

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Alice Rosa de Sena Ferrari

**O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do
racismo**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2021**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Alice Rosa de Sena Ferrari

**O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do
racismo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce.

São Paulo

2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Kátia Evangelista Régis
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr.^a Terezinha Azerêdo Rios
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Paulo Bernardino de Sena, analfabeto na
leitura e na escrita, mas doutor na oratória.
Ao Ravi, nosso sol em dias sombrios.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. Número de Processo 88887.148024/2017-00 – CAPES/PROSUC.

This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Finance Code 001. Process Number 88887.148024/2017-00 – CAPES/PROSUC

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce, minha orientadora e amiga para a vida toda.

À banca examinadora, pelo carinho e pela generosidade: Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Prof.^a Dr.^a Kátia Evangelista Régis, Prof. Dr.^a Terezinha Azerêdo Rios, Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, Prof. Abtonio Chizzotti e Prof.^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

Aos pesquisadores do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC): Ana Fliegner, Ana Ponso, Danilo, Elias, Estela, Fernanda, João, José Nildo (Pepe), Juliana, Luís Fernando, Lara, Margarete, Michele, Nívia, Rodrigo, Saray, Terezinha, Thaís, Wesley e Zilda Franco.

A todos os professores do Programa Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP.

À equipe da Revista e-Curriculum.

À Maria Aparecida, uma pessoa maravilhosa, que me ajudou muito durante o curso no Programa em Educação: Currículo.

À Prefeitura e ao Departamento de Educação de Ouro Verde.

À professora Maria da Conceição e ao professor José Silveira.

Ao amigo/irmão Ricardo Fortunato.

Ao meu colaborador Anderson Sena.

À minha família, aos meus amores: Paulo, Josefa, Cidinha, Roberto Sena, Salveni, Gil, Suelem, Lucas, Neusa, Antônio, Laís, Rafal, Terezinha, Aroldo, Anderson, Michele, Jéssica, Jéferson, Elenice, Roberto Lorencetti, Isadora, Ravi, Osvanir, Celina, André, Cristiane e Rafael.

À minha mãe, Josefa, meu coração fora do peito.

Ao Paulo, meu marido, fortaleza para toda hora, amor para todo sempre.

À Manuela, minha filha, razão da luta, inspiração diária.

TRECHO DE UM DIÁLOGO ENTRE ADRIANA COUTO E EMICIDA NO PROGRAMA RODA VIVA

Adriana Couto: *“Emicida, eu fui uma menina, uma criança negra que teve contato com a sua negritude, porque nós pessoas negras, a gente se torna negro, a gente vai construindo nossa negritude, e eu tive contato com a minha negritude a partir do racismo, na escola. A minha casa não tinha essa discussão e, aí, você é confrontada na escola com as pessoas falando do seu cabelo, falando da sua boca, falando do seu jeito, do seu ser no mundo. Então, eu me percebo negra e muitas meninas e meninos se percebem negros e negras, a partir desse lugar do racismo. E eu vendo isso hoje, o que eu tento fazer com o meu filho e com meus sobrinhos é tentar colocá-los, ter o contato com a sua negritude, a partir da potência da nossa cultura. O seu livro “Amoras” trabalha um pouco a partir daí né, despertar na criança essa potência, porque é um lugar ali da infância que a gente vai lembrar a vida toda. Olha eu aqui falando no Roda Viva da minha infância.”*

Emicida: *“Você falou tudo, aliás você na sua própria pergunta, você já deu uma definição: A gente precisa começar a conectar as crianças com sua negritude, enquanto potência, não enquanto tragédia. “Amoras” tenta fazer uma coisa que é muito simples: chegar primeiro, chegar antes da opressão, para que essa conversa, essa história abra uma porta, onde a gente apresente para as crianças a negritude como potência.”*

Adriana Couto: *“Mas tem um trabalho para isso, tem um trabalho, uma construção para isso que você faz.”*

Emicida: *“Sim, também acho que tem um trabalho e tem uma necessidade de se comprometer com a mudança dos contextos, entende? Não é só eu falar para minha filha que o cabelo dela é bonito, eu preciso participar da vida escolar de maneira que a diretora, a professora terem a percepção de que elas não podem traumatizar a minha filha com relação ao cabelo dela, nem permitir que isso aconteça. Então, essa movimentação... ela começa nessa relação pai e filho, mãe e filho, menino, menina; enfim, é indiferente, mas isso precisa se converter numa série de hábitos, e isso não são só atenções que as pessoas pretas têm que ter. A gente tem que tomar esse cuidado, sacô. Quando eu estava vendendo o livro “Amoras”, quando eu estava fazendo tarde de autógrafos, muitas pessoas brancas falavam: Eu vou comprar esse livro, porque eu tenho um primo que é preto, eu vou comprar esse livro, porque tenho uma amiga que é preta. Tipo, mano, isso não é um comprometimento só das pessoas pretas, muito pelo contrário, isso é um comprometimento de todos e construir esse contexto é, inclusive orientar as crianças brancas para que essa hierarquia desapareça, principalmente no momento de tanta doçura e tanta ternura como é a infância, sacô. Acho que “Amoras” é um começo, mas tem uma série de coisas que precisam fazer parte do contexto para que ele realmente abra espaço para essa potência.”*

Programa Roda Viva, em 27 de julho de 2020.

RESUMO

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo**. 2021. 255 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta Tese insere-se nas discussões propostas pelo Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC), liderado pela Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce, com foco nos preceitos da Justiça Curricular e suas dimensões: conhecimento, cuidado e convivência. O objeto da pesquisa é a relação do currículo escolar com a superação do racismo. Compreende-se o racismo como uma construção social que estruturalmente atinge a vida da população negra, inclusive por meio do currículo escolar; é preciso, portanto, superá-lo. Como hipótese, define-se que a Educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, é uma política pública que possibilita o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo. Admite-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa no currículo escolar sob a égide do conhecimento, do cuidado e da convivência (dimensões da Justiça Curricular), a partir da construção coletiva do currículo, da formação política dos sujeitos, da acolhida das diversidades, da promoção de diálogo intercultural, da proposição de representatividade negra, propiciando o fortalecimento da identidade negra. O objetivo geral da Tese é construir conhecimento sobre o currículo escolar, de modo a identificar ênfases e desafios em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial. Como objetivos específicos, define-se: a) realizar pesquisa exploratória para aproximar-se do objeto de estudo por meio de: Revisão Sistemática de Literatura (RSL) em pesquisas acadêmicas sobre racismo no currículo escolar, entrevistas e questionários; b) identificar práticas curriculares de reconhecimento, de enfrentamento e de superação do racismo no contexto da escola pública por meio de: observações, entrevistas e análise de documentos. A inserção em uma escola pública do município de São Paulo ocorreu por meio da observação de práticas curriculares; de entrevista com a direção da escola, a coordenação pedagógica e os professores; e da análise do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2014), a partir de base bibliográfica e documental. Os instrumentos de pesquisa pautam-se em Gil (2008), Brandão (2003), Severino (2007). Os dados coletados foram abordados em consonância com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). O aporte teórico é formado por: Apple (2000, 2006, 2017), Apple e Beane (2001), Torres Santomé (1995, 1997, 2011, 2013), Ponce (2006, 2016, 2018), Ponce e Araújo (2019), Ponce e Neri (2015, 2017) e Neri (2018), sobre o currículo escolar; Munanga (1986, 1994, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015), que contribui para a reflexão sobre o racismo e suas manifestações; Gomes (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b) e Silva (2005, 2007, 2012, 2018), que apresentam elementos sobre uma educação para as relações étnico-raciais. Como principais resultados, esta Tese contribuiu para a construção de conhecimento sobre a educação para as relações étnico-raciais como possibilidade de reconhecimento, de enfrentamento e de superação do racismo por meio do currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Currículo escolar. Sujeitos do currículo. Justiça Curricular. Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **The school curriculum and its possibilities in relation to overcoming racism**. 2021. 255 p. Dissertation (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

This Doctoral dissertation is part of the discussions proposed by the Education and Research Group on Curricular Justice (*Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular* - GEPEJUC), led by PhD Professor Branca Jurema Ponce, focusing on the principles of the Curricular Justice and its dimensions: knowledge, care and coexistence. The object of research is the relationship between the school curriculum and the overcoming of racism. Racism is understood as a social construction that structurally affects the life of the black population, including through the school curriculum, so it is necessary to overcome it. As a hypothesis, it is defined that Education for ethnic-racial relations, as provided by Law no. 10,639/2003, reedited by Law no. 11,645/2008, is a public policy that allows the recognition, confrontation and overcoming of racism. It is admitted that Education for ethnic-racial relations is materialized in the school curriculum under the aegis of knowledge, care and coexistence (dimensions of Curricular Justice), from the collective construction of curricula, the political formation of subjects, the acceptance of diversities, the promotion of intercultural dialogue, the proposition of black representation, enabling the strengthening of black identity. The general objective of this Doctoral dissertation is to build knowledge about the school curriculum, identifying emphases and challenges in relation to the recognition, confrontation and overcoming of racism as racial prejudice and discrimination. The specific objectives are: a) to conduct exploratory research to approach the object of study through: Systematic Literature Review (SLR) in academic research on racism in the school curriculum, interviews and questionnaires; b) to identify curricular practices for recognizing, confronting and overcoming racism in the context of public schools through: observations, interviews and document analysis. The insertion in a public school in the city of São Paulo, Brazil, occurred through the observation of curricular practices; interview with school management, pedagogical coordination and teachers; and analysis of the Pedagogical Master Plan of the school unit. The research presents a qualitative approach, according to Chizzotti (2014), from bibliographic and documentary basis. The research instruments are based on Gil (2008), Brandão (2003) and Severino (2007). The collected data were approached in line with the content analysis proposed by Bardin (2016). The theoretical contribution is formed by: Apple (2000, 2006, 2017), Apple and Beane (2001), Torres Santomé (1995, 1997, 2011, 2013), Ponce (2006, 2016, 2018), Ponce and Araújo (2019), Ponce and Neri (2015, 2017) and Neri (2018), about the school curriculum; Munanga (1986, 1994, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015), who contributes to the reflection on racism and its manifestations; Gomes (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b) and Silva (2005, 2007, 2012, 2018), who present elements about an education for ethnic-racial relations. The main results of this Thesis contributed to the construction of knowledge about education for ethnic-racial relations as a possibility of recognizing, confronting and overcoming racism through the school curriculum.

KEYWORDS: Racism. School curriculum. Subjects of the curriculum. Curricular Justice. Education for ethnic-racial relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da análise de conteúdo	61
Quadro 2 - Sistematização dos dados coletados	165
Quadro 3 - Eixos temáticos da Revisão Sistemática de Literatura.....	248

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEU	Centro Educacional Unificado
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
COVID	Corona Vírus Disease
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DIPED	Divisão de Administração Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EDUCON	Educação Continuada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETEC	Escola Técnica Estadual
FADAP	Faculdade de Direito da Alta Paulista
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FAI	Faculdades Adamantinenses Integradas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEC	Fundação Dracenense de Educação e Cultura

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEJUC	Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
PEI	Programa de Ensino Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSL	Professores Orientadores de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RSL	Revisão Sistemática de Literatura

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
VSI	Violência Sexual Intrafamiliar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Percurso formativo	19
1.2 Aspectos metodológicos	33
1.2.1 Investigações iniciais: pesquisa exploratória	35
1.2.1.1 Entrevistas e questionários com o elenco do documentário	35
1.2.1.2 Revisão Sistemática de Literatura em pesquisas acadêmicas	43
1.2.1.3 Questionário da Assistente Técnica de Educação da Diretoria Regional de Ensino do município de São Paulo	47
1.2.2 Investigações empíricas.....	49
1.2.2.1 O campo de pesquisa	50
1.2.2.2 Os sujeitos da pesquisa	57
1.2.3 Procedimentos para análise dos dados	58
2 DEBATE RACIAL: ORIGENS E PERSPECTIVAS	62
2.1 Delimitação do conceito de racismo	63
2.2 Os desdobramentos do racismo para a população negra no Brasil	68
2.2.1 A negação da autoria da população negra no processo de abolição.....	68
2.2.2 A insuficiência de políticas de inclusão social no pós-abolição.....	73
2.2.3 O mito da democracia racial	78
2.2.4 O racismo estrutural e as desigualdades sofridas pela população negra	83
3 JUSTIÇA CURRICULAR E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	90
3.1 O currículo escolar como território de disputas	91
3.2 Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência	102
3.3 Educação para as relações étnico-raciais	113
3.3.1 Políticas públicas	121
3.3.2 Princípios da Educação para as relações étnico-raciais.....	131
3.3.2.1 Princípio da consciência política e histórica da diversidade.....	132
3.3.2.2 Princípio do fortalecimento da identidade e de direitos.....	144

3.3.2.3 Princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.....	152
4 ANÁLISE DE DADOS: ÊNFASES E DESAFIOS	163
4.1 Concepção curricular dos sujeitos da pesquisa: pedagogia por projetos.....	165
4.2 Práticas curriculares descolonizadoras.....	176
4.3 Práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos.....	192
5 CONSIDERAÇÕES.....	209
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES	243

1 INTRODUÇÃO

*Pois paz sem voz, paz sem voz
 Não é paz, é medo!
 Às vezes eu falo com a vida
 Às vezes é ela quem diz
 Qual a paz que eu não quero conservar
 Pra tentar ser feliz.
 A minha alma (1999, n.p.)*

O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo é o título desta Tese. Parafraseando o saudoso Marcelo Yuka (A MINHA ALMA, 1999), ousou dizer que paz sem voz não é paz, é medo. Por muito tempo, foi negada “voz” e “vez” para nós negros e negras desde o dia em que, não nos reconhecendo como humanos, adentraram nossa Mãe África e nos tomaram de assalto como se coisa fôssemos. De lá para cá, sofremos todos os tipos de mazelas que imprimiram em nós as marcas do racismo. Até para me reconhecer negra houve sofrimento, mas é isso que sou: negra. Ouçam nossa “voz” e, desta “vez”, nós contaremos nossa versão da história.¹

Esta Tese integra as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares. Insere-se nas discussões propostas pelo Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC), liderado pela Professora Doutora Branca Jurema Ponce, com foco na Justiça Curricular e em suas dimensões constitutivas: conhecimento, cuidado e convivência.

A Tese está organizada em cinco capítulos, distribuídos da seguinte forma: Capítulo 1 – Introdução; Capítulo 2 – Debate racial: origens e perspectivas; Capítulo 3 – Justiça Curricular e Educação para as relações étnico-raciais; Capítulo 4 – Análise de dados: as ênfases e os desafios; Capítulo 5 – Considerações. Ao final da tese, estarão descritas as referências e disponibilizados os apêndices.

No Capítulo 1, *Introdução*, destaca-se o percurso formativo da pesquisadora que justifica a definição da questão-problema, do objeto da pesquisa, da hipótese e dos objetivos. Abordam-se as investigações iniciais de cunho exploratório, o campo

¹ O uso da primeira pessoa do singular em parte da introdução justifica-se pela necessidade de a pesquisadora posicionar-se em seu local de fala, contando sua trajetória de vida e suas experiências com o racismo e o currículo escolar.

de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para análise de dados e os resultados esperados.

No Capítulo 2, *Debate racial: origens e perspectivas*, apresenta-se a delimitação do conceito de racismo a partir da construção histórica e de seus desdobramentos para a população negra no Brasil. Por meio de estudos da História Social, destacam-se quatro vertentes sobre a população negra que: reivindicam a autoria de sujeitos que se posicionaram contra o regime escravocrata; reportam a insuficiência de políticas de inclusão social para negros e negras no “pós-abolição”; denunciam o mito da democracia racial; e apontam como o racismo estrutural tem se consolidado nas diversas áreas da sociedade, imprimindo maior vulnerabilidade aos negros e às negras.

No Capítulo 3, *Justiça Curricular e Educação para as relações étnico-raciais*, os conceitos de Justiça Curricular e Educação para as relações étnico-raciais se aproximam para buscar reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo nos currículos escolares. Preliminarmente à abordagem dos aspectos conceituais sobre Justiça Curricular e Educação para as relações étnico-raciais, far-se-á uma contextualização sobre o currículo escolar como território de disputa, conforme os estudos de Michael Apple (2000, 2006, 2017) e Michael Apple e James Beane (2001).

As dimensões constitutivas da Justiça Curricular (conhecimento, cuidado e convivência) corroboram para o reconhecimento dos currículos como espaços de construção de práticas emancipatórias preocupadas com a integralidade dos sujeitos, opondo-se às propostas referendadas pela esfera econômica, pautando-se em Jurjo Torres Santomé (1995, 1997, 2011, 2013), Branca Jurema Ponce (2006, 2016, 2018), Branca Jurema Ponce e Wesley Araújo (2019), Branca Jurema Ponce e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2015, 2017) e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2018).

O racismo está presente na vida de negros e de negras desde a mais tenra idade, nas relações familiares e nas experiências que antecedem a chegada à escola. Ao serem inseridas na escola, as crianças negras já carregam sobre si as marcas do racismo que lhes foram impetradas por meio das relações sociais. Não obstante, as crianças brancas também podem carregar uma determinada percepção sobre ser branco e ser negro, a partir de suas experiências pessoais.

A escola é, portanto, o espaço facilitador que pode tanto desconstruir o olhar racista sobre as crianças negras, como pode agravá-lo. É, pois, por meio da Educação

para as relações étnico-raciais que a escola pode favorecer a construção de uma percepção positiva sobre a identidade negra.

Na Educação para as relações étnico-raciais, dois elementos tornam-se indispensáveis para a construção de currículos que se pretendam antirracistas: a implementação de políticas públicas e a compreensão dos princípios sobre a Educação para as relações étnico-raciais. As políticas públicas curriculares raciais foram construídas por intermédio das lutas dos movimentos sociais que culminaram na promulgação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), nas Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) e no Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a).

Os Princípios da Educação para as relações étnico-raciais, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), tornam-se orientadores para a construção de currículos que se pretendam antirracistas, denominando-se como: Princípio da consciência política e histórica da diversidade; Princípio do fortalecimento da identidade e de direitos; e Princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Os referenciais teóricos pautados nos estudos de Nilma Lino Gomes (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2007, 2012, 2018) e Kabengele Munanga (1986, 1994, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015) ajudam na compreensão dos Princípios da Educação para as relações étnico-raciais como possibilidade de reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo por meio dos currículos escolares.

No Capítulo 4, *Análise dos dados: as ênfases e os desafios*, a partir da coleta realizada na pesquisa de campo, intenta-se identificar práticas curriculares de reconhecimento, de enfrentamento e de superação do racismo no contexto de uma

escola pública.² Referendando-se em Bardin (2016), proceder-se-á o tratamento dos dados a partir da análise de conteúdo, considerando a organização da análise, a codificação e a categorização.

Os dados serão interpretados a partir da compreensão epistemológica e política da Justiça Curricular e dos Princípios da Educação para as relações étnico-raciais propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a).

O *corpus* da pesquisa para análise de dados é composto pelo diário de observações que registrou os dados da pesquisa de campo, pela transcrição das entrevistas e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. O critério de codificação adotado na Tese é de registro de unidade temática e enumeração, definindo-se por dois códigos: práticas curriculares descolonizadoras e práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos. Nas práticas curriculares descolonizadoras, determinaram-se as categorias semânticas: construção coletiva do currículo; formação política dos sujeitos; acolhida das diversidades; e promoção de diálogo intercultural. Em práticas curriculares de reconhecimento e de pertencimento dos sujeitos, determinaram-se as categorias semânticas: proposição de representatividade negra e fortalecimento da identidade negra.

No Capítulo 5, *Considerações*, são anunciadas as percepções da pesquisadora sobre a tessitura da Tese, incluindo o entendimento de que a Educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), é uma política pública que possibilita o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo. Admite-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa no currículo escolar sob a égide do conhecimento, do cuidado e da convivência (dimensões da Justiça Curricular), a partir da construção coletiva do currículo, da formação política dos sujeitos, da acolhida das diversidades, da promoção de diálogo intercultural, da

² A coleta de dados presencial foi interrompida em março de 2020 em razão da pandemia da Covid-19, que provocou a suspensão das aulas presenciais nos sistemas de ensino de todo o país. As observações na unidade escolar ocorreram em apenas cinco momentos, sendo quatro presenciais e um no formato *online*. As entrevistas, realizadas em sua maioria pelo modo *online*, trouxeram valiosas contribuições acerca da abordagem curricular sobre reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo.

proposição de representatividade negra, propiciando o fortalecimento da identidade negra.

1.1 Percurso formativo

As minhas leituras de mundo e de estudos científicos impulsionaram-me a pesquisar o currículo escolar como possibilidade de reconhecimento, de enfrentamento e de superação do racismo. A que racismo eu me refiro?³ Àquele que enumero em um rol que, apesar de não se esgotar, cumpre o papel de desvelar que estamos diante de um problema estrutural de origem histórica e que leva à morte negros e negras. O racismo a que me refiro é aquele que:

- a. Expulsa a população negra para as periferias em condições precárias de sobrevivência, sem moradia digna, educação, saneamento básico, saúde, trabalho, lazer, transporte, esporte, cultura, acesso à internet etc.
- b. Impõe maior vulnerabilidade social à população negra, expondo-nos a doenças infecto contagiosas e à violência.
- c. Conduz nossos jovens à criminalidade, destacando-nos no topo do *ranking* do sistema prisional.
- d. Mata negros e negras em operações policiais, em chacinas, nas comunidades e até dentro de nossas casas.
- e. Impede que andemos livremente sem sermos abordados por policiais ou seguranças, considerando-nos suspeitos de furto, de roubo ou de quaisquer outras práticas criminosas. Capuz, boné e máscara de proteção são um risco de vida para nós.

³ O racismo é a ação resultante da aversão pelo outro em decorrência de seu pertencimento racial observável, como a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do rosto, podendo materializar-se de duas principais formas: o preconceito racial e a discriminação racial. A prática racista pode ser impetrada por indivíduos isolados ou em grupo e, ainda, por meio de instituições. Na sua manifestação individual ou em grupo, o racismo pode manifestar-se por meio de xingamentos, inferiorização, exclusão, percepção negativa da identidade negra, piadas e brincadeiras depreciativas. Em sua versão institucional, o racismo opera de modo mais velado, dificultando sua percepção, porque se apresenta por meio de estruturas públicas ou privadas que impedem negros e negras de acessarem os bens culturais, dando origem ao racismo estrutural.

- f. Padroniza um conceito de beleza, a partir do ideal de branqueamento, tornando abjetos: nosso cabelo armado, nossos cachos, nosso turbante, nossa cor de pele, nossos lábios, nossos narizes, nosso colorismo e nós, todos e todas.
- g. Reforça a percepção negativa da identidade negra quando as mídias (novelas, revistas, cinema, internet, entre outras) não propõem a representatividade da população negra em papéis positivados.
- h. Cria narrativas que resistem em nos apresentar como agentes da história, como sujeitos construtores do Brasil, a partir de nossos saberes, nossas crenças, nossos valores e nosso trabalho.
- i. Determina que as religiões de matriz africana evocam o mal e são abjetas, forçando-nos a perseguição de outras crenças.
- j. Torna alvo de depredação e de escárnio nossos templos religiosos, nossa simbologia e nossa espiritualidade.
- k. Estabelece a falta de representatividade negra em instâncias de produção de conhecimento e de tomada de decisão política, econômica e social.
- l. Impede a ascensão da população negra em postos de trabalho de maior *status* social, ainda que sejamos qualificados e tenhamos formação para o cargo.
- m. Marca a população negra dentro dos piores índices de acesso e permanência à educação de qualidade social, da Educação Básica ao Ensino Superior.
- n. Obriga nossos meninos e nossas meninas a saírem da escola para trabalhar e contribuir para o sustento da família, podendo ser aliciados ou cooptados pelo crime.
- o. Dificulta o ingresso da população negra à universidade pública, exigindo que nossos jovens trabalhem para poder custear os estudos em universidades particulares.
- p. Reflete-se nos níveis dos cursos de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, pelo branqueamento de alunos, alunas, professores e professoras.
- q. Contrapõe-se às cotas raciais em universidades e concursos públicos, por determinar que a meritocracia seja o caminho para acesso aos bens culturais e aos saberes historicamente produzidos pela humanidade.
- r. Extingue ou sucateia instituições de fomento à diversidade, de combate ao racismo e de proposição de pautas antirracistas.
- s. Ignora as pautas reivindicadas pelos movimentos sociais identitários.

- t. Desfere palavras de ódio que desqualificam nossa humanidade.
- u. Desvaloriza a história e a cultura afro-brasileira.
- v. Promoveu/promove a escravidão negra.
- w. Abandonou/abandona a população negra.⁴

Descrevi minha percepção sobre o racismo, um problema estrutural que atinge todas as esferas da vida da população negra e que precisa ser veementemente superado para que tenhamos acesso aos direitos que nos foram negados. Portanto, ser uma mulher negra e poder escrever esta Tese no Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP, uma instituição referência na luta por Democracia e Justiça Social, fez-me refletir: Como cheguei aqui e contrariei a lógica racista do corpo preto estendido ao chão?

Para tentar responder a essa pergunta, contarei um pouco da minha trajetória. Eu nasci em um bairro rural do município de Ouro Verde⁵, interior do Estado de São Paulo, sendo a sexta filha da família. Lembro-me que nossa casa era de madeira, com chão de terra batida, fogão à lenha, água retirada do poço com balde, banhos tomados com caneca, luz à base de lampião e lamparina. Meu pai, meu irmão e minhas duas irmãs mais velhas cultivavam café e hortaliças, criavam porcos e galinhas para o consumo da nossa família.

Na época em que eu deveria ingressar na Educação Infantil, que se chamava Jardim da Infância ou Pré-Escola, no ano de 1985, as aulas aconteciam no período da manhã na cidade de Ouro Verde, a sete quilômetros (Km) de onde morava, e não havia transporte público para os alunos da área rural, portanto aquela etapa de ensino eu não pude estudar.

Em 1987, ingressei no Ciclo Básico I, que correspondia à 1ª e à 2ª séries, na Escola Estadual (EE) Ferdinando Ienny, em Ouro Verde (SP), uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, onde estudei até a 8ª série (hoje seria 9º ano). Nas 1ª e 2ª séries, ia para a escola de transporte público. Lembro que minha irmã e eu tínhamos de fazer uma longa caminhada até chegar à estrada principal, onde ficava o ponto de ônibus. Por vezes, o ônibus quebrava e a Prefeitura mandava um caminhão

⁴ Na página eletrônica da Anistia Internacional, são apresentados dados sobre a situação de racismo sofrida pela população negra no Brasil. Disponível em: <http://mobiliza.anistia.org.br/jnv/11-2550>. Acesso em: 8 dez. 2020. No item 2.2.4 da Tese, estarão dispostos alguns dados que denunciam o racismo no Brasil.

⁵ Mais informações sobre o município de Ouro Verde disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ouro-verde/panorama>. Acesso em: 5 maio 2020.

basculante, que transportava terra, para nos conduzir à escola. Era um caminhão vermelho que chegava, parava no ponto e abria a porta traseira da caçamba para nós subirmos. Naquela época, meu irmão e minhas irmãs mais velhos estudavam à noite, porque durante o dia tinham que trabalhar na roça com meu pai.

No final do ano de 1988, por reveses financeiros, tivemos de vender a chácara e nos mudamos para a cidade. Foram tempos difíceis, porque meu pai não tinha instrução formal para encontrar emprego e, por algum tempo, minha família teve de trabalhar na lavoura para alguns fazendeiros e sitiantes da região. Em meados de 1989, meu pai passou a trabalhar na Prefeitura em Serviços Gerais, via concurso público.

Eu cursei da 3ª série até a 6ª série no período matutino e a 7ª e a 8ª séries no período noturno, porque comecei a trabalhar durante o dia. O meu primeiro emprego foi como artesã, aos 12 anos de idade, pintando guardanapos, toalhas de mesa e colchas.

Ao concluir a 8ª série do Ensino Fundamental, eu ingressei, via processo de seleção, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)⁶, um projeto do governo do Estado de São Paulo que formava professores para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de formar os alunos para o Ensino Médio, proporcionando um salário-mínimo mensal. No CEFAM, tínhamos aula das 7 da manhã às 5 da tarde, intercalando conteúdos que correspondiam ao Ensino Médio com conteúdos relacionados ao Ensino Técnico Profissionalizante.

O curso no CEFAM era ministrado no município de Tupi Paulista (SP) e éramos transportados de ônibus pela Prefeitura de Ouro Verde. O tempo de formação do CEFAM era de quatro anos, porém, no final do meu último ano, eu passei em um processo seletivo como Inspetora de Alunos na Prefeitura de Ouro Verde e tive de transferir o curso para o Magistério regular noturno.

O curso de Magistério que passei a frequentar ficava localizado no município de Dracena (SP), no prédio da Escola Estadual Engenheiro Isaac Pereira Garcez. Ao concluir o Magistério, em 1998, continuei trabalhando como Inspetora de Alunos e, no final de 1999, tornei-me efetiva no cargo, por concurso público.

⁶ Mais informações sobre o CEFAM disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Htmexpl/cefam.htm>. Acesso em: 5 maio 2020.

Em 1999, iniciei minha primeira graduação, Direito, em uma instituição de Ensino Superior privado no Município de Adamantina (SP), nas Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI). Eu trabalhava durante o dia, estudava à noite e valia-me da aposentadoria da minha mãe para ajudar no custeio das despesas. No ano de 2003, ingressei por Concurso Público como Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Lecionei até 2008 no município de Ouro Verde (SP).

Após a formatura em Direito, entre os anos de 2006 e 2008, tive um escritório de advocacia na área cível e criminal. Trabalhava, no período da manhã, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e, no período da tarde, exercia a advocacia. Por cumular dois empregos distintos, resolvi fazer especializações: a primeira, em Direito Tributário, na Faculdade de Direito da Alta Paulista (FADAP), no município de Tupã (SP); e a segunda, em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pelo Sistema de Educação Continuada (EDUCON), no formato de Educação a Distância.

No ano de 2006, casei-me com o Paulo e, em 2010, tivemos nossa filha Manuela, razão da nossa alegria de viver e de nossa luta diária por uma vida digna, justa e solidária para todos e todas.

Durante os anos de 2009 até 2016, ocupei o cargo de Diretora de Educação no município de Ouro Verde, desempenhando funções na gestão educacional, afastando-me do trabalho de professora e advogada. Foi nessa época que conclui duas graduações a distância: Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), localizada no município da Lapa (PR); e Arte, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), instalada no município de Santos (SP).

No ano de 2014, tornei-me titular de cargo, por meio de concurso público, como Professora de Arte no município de Ouro Verde, cargo que me afastei até o final de 2016 para exercer as funções relativas ao Departamento Municipal de Educação. Retornei como Professora de Arte no ano de 2017, lecionando para alunos do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, cargo que ocupo até os dias atuais.

Nos anos de 2014 e 2015, lecionei no Ensino Superior na Fundação Dracenense de Educação e Cultura (FUNDEC), no município de Dracena (SP), nos cursos de Pedagogia, Biologia e Arte, ministrando a disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais. Fui a primeira professora da instituição a trabalhar com as questões raciais por meio de uma disciplina específica.

O contato com a disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais instigou-me a pesquisar sobre a Lei Nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil. Inquietava-me o fato de a Lei estar em vigor, mas não se materializar nas salas de aula, de perceber que os currículos escolares ainda não contemplavam a historicidade da população negra, deixando de representar não só a mim, mas a todas as crianças e todos os jovens da comunidade negra.

O Ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira tornou-se obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, oficiais e particulares, a partir da promulgação da Lei Nº 10.639/2003 que alterou a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Decidi que deveria fazer Mestrado e pretendia transformar minha inquietude em pesquisa, porém não tinha nenhuma compreensão/conhecimento de como escrever um Pré-Projeto de Pesquisa. Sem ter a quem recorrer, pedir auxílio, por não ter profissionais com Mestrado em minha cidade, tive de aprender a construir um projeto de pesquisa e meu currículo *Lattes* sozinha.

Enviei o Pré-Projeto para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) de Presidente Prudente (SP). Fui convocada para entrevista e me vi diante de uma banca formada por doutores, respondendo sobre as fragilidades e as potencialidades do meu projeto e do meu *Lattes*. Acredito que minha falta de conhecimento científico foi suplantada por minhas justificativas, em relação ao projeto. E, assim, a banca examinadora decidiu aprovar-me. Para o exame de proficiência, fiz um curso de Língua Espanhola, porque receava que meu Inglês, aprendido nos bancos escolares, não seria suficiente. A escolha do Espanhol foi acertada e fui aprovada na proficiência.

O desafio maior começou em fevereiro de 2015, quando ingressei no Mestrado em Educação pela UNOESTE, porque não seria fácil percorrer 240 Km quinzenalmente para estudar, teriam os custos com descolamento, mensalidade, alimentação e os materiais de estudo, além de ter de afastar-me do trabalho nos dias das aulas. Recorri à bolsa de estudos, na modalidade taxa, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e fui contemplada, não passando por grandes preocupações para custear o curso. Quanto ao meu trabalho, tive autorização da instituição para me ausentar nos dias das aulas.

No Mestrado, a dissertação intitulada *A África e os africanos em livros didáticos de história: entre prescrições e realizações* teve como objeto de pesquisa “[...] o estudo da África e dos africanos conforme apresentados nas noções e conteúdos veiculados no Guia de Livros Didáticos e em coleções de História para o 4º ano do Ensino Fundamental [...]” (FERRARI, 2016, p. 6). O intuito era verificar que o uso de textos, imagens, mapas e atividades podem propiciar inúmeras possibilidades de debates e questionamentos sobre a diversidade e a riqueza da história e da cultura afro-brasileira. Foram 24 meses de estudos sobre o racismo e suas implicações no currículo escolar, além da construção de conhecimentos sobre a importância da Lei Nº 10.639/2003 como política pública de Estado em reparação à população negra.

O meu anseio de entender mais sobre os mecanismos de superação do racismo no currículo escolar conduziu-me à busca do Doutorado. Foi no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP que encontrei espaço para realizar minha pesquisa. Apresentei o Pré-Projeto de Pesquisa, fui convocada para entrevista, para a prova escrita e consegui ingressar.

O ingresso no Doutorado em Educação: Currículo, no ano de 2017, suscitou muitas dúvidas, muito parecidas e próximas com as que se fizeram presentes no Mestrado: E os 650 Km que separam Ouro Verde de São Paulo? E as viagens semanais? E as despesas com a mensalidade, deslocamento, alimentação, hospedagem, materiais? E o meu trabalho como Professora de Arte? E a proficiência em Inglês? E a distância da minha família?

Durante seis meses, tive de usar minhas últimas economias para custear o curso e, depois, fui contemplada com uma bolsa da CAPES, na modalidade integral, indispensável para realizar a pesquisa e custear as despesas. O Inglês foi um desafio no meio do percurso, fiz o curso pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) e consegui êxito na proficiência. A distância da minha família foi compensada com os sorrisos e os abraços que me aguardavam em meu retorno a Ouro Verde.

A Prefeitura e o Departamento de Educação de Ouro Verde, órgão ao qual sou subordinada, foram duas instituições importantes para que o Doutorado se tornasse uma realidade. Entre 2017 e 2018, não houve por parte desses órgãos quaisquer óbices para que eu me ausentasse do trabalho para frequentar as aulas. A

partir de 2018, foi-me concedida, pela Prefeitura e pelo Departamento de Educação, uma licença estudantil do trabalho que garantiu minha frequência às aulas do Doutorado.

Então, como cheguei aqui e contrariei a lógica racista do corpo preto estendido ao chão? A resposta para essa pergunta pressupõe reconhecer as interfaces do meu percurso formativo, desde a primeira infância até a Universidade, das lutas individuais às políticas públicas. Eu sou negra, oriunda da zona rural do interior paulista, filha de pais com pouco estudo, que não pôde fazer Educação Infantil por falta de transporte, mas que teve em seu caminho a presença de algumas políticas públicas que permitiram acesso e permanência ao ensino formal.

No Ensino Fundamental, frequentei uma escola pública muito acolhedora que, dentro da legislação da época, garantiu uma base de conhecimentos, transporte (ainda que tenha sido transportada algumas vezes por um caminhão basculante), merenda e livros. No Ensino Médio Profissionalizante, mais duas políticas públicas perpassaram minha formação, o CEFAM e o Magistério Profissionalizante.

As graduações em Direito, Pedagogia, Arte e as especializações cursadas em instituições privadas demonstram o distanciamento das classes mais populares, em sua maioria formada por pessoas negras, da universidade pública. Ressaltando que os cursos de Pedagogia e Arte, além da especialização em séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, foram realizados na modalidade de Educação a Distância, sem dúvida um recurso que tem seu valor na luta pelo acesso ao Ensino Superior, mas que demonstra como a precarização da educação se faz presente para aqueles que precisam trabalhar e estudar.

O Mestrado e o Doutorado só foram possíveis em minha vida pela implementação de duas políticas públicas: a concessão das bolsas de estudos da CAPES e a concessão do direito de ausentar-me do trabalho para frequentar as aulas. As políticas públicas foram indispensáveis para que eu pudesse prosseguir meus estudos, do Ensino Fundamental até o Doutorado em Educação: Currículo pela PUC-SP. Esta tese não poderia deixar de abordar, portanto, a importância das políticas públicas como possibilidade de construção de uma vida digna, justa e solidária para todos e todas.

As políticas públicas constituem-se por um conjunto de ações implementadas pelo poder público com o propósito de garantir direitos e garantias fundamentais aos

cidadãos. Tais ações pressupõem política de Estado e não de governo, de modo que sua implementação e execução não se encerram ao final dos mandatos eleitorais; ao contrário, elas perduram até que cada sujeito, a que elas se destinam, tenham acesso aos direitos e às garantias fundamentais.

No campo educacional, as determinações do Estado, por meio das políticas públicas, atravessam toda a construção curricular: “Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26). Entendendo que não haja neutralidade na elaboração das políticas públicas, cabe ressaltar que a concepção de sociedade que cada governo assume ao elaborar tais políticas é o que vai direcionar suas ações. Segundo Chizzotti e Ponce:

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 32).

O contexto de construção desta Tese teve início no período pós-golpe político-jurídico-midiático que retirou do poder, em agosto de 2016, Dilma Rousseff, Presidenta legitimamente eleita, levando à Presidência Michel Temer (FREITAS, 2018). O golpe encerrou um período histórico de viés progressista em termos de políticas públicas sociais e avançou nas políticas neoliberais.⁷ Para Gomes (2019b),

[...] assistimos desde abril de 2016 a uma virada conservadora no país, com o protagonismo de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos e fortalecimento do neoliberalismo. Aquilo que antes era prioridade na construção de um Estado de Direito e da democracia, pelos quais se lutou desde o golpe militar de 1964, torna-se uma questão descartável. Os ataques à educação desde a Básica até o Ensino Superior têm sido públicos e notórios, estão nas mídias, nas redes sociais, nos discursos de representantes do governo, na retração orçamentária e nos projetos de leis e decretos emanados do poder central. Não é preciso dizer que os grupos que já viviam em situação histórica de maior desigualdade, discriminação e exclusão, os quais haviam sido parcialmente atendidos por meio de políticas sociais e de ações afirmativas, são os mais atingidos nesse novo momento. Violência, fome, morte, doenças antes erradicadas tendem a se acentuar e

⁷ As políticas neoliberais são um conjunto de ações políticas e econômicas que preconizam: o controle do dinheiro público por meio de corte de encargos sociais e de investimentos em economia; estabilidade monetária, por intermédio de contenção de gastos sociais; desarticulação dos sindicatos; reforma fiscal a partir de investimentos privados, redução de impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre renda individual (sobre o trabalho, o consumo e o comércio); e adoção do Estado mínimo (CHAUÍ, 2011).

minar o direito à vida, à educação e à dignidade desses sujeitos. (GOMES, 2019b, p. 1018).

As políticas públicas com ações afirmativas construídas desde 2003, início do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, começaram a ser ameaçadas, além de uma crescente onda de reformas políticas e estruturais que culminaram: na Reforma Trabalhista, aprovada em julho de 2017, retirando vários direitos dos trabalhadores e fragilizando a relação empregado-empregador, a partir do enfraquecimento sindical; na Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os investimentos públicos com Educação e Saúde por 20 anos, inviabilizando o desenvolvimento pleno do país em duas áreas prioritárias; na Homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, apresentando um texto que não foi amplamente debatido entre os sujeitos da educação; na Homologação da BNCC para o Ensino Médio, em dezembro de 2018, também ausente de debate público, entre outras.

Nas eleições presidenciais de 2018, o candidato eleito foi Jair Messias Bolsonaro, um político que defende pautas neoliberais como: a Reforma da Previdência, promulgada pela Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019a), acentuando ainda mais as desigualdades para a classe trabalhadora e para os idosos; a liberdade econômica com a mínima intervenção estatal, a partir da promulgação da Lei Nº 13.874 de 20 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b); a extinção do Ministério da Cultura em 2019; a privatização de empresas públicas; a flexibilização de leis ambientais; a flexibilização do Estatuto do Desarmamento; a flexibilização de leis trabalhistas; a desmobilização dos movimentos sociais; a austeridade fiscal; o descomprometimento com os Direitos Humanos e com as causas identitárias; a proposta de reforma administrativa que afeta o funcionalismo público, além de outras.

Na Educação, o avanço de projetos que acompanham a agenda do atual presidente do Brasil ameaça a autonomia da escola pública e de seus professores, como: o Programa Escola sem Partido, a Militarização das Escolas Públicas, o

*Homeschooling*⁸ e a inclusão do Empreendedorismo nas escolas (ZAN; KRAWCZYK, 2019).

No campo das políticas públicas educacionais, o Ministério da Educação (MEC) extinguiu, em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (SECADI), um órgão estrutural responsável por ações afirmativas de combate ao racismo e fomento à diversidade nos currículos escolares, criado em 2001 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e depois, em 2004, como SECADI, por abranger também a inclusão social.

O avanço das políticas neoliberais, portanto, exige uma radicalização da experiência democrática que conduza à construção de uma sociedade justa e solidária, rompendo com o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo (GOMES, 2019b). Ao reconhecer que os currículos escolares se tornaram centrais na disputa pela construção do conhecimento, exige-se que as demandas sociais e raciais também entrem nesse território de lutas como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

A Educação para as relações étnico-raciais entra nesse cenário como um dos saberes que disputam espaço nos currículos escolares, buscando justiça social para a população negra: “Como se vê, educar, reeducar relações étnico-raciais implica aprender a negociar mudanças, nas relações entre pessoas, na organização da sociedade” (GOMES, 2019b, p. 1023).

Nesse sentido, o meu projeto inicial do Doutorado pretendia dar continuidade à pesquisa do Mestrado sobre o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira em livros didáticos; contudo, as pesquisas do GEPEJUC fizeram-me refletir que, para além de denunciar injustiças praticadas contra a população negra nas páginas dos manuais escolares, existia a possibilidade de anunciar caminhos para buscar justiça social para negros e negras, também pelo currículo escolar.

⁸ “A legalização do *homeschooling* é uma histórica agenda de grupos religiosos também no Brasil e é abraçada por outros grupos que questionam o formato escolar como ultrapassado ou que, simplesmente, não responde às necessidades de algumas crianças. Um Projeto de Lei foi encaminhado ao Congresso Nacional pelo presidente Jair Bolsonaro poucos meses após assumir o Governo e conta com o apoio de grupos conservadores e religiosos-fundamentalistas. Foi promessa na sua campanha eleitoral e é também uma das prioridades do Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos” (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 613).

A construção desta Tese ancorou-se em dois projetos do GEPEJUC, apoiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “Justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo” (2016-2020) e “A justiça curricular em tempos de BNCC (2020-2023)”.

O amparo teórico que sustenta esta Tese baseia-se nos preceitos da Justiça Curricular, entendida como uma prática curricular que respeita os sujeitos em sua totalidade, contemplando suas necessidades, propondo conhecimento que lhes ajudem a transformar seus contextos de vida, com um olhar crítico do mundo, garantindo-lhes acesso aos bens culturais (PONCE; NERI, 2017). A Justiça Curricular refere-se ao resultado da análise do currículo, considerando que toda prática em sala de aula respeite e atenda às necessidades e às urgências de todos os grupos sociais que a escola abriga (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Opondo-se ao sentido de Justiça Curricular, tem-se a violência curricular que ocorre quando o currículo escolar e suas dimensões, tais como práticas, intenções, valores, concepções, objetivos, conteúdos, organização do tempo, espaço, metodologias, processos de avaliação e relação professor-aluno, negam a possibilidade de os sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem suas vidas de maneira digna e em comunidade (GIOVEDI, 2016).

A Justiça Curricular, compreendida como a busca por um currículo que contemple a justiça social, implica que “[...] não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades” (PONCE, 2016, p. 1156).

Acredita-se na possibilidade de um currículo construído democraticamente para que os alunos sejam leitores críticos da sua realidade, de forma a questionarem as práticas sociais e serem encorajados a questionar: “Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? Quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo?” (APPLE; BEANE, 2001, p. 27).

Quando as práticas se pautam pela Justiça Curricular, segundo Franco (2018), elas se dirigem para a superação de desigualdades, e o currículo escolar é um elemento para a promoção social dos alunos e de suas famílias. O currículo pode contribuir para a produção gradativa da mudança cultural que considere os sujeitos

da educação como sujeitos de direitos, construindo a Justiça Curricular (PONCE; NERI, 2015).

Para Torres Santomé (2013), os sistemas de educação podem produzir a domesticação da população, configurando-se como principal instrumento por meio do qual os processos de imperialismo cultural são executados, representando uma das principais estratégias de opressão de determinados povos e grupos sociais sobre outros. Todavia, a educação também pode apresentar outro caminho, rompendo com as estruturas dominantes que produzem o racismo. Segundo o autor,

[...] o comprometimento com uma educação multicultural crítica implica assumir como ponto de partida o fato de que vivemos em uma sociedade racista; ou seja, que as estruturas econômicas, políticas, culturais e ideológicas de nossas comunidades favoreçam mais a quem pertence à determinada raça, a branca ou caucasiana, e é considerado pelas leis vigentes como cidadãos com plenos direitos. Para poder enfrentar essas situações injustas também é outorgado um papel muito importante à educação, pois se vê nela a possibilidade de capacitar as pessoas para dismantelar os discursos, as práticas e as estruturas que reproduzem o racismo. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 285).

Casali (2018, p. 558) afirma que é preciso “[...] superar a visão romântica da escola e do currículo como se fossem experiências e vivências espontaneamente harmônicas da diversidade”. Desse modo, propostas educacionais precisam ser construídas para atender à diversidade da sociedade e da escola, podendo os currículos possibilitar a reflexão acerca das diferenças produzidas pelas relações sociais.

Outro pilar de sustentação teórica desta Tese são os Princípios da Educação para as relações étnico-raciais, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), tornando-se orientadores para a construção de currículos que se pretendam antirracistas: Princípio da consciência política e histórica da diversidade; Princípio do fortalecimento da identidade e de direitos; e Princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Destarte, a **questão-problema** que se apresenta nesta Tese é: Quais são as ênfases e os desafios do currículo escolar em relação à superação do racismo? Para tentar responder a esse questionamento, define-se que o **objeto da pesquisa** é a relação do currículo escolar com a superação do racismo.

Como **hipótese**, define-se que a Educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, é uma política pública que possibilita o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo. Admite-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa no currículo escolar sob a égide do conhecimento, do cuidado e da convivência (dimensões da Justiça Curricular), a partir da construção coletiva do currículo, da formação política dos sujeitos, da acolhida das diversidades, da promoção de diálogo intercultural, da proposição de representatividade negra, propiciando o fortalecimento da identidade negra.

O **objetivo geral** da Tese é, assim, construir conhecimento sobre o currículo escolar de modo a identificar ênfases e desafios em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial.

Como **objetivos específicos**, define-se: a) realizar pesquisa exploratória para aproximar-se do objeto de estudo por meio de: Revisão Sistemática de Literatura (RSL) em pesquisas acadêmicas sobre racismo no currículo escolar, entrevistas e questionários; b) identificar práticas curriculares de reconhecimento, de enfrentamento e de superação do racismo no contexto da escola pública por meio de observações, entrevistas e análise de documentos.

A construção do **referencial teórico** que orienta a Tese se pauta em contribuições de Michael Apple (2000, 2006, 2017), Michael Apple e James Beane (2001), Jurjo Torres Santomé (1995, 1997, 2011, 2013), Branca Jurema Ponce (2006, 2016, 2018), Branca Jurema Ponce e Wesley Araújo (2019), Branca Jurema Ponce e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2015, 2017) e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2018), sobre o currículo escolar; Kabengele Munanga (1986, 1994, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015), que ajuda a refletir sobre racismo e suas manifestações; Nilma Lino Gomes (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2007, 2012, 2018), que apresentam os elementos constitutivos da Educação para as relações étnico-raciais.

1.2 Aspectos metodológicos

O caminho metodológico que integrou a elaboração desta Tese pautou-se nos estudos de Chizzotti (2014), que define a pesquisa como “[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2014, p. 19). Na busca por fundamentação científica que possibilitasse o aprofundamento da relação entre currículo escolar e racismo em consonância com as vivências dos sujeitos da pesquisa, ancorou-se na abordagem qualitativa para o tratamento dos dados coletados (CHIZZOTTI, 2014).

Na esteira das pesquisas de abordagem qualitativa, o pressuposto básico é de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, tem algumas características que assim se definem: “[...] criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2014, p. 29).

Os procedimentos metodológicos selecionados para a tessitura da tese foram definidos por: investigações iniciais de cunho exploratório, a partir de entrevistas, questionários e RSL em pesquisas acadêmicas; investigações empíricas, que utilizaram estudo de documentos, observações de práticas, entrevistas; e análise dos dados.

As pesquisas exploratórias, que baseiam as investigações iniciais desta Tese, são utilizadas pelo pesquisador para obter familiaridade com o objeto de estudo, podendo valer-se de observações, entrevistas, questionários e/ou pesquisas bibliográficas.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa bibliográfica delimita a seleção do material para o aprofundamento do objeto da pesquisa e, portanto, o procedimento implica investigação de trabalhos de notoriedade e circulação no campo pretendido. No processo de pesquisa bibliográfica, é imprescindível a leitura qualitativa dos textos selecionados, com vista a conhecer, interpretar, decifrar, determinar quais as temáticas primárias e secundárias anunciadas no conteúdo do texto (SEVERINO, 2007).

No tratamento dos artigos, das teses e das dissertações selecionados na RSL, foi utilizada a descrição analítica que funciona segundo procedimentos sistêmicos e objetivos, conforme Bardin (2016), traduzindo-se pela análise das mensagens contidas nos textos.

A observação é o uso dos sentidos para adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano, podendo ser utilizada como procedimento científico, desde que se proponha a atingir um objetivo, seja planejada, registrada e submetida à verificação e ao controle de validade. Optou-se, nesta Tese, pela observação, porque ela pode auxiliar na delimitação do problema de pesquisa, de forma a ampliar o olhar sobre as hipóteses antecipadas e possibilitar a construção de novas hipóteses, além de facilitar a obtenção de dados (GIL, 2008). O questionário é uma técnica de investigação formulada por perguntas escritas com o objetivo de obter conhecimento sobre as percepções dos sujeitos. A entrevista permite uma interação maior entre o pesquisador e o pesquisado, com o objetivo de entender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007).

A opção, nesta Tese, é pela entrevista semiestruturada, visto que ela permite maior flexibilidade no processo de execução do roteiro. As perguntas, em geral abertas, são anunciadas previamente, mas, a partir das respostas, o pesquisador/entrevistador pode formular outras que entender necessárias para elucidação dos fatos.

Os dados mais relevantes serão percorridos no corpo da tese: “Dentre todas, em meio a tantas, optar por algumas passagens mais fortes, mais marcantes, mais poderosamente descritivas” (BRANDÃO, C. R., 2003, p. 142). É no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016), que se ancoram os dados coletados, pressupondo a organização da análise, a codificação e a categorização.

A análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos diversificados que objetiva o alinhamento entre o objeto de análise e a interpretação

que se faz dele, assim anunciado pela autora: “[...] para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as instituições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (BARDIN, 2016, p. 15).

O Termo de autorização para pesquisa de campo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor de Escola, a Coordenadora Pedagógica e as Professoras encontram-se nos Apêndices A e B respectivamente.

1.2.1 Investigações iniciais: pesquisa exploratória

Para ampliar o lastro pessoal e aprimorar o olhar sobre a temática do racismo e do currículo escolar, as investigações iniciais ocorreram em três momentos: a) entrevistas e questionários com o elenco do Documentário brasileiro *A última abolição*, da diretora Alice Gomes; b) RSL em pesquisas acadêmicas; e c) questionário com uma Assistente Técnica de Educação de uma Diretoria Regional de Ensino do município de São Paulo.

1.2.1.1 Entrevistas e questionários com o elenco do documentário

Para o aprofundamento do objeto da pesquisa e, por indicação da orientadora, a pesquisadora assistiu ao Documentário brasileiro *A última abolição*, da diretora Alice Gomes, mediado pela jornalista Luciana Barreto, lançado em outubro de 2018. O Documentário aborda como negros e negras organizaram estruturas de oposição ao regime escravocrata por meio da criação de quilombos, da promoção de revoltas, da nomeação de líderes e do fortalecimento da população negra para luta e resistência.

Os estudiosos que contribuíram para a composição do documentário foram: João José Reis (Historiador da Universidade Federal da Bahia), Hebe Mattos (Professora Titular de História do Brasil da Universidade Federal Fluminense); Nielson Rosa Bezerra (Professor e Coordenador do Museu do São Bento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro); Elciene Azevedo (Historiadora da Universidade Estadual de Feira de Santana); Ângela Alonso (Professora de Sociologia da Universidade de São Paulo); Ana Flávia Magalhães Pinto (Professora do Departamento de História da Universidade de Brasília); Wlamyra Albuquerque (Professora Associada de História

do Brasil da Universidade Federal da Bahia); Paulo Rangel (Desembargador e pós-doutor em Ciências Penais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro); Fernando Conceição (Professor Pesquisador em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia); Humberto Adami (Advogado e Mestre em Direito, Presidente da Comissão Nacional Verdade da Escravidão da Ordem dos Advogados do Brasil); Álvaro Pereira Nascimento (Professor Doutor em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Antônio Higino (Doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Tom Farias (Escritor, Pesquisador e Roteirista); Giovana Xavier (Professora de Prática de Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Sueli Carneiro (Filósofa e Diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra); Amilcar Araujo Pereira (Professor de Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Alexandre do Nascimento (Professor e Fundador do Pré-Vestibular para negros e carentes).

O conteúdo do documentário deu visibilidade a pesquisas acadêmicas traduzidas pelas vozes de estudiosos e militantes da área, de modo a contribuir para a definição de referências históricas sobre o período do “pós-abolição”. Ouvir os estudiosos que colaboraram, a partir de suas pesquisas, para a composição do Documentário *A última abolição*, constituiu-se como possibilidade de ampliar o entendimento sobre a construção do racismo no Brasil. As entrevistas semiestruturadas e os questionários foram realizados, portanto, de forma a abordar temáticas sobre a construção do racismo no “pós-abolição”. De acordo com a disponibilidade dos participantes, quatro deles foram ouvidos via entrevista; e três, por questionário, conforme Apêndice C.

O roteiro de entrevistas e as perguntas do questionário abordaram: a contribuição da escola na construção e/ou na desconstrução de narrativas racistas, a partir das ênfases e dos desafios dos currículos escolares; o papel da escola na construção de existência digna para a população negra; a escolarização da população negra e a importância das políticas públicas; e a indicação de referências que contribuam para novas leituras sobre a história de negros e negras no Brasil, especificamente sobre o racismo.

Na análise das respostas dos estudiosos, alguns elementos se destacam: o papel das escolas e das universidades na construção de novas narrativas sobre o protagonismo negro; a importância da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 12.711, de 29

de agosto de 2012, como políticas afirmativas; a relevância da representatividade negra para a construção positiva de identidades; e a necessária formação de professores quanto à temática racial.

Ao abordar a relação entre o currículo escolar e as narrativas de construção ou desconstrução do racismo, os estudiosos⁹ afirmaram que a escola e, também, a universidade tem um papel importante nessa conjuntura, porque podem reforçar as desigualdades contra a população negra.

[...] tanto na universidade quanto na escola, há muita gente lutando para que o protagonismo da população negra, para que essa história da população negra seja contada. E há muita gente que luta contra, que não diz que está lutando, mas luta contra essa história da população negra e luta no sentido de manter o que está estabelecido tradicionalmente que é uma história eurocêntrica, uma história em que a população negra não importa, a população indígena não importa muito, então eles querem é manter a história da Europa, a história do Brasil que se quer europeu, como a história fundamental a ser contada nas escolas ou mesmo a ser produzida na academia; então, há uma luta política e acadêmica entre esses setores. [...]. É um ciclo, é vicioso, em que essa ênfase absoluta na história da população branca, na história da Europa, alimenta o racismo, que, por sua vez, alimenta esse eurocentrismo; então, eles se retroalimentam, tanto na escola básica quanto na universidade. (Estudioso 1).

Então, eu penso que a escola básica passa por um processo de, agora um processo de reestruturação, mas uma reestruturação muito demorada, muito lenta, no sentido de que a escola foi talvez um espaço, uma instituição de maior preservação dos princípios conservadores da sociedade ocidental e, conseqüentemente, da sociedade brasileira. [...] a escola por muito tempo ainda continuou insistindo em princípios, no caso do Brasil, no século XIX, né. E isso ainda persiste ainda hoje, mesmo depois de muitos trabalhos, muitas pesquisas produzidas, depois de muitas experiências pedagógicas muito bem-sucedidas, com novos conteúdos, novas abordagens, novos sujeitos [...]. A escola, em geral, ainda se manteve muito presa ao conservadorismo, e isso provocou e provoca ainda uma anti, um sentimento de anti-história, né. Por que um sentimento de anti-história? Porque a história, em sua percepção mais ampla, é transformação. A escola, nesse sentido, onde tem uma concepção anti-história, é porque a história ensinada na escola muita das vezes acaba voltada para a conversação e não para a mudança, não para a transformação e isso implica, por exemplo, a ausência da população negra nas narrativas históricas ensinadas nas escolas. Aí a gente tem pelo menos meio século de defasagem entre o que se pesquisa no Brasil, nesse campo especificamente, com o que se ensina nas escolas, é uma defasagem de pelo menos meio século [...]. (Estudioso 4).

[...] a escola deveria ter um papel decisivo no combate ao racismo por meio do livro didático, das aulas e atividades extracurriculares desenvolvidos nos estabelecimentos de ensino. Como o racismo persiste e ganha novas roupagens, talvez o papel da escola nesse ponto tenha fracassado; ou talvez as mensagens racistas que rolam fora da escola, nas redes sociais por exemplo, têm um poder maior de formar as mentes do que a escola. (Estudioso 6).

⁹ A identidade dos Estudiosos será preservada e eles serão identificados por números de 1 a 7.

As narrativas que foram construídas e reproduzidas pelos currículos escolares mantiveram por muito tempo o racismo contra a população negra sem questionamento, omitindo o protagonismo negro e privilegiando o eurocentrismo.¹⁰ É responsabilidade da escola ter um olhar cuidadoso com tais narrativas de modo a incluir histórias silenciadas sistematicamente. A abolição da escravidão e a ausência de vida digna para a população negra em consonância com o currículo escolar revela que é preciso romper a estrutura social que mantém as desigualdades. É importante construir coletivamente currículos críticos que instrumentalizem e emancipem os sujeitos negros, a partir do conhecimento.

Não só acho como tenho certeza de que as narrativas, conforme elas foram contadas até hoje, tenham a manutenção do racismo e produziram também o racismo, também no sentido duplo. E a pergunta que se faz é: Isso é intencional? Essa é a grande pergunta, a gente tem a intenção, é algo muito pensado, que a história, a história seja contada eurocentricamente. No Brasil, a gente pensando numa história dos brancos para os brancos, com os brancos sendo protagonistas, é, com os negros nas posições de subalternidades, de submissão, isso tem uma intenção de manutenção de uma, de uma ordem que já está posta? (Estudioso 3).

Por enquanto, a escola deve contribuir ensinando que o menino e a menina negros podem ser iguais a quaisquer outros em suas escolhas profissionais, por exemplo. Não pode haver limites ao que anseiam, nem limitações para alcançá-lo. Parte desse esforço prevê que a história da população negra seja divulgada, valorizando sua contribuição à formação da riqueza do Brasil, sua cultura, seus hábitos, ao mesmo tempo que se aponta para a trajetória de dor dos que sofreram com o tráfico e a escravidão, sem deixar de apontar a reação resistência por meio da revolta, da formação de quilombos, da fuga etc. Mas essas coisas todas precisam ser acompanhadas de incentivos como as cotas universitárias. (Estudioso 6).

A meu ver, a escola pode contribuir questionando as desigualdades e as razões políticas, sociais e ideológicas que sustentam o privilégio branco e o preconceito racial. Quanto ao ambiente nas escolas, acho que cabe à comunidade escolar construir estas estratégias de enfrentamento, considerando o modo como o racismo ganha expressão no ambiente escolar. (Estudioso 7).

Eu acho que a escola tem que fazer em dois processos, a escola tem que fazer uma ação, é, uma reflexão interna, cada unidade escolar precisa é, olhar e pensar, se o conteúdo que está no livro didático, está na lousa ou está nos murais da escola, esse conteúdo atende a essas pessoas que estão aqui, né, acho que esse é a primeira questão. Por que que se fala tanto de Europa se a maioria de nós viemos da África? Então o que fizemos com um os povos nativos? Então, essa reflexão primeira é muito importante, e a segunda, acho

¹⁰ O eurocentrismo é um movimento que nasce junto aos processos de colonização e vem se perpetuando no campo da teoria educacional. Para Quijano (2005, p. 227): “Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo”.

que a escola tem uma outra possibilidade que é promover a reflexão que é para fora da escola também, num diálogo com a sociedade e aí é muito importante ouvir, ouvir os que estão dentro da escola, mas também ouvir os que estão fora da escola e aí fora da escola a gente tem pelo menos dois campos que precisam ser ouvidos [...]. Um é o mundo acadêmico né, que tem que estabelecer um diálogo [...]; o mundo dos historiadores, mais especificamente, é outro que tem que despertar para qual é a sua função na sociedade, entendeu, esse processo de transformação. (Estudioso 4).

Os estudiosos abordaram os avanços e os retrocessos das políticas públicas quanto à escolarização da população negra, desde a abolição da escravatura, destacando as reivindicações dos movimentos sociais e a acolhida de suas pautas pelas agendas governamentais.

Tivemos a abolição? Politicamente tivemos, certamente, né, agora, nós nunca tivemos no Brasil uma política, nunca tivemos até, até o início do século XXI, nós nunca tivemos uma política de Estado racializada, que tenha promovido a inclusão dos negros nessa política que seria capaz de modificar a realidade no Brasil. [...] a República brasileira nunca teve uma política real para os negros nesse Brasil, a República só começa a modificar depois de 88, mais precisamente a partir do século XXI e, mesmo assim, mexeu só um pouquinho, e o pouquinho que mexeu já mudou muito a realidade, e, por mexer na realidade, os racistas ficaram, meteram os pés e falaram: Vocês não vão andar mais e é isso que a gente vê nos dias atuais. Então, o que está acontecendo? A juventude negra das universidades, a juventude negra das comunidades que podem não ter universidades, mas são inteligentes, estão observando, estão vendo, estão vendo que quem morre são eles e elas, são pretos e pretas, então eles sabem sobre esse conflito racial no Brasil [...]. Primeira política de Estado da educação foi com FHC, lá em 2001, na Década da Educação, foi reintegrada, reconduzida 10 anos depois no governo Lula e para preservar mais não sei quantos anos. (Estudioso 5).

As políticas públicas, como instrumentos afirmativos que alavancam as camadas sociais menos favorecidas, foram e continuam sendo o mote necessário para garantir o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e às instâncias de tomada de decisão. A escola é, portanto, o território que pode fomentar a inclusão de conhecimento que emancipe os sujeitos.

A História e Cultura Afro-Brasileira, introduzida pela Lei Nº 10.639/2003, é uma importante ferramenta para desmistificar as narrativas construídas com viés eurocêntrico, considerando que o currículo é um território de disputa que precisa estar aberto à produção do conhecimento, a partir da pluralidade das escolas e das universidades.

Eu acho que é dessa forma que a escola, enquanto um espaço plural, deve contemplar os acontecimentos históricos estando atenta à diversidade cultural dos seus estudantes, a fim de ouvir a vivência deles em desfavor de uma narrativa colonizadora. [...]. Nesse sentido, acho que a Lei nº 10.639 é uma ferramenta, mas ela precisa ser amplamente implementada. Acho que

isso é uma excelente iniciativa pra gente superar essa história de narrativa oficial, que precisa ser desmentida. Na verdade, a gente é, precisa equilibrar esse campo de disputa narrativa. Ele vai sempre existir, porque a gente, o conhecimento é dialético e a gente vai dando os nossos passos no ambiente acadêmico, mas tem que ter espaço para produção de conhecimento a partir de cada agente histórico, não só de uma história dos vencedores ou do colonizador ou a história de cima pra baixo; é muito mais complexo do que isso. (Estudioso 2).

O fortalecimento da identidade negra é um dos atributos da Lei Nº 10.639/2003, porque, ao conhecer a história e a cultura do povo negro, as percepções e os estereótipos negativos, construídos historicamente, ganham outro olhar, um olhar crítico e reflexivo. Conhecer a história e a cultura afro-brasileira é um passo importante na luta para a afirmação positiva da identidade negra e na subjetivação de direitos. Assim sendo, a promulgação da Lei Nº 10.639/2003 foi fundamental para a população negra.

A Lei Nº 10.639/2003 é reconhecida como fruto da luta dos movimentos sociais e da acolhida dessa pauta na agenda do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff, garantindo, dentre outros feitos, mudanças estruturais no Programa Nacional do Livro Didático.

[...] acontece uma coisa bacana quando a Lei nº 10.639 vem e quando isso começa a aparecer nas escolas, nos centros comunitários, atividades, isso começa a provocar também um momento que é assim, é, o cara começa a se reconhecer como negro, começa a se apropriar dessa história e começa, depois, a se apropriar da lei de cotas, porque, até então, a lei de cotas vai ver que o cara tinha direito à cota, mas tinha vergonha de ter acesso a essa cota, entendeu. Aí, quando a Lei nº 10.639 aparece, e, depois a Lei nº 11.645, essas pessoas começam a construir suas identidades por direito. (Estudioso 4).

Há um processo muito importante que ocorre a partir, isso não posso passar sem falar, colado no governo do Luiz Inácio Lula da Silva; são duas coisas muito importantes que vão rebater na sua pergunta: primeiro, a Lei 10.639, de 2003, que implementa a História do negro e da África no Brasil, a História do negro no Brasil e a História da África, isso foi uma mudança tremenda; e o segundo foi a ampliação da Universidade Pública no Brasil como um todo, e a inclusão de cotas raciais já no governo da Dilma. [...]. Por que eu estou falando dessa coisa da universidade, do enegrecimento das universidades? Por que isso está reverberando onde? No livro didático, a pressão desses coletivos, a pressão negra, também de movimentos LGBTs, é, feminino, feministas, no Governo Federal, vai se abater e a passagem da, da presidenta Dilma foi muito importante para tudo isso. Então, o PNLD mudou completamente, tanto nos livros de Educação Infantil, por mais que tenham críticas da BNCC, obviamente, mas os livros didáticos da Educação Infantil que o Governo Federal esse ano distribuiu para o Brasil todo, quer dizer, é um livro que vem do órgão que nós chamamos aqui de oficial, é, traz muito mais diversidade, esse ano já percebo uma maior diversidade na educação dessas crianças com a inclusão de indígenas, quilombolas, de negros e pelo que sei, nos livros de ensino fundamental, também essa vertente vai ser muito mais forte né. (Estudioso 5).

Os estudiosos demonstraram a importância da Lei Nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) aliada a um processo de compensação que é devido à população negra e reivindicado pelo Movimento Negro. A política de cotas para a universidade é a oportunidade para que sejam construídas outras narrativas mais democráticas e emancipatórias, próximas aos saberes diversos que os grupos sociais produzem. A produção de conhecimento científico pode e deve ser disseminada além dos muros das universidades, alcançando as escolas.

A lei das cotas é considerada, pelo movimento, resultado de uma pesquisa que eu fiz ano passado com o meu grupo. O movimento negro contemporâneo, na atualidade, enxerga as cotas como políticas afirmativas, as cotas para negros nas universidades públicas como a maior conquista histórica do Movimento Negro no Brasil. A lei nas universidades federais fala em 25%, mais ou menos, 50% dependendo do estado. A proporção é 50% de cotas para alunos de escola pública e, dentro desse 50%, tem a proporção do estado. Aqui no Rio de Janeiro, dá 20, 20% das vagas, é, em todas as áreas. Então a lei de cotas na universidade federal traz a possibilidade da entrada de negros em todas as áreas de conhecimento. (Estudioso 1).

[...] eu vou falar aqui um pouco sobre a política de cotas, porque acho que é muito importante para a inserção dos negros na universidade, de nós negros na universidade, porque o que acontece na verdade é que nós sabemos que, nesse momento, a política de cotas completa 10 anos e que o atual governo não se identifica com essa política, que ocorre um risco de que ela não tenha continuidade. Eu penso que a introdução de negros, pardos, indígenas dentro do ambiente acadêmico é importante justamente para combater o tal epistemicídio que já falei, para poder diversificar, para poder democratizar a produção de narrativas históricas nas escolhas dos seus eventos, dos seus protagonistas, na perspectiva em que é abordada, o evento histórico. Para que não se construa uma narrativa oficial, mas, na verdade, se desconstrua uma ideia de uma narrativa oficial e que esse campo de disputa das narrativas possa ser equilibrado, a fim de que o produto do ambiente acadêmico chegue à população, por meio dos livros, das teses, das dissertações ou mesmo dos livros didáticos que chegam às escolas [...]. (Estudioso 2).

As cotas raciais implementadas para inserir a população negra nas universidades é uma política pública que implica reparação e construção da representatividade negra em espaços públicos de produção de conhecimento e nas estruturas de tomada de decisões.

Você anda aqui na universidade e vê um número muito maior de alunos negros, um número ainda pequeno, mas já crescendo, de professores negros, que trazem outras perguntas, outras questões para suas pesquisas, para sua produção, outros olhares, outras histórias. (Estudioso 1).

Políticas de reparação, ações afirmativas como as cotas raciais para ingresso nas universidades, por exemplo. Isso já acontece, talvez não tenha sido bastante e, pelo andar da carruagem, espera-se um enorme recuo sob o governo Bolsonaro, que é agressivamente contra políticas afirmativas que ele chama de “vitimismo”. (Estudioso 6).

[...] a lei de cotas é uma lei que realmente é efetiva no combate ao racismo. Por quê? Porque coloca dentro de uma estrutura de decisão, porque quem sai da universidade supostamente vai para a engrenagem estrutural da sociedade, muitas vezes com o poder de decisão ou com uma melhoria na vida financeira. Os estudos indicam que se você tem o ensino superior a sua renda pode crescer até 12%, então tem o acréscimo de renda, ele pode estar indo, ele pode estar inserido em uma estrutura e aí efetivamente sim, ele consegue algo de modificação nessa perversa pirâmide social brasileira, mas aí ela é extremamente atingida. (Estudioso 3).

A universidade começa a se encher de pessoas pretas; as pessoas pretas começam a se interessar por temas ligados a sua própria história, narrativas da sua própria história; então, assim, é um movimento que não é único, são vários movimentos. Isso vem dentro de um, dentro de um momento que, se a gente tem as leis, tem a adoção de cotas, mais negros entram na universidade. (Estudioso 3).

A representatividade negra em instâncias de produção de conhecimento, portanto, é um elemento-chave para a ampliação de narrativas sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Tal representatividade deve reverberar em todas as esferas do currículo escolar, inclusive pelo reconhecimento histórico de negros e de negras que lutaram pelo fim da escravidão. A identificação representativa a partir de figuras negras de destaque na história da construção do país é uma forma de garantir dignidade à população negra, e o currículo escolar pode contribuir para que os alunos tenham uma percepção positiva de sua identidade.

Estão sendo produzidos inúmeros trabalhos e já existem inúmeros trabalhos produzidos para o reconhecimento da história do negro no Brasil durante o período da escravidão, mas também inúmeras participações negras relevantes, protagonistas nesse período de pós abolição, como no caso da minha contribuição no documentário quando trato da história do André Rebouças, mas existem outros que são citados durante o documentário. Essas figuras precisam ser reapresentadas na história do Brasil, de maneira a realmente conferir o protagonismo delas na história. Acho muito importante para nós enquanto negros esse lugar de protagonismo. É uma maneira de o negro no Brasil se reencontrar na sua história. [...] a escola já é esse lugar democrático, a partir do momento que ela recebe alunos de diversas camadas sociais, principalmente nas escolas públicas das camadas sociais mais marginalizadas. É entender que as histórias dessas pessoas precisa se identificar com a história que está nos livros, e isso vai acontecer quando os livros, as apostilas, a própria didática, a própria metodologia da aula, tudo isso não ficar restrito a uma narrativa colonizadora e que ela amplie as disputas narrativas. (Estudioso 2).

Afirma-se a importância de que os professores da Educação Básica tenham acesso ao conhecimento produzido na academia, que a esses profissionais seja garantida, por políticas públicas, formação inicial e continuada para poderem se instrumentalizar acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, já que são eles que atuam diretamente dentro das escolas.

[...] há uma luta que também é muito importante de professores e professoras da educação básica de trazer essas narrativas produzidas em articulação ao que é produzido na academia, mas com as especificidades da escola, trazer para o ensino básico esse protagonismo, essa agência da população negra, esse avesso da história. (Estudioso 1).

A escola vai também nessa mesma esteira, então é um desafio muito grande, primeiro é fazer as pesquisas circularem, saírem do meio acadêmico e irem para as escolas, mas não irem só para as escolas, para TV, para o cinema, literatura [...]. (Estudioso 4).

Agora, na escola, quando se fala em escola, para mim, falta muito ainda para os professores e professoras, certo, que não tem somente, quer dizer, que tem que ir mais é, atividades, oficinas, diálogos, não gosto mais de falar no termo capacitação, é, tinha outro termo anteriormente mais definitivo, reciclagem. Mas é, olha, como é que nós podemos, de forma séria, muito séria, com um programa não de governo, de estado, não de governo, pegar esse pessoal todo que está nas escolas e fazê-los refletir sobre essa questão? Porque dar o livro didático, ele está aí, está sendo bom, mas como eles vão utilizar esse livro se dentro deles carrega machismo, racismo e homofobia, oportunismos e xenofobia? [...]. Agora, como esse professor e professora vão ler esse livro e discutir esse assunto? Esse é um problema, então, não adianta um currículo, um texto que fale o que entra ou o que não entra, tem que saber quem é que vai trabalhar isso. Quem é que está na ponta. Sabe por quê? Essa pessoa tem que estar sensível à comunidade escolar como um todo, mães e pais, pessoal da limpeza, o pessoal da segurança, a direção e os alunos e alunas, que chegam com seus conhecimentos já construídos [...]. (Estudioso 5).

Na busca de referências sobre novas leituras da história de negros e de negras no Brasil, em especial quanto ao racismo, os estudiosos indicaram os autores: Amílcar Pereira, Nilma Lino Gomes, Hebe Mattos, João José Reis, Wlamyra Albuquerque, Sueli Carneiro, Keila Grinberg, Flávio Gomes, Lilian Schwarcz, André Chevitarese, Lilian Vainer, Nielson Bezerra, Carlos Eduardo Costa, Eric Brasil, Tatiana Reis, Ana Rios, Martha Abreu, Giovana Xavier, Carlos Eduardo Costa, Walter Fraga Filho, Ynaê Lopes Santos, Marina de Mello e Souza, Petrônio Domingues.

1.2.1.2 Revisão Sistemática de Literatura em pesquisas acadêmicas

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) foi realizada nos Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com a busca do termo “racismo” e sua interface com “escola”, “currículo”, “discriminação racial” e “preconceito racial”.

Na revisão de artigos, determinou-se que seriam pesquisados somente trabalhos da área da Educação, revisados pelos pares, em qualquer idioma, datados entre 2003 e 2018. O recorte temporal com data de início em 2003 justifica-se por ser

o ano em que a Lei Nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2003), foi promulgada. Na leitura dos artigos, selecionaram-se apenas trabalhos que abordavam a Educação Básica.

Na revisão de dissertações e de teses, determinou-se que seriam pesquisadas somente aquelas que fossem da grande área de Ciências Humanas, na área da Educação, Avaliação em Educação, Concentração em Educação, em Programas de Educação, em qualquer idioma, datadas entre 2003 e 2018, relacionadas à Educação Básica.

Na RSL, foram encontradas 188 pesquisas que correspondiam aos critérios de busca, mas 30 delas, apesar de citadas pela plataforma, não foram localizadas. Da leitura dos títulos, dos resumos, das introduções e das considerações finais, foram selecionadas 58 pesquisas relacionadas à Educação Básica. O resultado da RSL será explorado ao longo desta tese; todavia, alguns pontos importantes são apresentados desde já.

Os trabalhos foram classificados e sistematizados em sete eixos temáticos de acordo com os objetos de pesquisa, conforme mostra o Quadro 3 no Apêndice D. Os eixos foram denominados da seguinte forma: Eixo Temático 1: Escolarização de crianças negras; Eixo Temático 2: Identidade negra; Eixo Temático 3: Literatura; Eixo Temático 4: Livro Didático; Eixo Temático 5: Políticas públicas afirmativas; Eixo Temático 6: Práticas escolares; e Eixo Temático 7: Racismo institucional.

➤ Eixo temático 1 - “Escolarização de crianças negras”: quatro trabalhos abordaram a trajetória escolar de negros e de negras marcados/as por práticas discriminatórias e preconceituosas que constituem uma das principais causas de evasão escolar. As manifestações racistas podem materializar-se de diversas formas nos contextos escolares, inclusive em virtude de comparações de fenótipos, conforme os estudos de Eliete Gonçalves dos Santos Costa (2018), que contribuem para a sensação de não pertencimento da população negra ao ambiente escolar.

➤ Eixo temático 2 - “Identidade negra”: foram encontrados 16 trabalhos que apontaram como o currículo escolar contribui para o processo de construção de identidade, podendo produzir, reproduzir o racismo ou buscar formas de superação. Nos estudos produzidos por Backes (2016), o currículo é entendido como uma arena de significados que aborda conteúdos que produzem sujeitos, identidades e

diferenças. A construção de identidade que se faz também pela escola, mas não só, é abordada por Gonçalves (2018), que indica, em seus estudos, que é na interação entre os sujeitos que se constroem identidades positivas ou negativas de si e dos outros. Ao considerar a infância como uma fase crucial para a formação da identidade, Ana Carolina Batista de Almeida Farias (2016) sinaliza que a criança negra, ao perceber-se preterida, acaba por identificar o branco como modelo de beleza a ser atingido. Nos estudos de Rosa (2017), a negação ou a vergonha em identificar-se como negro ou negra traduz a urgência do fomento de uma educação para as relações étnico-raciais que reconheça e respeite a história, cultura e identidade afro-brasileira.

➤ Eixo temático 3 - “Literatura”: sete trabalhos apresentaram como as obras literárias podem contribuir para uma educação antirracista. Nas obras literárias, é importante que todos os sujeitos da escola se sintam representados, reconhecendo-se positivamente por meio das histórias e dos seus personagens. Conforme os estudos de Jessica Oliveira Farias (2018), uma educação antirracista, dentre outras questões, precisa que negros e negras se vejam representados/as positivamente. As palavras e as imagens nas obras literárias contribuem para a produção ou a superação do racismo que, segundo Bernardes (2018, p. 190), “[...] a depender da forma como as personagens são representadas, seja na linguagem visual ou verbal, podem reforçar preconceitos ou modificar e transformar conceitos”.

➤ Eixo temático 4 - “Livro Didático”: um trabalho abordou os acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e como estão eivados de versões eurocêntricas em textos e imagens, apesar de alguns avanços obtidos a partir das prescrições da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008. A pesquisa reconhece os livros didáticos como um importante aliado do professor, e revisar criticamente seus textos e imagens torna-se um trabalho constante para que não se mantenham discursos racistas. Nos estudos de Silva, Teixeira e Pacífico (2013), os discursos racistas que aparecem nos livros didáticos são considerados como racismo institucional e podem ser parte das causas que inferem no baixo desempenho escolar de negros e negras.

➤ Eixo temático 5 - “Políticas públicas afirmativas”: nove trabalhos versaram sobre políticas de combate ao racismo e de reparação à população negra. Nos estudos de Rosa (2017), a Lei Nº 10.639/2003, que prevê o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, é entendida como política de reparação, reconhecimento e

valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira. O estudo de Luiz Carlos Bresser Pereira (2012) reconhece os avanços conquistados pela promulgação da Lei Nº 10.639/2003, mas sinaliza que muito ainda precisa ser feito para romper com a visão eurocêntrica que permeia os currículos escolares. Chagas (2017) defende que os docentes tenham acesso às produções historiográficas recentes, especialmente aos estudos que elaboram a crítica ao eurocentrismo no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, para incorporarem essa nova vertente aos currículos escolares.

➤ Eixo temático 6 - “Práticas escolares”: 18 trabalhos acadêmicos pesquisados incluem práticas docentes e de gestão no debate da questão racial. As pesquisas abordam as percepções dos sujeitos da educação acerca do racismo dentro das unidades escolares. O currículo é considerado como espaço em que essas relações raciais entre os grupos podem se acirrar, dado que expressa uma determinada visão de mundo: “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, T. T. da, 2006, p. 10). Carvalho e Castro (2017, p. 147) abordam que as práticas escolares, por meio do currículo, podem ser “[...] grade, prisão, parede. Mas podem implicar liberdade, também”. Notadamente, conforme Luiz (2013), recai sobre a figura do professor a tarefa de repensar seu fazer pedagógico com vistas à educação antirracista, porém esta deveria ser uma missão coletiva entre todos os sujeitos da educação, inclusive as famílias dos alunos. O professor não é o único responsável por romper com práticas racistas dentro do ambiente escolar, incluem-se nessas pesquisas as dinâmicas impetradas pelas equipes gestoras. Para Alado (2013), reconhecer que o racismo acontece e que ele é grave é o primeiro requisito para pensar uma educação antirracista, capaz de modificar o fazer pedagógico.

➤ Eixo temático 7 - “Racismo institucional”: dois trabalhos pesquisaram de que forma o Estado, por meio de suas instituições, reforça, produz ou reproduz o racismo de modo sistêmico nos currículos escolares. O racismo institucional é um problema sistêmico, que exclui e segrega seletivamente determinados grupos. Segundo Werneck (2013, p. 17), “[...] compreenderemos o racismo institucional, também denominado racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a

exclusão seletiva dos grupos racialmente”. O racismo institucional é aquele que se legitima pelo próprio Estado (SILVÉRIO, 2002).

1.2.1.3 Questionário da Assistente Técnica de Educação da Diretoria Regional de Ensino do município de São Paulo

Ao considerar o currículo escolar como prática social que se constitui por meio de legislação, diretrizes curriculares, políticas públicas, formação de professores, práticas escolares (práticas pedagógicas, práticas de gestão, intenções, valores, concepções, objetivos, conteúdos, organização do tempo, espaço, metodologias, processos de avaliação e relação professor-aluno), tornou-se imperioso realizar a pesquisa de campo em uma unidade escolar pública para identificar práticas curriculares comprometidas com a superação do racismo, por meio de pesquisa qualitativa.

O desvelar de práticas curriculares para o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo espraia-se nos estudos de Gomes (2008), que apresenta a Pedagogia das Ausências e das Emergências como uma inspiração nos preceitos da Sociologia das Ausências, das Emergências e no Trabalho de Tradução, propostos por Boaventura de Sousa Santos (2004), que buscam “creditar” práticas sistemicamente silenciadas pelos poderes hegemônicos, traduzindo quais princípios orientam as práticas emancipatórias.

Na Pedagogia das Ausências e das Emergências, o objetivo é tornar credíveis os saberes produzidos pelos movimentos sociais e por ações educativas por eles desencadeadas, reconhecendo o que emerge de novo e emancipatório (GOMES, 2008). A pesquisa de campo intenta identificar dentro da escola como os sujeitos estão construindo formas democráticas de organização curricular que acolham a diversidade e sejam promotoras da superação do racismo.

Identificar uma escola que correspondesse aos propósitos desta Tese contou com o auxílio do Coordenador Pedagógico Paulo,¹¹ da Rede Municipal de São Paulo, que, em abril de 2019, indicou Suelem, uma Assistente Técnica de Educação da Divisão de Administração Pedagógica (DIPED), de uma Diretoria Regional de Ensino

¹¹ Os nomes de pessoas, dos projetos e das instituições foram alterados para preservar as identidades.

(DRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME), de São Paulo, responsável pela formação em Educação para as relações étnico-raciais.

Em contato com a Assistente Técnica de Educação Suelem, em julho de 2019, por meio de questionário, foram descritas como as formações são realizadas junto às escolas e qual tem sido a receptividade dos sujeitos quanto à construção de currículos que busquem a superação do racismo. As questões abordadas junto à Assistente Técnica de Educação Suelem foram organizadas conforme mostra o Apêndice E.

Suelem afirmou que a cada gestão administrativa existe maior ou menor empenho na elaboração de políticas públicas curriculares para superação do racismo. Na atualidade, a DRE dispõe do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais com apenas duas professoras na coordenação e que, em governos mais progressistas, já chegou a ter nove pessoas.

Mudam muito em relação às Gestões. Em gestões mais progressistas¹² há uma ênfase maior e os encaminhamentos são com maior abrangência. E assim também muda o formato do Setor. Já tivemos uma Coordenadoria com nove pessoas, atualmente temos o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais - e apenas duas Professoras na Coordenação. (Suelem - Assistente Técnica de Educação).

Quanto às formações, segundo Suelem, a SME elabora formações por meio de grupos de trabalho e de estudos, que são repassados nas formações de Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL) e da Academia Estudantil de Letras. Nos espaços formativos das Comissões de Mediação de Conflitos, também são discutidas as questões para superação do racismo. Há também uma parceria com o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) em que são discutidas as relações raciais, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos negros e negras.

No calendário da SME, são organizados seminários a respeito da diversidade abrangendo temáticas sobre imigrantes, índios e negros.

Seguimos o calendário de SME: um ano temos Seminários com diversos convidados que vêm realizar palestras, oficinas e apresentações culturais, notadamente para enfatizar os Marcos legais, Junho Imigrante, Agosto Indígena e o Novembro Negro; no ano seguinte, temos o Congresso com formato de evidenciar as atividades práticas estimulando colegas a ampliar essas discussões. Também evidenciamos o tema em reuniões de Coordenadores Pedagógicos, Diretores e muitos Supervisores vêm nos

¹² Referência à administração municipal do Prefeito Fernando Haddad no período compreendido entre 2013 e 2016.

procurar para conhecer e, assim, identificar situações que pressupõem cunho racista. (Suelem - Assistente Técnica de Educação).

Para Suelem, ainda é incipiente a discussão sobre o racismo no âmbito escolar, de modo que algumas escolas e poucos sujeitos se comprometem com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ela apresentou o nome de oito escolas e quatro professoras da Rede Municipal que desenvolvem trabalhos com a temática racial.

A partir da indicação da Assistente Técnica de Educação, Suelem, foi possível entrar em contato com duas professoras em julho de 2019, Jéssica e Laís, que desenvolvem, em seus currículos, a Educação para as relações étnico-raciais; no entanto, apenas a Professora Jéssica se mostrou disponível para participar da pesquisa.

A Professora Jéssica leciona para o 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Isadora Manuela, na Zona Leste do município de São Paulo, além de desenvolver um Projeto de História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira para a Educação das relações étnico-raciais, a partir do jogo *mancala awelé*¹³. A EMEF Isadora Manuela se destaca pela construção do currículo por meio da Pedagogia por Projetos que desenvolve temáticas escolhidas por professores e alunos no horário regular e no contraturno.

1.2.2 Investigações empíricas

As investigações empíricas ocorreram a partir da inserção na EMEF Isadora Manuela, uma escola pública que fica localizada na Zona Leste da Capital Paulista. Na pesquisa de campo, foram analisados o PPP do ano de 2019 e de 2020, observadas as práticas curriculares da escola e realizadas entrevistas com a direção, a coordenação e com professoras da unidade escolar.

¹³ *Mancala awelé* é um jogo de tabuleiro de origem africana que preceitua a partilha, a solidariedade e a convivência entre os sujeitos. O jogo busca a Educação para as Relações Étnico-Raciais pela decolonialidade dos saberes hegemônicos; a interação fisiológica e motora dos diferentes aspectos que os jogos atingem na vida das pessoas; o cumprimento de regras como um fator de responsabilidade que reflete em todas as fases da vida do ser humano; a contribuição com o desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento e as experiências vividas na escola pela intersecção da cooperatividade e a competitividade durante o jogo.

1.2.2.1 O campo de pesquisa

O primeiro contato com a estrutura curricular da EMEF Isadora Manuela deu-se a partir da leitura do PPP do ano de 2019, disponível na revista eletrônica da unidade escolar. Segundo dados coletados no PPP, o contexto no qual a escola está inserida revela situações de risco e de vulnerabilidade referentes à constituição familiar, à dinâmica das relações familiares, à estrutura econômica, ao nível de escolarização, aos aspectos de saúde da família, à caracterização do domicílio e até à possível existência de violência familiar.

A composição familiar de muitos alunos indica a seguinte realidade: desemprego dos responsáveis, mulher chefe de família, gravidez precoce, indivíduos dependentes de substâncias psicoativas (álcool e drogas), existência de adolescentes em conflito com a lei, existência de indivíduos (membros da família) em reclusão.

A Infraestrutura e os Serviços Urbanos são precários, a habitação de muitos alunos não tem tratamento de esgoto e observa-se que a comunidade é privada de espaços de Esporte, Lazer e Recreação. Nas proximidades, há apenas uma praça, um campo de futebol e um Centro Educacional Unificado (CEU).

No ano de 2010, todas as turmas desenvolveram o projeto “Retratos e Identidades: Brasil/África”, que envolveu pesquisa, conhecimento, organização de sequências didáticas e como produto final foram realizadas apresentações fundamentadas em pesquisas sobre a cultura de vários países, com destaque para a cultura africana. O ano de 2010 é definido pelo PPP como um marco de reorganização curricular da EMEF Isadora Manuela e, desde então, a escola desenvolve a Pedagogia por Projetos.

Em 2011, foi desenvolvido o projeto “Retratos e Identidades: descobrindo os anos 1960”; em 2012, o projeto girou em torno do aniversário de “40 anos da escola”, o que possibilitou recontar a história da escola e de seus autores; em 2013, foi realizado o projeto “Retratos e identidades: meio ambiente e sustentabilidade”.

Nos anos de 2012 e 2013, a EMEF Isadora Manuela aderiu a duas políticas públicas de educação integral: Programa Mais Educação (2012) e Programa Mais Educação São Paulo (2013). Pelo Programa Mais Educação, a escola ofereceu oficinas aos alunos no contraturno. No Programa Mais Educação São Paulo,

possibilitou-se que professores da rede elaborassem projetos a serem trabalhados com alunos no contraturno.

Em 2014, foi desenvolvido o projeto “Identidade brasileira: Brasil nossa casa”, ano da Copa do Mundo, em que foram pesquisadas as diversas regiões, cultura, paisagens e história do Brasil; em 2015, a discussão da comunidade escolar caminhou no sentido de elencar um tema amplo que pudesse permanecer como tema gerador por no mínimo dois anos, 2015 e 2016.

A EMEF Isadora Manuela, em consonância ao contexto que a escola está inserida, desenvolveu, no ano de 2016, várias oficinas, como, por exemplo: Oficina de Geometria, realizada por professores de Matemática; Oficina de Pipas, realizada por professores de Educação Física e Arte; Oficina Café com Poesia e Cartão para o dia dos namorados, realizada por professoras de Língua Portuguesa; Oficina Conhecendo Meu Bairro, realizada por professores de História e Geografia.

No ano de 2016, realizou-se um processo de escuta dos alunos com o tema: a escola real e a escola ideal. O resultado dessa escuta ensejou na reorganização dos tempos e dos espaços destinados à aprendizagem dos alunos, com a construção do denominado Projeto Diversidade¹⁴. O projeto teve como objetivo reconfigurar o currículo por áreas do conhecimento como possibilidade de potencialização dos tempos e dos espaços da escola como lugar de aprendizagem.

Em 2017, a EMEF Isadora Manuela aderiu ao Programa Novo Mais Educação do Governo Federal e foi também, nesse ano, que iniciou a construção do currículo escolar com tempos e espaços destinados à aprendizagem dos alunos no formato de áreas do conhecimento. A proposta curricular levou em conta a organização do Ensino Fundamental em três ciclos: Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Autoral (7º, 8º e 9º anos).

No Ciclo de Alfabetização, o currículo estava centrado na aprendizagem do sistema de escrita, nos conhecimentos sobre as práticas, nos usos e nas funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todos os componentes curriculares durante a semana. Os tempos e os espaços para o Ciclo Interdisciplinar e Autoral diferenciam-se das disciplinas tradicionais, em que se fracionam os saberes em aulas

¹⁴ O nome do projeto foi substituído para preservar a identidade da escola.

que se distribuem ao longo do período escolar, conforme descrito no PPP da escola de 2019:

Nesse sentido, rompeu-se com a fragmentação das disciplinas curriculares formatadas em aulas de quarenta e cinco minutos, cuja organização das aulas na maioria das vezes não consegue seguir uma sequência entre as áreas do conhecimento, e dessa forma pouco contribui para a promoção de uma aprendizagem consistente, desfragmentada. Assim sendo, decidiu-se organizar o ensino-aprendizagem na EMEF [Isadora Manuela] por PROJETOS [...]. (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2019, p. 70).

A organização curricular para o Ciclo Interdisciplinar e Autoral pautou-se por áreas do conhecimento assim denominadas: área de Exatas (Ciências e Matemática), área Integradora (Artes e Educação Física), área de Humanas (Geografia e História), área de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa), área de Mídia-Educação. As áreas do conhecimento são organizadas coletivamente, conforme apontado no PPP de 2019.

- Professores e alunos selecionarão temas dos projetos de pesquisa para as seguintes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas Linguagens, Mídia-Educação e Área Integradora.
- Os alunos serão atendidos num período de 25 dias letivos (compreendido como Momento de Estudo) com prioridade de uma das seguintes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas, Mídia-Educação ou Linguagens.
- Durante o ano letivo os alunos serão contemplados por 8 Momentos de Estudo, 2 Momentos de Estudo de Linguagens, 2 Momentos de Estudo de Humanas, 2 Momentos de Estudo de Mídia-educação e 2 Momentos de Estudo de Exatas.
- A Área Integradora constituída pelas disciplinas de Educação Física e Arte estará em constante interação com os alunos e com as outras áreas do conhecimento, será a única área que atuará semanalmente com todos as turmas.
- O quadro de horário das aulas seguirá a seguinte organização de tempo: 24 aulas distribuídas para uma das áreas do conhecimento e 6 aulas para a Área Integradora. (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2019, p. 117).

Os alunos do Ciclo Interdisciplinar, dos 4^o e 5^o anos, iniciaram a organização curricular de modo diferente no período de adaptação. Assim, os momentos de estudo foram de cinco dias letivos com prioridade em uma das áreas do conhecimento: Humanas, Exatas, Mídia-Educação ou Linguagens. As turmas de 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos concentraram os momentos de estudo em 25 dias letivos para cada área do conhecimento: Humanas, Exatas, Mídia-Educação ou Linguagens. A área Integradora prevê seis aulas por semana para cada turma.

Pelos Programas “Mais Educação São Paulo” e “Novo Mais Educação MEC”, a escola ofereceu os seguintes projetos para os alunos: Recuperação Paralela de

Língua Portuguesa e Matemática, Jogos de Tabuleiros – Xadrez/ Mancala Awelé e Jogo da Onça, Banda Musical, Orquestra/Violino, Teatro, Espanhol, Esporte, Iniciação Esportiva: (futsal e atletismo), Direitos Humanos/Protagonismo Juvenil, Escola e Saúde, Educar e Viver Bem, Alunos Monitores de Informática Educativa, Alunos Monitores de Sala de Leitura, Sala de Recursos Multifuncionais, Mídias, Dança, Direitos Humanos/ Ético e Cidadania, Afroerê, Afixirê e Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a Educação das relações étnico-raciais.¹⁵

A EMEF Isadora Manuela atendeu, em 2019, a 906 alunos de 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre 7h da manhã e 18h30min. No período da manhã, as aulas foram desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental II e, no período da tarde, as aulas foram destinadas aos alunos do Ensino Fundamental I.

O quadro de servidores da escola era formado por 72 pessoas, distribuídos nos seguintes cargos: um agente de apoio nível I, quatro agentes escolares, dois assistentes de diretor de escola, sete auxiliares técnicos de educação, dois coordenadores pedagógicos, um diretor de escola, 20 professores de Ensino Fundamental, seis professores de Ensino Fundamental II na área de Exatas (Ciências e Matemática), sete professores de Ensino Fundamental II na área Integradora (Artes e Educação Física), cinco professores de Ensino Fundamental II na área de Humanas (Geografia e História), cinco professores de Ensino Fundamental II na área de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa), quatro professores de Ensino Fundamental II na área de Mídia-Educação (Professor Orientador de Educação Digital; Professor Orientador de Sala de Leitura), um professor de Sala de Recursos Multifuncionais, um Professor Orientador de Educação Integral, dois Professores Orientadores de Informática Educativa, dois Professores Orientadores de Sala de Leitura.

¹⁵ O Projeto Afroerê aborda o conhecimento da cultura africana e sua articulação com a cultura afro-brasileira, pelo reconhecimento da diversidade e da identidade, estruturando-se por leitura de textos africanos, desenvolvimento de brincadeiras africanas, articulação de vivência com o jogo de tabuleiro mancala awelé, produção artística sobre elementos da cultura afro-brasileira, leitura de imagens e reconhecimento de ambas culturas, interação com o mapa-múndi e roda de conversa permanente sobre os princípios envolvidos. O Projeto Afixirê “Negras Raízes” desenvolve a prática da dança, percussão e artesanato afro-brasileiros, articulando-se a outros componentes curriculares, em complemento às propostas do Projeto Afroerê. O Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a Educação das relações étnico-raciais, trata-se de um projeto permanente para a introdução da Lei N. 10.639/03 no currículo escolar.

Em 19 de dezembro de 2019, foi publicado, no Diário Oficial da cidade, o Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) Nº 18/2019 (São Paulo, 2019a), em Sessão Plenária de 12 de dezembro de 2019, com aprovação do CME, do Projeto Diversidade, como Projeto Pedagógico Especial/Experimental, por demonstrar uma organização diferenciada do currículo: tempos, espaços e áreas de conhecimento, visando aprendizagens por meio da Pedagogia por Projetos, com o uso de metodologias que favorecem os estudantes a assumirem uma postura ativa.

O PPP de 2020, disponibilizado em março no endereço eletrônico da escola, apresenta os tempos, os espaços e as áreas do conhecimento que organizam o currículo escolar. As áreas do conhecimento continuam divididas em cinco grupos: Humanas, Exatas, Linguagens, Integradora e Mídia-Educação.

A proposta curricular continuou a considerar o Ensino Fundamental em três ciclos – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral - voltada à construção do percurso de aprendizagem, cujos eixos são a alfabetização de acordo com a proposta estabelecida em documentos oficiais, interdisciplinaridade e o trabalho com projetos, como: Mais Educação São Paulo e Novo Mais Educação MEC.

Em 2020, a EMEF Isadora Manuela não criou um tema gerador para nortear o trabalho de toda escola de modo que cada turma, em consonância com a análise do território e das demandas dos sujeitos, pôde elaborar seus projetos. No contraturno, a escola ofereceu os projetos: Banda Musical: Som Isadora, Teatro, Futsal Masculino e Feminino, Basquete, Handebol, Tênis de Mesa, Xadrez, Mancala Awelé, Jogo da Onça, Jogo GO¹⁶, Robótica, Imprensa Jovem, Clube da Leitura, Slam¹⁷, Francês, Espanhol, Cursinho ETEC, Jogos e Brincadeiras, Jogos Matemáticos, Dança, Afroerê, Capoeira, Jiu Jitsu, No Fluxo, Escola e Saúde, Educar e Viver Bem, Apoio Pedagógico em Português e Matemática, Grêmios Estudantil.

A EMEF Isadora Manuela atendia, em 2020, a 845 alunos do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre 7h da manhã e 18h30min. No período da manhã, as

¹⁶ Dois jogadores se revezam colocando pedras em um tabuleiro de malha para conquistar territórios, empregar seções e cercar as pedras uns dos outros. O jogo não termina até o tabuleiro estar completamente preenchido de pedras ou quando os dois jogadores concordam em terminar - nesse momento, quem possuir o maior território ganha.

¹⁷ “Um novo fenômeno de poesia oral e performática cresce no mundo contemporâneo: são os chamados slams – competições ou batalhas de poesias que dão vez e voz a poetas da periferia, os quais versam sobre as adversidades do seu cotidiano, abordando temas como racismo, violência, drogas, machismo, sexismo, sempre de teor crítico e engajado, que requerem a escuta, a reflexão e a politização do seu público-ouvinte” (NEVES, 2017, p. 92).

aulas eram desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental II e, no período da tarde, as aulas eram destinadas aos alunos do Ensino Fundamental I.

O quadro de servidores da escola era formado por 75 pessoas, distribuídos nos seguintes cargos: um agente de apoio nível I, quatro agentes escolares, dois assistentes de diretor de escola, sete auxiliares técnicos de educação, dois coordenadores pedagógicos, um secretário de escola, um diretor de escola, 18 professores do Ensino Fundamental I, oito professores especialistas para o Ensino Fundamental I (Arte, Educação Física, Inglês, Professor Orientador de Sala de Leitura e Professor Orientador de Educação Digital), sete professores de Ensino Fundamental II na área de Exatas (Ciências e Matemática), sete professores de Ensino Fundamental II na área Integradora (Artes e Educação Física), cinco professores de Ensino Fundamental II na área de Humanas (Geografia e História), cinco professores de Ensino Fundamental II na área de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa), quatro professores de Ensino Fundamental II na área de Mídia-Educação (Professor Orientador de Informática Educativa; Professor Orientador de Sala de Leitura), dois professores de Sala de Recursos Multifuncionais, dois Professores Orientadores de Educação Integral, dois Professores Orientadores de Educação Digital, dois Professores Orientadores de Sala de Leitura.

A autodeclaração com relação à cor dos alunos e alunas da EMEF Isadora Manuela, no ano de 2019, correspondia a: um aluno na cor amarela, 223 alunos na cor branca, 224 na cor parda, 88 na cor preta, 176 não informaram, 156 se recusaram a informar, conforme questionário respondido pelas famílias.¹⁸

A inserção na EMEF Isadora Manuela ocorreu em cinco momentos¹⁹: Reunião Pedagógica Bimestral com a participação de professores, direção e coordenação para definir e avaliar os processos pedagógicos da escola; Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental; Reunião da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF); Reunião do Conselho de Escola que definiu o Calendário Escolar Anual, PPP/2020 e o Projeto Especial de Ação (PEA); e Reunião do Conselho de Escola e Reunião do Conselho de Escola, *online*, que abordou a educação em tempos de pandemia e a Plataforma *Google Classroom*.

¹⁸ Dados coletados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2019c).

¹⁹ A participação nos momentos formativos da escola ocorreu em cinco dias, dos quais quatro deles se deram de modo presencial e um deles no formato *online*, em razão da suspensão das aulas pela pandemia da Covid-19.

Nas observações, verificou-se que a EMEF Isadora Manuela definiu a Pedagogia por Projetos como organização curricular. A concepção de Pedagogia por Projetos, adotada pela comunidade escolar da EMEF Isadora Manuela, ancora-se em Hernández (1998), que pressupõe que as atividades curriculares devem: partir de um tema ou de um problema negociado com a turma; iniciar um processo de pesquisa, buscar e selecionar fontes de informação; estabelecer critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolher novas dúvidas e perguntas; estabelece relações com outros problemas; representar o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; recapitular (avaliar) o que se aprendeu; e conectar-se com um novo tema ou problema (HERNÁNDEZ, 1998). A escola encontra-se em meio a um processo de reorganização curricular sob a égide da Pedagogia por Projetos.

Tão importante quanto descrever a concepção que a escola assume sobre a Pedagogia por Projetos é especificar qual a concepção de educação e qual é o tipo de sujeitos que o currículo pretende formar. Por meio de tais definições, é possível identificar como são concebidos os projetos implementados na escola, se eles se dirigem à formação de cidadãos para o convívio coletivo e para a coesão social, com vistas a uma vida justa, digna e solidária ou se eles se destinam para formar sujeitos mediados por competências e habilidades construídas e determinadas por organismos alheios ao chão da escola, com objetivos voltados ao setor econômico (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

O PPP da EMEF [Isadora Manuela], em consonância com o conjunto de legislações, municipais e federais, possui em seu cerne a concepção de Educação Integral, entendida como a expansão de tempos, espaços e oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Concebemos a Escola como espaço privilegiado da formação integral da criança e do adolescente sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Por meio do PPP propomos experiências, fora do espaço formal, vinculadas aos projetos institucionais, elaborados em conjunto com a comunidade escolar. Propomos construir a escola no território, com as crianças, adolescentes e comunidade escolar, atenta a sua cultura, valorizada e ampliada no diálogo com outros saberes. É o tempo de convivência nesses espaços privilegiados, qualificado por essas articulações, que se propõe expandir. (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2020, p. 39-40).

[...] o desejo coletivo de mudança vem sendo construído ao longo dos últimos anos nessa comunidade escolar, essa construção foi sendo alicerçada de um lado, pela crítica ao modelo tradicional e por outro, sustentada pela ampla participação de toda comunidade escolar, garantida pela ampliação dos canais legais de participação, como por exemplo, Grêmios Estudantil,

Conselho de Escola, reuniões e assembleias. A crítica ao modelo tradicional foi sendo ampliada na medida em que o coletivo da escola foi instituindo os PROJETOS INTERDISCIPLINARES, dando sentido e significado à aprendizagem, tanto de alunos como de professores, pois ambos são sujeitos do processo educacional. O grande desejo dessa comunidade, portanto, encontra-se na transgressão da visão da educação escolar baseada em conteúdo, que em geral são apresentados como objetos estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas. Nessa perspectiva de transgressão, ficou evidenciado a necessidade de romper com a visão do currículo escolar centrado em disciplinas, compreendidos como fragmentos empacotados, compartimentados, fechados num determinado tempo e espaço. O projeto que vem sendo construído para além da visão tradicional, conjuga com uma escola aberta, democrática, participativa, autônoma, investigativa e autoral, em que alunas e alunos constituem-se como sujeitos históricos em cada momento de sua vida, e que professoras e professores sejam sujeitos do processo educativo escolar, que suas vozes e saberes sejam constituídos, autônomos e autorais [...]. (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2020, p. 43, grifo do autor).

Observar o campo de pesquisa foi essencial para entender a dinâmica da escola, compreender como os sujeitos dialogam para a construção do currículo escolar e qual é o espaço ocupado pela Educação para as relações étnico-raciais na composição curricular.

1.2.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A partir das observações, intentou-se buscar práticas curriculares de superação do racismo ouvindo a Direção da Escola, a Coordenação Pedagógica e os Professores, por entender que esses sujeitos são os principais facilitadores e articuladores para a construção dos currículos escolares.

Definiu-se como sujeitos da pesquisa, o Diretor da Escola, o senhor Anderson Rafael; a Coordenadora Pedagógica Josefa; a Professora Neuza, Orientadora da Sala de Leitura e Professora do Projeto Afroerê; a Professora Terezinha, da área de Humanas; a Professora Salveni, da área Integradora; a Professora Elenice, Professora do Ensino Fundamental I e do Projeto Afixirê Negras Raízes; e a Professora Jéssica, Professora do Ensino Fundamental I e do Projeto de História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais.

A escolha de cada um desses sujeitos não se deu aleatoriamente. O Diretor da Escola, Anderson Rafael, foi o precursor da organização de um modelo curricular participativo, que busca a construção de uma educação na perspectiva integral, a partir da Pedagogia por Projetos. Já a Coordenadora Pedagógica Josefa, por ser responsável pela formação pedagógica dentro da escola, pode contribuir para a

identificação de elementos facilitadores para a construção de currículos participativos que priorizem, também, a superação do racismo.

Quanto à definição dos professores como sujeitos da pesquisa, foram usados dois critérios: professores das disciplinas de Arte, Literatura e História, considerando que, nessas áreas, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados, de modo especial, de acordo com a Lei Nº 10.639/2003; e professores que desenvolvem ou desenvolveram projetos específicos sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais citados pelo PPP da escola.

O Diretor da escola, a Coordenadora Pedagógica e as Professoras foram ouvidas por meio de entrevista. O roteiro de entrevistas abordou: a organização curricular; a participação dos sujeitos na construção do currículo escolar; a percepção dos sujeitos acerca do racismo no currículo escolar, materializado por preconceito e discriminação racial, bem como práticas de enfrentamento e superação; e a abordagem da Lei Nº 10.639/2003 a partir da representatividade negra e da formação dos sujeitos. O roteiro para as entrevistas foi organizado conforme mostra o Apêndice F.

A voz dos sujeitos do currículo tornou-se imprescindível para que esta pesquisa cumprisse o objetivo de construir conhecimento sobre currículo escolar de modo a identificar as ênfases e os desafios em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial.

1.2.3 Procedimentos para análise dos dados

Os dados serão interpretados a partir da compreensão epistemológica e política da Justiça Curricular e dos Princípios da Educação para as relações étnico-raciais propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a). Compreende-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa por meio das três dimensões da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência.

A descrição e a interpretação dos dados coletados seguem os preceitos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que pressupõem: organização da análise, codificação e categorização.

Na **organização da análise** pressupõem-se três etapas importantes para compor o material: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, é feita uma leitura global do material para selecionar aqueles que se alinham aos objetivos da tese. É uma etapa que se determina pela organização. Segundo Bardin (2016, p. 125): “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar a ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Na exploração do material, são estabelecidas operações de codificação, decomposição ou enumeração. Já o tratamento dos resultados é a sua validação, destacando sua relevância para a pesquisa.

O *corpus* da pesquisa para análise de dados é constituído por três materiais que foram selecionados de acordo com o objetivo da tese: o diário de observações, que registrou os dados da pesquisa de campo na EMEF Isadora Manuela; a transcrição das entrevistas com os sujeitos da pesquisa; e o PPP da unidade escolar dos anos de 2019 e 2020.

A **codificação** é o processo de transformação em que os dados coletados são sistematizados e adquirem significado diante do universo da pesquisa. Apresenta-se a codificação a partir de dois caminhos que podem ser complementares ou não, em função da abordagem adotada na pesquisa: o recorte e a enumeração (BARDIN, 2016). Como recorte, apresentam-se a unidade de registro e a unidade de contexto. As unidades de registro codificam o material em conteúdos de acordo com o objeto de pesquisa. As formas mais comuns de unidade de registro são: a palavra, o tema, o objeto, o/a personagem, o acontecimento e o documento. Na unidade de contexto, as unidades de registro são agrupadas, estabelecendo limites contextuais para sua interpretação, de modo que se garanta significado aos conteúdos selecionados. Trata-se de uma organização que se determina pelo custo e pela pertinência em relação ao objetivo da pesquisa (BARDIN, 2016). Na enumeração, busca-se identificar a presença ou a ausência dos códigos determinados e/ou a frequência em que eles aparecem (BARDIN, 2016).

O critério de codificação adotado na tese é de unidade de registro temática, seguido pela enumeração, adotando-se a verificação da presença ou da ausência dos códigos dentro do material selecionado. Definiram-se dois temas para codificar o material: práticas curriculares descolonizadoras e práticas curriculares de

reconhecimento e pertencimento dos sujeitos. A escolha dos temas apoiou-se nos referenciais teóricos de Apple (2000, 2006, 2017), Apple e Beane (2001), Torres Santomé (1995, 1997, 2011, 2013), Ponce (2006, 2016, 2018), Ponce e Araújo (2019), Ponce e Neri (2015, 2017), Neri (2018), Munanga (1986, 1994, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015), Gomes (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b) e Petronilha Silva (2005, 2007, 2012, 2018).

Na **categorização**, o processo de análise dos dados é definido por Bardin (2016) por quatro critérios: semântico, os conteúdos são organizados por temas; sintático, os conteúdos são organizados por verbos ou adjetivos; léxico, os conteúdos são sistematizados a partir da classificação das palavras; expressivo, a classificação é feita pelas perturbações da linguagem. O que permite a classificação de elementos é a investigação do que cada um tem em comum, e o agrupamento acontece pela junção dessas partes comuns existentes entre eles (BARDIN, 2016).

É possível estabelecer categorias prévias em que os elementos são organizados dentro delas à medida que apareçam, o que Bardin (2016) denomina de procedimento por caixas, e podem também ser determinadas categorias no final do processo quando se tem a coleta de dados completa, denominando-se procedimento de acervo.

Um bom conjunto de categorias deve possuir cinco qualidades: exclusão mútua, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade, um único princípio de organização deve governar a sistematização; pertinência, uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido; objetividade e fidelidade, os materiais devem ser codificados da mesma maneira, ainda que submetidos a diversas análises; produtividade, quando emergem resultados férteis (BARDIN, 2016).

A partir dos códigos estabelecidos nesta Tese, foram definidas, previamente, as categorias pelo critério semântico. No código “práticas curriculares descolonizadoras”, determinaram-se as categorias semânticas: construção coletiva do currículo, formação política dos sujeitos, acolhida das diversidades e promoção de diálogo intercultural. Para o código “práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos”, determinaram-se as categorias semânticas: proposição

de representatividade negra e fortalecimento da identidade negra. O Quadro 1 ilustra o percurso construído para a análise dos dados.

Quadro 1 – Organização da análise de conteúdo

Definição do aporte teórico	Organização da análise	Codificação	Categorização
<p>Dimensões da Justiça Curricular: cuidado, conhecimento e convivência.</p> <p>Princípios da Educação para as relações étnico-raciais: Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento da identidade e de direitos e; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.</p>	<p>Diário de observações que registrou os dados da pesquisa de campo.</p>	<p>Práticas curriculares descolonizadoras</p>	<p>Construção coletiva do currículo.</p>
	<p>Transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos da escola.</p>		<p>Formação política dos sujeitos.</p>
			<p>Acolhida das diversidades.</p>
	<p>Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.</p>	<p>Práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos</p>	<p>Promoção de diálogo intercultural.</p>
	<p>Proposição de representatividade negra.</p>		
	<p>Fortalecimento da identidade negra.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado da análise dos dados será abordado no quarto capítulo desta Tese, porém as contribuições para a construção da pesquisa serão explicitadas ao longo do trabalho.

2 DEBATE RACIAL: ORIGENS E PERSPECTIVAS

Essa ainda segue sendo uma pauta para a população negra ainda hoje: Como a gente constrói sentidos de liberdade que representem as nossas agências, os nossos desejos, os nossos projetos? E isso estava lá no 14 de maio de 1888 e isso pode ser pensado a partir de várias perguntas. Por exemplo: O que aconteceu com a população negra após a assinatura da Lei Áurea? Pra onde essas pessoas tantas foram? O que fizeram? Como se organizaram? Como criaram sentidos para essa ideia de liberdade sobre um ponto de vista negro?
Giovana Xavier (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 1min13s).

Em torno do debate racial, aborda-se, neste capítulo, a evolução do conceito de racismo como derivação de raça, diante de contextos históricos, e apresentam-se seus desdobramentos no cotidiano da população negra.

O termo “raça” é abordado como uma construção que é produzida historicamente pelas relações sociais e não compreendida como algo natural ou biológico. Compreender que “raça” não é algo concebido, mas, sim, construído remete à reflexão sobre o racismo como inerente das relações que se estabelecem por hierarquização. Segundo Gomes (2005a, p. 49): “Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores”.

O racismo é apresentado como a ação resultante da aversão pelo outro em decorrência de seu pertencimento racial observável, como a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do rosto, podendo materializar-se de duas principais formas: o preconceito racial e a discriminação racial.

Os desdobramentos do racismo não afetam apenas a população negra, que sofre com a percepção negativa de sua identidade e de seu pertencimento social/racial, visto que eles atingem todos os sujeitos que, ao desconhecerem a história e cultura afro-brasileira, podem adotar posturas racistas.

O racismo, no Brasil, tem sua origem na escravidão e, apesar da abolição em 1888 e das mudanças nos sistemas econômicos, nas relações de trabalho e nas formas de opressão, verifica-se que negros e negras continuam a ser sistematicamente inferiorizados/as. Portanto, estudos baseados na História Social, serão destacados em quatro vertentes: reivindicar a autoria de sujeitos que se posicionaram contra o regime escravocrata; reportar a insuficiência de políticas de inclusão social para negros e negras no “pós-abolição”; denunciar o mito da

democracia racial; e apontar como o racismo estrutural é responsável pelas desigualdades sofridas pela população negra, retirando a possibilidade de negros e de negras exercerem plenamente seus direitos como cidadãos.

2.1 Delimitação do conceito de racismo

O termo “raça”, segundo Munanga (2014), vem do italiano “*razza*” com origem no latim “*ratio*”, que significa sorte, categoria, espécie. A partir dos estudos de Munanga (2014), identifica-se a evolução do conceito do termo “raça” ao longo da história e de sua consonância com o termo “racismo”.

Por volta do século XV, ao chegarem a novos territórios, os europeus determinaram quem eram os povos recém-descobertos (ameríndios, negros, melanésios), conferindo-lhes “humanidade” com base nas escrituras sagradas. Para Munanga (1986), a crença teológica dominante até o final do século XVII pautava-se na ideia de que a humanidade só seria reconhecida se fosse possível provar sua descendência em Adão.

A comprovação de humanidade era buscada nas escrituras e legitimada por ela para determinar quem eram os “nós” e quem eram os “outros”. A influência religiosa permeava as relações sociais, e os intelectuais ligados à igreja católica lançavam discursos que afirmavam a superioridade de uma raça sobre a outra, apoiando suas teorias em leituras “parciais” das escrituras. Tais leituras não conferiam aos recém-descobertos o direito à humanidade por não reconhecerem sua descendência em Adão e Eva.

As nações europeias expandiram seus domínios territoriais negando aos índios a condição de humanidade e, posteriormente, valendo-se do sistema escravista com relação aos negros africanos e asiáticos. A ideia de superioridade conferida à raça branca justificava a dominação que exerciam/exercem sobre as outras raças, permitindo a prática da escravidão e a apropriação de territórios.

Subsequentemente, a teologia conferiu a esses povos recém-descobertos a condição de humanidade, porém os ranços desse período construíram no imaginário social a ideia de superioridade dos brancos.

[...] os ideólogos e religiosos, a serviço de interesses econômico e colonialistas da Idade Média, adequaram as afirmações bíblicas aos seus

interesses, tanto assim que estas interpretações não resistiram ao tempo, mas as sequelas resultantes, estas sim, continuam fortes até os dias atuais. (SANT'ANA, 2005, p. 44).

No período do Iluminismo, século XVIII, as explicações com base na teologia são questionadas, e o termo “raça” recebe novas conotações, classificando a humanidade por outro critério: a cor da pele. Essa classificação naturalizou-se no imaginário até hoje com a construção de três grandes raças: negra, branca e amarela. Foi por volta do século XVIII que Carl Von Linné construiu uma classificação racial humana que considerava a cor da pele como fator de hierarquização.

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, 2014, p. 9, grifos do autor).

A concentração de melanina para separar a humanidade em raças é um critério superficial, porque não é possível estabelecer relação genética apenas pela cor da pele, olhos e cabelos, não há evidência biológica que sustente essa classificação.²⁰ Como observa Petronilha Silva (2007, p. 495), “[...] o conceito de civilização que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada [...]”.

No século XIX, outros critérios para definir raça foram se constituindo, agora eles estavam ligados a critérios morfológicos como a estrutura do crânio. De acordo com as características da estrutura óssea facial, pretendia-se determinar a raça; todavia, estudos antropológicos realizados afirmaram que o meio poderia influenciar na conformação do crânio.²¹

²⁰ “[...] menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. Da mesma maneira que os pigmeus da África e da Ásia não constituem o mesmo grupo biológico apesar da pequena estatura que eles têm em comum” (MUNANGA, 2014, p. 4).

²¹ “[...] em 1912, o antropólogo Franz Boas observara nos Estados Unidos que o crânio dos filhos de imigrantes não brancos, por definição braquicéfalos, apresentavam tendência em alongar-se. O que

Foi somente no século XX que o termo “raça”, baseado na biologia para classificar a humanidade em grupos, teve suas bases descartadas pela Ciência Genética. Diante dessa ciência, não haveria evidência empírica para classificar os seres humanos em raças a partir de seus patrimônios genéticos. Contudo, há o reconhecimento científico de que a composição genética das populações pode ser distinta – há sim diferenças, mas que não justificam quaisquer formas de divisão em raças.²²

A classificação da humanidade em raças tornou-se um problema, porque houve a hierarquização dos sujeitos, decretando a superioridade da raça branca sobre a negra e a amarela, em função de suas características físicas hereditárias (MUNANGA, 2014). “O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” (MUNANGA, 2015, p. 25).

O uso do termo “raça”, portanto, é controverso sendo admitido ou rechaçado de acordo com o contexto ideológico em que está inserido. O termo “raça”, para designar pessoas negras, é o que consegue dar maior dimensão ao racismo sofrido pela população negra na sociedade (GOMES, 2005a).

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos

tornava a forma do crânio uma característica dependendo mais da influência do meio, do que dos fatores raciais” (MUNANGA, 2014, p. 4).

²² “No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que [havia] no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça pode ser mais distante que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desentendimentos com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2014, p. 4-5).

representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005a, p. 45).

Nos estudos de Sant'Ana (2005, p. 49), o racismo tem por trás “[...] uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África”. O racismo tem em seus fundamentos a divisão da humanidade em grupos a partir de características físicas ou biológicas hereditárias comuns, usando-as para definir a inteligência e a moral. Ele está atrelado à noção de raças hierarquizadas no qual o homem branco, por suas características físicas e biológicas, detém o domínio de todas as outras raças (MUNANGA, 2014).

Por volta dos anos de 1970, iniciou-se uma espécie de uso generalizado do termo “racismo”, atribuindo-o não somente ao preconceito e à discriminação racial sofrida pela população negra, mas também às mulheres, aos jovens, aos homossexuais, aos pobres etc. A concepção de racismo que se baseava em características físicas ou biológicas adota uma nova configuração para designar o preconceito e a discriminação sofridos por indivíduos de uma categoria social comum.

O racismo ao que se refere esta Tese se materializa como preconceito racial e discriminação racial contra a população negra, e essas manifestações racistas são interiorizadas e dissimuladas nas práticas cotidianas desde os tempos da escravidão, sendo reforçadas no período republicano e revolucionário (ROBAÍNA, 2007). O preconceito racial ocorre no campo das ideias; é a percepção negativa pré-concebida em relação ao outro, sendo um passo para a configuração da discriminação racial, na qual a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a grupos de pessoas em razão de pertencimento racial (MUNANGA, 2010). A discriminação racial corresponde à aversão a um grupo de pessoas em razão da intensidade de seus fenótipos. Segundo Paixão (2006, p. 24), “[...] quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação a um tipo negroide, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo de seu ciclo de vida”. A discriminação racial pode ser entendida como a materialização do preconceito: “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005a, p. 55).

A discriminação pode ocorrer de duas principais formas: discriminação direta e discriminação indireta. A discriminação direta ocorre quando a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor; há um ato explícito que é facilmente identificado (GOMES, 2005a). Já na discriminação indireta o ato é velado por práticas administrativas, empresariais ou por meio de políticas públicas. Essa forma de discriminação aparece quando são analisadas as estatísticas em relação à população negra frente a sua vulnerabilidade social e suas condições precárias de sobrevivência. De acordo com Gomes (2005a, p. 54): “A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população”.

As formas como o racismo opera podem variar de acordo com seus agentes, denominando-se como: racismo individual e racismo institucional. Em se tratando de racismo individual, a ação é impetrada por um agente, uma pessoa, um sujeito em relação à população negra. No estudo de Gomes (2005a, p. 52), a autora aponta, por meio das pesquisas de Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky, que: “Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos”. No campo do racismo institucional, as manifestações racistas são operadas por meio de instituições públicas ou privadas, implicando “[...] práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (GOMES, 2005a, p. 52). Para Henriques e Cavalleiro:

O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente às populações discriminadas. No caso das políticas educacionais, nota-se uma fixidez de comportamento negativo frente a propostas de implementação de políticas de ação afirmativa. (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007, p. 211).

Na percepção das diferenças entre “nós” e os “outros”, podem surgir os diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes.

2.2 Os desdobramentos do racismo para a população negra no Brasil

A escravidão certamente foi um dos maiores crimes cometidos contra a humanidade, cujos ranços são sentidos pela população negra, mesmo depois da abolição em 1888. Os seres humanos são construídos por influência das instituições, e a escravidão é a instituição que desde o ano zero influencia todas as outras. As instituições como família, economia, política e justiça constituíram-se a partir da escravidão no Brasil, apesar da negação nesse sentido que conduz a uma interpretação dominante que “[...] nos vê como continuidade perfeita de uma sociedade que jamais conheceu a escravidão, a não ser de modo muito datado e localizado” (SOUZA, 2019, p. 42).

Nos últimos anos, historiadores com base nos preceitos da História Social, novo campo da História que desponta na França com o Grupo dos *Annales*, ao lado da História Econômica e em oposição à História Política, têm pesquisado os eventos que sucederam o “pós-abolição”. Para Barros (2005), a História Social dedica-se a estudar os diversos grupos sociais e as lutas de classes no interior de sociedades complexas, revelando situações de conflitos e agentes históricos silenciados através dos tempos.

Apoiadas por estudos da História Social, destacam-se quatro vertentes: a que reivindica a autoria de sujeitos que se posicionaram contra o regime escravocrata; a que reporta a insuficiência de políticas de inclusão social para negros e negras no “pós-abolição”; a que denuncia o mito da democracia racial; e o racismo estrutural para justificar as desigualdades sofridas pela população negra que impedem o acesso pleno aos direitos como cidadãos.

2.2.1 A negação da autoria da população negra no processo de abolição

Para abordar a autoria de sujeitos que se posicionaram contra o regime escravocrata, reafirmando as omissões quanto ao protagonismo de negros e de negras, apresentam-se não só as formas mais comuns de resistência desses homens e dessas mulheres escravizados/as, como as fugas, os levantes, os homicídios dos senhores, as rebeliões no navio negreiro, mas também as apropriações culturais que eles faziam como modo de resistir. É importante tratar a resistência escrava como

questão histórica, “[...] entender como, quando, de que formas, com que significados, em busca de que objetivos ela acontece. É também entender como ela interage, transforma e produz o dever específico de cada sociedade escravista” (ABREU; MATTOS, 1998, p. 4).

A historiografia dos últimos anos tem mostrado outras formas de existir e de resistir da população negra, apresentando as mulheres também como autoras dos movimentos abolicionistas. As mulheres acumulavam dinheiro para comprar a alforria dos filhos mais novos, segundo Nielson Bezerra (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), principalmente das meninas, porque se a escravidão era reproduzida pelo ventre, o ventre mais novo estando livre produziria menos escravos. O africano “[...] tinha essa visão do mundo da escravidão e conseguia ler, fazer essas leituras, e com essas leituras ele iria protagonizando perspectivas bastante engenhosas para resistir a esse modelo cruel que foi a escravidão” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 5 min).

A leitura que as mulheres conseguiram fazer da realidade que as cercava demonstra como a luta pela liberdade pode ser vista como fruto do empenho de várias mãos e mentes. Essa liberdade, segundo Elciene Rizzato Azevedo (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018) foi construída em dois sentidos para os africanos escravizados: quando conseguiam sair da dependência dos senhores e quando podiam manter as relações estabelecidas.

O que aconteceu no dia 13 de maio de 1888, data em que a Princesa Izabel assinou a Lei Imperial Nº 3.353, Lei Áurea²³, foi um ato formal que concedia alforria aos negros e às negras escravizados/as. É importante ressaltar, portanto, que outras negociações anteriores foram realizadas, impulsionadas pela resistência desses homens e dessas mulheres que não se conformavam com sua situação de escravizados/as ou pela própria iminência da abolição da escravidão, forjada por pressões internacionais em nome da nova ordem econômica, como afirma João José André Reis em *A última abolição* (2018).

A crença de que a Princesa Izabel foi a grande idealizadora do projeto de abolição desmobiliza a população negra que não se reconhece com capacidade de articulação. A Princesa Izabel foi uma entre tantos outros personagens da história, não se configurando com maior destaque do que toda a população negra que resistiu,

²³ Lei Imperial Nº 3.353 de 13 de maio de 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

se articulou e conseguiu dar fim à escravidão, como afirma Ana Flávia Magalhães em *A última abolição* (2018). Nesse sentido, para Munanga:

A abolição da escravatura é apresentada como um evento do qual a República pode legitimamente se orgulhar. Mas a celebração da data até hoje tenta fazer esquecer a longa história do tráfico e da escravidão para insistir apenas sobre a ação de certos abolicionistas e marginalizar as resistências dos escravizados. (MUNANGA, 2015, p. 28).

A desconstrução da imagem da Princesa Isabel como única responsável pela abolição, a importância de Zumbi dos Palmares como uma figura de resistência e de luta pela liberdade, bem como as pressões que o Brasil sofreu para determinar o fim da escravidão, são algumas das formas de romper com narrativas contadas pelo viés do colonizador.

A organização dos negros e das negras constituiu-se por muitas lutas escravas como sinal de resistência. “Sem dúvida eles ocupavam posições estratégicas na estrutura social, a partir das quais podiam conspirar efetivamente contra a classe senhorial.” (REIS, J. J., 1996, p. 35). Para Ana Flávia Magalhães Pinto (*A ÚLTIMA ABOLIÇÃO*, 2018), o que se constatou, para o temor das elites, era a incidência de várias revoltas e movimentos com a participação de negros e de negras escravizados/as e libertos/as que não aceitavam passivamente a condição imposta pela escravidão.

Não havia passividade entre os negros e as negras escravizados/as. O tempo todo eles se articulavam para romper com o regime escravocrata, seja organizando quilombos, participando de guerrilhas e insurreições como: o Quilombo de Palmares, a Revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838), a Balaiada (Maranhão, 1838-1841) e a formação de novos quilombos (NASCIMENTO, 2015).

A greve dos ganhadores (carregadores de mercadorias ou pessoas em cadeirinhas), em 1857, é apresentada como outra forma de resistência que se caracterizou por manifestações contrárias às imposições do governo colonial que exigia que eles devessem se registrar, pagar um imposto para ter uma licença e carregar uma placa de metal com o número do registro em seus pescoços. A resistência percebida na greve era uma forma de preservação da cultura religiosa trazida pelos africanos em que o corpo é considerado sagrado e uma placa pendurada em seus pescoços desrespeitaria os símbolos religiosos que traziam consigo. A

liberdade de ir e vir era perseguida pelos negros e pelas negras, mas não só, a liberdade de praticar seus cultos religiosos também o era, como diz João José André Reis em *A última abolição* (2018).

As mobilizações de pessoas comuns que, em seus espaços, faziam resistência não estão presentes nas narrativas históricas, o que reforça no imaginário a posição da população negra apenas como escrava. Wlamyra Albuquerque (*A ÚLTIMA ABOLIÇÃO*, 2018) aborda memórias construídas sobre a escravidão, afirmando o protagonismo de abolicionistas negros como José do Patrocínio e Luiz Gama, lembrando que outros sujeitos também lutaram pelo fim da escravidão e não são lembrados pela historiografia, desde o jornalista até as pessoas que abrigavam os negros e as negras que fugiam de seus senhores. Segundo Wlamyra Albuquerque (*A ÚLTIMA ABOLIÇÃO*, 2018), esse anonimato é perverso com as memórias desses sujeitos, além de desacreditar a mobilização de gente comum na luta por direitos.

A ação dos abolicionistas cujos discursos condenaram a escravidão como uma instituição desumanizante dos negros e contraditória aos valores da própria civilização não deveria ser minimizada, apesar da mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos contidos nesses discursos. No entanto, as elegias apologistas reservadas aos abolicionistas humanistas não devem fazer esquecer o papel heroico desempenhado pelos escravizados do combate contra a escravidão como ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação dos quilombos como alternativas de uma nova sociedade. (MUNANGA, 2015, p. 29).

Alguns abolicionistas, segundo Ana Flávia Magalhães Pinto (*A ÚLTIMA ABOLIÇÃO*, 2018), negros livres e intelectuais,²⁴ viveram no período de escravidão e no “pós-abolição” com papéis importantes na luta pela aquisição de direitos para negros e negras. Esses intelectuais colaboraram para que o tema da abolição estampasse as páginas de jornais, além de criarem espaços de resistência, confronto e diálogo.

Esses abolicionistas negros, eles têm especificidades que ainda tem sido bastante negligenciada. No início da década de 1880, para esse eixo Rio/São Paulo, havia duas pessoas muito importantes. No Rio de Janeiro, era o

²⁴ “Nada alheios a esses acalorados debates, foi justamente nesse cenário que diferentes pensadores e literatos negros forjaram suas trajetórias, vivenciaram incertezas, estabeleceram suas estratégias e alianças e, sobretudo, construíram seus entendimentos sobre o país do qual se consideravam parte e participantes – mesmo que, não raras vezes, tivessem esse pertencimento atacado em virtude de sua origem racial. Apostando na viabilidade de seus próprios projetos individuais, Ferreira de Menezes, Luiz Gama, Machado de Assis, José do Patrocínio, Ignácio de Araújo Lima, Arthur Carlos e Theophilo Dias de Castro, sujeitos centrais desta tese, e tantos outros ‘homens livres de cor’, buscaram de diferentes modos conquistar e manter seus espaços no debate público sobre os rumos do país.” (PINTO, 2014, p. 3-4).

Ferreira de Menezes e, em São Paulo, era o Luiz Gama. Nesse momento, o José do Patrocínio ainda não era a figura mais famosa, ainda que ele já tivesse ganhando popularidade e expressividade. Ferreira de Menezes, um jovem, filho de liberto, depois de ter conseguido, inclusive estudar numa escola alemã, consegue passar nos exames do Largo de São Francisco e vem pra São Paulo fazer faculdade de Direito. Ao chegar nessa cidade que era um ovinho, ele encontra várias pessoas e, entre essas pessoas que ele conheceu, está o Luiz Gama, alguém que já nesse momento, estava desenvolvendo um discurso de bastante radicalidade contra a escravidão. (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 18 min).

Na pesquisa de Ana Flávia Magalhães Pinto (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), alguns nomes de negros e de negras aparecem em textos historiográficos e outros documentos que tratam de ações de resistência à escravidão, em defesa da República ou mesmo da Monarquia, sem quaisquer discussões mais aprofundadas sobre suas ações.

Há uma narrativa oficial que coloca o movimento abolicionista no singular como uma ação da elite pra elite com a elite. A observação da luta abolicionista vista de baixo vai nos ajudar a perceber que existiram vários projetos abolicionistas. E o que isso significa? Significa perceber que a luta pela liberdade ela foi vivenciada a partir não só dos projetos de uma elite para controlar e, até se possível fosse, eliminar essa presença africana, essa presença dos descendentes de africanos no Brasil. Essas pessoas, elas tanto se entendiam como parte e participantes desse país, que elas se lançaram na luta contra a escravidão e até pelo respeito aos direitos, de formas que são ainda negligenciadas. (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 19 min).

A luta contra a escravidão vista a partir do viés do negro e da negra escravizado/a e até por negros e negras libertas coloca essas pessoas na posição de autores de sua própria história. Uma história que, por muito tempo, vem ignorando o papel da população negra nas lutas abolicionistas, que nega a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com esses povos e, ainda, continua negligenciando direitos básicos a essa população.²⁵

As pesquisas sobre o “pós-abolição” vêm contribuindo para incluir as formas de resistência dos escravizados no campo da História Social em contraponto à História Política institucional que separava o período imperial/escravista do período republicano/trabalho livre. Os movimentos de resistência dos negros e das negras começam a ganhar espaço no mesmo nexos histórico que as tratativas intentadas pelo governo colonial.

²⁵ *Negros ainda lutam por direitos básicos, 30 anos após Constituição*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/negros-ainda-lutam-por-direitos-basicos-30-anos-apos-constituicao>. Acesso em: 5 fev. 2019.

Esse remodelamento tem garantido um outro status para os episódios do final dos oitocentos que, além de evidenciar o definhamento da ordem imperial, passam a ser lidos como parte de um contexto de crise política e social, carregados de singularidades capazes de sublinhar questões até então pouco abordadas pelos historiadores. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 95).

A História Social aponta para a perspectiva das agências das pessoas, pois, apesar de todos os mecanismos de dominação e exploração, homens e mulheres negras são agentes de sua própria história e cultura. A partir dos anos de 1990, os trabalhos sobre emancipacionismo e “pós-abolição” ganharam notoriedade com abordagens sobre relações e espaços de trabalho, divergências e especificidades de grupos e de personagens abolicionistas, estratégias políticas e culturais que configuram os lugares sociais dos egressos da escravidão e aspirações de liberdade e trajetórias de vida dos emancipados (ALBUQUERQUE, 2010, p. 98).

Bezerra e Bezerra (2011) identificam que os estudos biográficos enxergavam certa incapacidade de articulação dos africanos escravizados e, dessa forma, as pessoas eram apenas porcentagem de uma explicação estatística. Os historiadores sociais identificaram o papel dos africanos como agentes de sua própria história, capazes de articulação social e de negociações cotidianas, passando a pautar suas pesquisas não mais em números, mas, sim, em nomes, demonstrando a autoria dos negros e das negras.

2.2.2 A insuficiência de políticas de inclusão social no pós-abolição

A insuficiência de políticas de inclusão social evidencia-se pela vulnerabilidade da população negra que se viu desprovida dos direitos sociais no “pós-abolição”. Para Munanga:

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas. (MUNANGA, 2015, p. 28).

Ao analisar documentos policiais do “pós-abolição”, Wlamyra Albuquerque (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018) expõe como o Estado Brasileiro não se organizou para acolher a população negra e como a contestação da liberdade negra estava presente em ações e discursos. Na descrição da fala de um delegado, havia o seguinte

questionamento: “Agora que são todos libertos, que tipo de coisas eles podem fazer? O que é possível e permitido a eles?” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 39 min). A abolição da escravatura não livrou a população negra do racismo que se construiu.

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. (SANTOS, S. A., 2005, p. 21).

Após a abolição da escravatura, em 1888, e a instalação da República, em 1889, negros e negras continuaram a luta pela conquista de direitos civis, sociais e políticos: “Direito ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura e ao lazer. Com um discurso racializado, defendiam sempre os interesses da população negra” (DOMINGUES, 2008, p. 169).

No campo educacional, negros e negras sempre foram ignorados/as e tiveram o acesso dificultado aos bancos escolares, ora eram impedidos/as de frequentar a educação formal por meio de legislação, ora, mesmo tendo direito à ingresso, eram impedidos/as por meio de exigências como cobrança de taxas e exames admissionais²⁶ (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Antônio Carlos Higino (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018) afirma que André Rebouças tentou organizar projetos voltados à sobrevivência digna desses homens e dessas mulheres, até então escravos/as, por meio de educação e terra para o cultivo, como possibilidade de inserção social na nova estrutura que se configurava. “[...] André Rebouças, primeiro, ele está pensando numa reforma agrária justamente para que não se encerre esse processo simplesmente com a abolição [...] uma frase do

²⁶ A primeira Constituição Imperial do Brasil, em 1824, previa que negros escravizados não podiam frequentar a escola. Em 1827, foi publicada a primeira instrução pública que perdurou até 1946, sem fazer qualquer menção de acesso à população negra na escola. No ano de 1834, a Constituição Imperial de 1824 foi alterada para designar regras rígidas de acesso à educação formal, de modo que reduziu as possibilidades de negros, ainda que libertos, frequentarem a escola. Em 1854, o Decreto Nº 1.331 aprovou medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, preconizando que os negros escravizados não teriam direito de frequentar a escola. Nem o advento da Lei do Ventre Livre, Lei Nº 2.040, em 1871, facilitou o ingresso de negros e negras na escola, tendo em vista que os senhores decidiam sobre sua tutela. Em 1878, um Decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de 14 anos em cursos noturnos. No ano de 1879, há registros de alguns negros escravizados em escolas profissionais. A reforma Rivadavia Correia, em 1911, no “pós-abolição”, implantou exames admissionais e a cobrança de taxas para o acesso às escolas. A Constituição de 1934 também não apresentava preceitos para a escolarização da população negra (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

André Rebouças: ‘Quem possui a terra, possui o homem [...]’ (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 34 min).

O projeto abolicionista de André Rebouças propunha uma vida para negros e negras com possibilidades de autonomia e independência, por meio da distribuição de pequenas propriedades, mas suas propostas nunca saíram do campo das ideias. Para Antônio Carlos Higino (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), a população negra continuou escrava de outro modo, eles “[...] foram libertos de um determinado estatuto de escravidão, mas vão ser inseridos em outros mecanismos de controle que não permitem que eles adquiram cidadania, que eles sejam inseridos nessa sociedade” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 35 min).

A Lei Nº 601/1850, Lei de Terras,²⁷ agravou ainda mais a vida dos negros e das negras, porque previa a restrição das possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravocrata para o trabalho livre, determinando que a compra seria a única forma de aquisição. Por certo, o acesso à terra para a população negra e seus descendentes tornou-se impossível.

Nas contribuições de Paulo Rangel (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), o jurista afirma que negros e negras deixam de ser escravizados/as, mas todos os direitos de um cidadão comum lhe são negados. A população negra, além de não receber quaisquer subvenções do governo brasileiro, ainda foi enquadrada nas tipificações do Código Penal de 1890.

E o que esse Código Penal diz que reflete sobre nós ex-escravos? Curandeirismo é crime, vadiagem é delito, mendicância é delito, capoeira é delito e todos aqueles que até quatorze anos de idade que forem pegos cometendo os ilícitos, delitos, crimes, poderão ser presos. O código, então, vem legitimar a exclusão que até então sempre tivemos. É como se o estado dissesse assim: “Vocês estão livres. Acabou a escravidão. Mas vocês estão presos, continuarão presos. Porque tudo aquilo que vocês sempre fizeram vai ser crime”. E quem é que tem quatorze anos em diante e que está cometendo pequenos ilícitos? Os ex-escravos desta idade que foram negociados aqui nesse mercado do Valongo, com nove, dez anos de idade. Na medida em que você negocia essas pessoas aqui como se mercadoria fossem, escraviza elas e lá na frente você agora diz que elas estão libertas, a pergunta que se faz é: E qual é a profissão dessas pessoas? O que elas vão fazer pra sobreviver? (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 48 min).

A exclusão de negros e de negras que perdura até hoje é denunciada pelo Documentário “A última abolição”, apontando que foram cerca de 800 mil homens e

²⁷ A Lei de Terras, Lei Nº 601/1850, restringia o acesso à terra, colocando fim ao reconhecimento da posse, que havia sido realizada em 1822, pela resolução de 17 de julho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

mulheres que após o “13 de maio” continuaram sendo escravos/as, agora não mais dos seus senhores, mas, sim, da falta de alimento, de moradia, de trabalho e, ainda, sendo penalizados/as por vadiagem, mendigagem, feitiçaria e outros.

Nos estudos de Amilcar Araujo Pereira (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), o projeto de exclusão da população negra se evidencia mais concretamente quando o Brasil abre suas fronteiras, inclusive com a oferta de subsídios, para receber imigrantes italianos, portugueses, espanhóis e até latinos, com a tentativa de modificar o fenótipo da população brasileira, majoritariamente negra. “[...] vários intelectuais na época diziam que a população negra desapareceria na medida em que o estado brasileiro investia maciçamente na importação, inclusive subsidiando a vinda de milhões de imigrantes europeus [...]” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 51 min).

A política de imigração, desconsiderando todo o contingente populacional que habitava o Brasil, em sua maioria negros e negras, fez parte de uma estratégia de embranquecimento da população, contribuindo para a criação de um excedente estrutural de trabalhadores (THEODORO, M., 2008). A política estatal que privilegia determinado segmento social sempre esteve presente, em especial quanto à população negra. O estímulo do Estado Brasileiro para a imigração de colonos brancos ao longo do século XIX marcou a dimensão racial como prioridade para as políticas públicas (VIEIRA JÚNIOR, 2007).

No século XIX, com o avanço da Revolução Industrial, a elite republicana brasileira impôs medidas para acompanhar o ritmo da modernidade que previa um alinhamento à cultura europeia. Dois princípios básicos foram incorporados pela nova burocracia: “[...] a condenação dos hábitos e costumes brasileiros; a negação da cultura popular” (SEVCENKO, 1983, p. 29). O modelo capitalista de produção estabeleceu interdições aos negros e às negras, ampliando as desigualdades sociais entre os grupos raciais, ressaltando-se a “política higienista” que foi construída nesse período. Segundo Santana e Soares:

As habitações coletivas que deveriam ser retiradas do núcleo central da cidade eram conhecidas como cortiços e casas de cômodos, moradias precárias e superlotadas. A política higienista procurou erradicar todas as doenças e mazelas da cidade com uma “limpeza radical da área central”, ou seja, com a destruição dos cortiços e das casas de cômodos habitadas fundamentalmente pela população pobre e marginalizada. (SANTANA; SOARES, 2009, p. 2).

O Brasil que se configurou no “pós-abolição” definia o “não-lugar” da população negra. A República que emergiu com a queda do Império e com a Abolição do 13 de Maio tinha um projeto de exclusão para a população negra que Sueli Carneiro assim define: “[...] terminada a escravidão, termina também a função do negro na sociedade brasileira e acho que é por isso que o abandono se constituiu numa política de genocídio mesmo e que vigora até hoje, eu acho” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 50 min).

Após o “13 de maio”, a população negra foi deixada sem as condições necessárias para sobrevivência, fazendo com que percebessem que a luta pela liberdade ainda não havia acabado e que deveriam seguir na resistência para uma segunda abolição. Para Sales Augusto Santos (2005, p. 21), “[...] o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no ‘pós-abolição’”.

Há um contraponto a essa condição de desalento da população negra a partir de dois aspectos apresentados por Xavier (2019): o primeiro sobre as atividades desempenhadas por negros e negras; e o segundo sobre a autoria da população negra frente à nova organização social. Para Xavier (2019), há pouca ou nenhuma visibilidade às inúmeras ocupações que negros e negras desempenhavam na corte imperial como barbeiros, mergulhadores, costureiras, parteiras, modistas, ourives, profissões hegemônicas por africanos e descendentes.

Carlos Eugênio Líbano Soares (2001), ao analisar a obra da historiadora norte-americana Mary Karasch (2000), demonstra que não era só no campo que negros e negras desenvolviam suas atividades: “A variedade ocupacional descoberta por Karasch surpreendeu os estudiosos que até então acreditavam que os escravos eram despreparados para tarefas especializadas e mecânicas, e para o intrincado mundo fabril que se abria naquela época” (SOARES, C. E. L., 2001, p. 423-424).

A população negra começa a se relacionar com a nova forma de organização social que nascia. “Quando entravam em cena no espaço urbano, os novos personagens animavam sambas e batuques; patrocinaavam fandangos, bailes e festas; praticavam uma religiosidade híbrida, em suma, defendiam direitos ou costumes tradicionais.” (DOMINGUES, 2011, p. 123).

Domingues (2011), ao tratar das diversas pesquisas históricas que exploram o tema do protagonismo negro em Santa Catarina no período do “pós-abolição”, conta

a experiência do município de Lages. Para o autor, a abolição do regime escravocrata estabeleceu novos padrões de civilidade nos quais se priorizou a higienização, o embelezamento, o melhoramento urbano e a modernização da cidade, incluindo marginalmente os negros e as negras libertos e seus descendentes, direcionando-os para áreas periféricas. Domingues (2011, p. 123) anuncia, porém, a agência dos negros e das negras que “[...] não sucumbiram e procuraram fazer valer a sua margem de autonomia, bem como o seu estilo próprio de vida, caracterizado pela versatilidade, pelos fluidos deslocamentos e pelas constantes reterritorializações”.

2.2.3 O mito da democracia racial

O mito da democracia racial é uma corrente ideológica que nega a desigualdade entre brancos e negros, contempla os anseios de uma elite branca que mascara a dominação racial e produz desigualdades que afetam a população negra. Ao considerar que o Brasil é formado pela mistura de negros, brancos e índios, e que o povo brasileiro é composto por iguais, não se questiona que esses contingentes humanos não se encontraram de modo espontâneo. De acordo com Gomes,

[...] a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2005a, p. 56).

O discurso sobre a miscigenação, frequentemente utilizado para sustentar o mito da democracia racial, tenta mitigar o racismo estrutural que coloca a população negra aquém do exercício dos seus direitos. A miscigenação desconsidera o processo histórico de desigualdades sociais sofridas por negros e negras desde os tempos da escravidão, sob o argumento de que, no Brasil, houve uma mistura de raças e, portanto, todos seriam iguais (MUNANGA, 2008).

No processo de colonização, retirou-se dos negros e das negras e dos índios e das índias a possibilidade de continuarem a viver suas crenças, seus valores, seus trabalhos, suas culturas; enfim, a dominação do homem branco se sobrepôs à vida desses povos.

A construção do Brasil República coincide com o período pós-abolicionista, estabelecendo, entre suas ações, o desenvolvimento econômico e a implantação de instituições modernas, permeadas pelo embranquecimento racial, restringindo as possibilidades de integração social da população negra. Havia, no ideário republicano, um projeto de nação progressivamente mais branco.

No projeto de nação idealizado pela elite brasileira, a educação foi e ainda é um mecanismo de defesa e de propagação de um sistema pautado na cultura europeia, quando se tem na realidade uma população de maioria negra, de origem africana, conforme Amilcar Araujo Pereira (*A ÚLTIMA ABOLIÇÃO*, 2018). Os efeitos práticos e danosos dessa lógica mundializada, economicista e neoliberal, que são presenciados nos dias atuais sobre a vida dos povos não euro-ocidentais, em especial a raça negra e os afrodescendentes, tiveram início no século XIV com a ideia de superioridade de raças (QUIJANO, 2005).

O ideal de branqueamento que pretendia uma raça iminentemente branca deu espaço para os discursos sobre mestiçagem²⁸ e democracia racial. As tentativas de branqueamento a que foram submetidas a população brasileira resultam em uma nova fase que reforça a miscigenação como tentativa de minimizar os danos causados pela escravidão (VIEIRA JÚNIOR, 2007).

Políticas estatais implementadas no final do século XIX e início do século XX pretendiam reduzir a participação de negros e de negras na composição da população brasileira: “O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil” (TELLES, 2003, p. 46). Um exemplo desse ideal de branqueamento foram as políticas estatais de estímulo à imigração de europeus e da restrição à imigração de negros e de asiáticos (BENTO, 2002).

Políticas eugenistas foram sendo construídas para promoverem o branqueamento, eliminando a presença física das populações negra e indígena. Segundo Arendt (1989), o darwinismo criou dois conceitos importantes: a sobrevivência dos mais fortes e adaptáveis e a teoria da evolução humana a partir da vida animal, dando origem à eugenia. Nesse caso, “[...] bastava transformar o

²⁸ A mestiçagem é construída pelo ideal da mistura de raças: “O negro era o componente da raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristocrática” (MUNANGA, 2008, p. 56).

processo de seleção natural, que funcionava às ocultas do homem, em instrumento racional, conscientemente empregado” (ARENDDT, 1989, p. 209).

A ideia foi disseminada por Francis Galton, em 1883, ancorando-se no conceito de seleção natural de Charles Darwin. O projeto pretendia comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, justificando a exclusão dos negros, dos imigrantes asiáticos e dos deficientes. O Brasil criou um movimento interno de eugenia formado por médicos, engenheiros e jornalistas que viram, na eugenia, a solução para o desenvolvimento do país, buscando respaldo na biogenética para formar uma sociedade composta apenas por brancos de descendência europeia (FERREIRA, 2017).

Ademais, a apropriação cultural, conforme William (2019), é uma outra forma de manter a colonização como estrutura de dominação. A apropriação cultural ocorre quando há o uso de elementos de outra cultura sem considerar o significado original, sem o engajamento histórico e político que o compõe. Ela pode acontecer por símbolos, costumes, vestimentas, objetos, comportamentos, hábitos, expressões artísticas etc.²⁹

Uma consequência danosa que se constata pela disseminação da ideologia do branqueamento é a construção negativa de subjetividades.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, A. C. da, 2005, p. 23).

Sueli Carneiro (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018) entende que a democracia racial foi naturalizada com o propósito de mostrar aos negros e às negras qual seu papel na sociedade, reforçando que a responsabilidade de ocupar seus espaços é de cada grupo social, dependendo de esforço pessoal. Nessa perspectiva, forja-se uma explicação para o fracasso da população negra. “Portanto, se a branquitude é hegemônica, é porque ela é mais competente, não é? Porque ela é mais inteligente.

²⁹ Para William (2019, p.13): “Nas estruturas de opressão que caracterizaram o colonialismo, a apropriação cultural foi uma estratégia eficiente que continua sendo usada como instrumento de dominação”. O colonizador se apropriou da cultura do escravizado inclusive como uma forma de aniquilá-lo. Portanto, definir apropriação cultural vai muito além de formular uma lista do que pode ou não ser usado (WILLIAM, 2019).

E, se a negritude está subalternizada, é porque ela é inferior.” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 55 min).

Negritude e branquitude são construídas historicamente com fundamento etno-semântico, político e ideológico. No Brasil, o Movimento Negro denomina como negro pela identificação fenotípica, além da afiliação política com a causa racial. É preciso compreender que, sem a escravidão e a colonização, a palavra “negritude” sequer existiria. Trata-se, portanto, de uma construção histórica que reúne em seu conceito dimensões culturais, biológicas, psicológicas, políticas, sociais, entre outras (MUNANGA, 1986).

Para explicar a terminologia “negritude”, Munanga (1986) recorre a cinco itinerários: condições históricas, reforço das diferenças biológicas entre negros e brancos; embranquecimento cultural, tentativa de assimilação dos valores culturais dos brancos pelos negros; resistência dos negros em assumirem o embranquecimento cultural; acepções de negritude, modos diferentes de compreensão nas áreas biológicas/raciais, socioculturais de classe, psicológicas e culturais; críticas ao termo negritude, em que uns entendem que é um termo superado, já que a realidade colonial que o criou não existe mais, e outros afirmam que se trata de um conceito forjado pelos brancos para inferiorizar os negros.

Os itinerários compõem os debates em torno da negritude e evidenciam a historicidade do conceito que se dá pelo fortalecimento da identidade negra, suas crenças, seus valores, seus costumes, seus projetos, entre outros. Movimentos de pertencimento racial, como a negritude, têm um papel importante para a emancipação dos sujeitos negros.

A branquitude tem servido há muito tempo como parâmetro almejado ou como elemento identitário de dominação e poder. “Para vários estudiosos, a branquitude é sinônimo de opressão e dominação e não é identidade racial.” (BENTO, 2005, p. 174). Em termos práticos, conforme Sueli Carneiro (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), a branquitude é um posicionamento de privilégios estruturais que, como lugar de poder, se articula por meio de instituições e cria um contexto propício à manutenção do quadro de desigualdades entre brancos e negros, reforçando o racismo estrutural.

O Estado convencionou que a determinação da pessoa como branca, preta, amarela, parda ou indígena é autodeclaratória.³⁰ É por meio da cor da pele que negros e negras sofrem práticas racistas e acabam desenvolvendo interiormente a branquitude, negando sua identidade negra. Assumir a negritude no Brasil não é fácil porque há “[...] pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso” (MUNANGA, 2004, p. 52). É nesse sentido que, na “[...] realidade, a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É o desejo íntimo a ser alcançado. Equivocadamente pensam que a branquitude significa sucesso e negritude derrota” (GOMES, 2008, p. 5).

O mito da democracia racial é um complicador para a discussão do racismo no Brasil, porque ele preconiza que a mistura das diferentes raças igualou todos os brasileiros em uma única raça. Por esse discurso, nega-se o racismo e propaga-se a meritocracia como base das relações sociais, não reconhecendo a desigualdade racial brasileira e defendendo que é “[...] natural que o negro seja de baixa condição, pois não se esforça o bastante para mudar sua condição” (COSTA, P. R. da, 2016, p. 18). Quanto mais se nega a existência do racismo, mais ele se naturaliza nas mentalidades, nas subjetividades e nas condições sociais e educacionais da população negra.

Como sou mulher negra, pesquisadora, que trabalho com essa temática, sinto racismo não só em relação a minha pessoa, mas quando circulo na cidade e nos lugares mais pobres, debaixo dos viadutos, nas ruas, e olho as pessoas e essas pessoas são negras. Sinto racismo quando entro num determinado espaço, aeroporto, locais acadêmicos, de poderes de decisão, e eu sou a única mulher negra. O racismo não está dito ali, mas está naturalizado. Assim, eu sinto o racismo, e não tem como isso não me tocar pessoalmente e profissionalmente. E pessoalmente, só se vai superar o racismo quando esse sentimento não for só meu, de mulher negra, mas quando ele for de todo cidadão brasileiro, independentemente do seu pertencimento étnico e racial. (GOMES, 2019a, n.p.)

A negação do racismo está atrelada diretamente ao mito da democracia racial e impede que práticas racistas, como as citadas por Gomes (2019a), sejam

³⁰ “A sua cor ou raça é: branca, preta, amarela, parda ou indígena? Nessa ordem, o agente de pesquisa IBGE oferece as opções, e o entrevistado escolhe como se classifica. O que ele considera para responder depende de cada um, pois o quesito de cor ou raça é baseado na autodeclaração. Segundo Leonardo Athias, pesquisador da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE, responsável pelo tema, esse é um preceito de direitos humanos: [...] a identificação é da pessoa, é ela que sabe como se entende, porque é uma interação social, uma percepção de si mesma e do outro. Eu não vou classificar o outro, até porque muitas vezes isso foi feito para segregar, para perseguir.” (GOMES; MARLI, 2018, n.p.).

problematizadas, remetendo à outra ideia, igualmente excludente, a meritocracia. Nessa esteira, Valente (1994) problematiza classe e raça, afirmando que a maioria dos negros ocupa as mais baixas posições na sociedade e, apesar de alguns terem ascendido socialmente, as posições de maior prestígio são ocupadas por pessoas brancas. Para Paulo Rangel (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018), assumir a teoria da democracia racial mascara o racismo construído no Brasil.

E por que que isso existe? Não só pela história que nós conhecemos da escravidão que persiste até os dias de hoje, mas pela colaboração nociva de determinados estudiosos da sociologia, um deles Gilberto Freyre, através da sua obra Casa Grande Senzala, escrita em 1933. Ele é o homem que, através da sociologia, vem vender aquela imagem falsa da democracia racial. O Brasil é uma grande democracia racial, é um país formado por negros, brancos e índios, etc., e, portanto, nós não temos esses conflitos. (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 52 min).

Contraopondo-se aos discursos impetrados pelo mito da democracia racial, João José André Reis (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018) apresenta o contexto desigual em que vive a população negra no Brasil na atualidade, sobretudo os jovens negros: “Os escravos estavam muito mais protegidos do que os nossos jovens negros, porque eles eram propriedade, eles tinham que ser preservados, eles precisavam ser alimentados” (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 1h04min).

A harmonia preconizada em discursos baseados no mito da democracia racial busca desviar o olhar sobre as formas violentas com que a população negra é tratada no Brasil em todas as esferas do convívio social.

2.2.4 O racismo estrutural e as desigualdades sofridas pela população negra

A naturalização do racismo reforça a existência do racismo estrutural que se materializa por ações preconceituosas e discriminatórias, ainda que, de modo velado, nos organismos que deveriam promover o acolhimento de todos os grupos sociais (RIBEIRO; COSTA, 2018). O racismo estrutural revela-se nas ações e nas omissões que colocam a população negra aquém dos direitos sociais, perpassando todas as esferas de poder público e privado. Sobre o racismo estrutural, Almeida (2019) afirma que:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder

de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2019, p. 31).

A estrutura racista engendrada materializa-se por ações e omissões que inviabilizam o exercício de direitos pela população negra. Para Almeida (2019, p. 33): “O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica”. Negros e negras, no Brasil, encontram-se em desvantagem quanto à mortalidade infantil, expectativa de vida, escolaridade emprego e salário (DOMINGUES, 2008).

As vertentes apontadas anteriormente nesta Tese denunciam alguns dos desdobramentos do racismo no Brasil, lembrados aqui: a negação da autoria de negros e de negras que se posicionaram contra o regime escravocrata; a insuficiência de políticas de inclusão social para negros e negras no “pós-abolição”; e o mito da democracia racial. Tais vertentes não são exaustivas, mas figuram como uma das principais formas de inferiorizar a população negra, visto que não reconhecem os negros e as negras como sujeitos históricos, não promovem políticas públicas de inclusão e, ainda, reforçam um convívio harmônico baseado no mito da democracia racial. Sistemáticamente o racismo, como processo político e histórico, vai criando condições sociais para que grupos racialmente identificados sejam discriminados.

Por tais desdobramentos é que, em outro estudo, Almeida (2017) afirma que o racismo estrutural deve ser analisado sob a perspectiva de dois processos³¹: o processo político e o processo histórico. Como processo político, o racismo estrutural possibilita a discriminação sistemática que, em grande parte, é impetrada pelo Estado, por meio de suas instituições. “Uma vez que o Estado é a principal instituição política do mundo contemporâneo, o racismo alimenta e ao mesmo tempo, é alimentado, pelas estruturas estatais. *É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos ganha concretude*” (ALMEIDA, 2017, p. 8-9, grifo do autor). Na perspectiva histórica, o racismo estrutural está ligado à formação

³¹ Segundo Almeida (2017, p. 9, grifo do autor): “Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime do *apartheid* (uma mistura de racismo colonialista e nazista), não poderiam existir sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação. Acrescente-se ainda a segregação racial oficialmente existente nos EUA até 1963 e a postura comissiva e omissiva do Estado brasileiro em relação à condição da população negra, primeiro com a escravidão, e depois, consubstanciada no “racismo científico” durante a República Velha e, no discurso da *democracia racial*,¹⁵ a partir dos anos 1930. Por ser processo estrutural, o *racismo é também processo histórico*”.

social dos sujeitos, pois “[...] cada sociedade possui uma trajetória singular que dará ao econômico, ao político e ao jurídico, particularidades que só podem ser apreendidas quando da observância da experiência histórica (formações sociais)” (ALMEIDA, 2017, p. 9).

O cenário de desigualdade social, a que negros e negras estão submetidos/as, encontra, no estudo de Mbembe (2019), a denominação de necropolítica que o autor conceitua como política de morte:

A “necropolítica” está ligada ao conceito de “necroeconomia”. Falamos em necroeconomia no sentido em que uma das funções do capitalismo atual é produzir em grande escala uma população supérflua. Uma população que o capitalismo não mais precisa explorar, mas que tem que gerir de algum modo. Uma maneira de gerir esses excedentes de população é sua exposição a todo tipo de perigos e riscos, frequentemente mortais. (MBEMBE, 2019, p. 10).

Resultados do módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) 2018 revelam que, entre 2016 e 2018, houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil. Contudo, persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça: mulheres permaneciam mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores do que os das pessoas pretas ou pardas, e as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior às regiões do Centro-Sul do país (IBGE, 2018).

O acesso à Educação Básica, obrigatória pela Constituição no país, cresceu de 45,0% para 47,4% da população de 25 anos ou mais, nesse período de dois anos. No entanto, variava de 53,6%, no Sudeste, a 38,9%, no Nordeste. Era maior entre brancos (55,8%) do que pretos ou pardos (40,3%), bem como entre as mulheres (49,5%) do que os homens (45,0%), segundo a PNAD-Contínua 2018 (IBGE, 2018).

A partir de dados da PNAD-Contínua 2018, a média de anos de estudo aumentou de 8,6 para 9,3 anos, nesse período, com 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda, mas a evasão continua evidente. No Ensino Médio (15 a 17 anos), foi registrada, em 2018 (IBGE, 2018), uma taxa de frequência líquida de 69,3%. A taxa de frequência líquida nessa faixa era menor para pretos ou pardos (64,9%) do que para brancos (76,5%).

Com relação aos jovens de 15 a 29 anos, buscou-se conhecer sua aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho. Em 2018, cerca de 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres não trabalhavam, nem

estudavam ou se qualificavam. Entre as pessoas brancas, 18,5% estavam nessa situação e entre as pessoas pretas ou pardas, 25,8%. Todavia, 41,7% dos homens, 28,1% das mulheres, 36,1% das pessoas brancas e 34,2% das pessoas pretas ou pardas se dedicavam exclusivamente ao trabalho.

Na análise por cor ou raça, dados da PNAD-Contínua 2018 (IBGE, 2018) apontam que, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5%. Revela, ainda, que pretos ou pardos tinham em média dois anos de estudo a menos do que brancos entre pessoas com 25 anos ou mais de idade. Com relação à cor ou à raça, registrou-se 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda.³²

Para o Ensino Superior, Osorio (2009) conclui que a raça é um fator que está diretamente ligado ao ingresso no país, tendo os jovens negros *déficits* de acesso se comparados aos jovens brancos. Além do fator acesso, o marcador racial também é apontado quando se trata da escolha dos cursos. Segundo Cesar (2013, p. 41): “Da mesma forma, observa-se a concentração de brancos, nos cursos de maior prestígio, e de pretos e pardos, nos cursos de menor prestígio”.

No campo do trabalho, a situação da população negra também aparece de modo desigual, apresentando uma taxa de desemprego superior à população branca, além da diferença salarial. Dados da PNAD-Contínua 2017 (IBGE, 2017)³³ mostram que o desemprego atinge, em sua maior parte, a população negra, 63,7%. A taxa de desocupação de pretos e pardos ficou em 14,6% e, para trabalhadores brancos, o índice é de 9,9%. A pesquisa aponta que, no terceiro trimestre de 2017, o rendimento médio de trabalhadores negros foi inferior ao dos brancos, sendo 1,5 mil frente a 2,7 mil reais.

³² A organização completa dos dados sobre o Módulo Educação da PNAD-Contínua 2018 se encontra em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³³ A organização completa dos dados sobre o PNAD-Contínua 2017 se encontra em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/08933e7cc526e2f4c3b6a97cd58029a6.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) retratam a vulnerabilidade da população negra frente às condições de saúde, por estarem mais expostos ao risco de morte violenta intencional. Para a ONU, a estatística registra que a segunda causa de morte mais frequente entre a população negra é o homicídio, enquanto para brancos aparece como a quinta causa.³⁴

Os negros e as negras integram o grupo de brasileiros que têm piores indicadores de saúde, expressos por maior incidência de doenças. No final de 2019, o mundo foi acometido pela pandemia da Covid-19, uma doença infecto contagiosa que acomete o sistema respiratório, podendo levar as vítimas à óbito. Pesquisas³⁵ da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) apontam a população negra como potenciais vítimas da Covid-19, em razão da alta vulnerabilidade desses sujeitos que já possuem comorbidades em decorrência da precariedade de condições de saúde (MARTINS, 2020).

Não obstante, as questões de moradia também se apresentam de modo mais precário entre a população negra. Dados da Teto Brasil³⁶, em 2017, apontam que 70% dos moradores de locais de risco são negros, incluindo os que se autodenominam pretos e pardos (TETO BRASIL, 2017).

O portal Atlas da Violência de 2019, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revela dados sobre a desigualdade de letalidade racial no Brasil entre 2007 e 2017. O Atlas apresenta que a taxa de negros cresceu 33,1% e a de não negros apresentou um pequeno crescimento de 3,3% (IPEA, 2019). Na edição de 2019, o relatório do Atlas da Violência conclui que continua em curso um processo de profunda desigualdade racial no país, evidenciando a necessidade de

³⁴ Sobre a saúde da população negra, a ONU apresenta dados que colocam essa população como mais suscetível à incidência de doenças. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/negros-tem-maior-incidencia-de-problemas-de-saude-evitaveis-no-brasil-alerta-onu/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³⁵ “As doenças não são entidades democráticas. Pelo contrário, elas têm incidências determinadas pela renda, pela idade, pelo gênero e pela raça. Diante da pandemia provocada pelo coronavírus (SARS2-CoV2), diversos segmentos da sociedade estão mais expostos e são identificados como grupos de risco, por conta de comorbidades específicas. A população negra, em sua diversidade, também é um dos grupos de risco, obviamente com gradações internas, variando tanto por comorbidades que atingem negras e negros em maior número, caso da hipertensão e de diabetes e, principalmente, a anemia falciforme, ou mesmo pela letalidade social, motivada por questões históricas, políticas e sociais estruturantes de nossa sociedade” (MARTINS, 2020, n.p.).

³⁶ TETO é uma organização que atua em 19 países da América Latina, que busca superar a pobreza em que vivem milhões de pessoas nas comunidades precárias, por meio do engajamento comunitário e da mobilização de jovens voluntários e voluntárias. Disponível em: <https://www.techo.org/brasil/teto/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

elaboração de políticas públicas de segurança e garantia de direitos de forma a promover maior proteção aos grupos mais vulneráveis (IPEA, 2019).

Dados da Segurança Pública apontam um processo de dizimação da população frente ao encarceramento no sistema prisional, da letalidade policial, da taxa de homicídios e da vitimização da juventude:

O *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (FBSP, 2017) destaca que, no Brasil, 21.892 indivíduos foram mortos em decorrência de ações policiais entre 2009 e 2016. Destes, 99,3% são homens e 76,2% são pessoas negras. Para além, 453 policiais civis e militares foram vítimas de homicídio em 2016, entre os quais 56% são negros. (JESUS, 2019, p. 267).

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias³⁷ (INFOPEN, 2016) mostra que havia 726.712 pessoas presas no Brasil até junho de 2016, sendo 64% da população prisional é composta por negros. Na esteira da segurança pública, o sistema prisional brasileiro tem, em sua população majoritária, os negros. Ainda que esse negro tenha ascendido socialmente, ele é igualmente suspeito de crime, que se presume pelo simples deslocamento desse corpo por lugares sociais em que a sua presença é abjeta (LIMA JÚNIOR, 2019). Para Mbembe (2019), o enclausuramento é uma técnica para isolar uma parcela da população.

Outra técnica consistiria em isolá-los e enclausurá-los em zonas de controle. É a prática do “zoneamento”. [...]. Existe toda uma economia da clausura, uma economia em escala mundial que se nutre da *securitização*, essa ordem que exige que uma parte do mundo fique confinada. A necropolítica seria então o arremedo político dessa forma de violência do capitalismo contemporâneo. (MBEMBE, 2019, p. 10-11, grifo do autor).

O Estado Brasileiro construiu uma estrutura racista, mascarada pelo mito da democracia racial, que impossibilita negros e negras de exercerem os direitos sociais preconizados pela Constituição Federal de 1988: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência (BRASIL, 1988).

O modelo brasileiro de relações raciais, segundo Paixão (2006), é um mecanismo que diminui significativamente a mobilidade social dos indivíduos dos distintos grupos de raça/cor da população, pois uma pessoa negra apresentará mais dificuldades para ascensão socioeconômica do que uma pessoa não negra em

³⁷ Criado em 2004 pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, o INFOPEN é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, cujos dados são oriundos de um formulário de coleta preenchido pelos gestores dos estabelecimentos prisionais do país.

mesma situação social. A ausência da mão protetora do Estado remonta os tempos da escravidão e do “pós-abolição”.

Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo. (GOMES, 2005a, p. 44).

A situação da população negra no Brasil requer a elaboração de políticas públicas de acesso a direitos básicos negados desde a escravidão. As ações afirmativas constituem-se como instrumento de inclusão social que são estabelecidas por um período com o propósito de superar alguma forma de desigualdade. Em busca de “[...] remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos” (PIOVESAN, 2007, p. 40).

A educação como direito social é o campo de atuação no qual esta pesquisa se debruça. É imprescindível, portanto, construir uma discussão em torno do currículo escolar como possibilidade de reconhecimento, de enfrentamento e de superação do racismo.

3 JUSTIÇA CURRICULAR E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escravidão não é um lugar de origem das pessoas negras. A gente precisa exercitar a capacidade de imaginar o passado também a partir do sentimento, da experiência da liberdade.
Ana Flávia Magalhães Pinto (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 53s).

O currículo é uma prática social intencionalmente elaborada para formar sujeitos para um determinado tipo de sociedade: “Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades” (PONCE, 2018, p. 11). Tomando o conceito de currículo em duas frentes, ordenamento sistêmico formal e vivência subjetiva e social, tem-se um panorama de sua amplitude. O acúmulo de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente, as políticas públicas, a legislação e as características histórico-culturais das instituições que abrigam os currículos são os elementos constitutivos do currículo como ordenamento sistêmico formal. A vivência subjetiva e social concebe o currículo como percurso de formação, como uma construção que se dá pela interação dos sujeitos com toda a diversidade que a escola abriga (PONCE, 2018).

A relação do currículo escolar com a superação do racismo, objeto desta Tese, requer que sejam discutidos os aspectos que constituem a construção curricular, quem são os sujeitos que o elaboram, quais são suas intencionalidades e seus valores. Cabe pensar sobre os modos de elaboração curricular, desde a legislação até as práticas escolares. O currículo escolar é maior do que seus aspectos prescritivos, ele é o resultado de múltiplas pautas que são colocadas em território de disputa para ganharem espaço na agenda curricular (ARROYO, 2011). Segundo Regis:

A cultura dominante é percebida como a *cultura* considerada como válida para a transmissão cultural, sendo continuamente legitimada e reafirmada pelos currículos escolares. Eles veiculam conhecimentos, valores, normas, atitudes, como se fossem neutros. Os sistemas escolares, da maneira como estão organizados e estruturados, assim como seus currículos, são produções históricas, quer dizer, resultado de disputas e lutas para que se estabelecessem desta maneira. (REGIS, 2012, p. 36, grifo da autora).

Na confluência entre os preceitos da Justiça Curricular e da Educação para as relações étnico-raciais, pretende-se construir conhecimento sobre reconhecimento,

enfrentamento e superação do racismo no currículo escolar. Conhecimento, cuidado e convivência, dimensões constitutivas da Justiça Curricular, serão abordados como possibilidade de construção de uma educação que contemple a integralidade dos sujeitos.

Na Educação para as relações étnico-raciais, serão contemplados dois elementos imprescindíveis para a efetivação de uma educação antirracista nos currículos escolares: a implementação de políticas públicas e a compreensão de princípios emancipatórios sobre a educação para as relações étnico-raciais.

O currículo escolar, compreendido como uma construção social, não estática, portanto, pode e deve ser questionado sempre que sua concepção não abranger a formação de sujeitos justos, dignos e solidários. Apple (2006, p. 17) assevera que cabe indagar as escolhas curriculares: “A quem pertence o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado?”.

O debate sobre a diversidade de saberes que poderiam/deveriam compor os currículos escolares tem se acirrado na medida em que influências ideológicas, políticas, econômicas e sociais lutam para terem seus interesses contemplados no campo curricular. Preliminarmente à abordagem dos aspectos conceituais da Justiça Curricular e da Educação para as relações étnico-raciais, descrever-se-á em qual cenário as disputas curriculares se constituem.

3.1 O currículo escolar como território de disputas

O currículo escolar tornou-se preocupação central para os organismos econômicos que precisam alinhar os propósitos da escola com suas agendas de competitividade e produtividade. As decisões curriculares são tomadas fora da escola, do Estado, do País, implicando orientações sobre legislação, formação de professores, práticas pedagógicas, práticas de gestão, intenções, valores, concepções, objetivos, conteúdos, organização do tempo, espaço, metodologias e processos de avaliação.

[...] as questões que cercam o conhecimento que é realmente transmitido nas escolas, que cercam o que considera como conhecimento socialmente legítimo, não são de pequena importância para a tomada de consciência da posição cultural, econômica e política da escola. Aqui, a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira

que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente. (APPLE, 2006, p. 16-17).

No limiar do século XXI, houve um desmantelamento das fronteiras fiscais e nacionais, ocasionando uma integração mundial de processos econômicos, financeiros, políticos e culturais. A formação de redes mundiais possibilitou a união de países que se sentiam ameaçados pela competitividade internacional, fomentando a criação de um mercado planetário de capitais (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

O desmantelamento do aparato estatal como condição para assumir a concepção de um “Estado Mínimo” é evidente nessa configuração neoliberal. Os estados nacionais já não tomam mais decisões dentro de seus territórios, subordinando-se a uma ordem internacional que passa a orientar toda a agenda estatal. Para Chauí (2001, p. 19), “[...] o poderio do capital financeiro determina, diariamente, as políticas dos vários Estados, sobretudo os do Terceiro Mundo, que dependem da vontade dos bancos de transferir os recursos para determinado país”. Apesar do enfraquecimento da autonomia dos Estados, a globalização não aboliu as suas funções. De acordo com Chizzotti e Casali:

A globalização, paradoxalmente, a despeito das desregulações internas, não aboliu as funções do Estado. Ao contrário, inspirados na concepção anglo-saxônica de extração neoliberal, os Estados revigoraram [seu] papel para o exercício de novas funções, como a preservação da identidade nacional, e para a elaboração de novos mecanismos reguladores de enfrentamento da competitividade internacional. Reformularam suas políticas econômicas e sociais para atender à nova ordem mundial. A formação de blocos regionais e de acordos bilaterais, de um lado promoveu a aliança de conjuntos de países na garantia de alguns interesses singulares regionais, ameaçados pelas incertezas das mudanças e pelo poder avassalador da competitividade; de outro lado, permitiu a fixação de normas comuns sobre questões essenciais, como emprego, segurança, saúde e educação. (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 14).

A formação de blocos econômicos foi uma das estratégias que os países encontraram para enfrentarem a competitividade internacional, fixando normas comuns sobre emprego, segurança, saúde e educação. As decisões territoriais não são mais feitas pelos estados nacionais, mas, sim, por organismos supranacionais. Segundo Ponce (2018, p. 786): “As políticas e a gestão do conhecimento tornaram-se agenda dos Estados contemporâneos demandados por uma economia política que tem o centro de suas decisões fora das nações”.

As organizações internacionais, bilaterais, multilaterais e suas visões neoliberais refletem-se na pauta educacional, privilegiando políticas de avaliação,

financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais, e esse reflexo dá-se justamente pela fragilidade dos estados nacionais. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a ONU, a União Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o G-7, concentram-se, também, na área da educação.

Em 1997, a OCDE, com o propósito de equalizar os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, criou o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA). Nessa esteira, buscou-se o estabelecimento de um marco de referência com competências básicas a serem alcançadas pelos estudantes, determinando o nível de competência que se deve alcançar com a escolaridade para enfrentar os desafios da economia global e da cultura, identificando valores comuns e objetivos gerais da educação e da aprendizagem ao longo da vida, constituindo o “Projeto Definição e Seleção das Competências-Chave” (*DeSeCo Project*). De acordo com Chizzotti e Casali (2012), há três categorias envolvidas:

Categoria 1- Capacidade de (*to be able to*) usar ferramentas interativamente, tanto as físicas, quanto as das tecnologias da informação e as socioculturais: a) a linguagem, os símbolos e os textos; b) o conhecimento e a informação; c) as tecnologias.

Categoria 2 – Capacidade de interagir com pessoas e grupos heterogêneos, de diferentes culturas: a) relacionar-se bem com os outros; b) cooperar e saber trabalhar em equipe; c) saber gerir e resolver conflitos.

Categoria 3- Capacidade de agir de modo autônomo, responsavelmente: a) saber compreender, decidir e agir considerando o contexto social amplo; b) ser capaz de organizar e realizar planos de vida e projetos pessoais; c) ser capaz de fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades. (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 15).

A OCDE, um órgão relacionado à atividade do comércio, organizou competências comuns e pautas de reformas nos sistemas educativos para a educação dos países signatários, desconsiderando a realidade social de cada Estado. A compreensão da OCDE é a de que, por meio do avanço científico e tecnológico, haverá solução para os problemas da humanidade, sem propor mudança na estrutura social da qual emergem os referidos problemas. As reformas educacionais que advêm das orientações desses organismos internacionais estão a serviço dos interesses econômicos, preconizando um saber utilitarista e instrumental centrado em determinadas áreas e parcelas do conhecimento.

A União Europeia, frente à nova geopolítica internacional, diante do crescimento do capitalismo anglo-americano, da pressão de organismos internacionais e da reforma dos sistemas educacionais asiáticos, propôs-se a desenvolver um projeto que reagisse positivamente à potencialidade de usos das novas tecnologias da informação, da comunicação e das novas demandas de reformas políticas em elaboração pela OCDE, sem descolar-se das tradições históricas dos seus Estados-membros.

O resultado dessa nova política educacional firmada pela União Europeia alinha-se a oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida: 1. Comunicação na Língua Materna; 2. Comunicação em Línguas Estrangeiras; 3. Competência em Matemática e competências de base em Ciências e Tecnologia; 4. Competência digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competências Sociais e Cívicas; 7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8. Sensibilidade e expressão culturais (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

O novo paradigma educacional estabelecido pela União Europeia e pela OCDE passou a integrar os sistemas de educação de vários países que adotaram tais políticas a partir de reformas. Uma política idealizada fora do Estado passa a balizar os sistemas educacionais, sem considerar os contextos de aplicabilidade, monitorando seu cumprimento por avaliações externas e pela participação, ainda que mínima, dos países em algumas relações de livre comércio.

A estatística tornou-se um mecanismo de controle para a garantia da execução dos currículos pautados em competências, porque ela apresenta à população dados que sinalizam o desempenho de um determinado sistema de educação. Esses dados são apresentados como análises comparativas científicas que determinam a implantação de políticas e de modelos de educação.

O Brasil alinhou-se às condições e às exigências do Banco Mundial, lançando, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trouxeram um arcabouço prescritivo de objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação para balizar as práticas pedagógicas e para a uniformização curricular do Ensino Fundamental, já com base nas orientações da OCDE. Na sequência, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional (DCN), em consequência da LDBEN Nº. 9.394, aprovada em 1996, estabelecendo a obrigatoriedade de um currículo de base comum com parte diversificada. Referendando-se no PISA, o Brasil

passa a reorganizar seus sistemas de avaliações por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os Estados nacionais começam a promover reformas educacionais em seus sistemas de ensino, não em favor das demandas do território e de seus sujeitos, mas para adequarem-se às avaliações externas. Os sistemas de ensino não se baseiam mais em direito à educação, como direito subjetivo e inalienável, mas, sim, em direito à aprendizagem, a partir de competências e de habilidades elaboradas pelo sistema econômico.

A cultura de auditoria, eclodida nas últimas décadas, tem deixado de lado a cultura da avaliação democrática, pautada na justiça, na igualdade e na busca por um currículo relevante para os alunos e para a comunidade. A importância que é outorgada a esse modelo de avaliação deve-se à forte publicidade que é dada pelos meios de comunicação de massa que impulsionam e provocam uma comoção significativa na interpretação dos dados (TORRES SANTOMÉ, 2013).

No Brasil, a agenda das reformas ocorre também na descentralização administrativa, a partir da transferência do Ensino Fundamental aos municípios pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, depois, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), abrangendo toda a Educação Básica.

Na linha das reformas educacionais, houve a aprovação da BNCC, que determinou competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos e pelas alunas das escolas públicas brasileiras, um documento alvo de apoio e de críticas simultâneas. Os contrários à BNCC alegam que é impossível prever todas as especificidades de uma sociedade e sistematizá-las em um único documento. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) elaboraram pesquisas que explicitam alguns motivos que justificam seu posicionamento contrário à BNCC: lista de objetivos conteudinais, projeto unificador e mercadológico que aponta para a tendência internacional e que articula centralização curricular, avaliação em larga escala e

responsabilização.³⁸ Os favoráveis à BNCC alegam que o Estado deve se responsabilizar por organizar o conhecimento historicamente acumulado e propor um currículo único para todo o território nacional, como garantia de acesso igualitário dos saberes a todos os brasileiros.

A questão principal sobre a BNCC é entender quais são os interesses que permearam sua elaboração³⁹. O Estado pode estabelecer uma base comum para a Educação Básica, desde que haja participação popular, que os sujeitos do currículo sejam ouvidos, que suas demandas sejam acolhidas, que as pautas dos movimentos sociais sejam acolhidas, que prescrições e práticas se voltem integralmente para a transformação social sem, contudo, deixar de desenvolver os saberes historicamente acumulados pela humanidade.

No Brasil, a BNCC surge como uma diretriz curricular centrada em habilidades e competências determinadas fora da escola. A legitimidade do documento é, portanto, questionável. No apressamento para a aprovação da versão final da BNCC, dois interesses destacam-se: “[...] os comerciais de grupos de empresários que, entre seus negócios, têm o da educação escolar; e os relacionados à contenção social por meio da escola, que auxilia na perpetuação das desigualdades” (PONCE, 2018, p, 788). Para a educação referendada no mercado, tornou-se urgente adaptar-se aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista, devendo, pois, assumir novos paradigmas de produtividade e de qualidade.

A campanha publicitária de apoio à BNCC teve como mote a desqualificação da escola pública e dos sujeitos que ela abriga, culpabilizando, sobretudo, os professores pelo fracasso escolar. Segundo Ponce (2018, p, 788), “[...] a escola pública, seus professores e alunos têm sido esquecidos e/ou tomados como objetos de constantes maledicências”. Com a depreciação da escola pública, tornou-se “legítimo” apoiar um documento curricular que viria para “salvar” a educação do país, desconsiderando políticas públicas que deveriam garantir investimentos para as instituições de ensino, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE).

³⁸ A ANPEd reuniu reportagens, documentos e notas institucionais de diversas entidades sobre a BNCC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 20 set. 2020.

³⁹ A Doutora Marina Avelar, em sua tese de Doutorado, faz o mapeamento das relações entre os vários atores que se envolveram e se envolvem na produção da BNCC no Brasil. No Blog do Freitas, há um artigo de autoria de Marina Avelar e Stephen J. Ball que desvelam essa trajetória de construção. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/11/27/avelar-e-ball-quem-e-quem-na-producao-da-bncc/>. Acesso em: 20 set. 2020.

O Brasil aumenta ainda mais a desvalorização dos sistemas de ensino quando promulgou a Emenda Constitucional Nº 95, em 2016, congelando os investimentos públicos com Saúde e Educação por 20 anos (BRASIL, 2016). A partir da diminuição de recursos para a área da Educação, é inevitável seu sucateamento e seu desmantelamento, inviabilizando o cumprimento das metas do PNE propostas para o período de 2014 a 2024.

O PNE foi um dos avanços mais significativos do século XXI aqui no Brasil, porque fora construído com a participação dos diversos sujeitos do campo curricular, com a determinação de diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no período de 10 anos nos campos: formação de professores, aquisição de materiais, reformas em infraestrutura, valorização dos profissionais do magistério, ampliação do atendimento em creches, elevação da taxa de escolaridade, construção de planos de carreira para os profissionais de educação etc. Sem recursos financeiros, a viabilidade das proposições do PNE torna-se cada vez mais distante.

E na escola, quais os reflexos dessas reformas? O currículo centralizado e prescrito que prima pela política de indicadores, determinados pelos organismos internacionais, contribui para condicionar de uma maneira restritiva a programação, a seleção de recursos didáticos, as tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula e as modalidades de avaliação. Os sistemas educacionais renunciam a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, respondendo apenas aos indicadores prescritos (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Quando os currículos não consideram o território, o contexto e a realidade escolar, as desigualdades não são questionadas. Não sendo questionadas, há um balizamento como se fosse possível que todos os sujeitos, independentemente de seu acesso à cultura, ao conhecimento, à tecnologia, aos bens materiais, conseguissem por seus méritos alcançar o nível de sucesso que desejarem.

As demandas sociais e raciais disputam espaço curricular com as demandas do mercado e é no “chão da escola” que os efeitos dessa tensão se materializam. O campo curricular é pleiteado por duas frentes: de um lado, os que buscam uma racionalidade preocupada com a eficiência em relação ao desenvolvimento do sistema econômico vigente, capitalismo; e de outro, os que entendem que o currículo escolar pode ser construído democraticamente, respondendo às demandas da coletividade (PONCE; ARAÚJO, 2019). Aliado ao pilar do capitalismo que tem referendado a

tomada de decisões na organização da sociedade, Boaventura de Sousa Santos (2018) aponta o colonialismo e o patriarcado como formas de dominação que têm garantido a hegemonia de poder em todas as áreas da sociedade, inclusive no campo do conhecimento.

Sobre a legitimação do conhecimento, Boaventura de Sousa Santos (2007) indica a existência de uma “linha abissal” que se construiu a partir das linhas cartográficas que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial. Tais linhas ainda subsistem no pensamento moderno ocidental e constituem as relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. Para Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71): “A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento ‘pós-abissal’”.

As linhas cartográficas que dividiram o mundo em blocos também cumpriram outro papel, o de colocar cada qual em um lado, em oposição, subalternizando povos e saberes (epistemologias). É, pois, pela ecologia dos saberes, que Boaventura apresenta uma proposta de contra epistemologia:

Nesse contexto, a ecologia de saberes é basicamente uma contra-epistemologia. O impulso básico para o seu avanço resulta de dois fatores. O primeiro consiste nas novas emergências políticas de povos do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global: globalização contra-hegemônica. [...]. O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas, as quais, porém, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global, visto que globalização contra-hegemônica se destaca pela ausência de uma alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo. (SANTOS, B. de S., 2007, p. 86-87).

A proposição do autor com a ecologia dos saberes é a de que todos os saberes coabitem os currículos escolares, o que ele denomina de “pensamento pós-abissal”, sem a sobreposição entre eles. De acordo com o pesquisador, “[...] o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, B. de S., 2007, p. 84-85).

Os saberes científicos, construídos historicamente, devem fazer parte dos currículos escolares, ao lado das pautas dos movimentos sociais, dos saberes locais, regionais e artesanais. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 86-87): “A

ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo”. Na ecologia dos saberes há, assim, uma ampliação na construção do conhecimento, a partir do diálogo e da disputa epistemológica.

O cenário está posto e os alunos pobres estão condenados a continuarem em situação de miséria se os currículos escolares, envoltos em sua rigidez prescritiva, não questionarem a estrutura social de desigualdade (ARROYO, 2013). Os negros e as negras são notadamente atingidos/as por currículos que não questionam a desigualdade que assola essa população, por currículos que se estruturam fora do contexto escolar e que não favorecem a discussão sobre o racismo.

Na RSL, foram apontadas manifestações de racismo ocorridas nos currículos escolares, sendo a negação do racismo a principal forma de impedir seu enfrentamento e sua superação. A crença no mito da democracia racial também aparece como um impeditivo para a discussão do racismo, mascarando as desigualdades sofridas pela população negra.

A falta de cumprimento da Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, é compreendida com uma manifestação racista, uma vez que não se rompe com a visão eurocêntrica dos currículos escolares, impedindo que os sujeitos conheçam a história e cultura afro-brasileira, além de reproduzir a percepção negativa da identidade negra.

A ausência de políticas públicas para a formação dos profissionais da educação acerca das relações étnico-raciais e de práticas antirracistas também aparecem nas pesquisas, impedindo que esses profissionais se posicionem de maneira positiva diante de situações preconceituosas e discriminatórias. A falta de clareza quanto às manifestações racistas como preconceito e discriminação racial é apontada nesta pesquisa, a partir da presença de comportamentos que naturalizam discursos, piadas, brincadeiras e apelidos pejorativos, sem quaisquer intervenções dos educadores.

As pesquisas que fizeram parte desta RSL apresentaram problemas causados pelo racismo, indicando como negros e negras são afetados/as. Os dois problemas mais citados relacionam-se à percepção negativa da identidade negra e a negação da identidade negra. A construção da identidade concebida por meio da vivência social é atravessada por discursos, piadas, brincadeiras, apelidos pejorativos, mas não só, o ambiente, a falta de representatividade de figuras negras, aliada ao

desconhecimento da história e cultura afro-brasileira também interferem nesse processo.

A baixa escolarização da população negra, o desempenho escolar ruim, as causas de evasão e repetência também se conectam com o racismo sofrido por negros e negras. O acesso à educação foi ampliado, mas as condições de permanência para a população negra continuam alijadas.

A luta por justiça social em favor da superação do racismo, também no campo curricular, é uma tarefa que envolve a reorganização estrutural dos currículos, considerando o contexto social. Para Gomes:

Lutar por uma sociedade e uma educação democráticas e com justiça social, em tempos de recrudescimento do neoliberalismo, exacerbação do capitalismo, de ideologias fascistas, racistas e de extrema-direita no mundo é, portanto, radicalizar a experiência da democracia. Essa radicalização implica uma tomada de posição que, a despeito de vivermos historicamente em uma estrutura social pautada nas tensas relações de poder e nos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado, se recusa a permanecer na inércia social e política e busca a emancipação social. (GOMES, 2019b, p. 1019).

No âmbito desta Tese, cabe pensar como o processo de colonização ainda impera na construção dos currículos escolares. Na esfera de produção do conhecimento, o colonialismo assume centralidade, evidenciando a construção de saberes a partir da lógica do colonizador. A discussão sobre o tema é necessária para compreender que os processos colonizadores que criaram a escravidão como força de trabalho também criaram epistemologias de dominação e imposição cultural, ignorando os saberes, as vivências, os modos de organização societária, os processos de produção, os valores e as crenças dos colonizados. Para Quijano:

Sem considerar a experiência inteira do colonialismo e da colonialidade, essa marca intelectual seria dificilmente explicável, bem como a duradoura hegemonia mundial do eurocentrismo. Somente as necessidades do capital como tal, não esgotam, não poderiam esgotar, a explicação do caráter e da trajetória dessa perspectiva de conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 129).

O colonialismo é a relação política e econômica em que a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação que assim se constitui em um império. No campo educacional de produção do conhecimento, o colonialismo produz o epistemicídio, no qual a história e a cultura válida concentram-se nos ditames do branco colonizador. Segundo Carneiro (2014):

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. (CARNEIRO, 2014, n.p.).

A colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, operando por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. De acordo com os estudos de Quijano (2005, p. 127), “[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”.

A decolonialidade é um movimento que busca entender o processo histórico que afetou a construção das estruturas contemporâneas no campo da política, economia, produção do conhecimento, das relações sociais/raciais que determinam o modo de vida das pessoas (BALLESTRIN, 2013).

Importa, assim, refletir sobre como se pode promover a des/decolonização dos currículos escolares. Não há unanimidade entre o uso dos termos “descolonização” ou “decolonização”; o que há de consenso é que os questionamentos estão centrados na ideia da colonização. Foi a partir da experiência da colonização e de seus desdobramentos que os estudos des/decoloniais ganharam destaque nos debates sobre a teoria educacional.

O uso do termo “descolonização” recebe críticas, porque não seria possível negar ou reverter a um estado pré-colonial, restando apenas a possibilidade de pensar sobre novas alternativas a partir da realidade material estruturada pela colonização. O emprego da terminologia seria, portanto, “decolonização”. Segundo o que aponta Ballestrin (2013, p. 89), defende-se “[...] a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

No entanto, o termo “descolonização” é utilizado por Gomes (2012a) como possibilidade de educar para as relações étnico-raciais, rompendo com a hegemonia

eurocêntrica recorrente nos currículos escolares, reforçando a superação do colonialismo. A descolonização dos currículos escolares em relação à África e aos africanos tem sido pauta das lutas antirracistas, preconizando que não é possível educar para as relações étnico-raciais se a hegemonia eurocêntrica continuar a ser a base dos currículos. O enraizamento do racismo nos currículos escolares dá-se pela própria concepção de sujeito que se pretende formar na escola e pela crença que se tem, desde o período colonial, de que a cultura europeia é superior, objeto a ser, portanto, alcançado.

A observância dos preceitos da Justiça Curricular e da Educação para as relações étnico-raciais ajudam na construção de um currículo descolonizado que priorize a formação de sujeitos justos dignos e solidários, capazes de fazerem uma leitura crítica da realidade e de proporem ações promotoras de Justiça Social.

3.2 Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência

A concepção adotada nesta Tese considera o currículo escolar como uma prática social institucionalizada, de prescrições e ações, que objetiva formar indivíduos para um determinado tipo de sociedade. A sociedade almejada é aquela que luta por justiça social para os sujeitos, a partir da garantia de seus direitos sociais para que todos tenham acesso à cultura, à alimentação, ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, à habitação, que tenham uma vida digna.

A busca por justiça social incide em todas as esferas da vida dos sujeitos, assim também se faz no campo curricular. Para Gomes (2019b, p. 1026): “Uma sociedade justa não pode resultar em uma educação injusta”. A justiça social luta para que os direitos humanos de cada sujeito sejam assegurados, de modo que tenham oportunidade de desenvolvimento. O currículo escolar como espaço para promoção de justiça “[...] deve levar-nos a suprimir qualquer tipo de motivo pelo qual os sujeitos sofram marginalização, sejam desconsiderados ou vejam mutiladas suas possibilidades abertas” (SACRISTÁN, 2002, p. 249). A Justiça Curricular pressupõe que os sujeitos estejam no centro de todo o processo. Nesse sentido, Neri (2018, p. 95) afirma: “Colocar o coletivo no centro do currículo escolar supõe a existência humana do ponto de vista da pluralidade, da interdependência entre os seres”. E, para Franco:

A humanidade em sua história recente escolheu a escolarização como forma coletiva institucional de preparar as suas gerações futuras. Cada dia, com mais complexidade, os sistemas escolares de todo o mundo demandam reflexões e ações que busquem qualificar a formação de uma população constantemente em crescimento e em movimento. “Preparar as gerações futuras” não é uma expressão sem intencionalidade. Valores diversos norteiam essa ação da formação a depender dos interesses em jogo, o que quer dizer que essa discussão não se faz sem debates explicitadores dessas intencionalidades. Para os partidários de uma educação escolar democrática e solidária, que vise à formação de gerações futuras cidadãs, trata-se de buscar formas de garantir uma educação escolar de qualidade social por meio de um currículo pautado no conceito e na prática da justiça curricular. (FRANCO, 2018, p. 57).

Um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos sujeitos da escola; ao contrário, ele deve se distanciar da racionalidade técnica e burocrática que visa reproduzir interesses alheios à comunidade escolar. A base de conhecimento do currículo, portanto, deve considerar a seguinte questão: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1296-1297).

A participação dos sujeitos na elaboração dos currículos deveria estar motivada pela busca de autonomia do indivíduo de modo a instrumentalizá-lo para a construção de uma vida digna, de um conhecimento que preconize uma convivência democrática e solidária, além de sua preparação para a inserção na vida social e no trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Em se tratando dos currículos prescritos, com fulcro nos interesses do mercado, como é possível resistir a eles, confrontá-los com propostas contra-hegemônicas? O modo como tais currículos são operacionalizados dentro das escolas depende, em parte, da receptividade dos sujeitos, sobretudo dos professores que, em última instância, são os que trabalham diretamente com os alunos.

No bojo da construção curricular, seja na elaboração de políticas públicas, seja nas práticas escolares, deve haver garantias de que os sujeitos que participam dessas instâncias tenham formação política com base nos preceitos da justiça social, para que resistam e proponham alternativas aos projetos hegemônicos que agem para manter apenas o desenvolvimento do sistema econômico. Ter acesso ao conhecimento que emancipa por meio da formação política dos sujeitos é uma possibilidade para construir ações de resistência aos projetos hegemônicos de estreitamento da autonomia das escolas e dos sujeitos.

As concepções que os professores têm sobre a educação, o valor que atribuem aos conteúdos propostos, a percepção sobre as necessidades dos alunos, suas condições de trabalho, influenciam na interpretação do currículo (SACRISTÁN, 2000). A depender do modo como os professores foram formados, sua relação com os currículos prescritos será, portanto, mais ou menos acolhedora. O conhecimento prévio sobre as estruturas políticas, econômicas, sociais e ideológicas que perpassam a construção curricular é imprescindível para o questionamento das diretrizes curriculares.

A construção de projetos contra-hegemônicos com vistas à garantia da justiça social é urgente, a partir da superação das desigualdades e do acesso aos métodos e aos descobrimentos científicos a todos os estudantes (CONNELL, 2009). Na contramão das propostas curriculares hegemônicas que privilegiam as competências do mercado, a justiça social é o horizonte que os currículos escolares precisam desejar. Conforme estudo de Ponce e Araújo:

A disputa por construir subjetividades democráticas é legítima e possível. Pautada nessa esperança alicerçada em experiências históricas exitosas e significativas para a autonomia da escola e para a construção de uma sociedade democrática, propõe-se uma reflexão sobre essa possibilidade a partir do conceito de justiça curricular, cuja essência utópica é a busca por justiça social, horizonte a ser buscado, por meio do currículo escolar. (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1049).

A Justiça Curricular é uma forma de praticar a justiça social no currículo escolar, atendendo cada sujeito em sua totalidade, garantindo o acesso pleno de todos e todas ao conhecimento. Implica formar sujeitos capazes de apropriarem-se subjetivamente de seus direitos, por meio de um currículo crítico e libertador (PONCE, 2018).

A educação que se pretende crítica e libertadora precisa questionar se objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias didáticas e modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem na escola. Há uma busca constante pela construção de um currículo que contemple as demandas dos grupos sociais, com a formação de sujeitos solidários, justos e dignos. Sujeitos que tenham compaixão, que pautem suas práticas em benefício da coletividade, que busquem justiça social.

Na perspectiva da Justiça Curricular, Connell (2009) aponta três princípios com vistas a buscar justiça social: os interesses dos menos favorecidos; a participação

e as práticas de cooperação e de cidadania no currículo comum; e a produção histórica da igualdade em todo o conjunto das relações sociais unidas em um sistema educativo. No âmbito curricular, a observância desses três princípios implica que os currículos atendam às demandas sociais dos sujeitos, sejam construídos coletivamente com vistas à cooperação e à cidadania e, em todas as suas práticas, devem considerar a superação das desigualdades.

A Justiça Curricular é constituída por três dimensões que buscam contemplar o currículo escolar como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social: conhecimento, cuidado e convivência (PONCE, 2018). As dimensões da Justiça Curricular foram construídas coletivamente pelo GEPEJUC nas discussões propostas pelo Projeto de Pesquisa “A Justiça Curricular do século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo”. Segundo Ponce:

São três as dimensões da Justiça Curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação. (PONCE, 2018, p. 793, grifos da autora).

Desde a colonização, as elites brasileiras têm criado mecanismos para manter a reprodução social de desigualdades, marcada entre os que detêm o poder econômico e simbólico e aqueles que chegaram a ser tratados como coisas, os negros e as negras. O currículo escolar é a via por onde essa reprodução de desigualdade pode acontecer, mas é também por ele que pode ser construído: conhecimento emancipatório, que possibilita a construção de uma vida digna, justa e solidária; o cuidado com os sujeitos, garantindo o pleno direito de acesso e permanência à educação de qualidade social; e a convivência escolar democrática, que permita o diálogo intercultural.

Na dimensão do conhecimento, as intencionalidades quanto aos princípios de seleção, de organização e de avaliação dos saberes que são desenvolvidos nas escolas, precisam ser problematizadas. Os grupos sociais organizados disputam a inclusão de conhecimento dentro do currículo, a partir de seus interesses e de suas posições ideológicas, econômicas, culturais e políticas. O currículo escolar não é uma mera transmissão objetiva e neutra de informações, como pretendem os tecnicistas,

mas é resultado de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula (APPLE, 2006). Para o autor, em outro estudo:

Educadores criticamente democráticos, movimentos progressistas e comunidades não são os únicos indivíduos e grupos que estão atuando neste terreno [...] neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito para mudar a educação para que sirva às necessidades deles. No fundo, há uma disputa contínua sobre diferentes versões de “democracia”. (APPLE, 2017, p. 902).

Paulo Freire (1989, 1977), embora não seja da área do currículo, oferece contribuições importantes que podem ser incorporadas ao campo curricular. Para Freire (1989), a educação é um ato político, não há, portanto, neutralidade no ato educacional. Freire (1989, p. 15) complementa: “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

Em uma de suas principais obras, *A pedagogia do oprimido*, Freire (1977) questiona o distanciamento entre os conteúdos sistematizados nos currículos escolares e a realidade dos alunos. Ao falar da educação bancária, Freire diz que os que se julgam sábios doam saber aos que se julgam não sábios, reforçando a ideologia de opressão e de absolutização da ignorância. As elites tentam acomodar as classes populares, domesticando-as em algum esquema de poder e, quando há alguma resistência, torna-se indispensável manipulá-las para atender a seus interesses. Nessa perspectiva, segundo Apple:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 2006, p. 98-99).

Considerando que o currículo escolar é permeado por escolhas, é preciso reconhecer quem são os sujeitos e quais os valores que estão sendo considerados nas deliberações sobre a construção curricular em todas as suas esferas. Nesse sentido, a “[...] seleção de conteúdos para compor um currículo é inevitável, mas não

é inevitável que seu processo de escolha seja tão parcial e antidemocrático” (PONCE, 2006, p. 322).

A busca por legitimidade do conhecimento escolar, que rompa com os currículos hegemônicos, deve antever o desenvolvimento de habilidades reflexivas e analíticas, buscando por justiça e democracia, a partir do questionamento de modelos políticos, econômicos e sociais, de injustiças causadas pelo neoliberalismo capitalista, dos modos dominantes de relacionamento existentes entre conhecimento e poder, de como a racionalidade científica molda as identidades nas instituições educacionais, bem como nas vidas cotidianas das pessoas, das influências negativas da sociedade e sobre como as gerações mais jovens podem tornar-se esperançosas e confiantes em relação ao potencial dos seres humanos (TORRES SANTOMÉ, 2011). É um conhecimento que se compromete com a esperança para suplantar as desigualdades.

Freire (1989) afirma que a educação pode reproduzir a ideologia dominante que reforça desigualdades entre os sujeitos, mas também pode ensinar a oferecer resistência e a buscar possibilidades de transformação social. Compreendendo a gama de saberes possíveis, é necessário fazer escolhas e, espalhando-se em Freire (1989, 1977), a transformação social e a resistência deveriam ser o mote para a condução dos conhecimentos a serem construídos pelos currículos escolares.

Na dimensão do cuidado, que requer o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, há uma preocupação de que “todos” os sujeitos do currículo se sintam representados diante das práticas curriculares. Desde a tessitura das legislações até a relação professor-aluno, é necessário um olhar atento para que a totalidade dos sujeitos tenham garantias de uma educação emancipatória e antirracista. Ponce (2018) destaca,

[...] mas não exclusivamente, os sujeitos imediatos da prática curricular pela sua relevância no processo: os professores e os alunos e, concomitantemente, os gestores das escolas. O currículo escolar em ação merece realce. Todo o processo de cuidados com esses sujeitos é fundamental no desenvolvimento curricular. Desde as condições de trabalho dos professores e gestores, sua formação, até a qualidade de vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens. (PONCE, 2018, p. 794).

Quanto aos alunos, a ampliação dos direitos individuais e coletivos deve ser garantida durante toda a trajetória escolar, isso implica: ter acesso a material escolar, uniforme, alimentação, transporte, tecnologia, infraestrutura escolar digna; ter

garantido o direito a conhecimentos diversos, pautados também em suas demandas, a ser avaliado como ser integral; e ter tempo digno para realizar suas atividades.

Aos professores, gestores e funcionários da educação, em geral, é necessária a elaboração de políticas públicas que garantam autonomia, remuneração justa, plano de carreira, condições de trabalho, a partir de formações continuadas, materiais pedagógicos e tecnológicos que viabilizem o bom andamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Condizente à concepção de cuidado para além do trato fisiológico, ao qual não se nega a importância, Arroyo (2015) afirma a importância de políticas públicas que se dirigem à construção de uma educação de qualidade social que contemple o sujeito em sua totalidade.

À luz da história de negação política da ética na garantia do direito dessas infâncias-adolescências vínhamos reagindo na afirmação política de tratamentos éticos e de defesa dos direitos humanos mais básicos dessas infâncias-adolescências: direito à vida, alimentação (Bolsa Família para quase 20 milhões de crianças-adolescentes na extrema pobreza que vão cada dia às escolas), direito à saúde, à educação, a viver a escola como um tempo-espaço de um digno e justo viver a infância-adolescência; programa Mais Educação, mais tempo de escola, Escola de Tempo Integral-Integrada, Juventude Viva. A educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política, ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular. As políticas sociais e educacionais vinham acordando de um longo tempo de silêncio e indiferença para a sorte dessas infâncias-adolescências. Sua chegada massiva às escolas de educação infantil e fundamental como que acordaram e aguçaram a sensibilidade escolar e docente para a responsabilidade ética e política com o cuidado, a proteção e a garantia de uma vida mais digna para os milhões de crianças, de adolescentes pobres, negros das escolas públicas, das periferias e dos campos. Aprendemos que a escolarização não pode ser equacionada como pré-condição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas o direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente. (ARROYO, 2015, p. 19-20).

Na análise das relações étnico-raciais nos currículos escolares, é necessário reconhecer a desigualdade política, econômica e social que atinge a população negra. O cuidado perpassa, por conseguinte, pela construção de políticas públicas de ações afirmativas. A dimensão do cuidado preocupa-se com o acesso e a permanência digna dos sujeitos à educação formal, provendo-lhe, além de conhecimento, condições materiais.

Na dimensão da convivência democrática, ancora-se a ideia de democracia participativa, garantindo que demandas silenciadas ganhem espaço nos currículos (PONCE; ARAÚJO, 2019). Os currículos democráticos têm seu cerne na pluralidade

de ideias, de propostas, de saberes, de intenções e na consecução do bem comum. Desse modo, a convivência é salutar dentro do processo de construção curricular. Para Regis:

A perspectiva eurocêntrica que vem alicerçando os currículos escolares também está presente nas relações interpessoais no cotidiano escolar que veiculam normas, valores e comportamentos preconceituosos e discriminatórios em relação à população negra, interferindo negativamente em seu desenvolvimento intelectual durante sua trajetória educacional. (REGIS, 2012, p. 46-47).

A convivência democrática e solidária contempla a racionalidade emancipadora, buscando acolher os sujeitos e as suas diversidades (ESTÊVÃO, 2004). Assim sendo, a democracia é um preceito a ser vivido na escola, desde a Educação Infantil, evocando a convivência e a participação dos sujeitos para a construção coletiva do currículo (APPLE; BEANE, 2001).

Existem espaços curriculares que são permeados pela participação dos sujeitos: Fóruns, Conferências, Construção de Propostas Pedagógicas, Elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, Conselhos de Escola, Conselhos de Classe, Conselhos de Controle Social, nos Grêmios, a Associação de Pais e Mestres (APM), Reunião de Pais, Grêmios Estudantis, Assembleias, etc. Esses espaços precisam ser ampliados e democratizados, de modo que as decisões se deem em favor da coletividade, a partir da acolhida das diversidades e das demandas dos sujeitos.

É preciso buscar práticas curriculares que priorizem a educação integral dos sujeitos. Elas acontecem dentro de muitas escolas, mas nem sempre são credíveis, por vezes são silenciadas. Práticas que estejam comprometidas com o conhecimento, o cuidado e a convivência, para a construção de uma vida digna, justa e solidária.

O desvelamento dessas práticas curriculares tem inspiração em Gomes (2008), que buscou, na sociologia das ausências, na sociologia das emergências e no trabalho de tradução proposto por Boaventura de Sousa Santos (2004), cunhar os conceitos de pedagogia das ausências e das emergências.

A sociologia das ausências consiste em uma investigação que visa a demonstrar que o que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não-existente, é intencionalmente colocado como não existente. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças, credibilizando práticas e experiências emancipatórias. Na sociologia das emergências, a intenção é promover uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a

identificar neles as tendências promotoras de esperança. No trabalho de tradução, busca-se esclarecer o que une e o que separa os movimentos e suas práticas, para que se possa determinar as possibilidades e os limites da articulação e da interação entre eles. É um movimento contra-hegemônico na medida em que não está preocupado com o estabelecimento de um rol de experiências como parâmetro epistemológico, mas, sim, em desvelar os princípios que orientam práticas e experiências emancipatórias (SANTOS, B. de S., 2004).

A credibilização de práticas curriculares promotoras de justiça social encontra referência também em Gomes (2008), quando são anunciados os preceitos da pedagogia das ausências e da pedagogia das emergências. A pedagogia das ausências é um exercício de reconhecimento político e epistemológico para tornar presente as ausências e as invisibilidades dos movimentos sociais e seus saberes para a formação dos sujeitos. A pedagogia das emergências relaciona-se à busca de alternativas pedagógicas concebidas nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, por meio de ações coletivas, em sua articulação com o espaço escolar (GOMES, 2008).

É no movimento dialógico entre a pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências que se intenta credibilizar práticas/experiências sociais emancipatórias, lógicas e racionalidades contra-hegemônicas silenciadas por forças políticas e ideológicas. Para Gomes,

[...] o campo da teoria educacional também lida com dificuldade e, por vezes, impede a entrada de outras lógicas e racionalidades, geralmente aquelas oriundas dos movimentos sociais. No caso do movimento negro, poderíamos dizer que os saberes por ele produzidos também vivem um processo de não-existência, já que não cabem na totalidade e no tempo linear da razão metonímica que tem sido hegemônica no campo teórico-educacional. Sendo assim, o que essa realidade indica é que, nesse campo, também se faz necessária uma pedagogia das ausências que desvele que há uma realidade, saberes e lógicas ativamente produzidos pelos movimentos sociais, pela comunidade negra e pelo movimento negro. (GOMES, 2011a, p. 146).

O silêncio pode dar-se de modo proposital para seletividade dentro da escola, reforçando a discriminação racial, a qual “[...] se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2012a, p. 105). A credibilização é um movimento que promove o desvelamento de saberes historicamente alijados, a representatividade dos sujeitos e a promoção de práticas curriculares emancipatórias.

No adensamento do conceito de Justiça Curricular, sete pesquisadores do GEPEJUC, por meio de suas pesquisas científicas, buscaram identificar práticas e experiências curriculares emancipatórias que contemplassem o conhecimento, o cuidado e a convivência na perspectiva da Justiça Curricular.

Nos estudos de Marques (2017), as dimensões da Justiça Curricular contribuíram para a análise da política pública de tempo integral das escolas públicas estaduais paulistas, o Programa de Ensino Integral (PEI). Como resultado para a pesquisa, apresenta-se que o PEI é uma política pública que pode contribuir para a educação integral, desde que: haja participação dos sujeitos da escola e da comunidade em sua elaboração; sejam organizados espaços físicos; e sejam disponibilizados recursos materiais e financeiros para sua execução.

Na pesquisa de Neri (2018), as dimensões da Justiça Curricular alinharam-se à construção de conhecimentos sobre o problema da violência sexual intrafamiliar (VSI) e suas implicações e responsabilidades para o currículo escolar de modo a aprimorar o atendimento de crianças e de adolescentes em situação de risco. O trabalho apontou a busca da Justiça Curricular como auxílio para análise e possibilidade de superação das violências praticadas pelas propostas hegemônicas de currículo no enfrentamento da VSI. Ao final da tese, a pesquisadora observou maior sensibilidade dos trabalhadores da educação para detectar sinais de violência, ampliação da visibilidade do problema, compreensão acerca da complexidade e da multicausalidade da VSI, assim como das possibilidades de construção de ações de enfrentamento por meio do currículo escolar.

Na tese construída por Franco (2018), as dimensões da Justiça Curricular auxiliaram nas compreensões coletivas sobre a prática curricular para educação do campo, a partir do diálogo entre professores e gestores das escolas localizadas no campo em Humaitá, no Amazonas. Na tessitura da pesquisa, identificou-se que a construção da Justiça Curricular é processual, configurando-se pelo enfrentamento cotidiano das contradições e pressupondo a ascensão da conscientização dos sujeitos do currículo. O conhecimento produzido a partir da construção da pesquisa contribuiu para a educação do povo humaitaense, de forma a valorizar seu modo de vida, seus saberes e seu valor cultural na construção da sua identidade.

Por meio dos estudos de Ponso (2018), a autora buscou, nas vozes dos sujeitos da escola, a compreensão sobre convivência democrática, uma das

dimensões da Justiça Curricular. A importância da convivência democrática, que não nega a existência de conflitos, mas abre possibilidade ao diálogo, é demonstrada na tese a partir das percepções dos sujeitos de uma escola pública.

No trabalho de Oliveira (2019), a pesquisadora buscou compreender as contribuições do direito à educação na história da educação brasileira e nos movimentos organizados, a partir de 1932, com foco nos preceitos da Justiça Curricular. A pesquisa abordou conceitos de educação como direito e o de direito à educação, relacionados à realidade brasileira, encontrados em documentos oficiais e na literatura disponível, produzidos, no período histórico que se estende desde a primeira Constituição brasileira até a promulgação do último PNE (2014).

Na pesquisa de José Nildo Oliveira Soares (2020), o autor descreve o contexto histórico no qual foram criados dois programas federais, Mais Educação e Novo Mais Educação, colocados em prática no município de Santana do Paranaíba, por meio do Plano Municipal de Educação (PME), com aporte nos preceitos das dimensões da Justiça Curricular. Os resultados da pesquisa apontam que o PME, como uma política educacional progressista, se articulou a outras políticas sociais a partir de um currículo que contemplou saberes escolares, da comunidade e culturais, ampliando as experiências educativas e o redimensionamento dos tempos e dos espaços escolares, apresentando-se como uma política educacional articulada e efetiva de formação integral do sujeito.

Para Araújo (2020), as dimensões da Justiça Curricular balizaram as análises de três políticas públicas curriculares do Município de Várzea Grande Paulista: o programa de “Formação Permanente Construir o Aprender; a Construção do Referencial Curricular” e o PME. A pesquisa baseia-se nos princípios de Democratização do acesso e da permanência, de Gestão democrática e da Qualidade social da educação. A proposta do trabalho buscou tornar credíveis as políticas públicas implantadas, desvelando quais os elementos emancipatórios durante o processo.

Construir coletivamente o currículo escolar, com base nas dimensões da Justiça Curricular, para formar sujeitos comprometidos com um projeto de sociedade que busque uma vida digna, justa e solidária; implementar projetos contra-hegemônicos para romper com estruturas de dominação que inferiorizam as camadas mais populares da sociedade, sobretudo a população negra, para promover a justiça

social; conhecer a cultura e a história da população negra no Brasil para transformação social e para superação do racismo, não é tarefa fácil, exige luta, mas é possível. Para Apple:

A luta pela democracia em educação tem sido, e ainda é, exatamente isto: uma luta. Possui uma longa e valiosa história. Essa história engloba movimentos diversos para transformar a educação e outras instituições, para que seus meios e fins respondam a necessidades e anseios vividos pelo experimento continuado de criar cidadãos críticos e conhecedores de que são responsáveis pelas suas próprias vidas. Isso exige, devidamente, que levemos a sério as demandas das pessoas que não se beneficiam dos modos como nossas sociedades estão organizadas atualmente: aquelas “marcadas” pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais. Exige também uma interrogação crítica constante sobre quem somos “nós”, como ponto de partida. Essas questões colocam um conjunto de responsabilidades éticas, políticas, e também educacionais, sobre as pessoas que se preocupam com o papel da educação na sociedade maior: um conjunto de responsabilidades que são ainda mais urgentes para pessoas comprometidas com a transformação social verdadeira. (APPLE, 2017, p. 901).

Na busca pela construção de um olhar antirracista e de percepção positiva da identidade negra, a Educação para as relações étnico-raciais será abordada para compreender a dimensão do conhecimento como uma estratégia de produção da existência digna; do cuidado, que viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social; e da convivência escolar, para que se consolidem valores humanitários, que se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro.

3.3 Educação para as relações étnico-raciais

Compreende-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa por meio das dimensões da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência. A Educação para as relações étnico-raciais é um processo educacional que busca credibilizar a história e a cultura silenciadas de um povo em oposição à hegemonia de um conhecimento sobre outro. É uma condição para a reestruturação dos currículos escolares, rompendo com a epistemologia dominante europeia. É um processo que, segundo Gomes,

[...] ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e

culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural. (GOMES, 2012a, p. 102).

Considera-se como hipótese, nesta pesquisa, que a Educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, é uma política pública que possibilita o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo. Admite-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa no currículo escolar sob a égide do conhecimento, do cuidado e da convivência (dimensões da Justiça Curricular), a partir da construção coletiva do currículo, da formação política dos sujeitos, da acolhida das diversidades, da promoção de diálogo intercultural, da proposição de representatividade negra, propiciando o fortalecimento da identidade negra.

O texto construído adiante pretende fazer uma intersecção entre os preceitos da Educação para as relações étnico-raciais e sua materialização por meio das dimensões da Justiça Curricular: cuidado, conhecimento e convivência. Busca-se reforçar os pressupostos contidos na hipótese anunciada para esta pesquisa, de modo a fortalecer a compreensão teórica dos conceitos de: políticas públicas, formação política dos sujeitos, diversidade, diálogo intercultural, representatividade negra e identidade negra.

Como política pública, a Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, atribui obrigatoriedade de ruptura das bases epistemológicas dos currículos escolares de modo que não basta apenas inserir a História e Cultura Afro-Brasileira como conteúdo e/ou disciplina, é necessária uma reorganização curricular que pressupõe mudanças estruturais. Segundo Gomes,

[...] uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2008, p. 99-100).

Educar para as relações étnico-raciais insere-se em um processo de busca por superação do racismo protagonizado pelos movimentos sociais que corroboram a luta antirracista, em especial o Movimento Negro, e, também, pela postura do Estado que propõe ações afirmativas como uma das formas de corrigir as desigualdades produzidas historicamente contra a população negra. Nesse sentido, Gomes (2011b) aponta que,

[...] até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial. (GOMES, 2011b, p. 113).

O estudo das relações étnico-raciais dá-se em razão da obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, que alterou os artigos 26 e 79 da LDBEN de 1996. Não é facultativa aos estabelecimentos de ensino a introdução do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Trata-se de uma lei federal que estabeleceu mudanças no artigo 26 da LDBEN, com a indicação de pelo menos quatro conteúdos programáticos: 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, com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Gomes (2011b) alerta:

É importante compreender a força e o caráter da lei n. 10.639/03. Como se trata de uma alteração da lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. (GOMES, 2011b, p. 116).

A promulgação da Lei Nº 10.639/2003 foi acompanhada de uma série de ordenamentos para a garantia de sua execução nos currículos escolares: as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a); as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006); e o Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) estabelecem princípios para conduzir as ações de sistemas de ensino, estabelecimentos e professores: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento da identidade e de direitos; e Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. As Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) apresentam propostas de ação e de atividades para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as Licenciaturas, a Educação Quilombola. Já o Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a) busca sistematizar orientações preconizadas pela Lei Nº 10.639/2003 e pela Lei Nº 11.645/2008, pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b) e pelo Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004c), focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.

A formação política compreende o arcabouço de ações para instrumentalizar os sujeitos do currículo de modo que a formação inicial e a formação continuada contemplem os estudos sobre a temática racial. As temáticas raciais devem permear a formação dos sujeitos não como mais um tema a ser trabalhado, mas com a devida atenção que a questão requer. Atenção à historicidade de raça e racismo, reconhecendo que essas questões são determinantes para compreender como se configuram as relações sociais. Conforme salienta Gomes (2019b):

Dada a complexidade do tema e sua imbricação com o combate ao racismo, a denúncia das desigualdades e das discriminações presentes nas instituições escolares e reforçadas pelo currículo, faz-se necessária uma abordagem curricular que compreenda como tais fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais se expressam nos planos de

ensino, nos materiais didáticos, na estética, no cotidiano, na cultura escolar, na relação pedagógica e na vida dos sujeitos. (GOMES, 2019b, p. 1025).

Educar para as diversidades presentes nas relações étnico-raciais não significa reduzir os currículos escolares a um relativismo sem intenções claras, sem critérios, sem planejamento (REGIS, 2012). O que se espera é que os currículos escolares sejam construídos coletivamente, baseados em princípios pedagógicos, didáticos e emancipatórios, de modo que o conhecimento produzido contemple as vivências dos grupos sociais que integram a sociedade brasileira e os saberes historicamente acumulados pela humanidade (incluindo os saberes que há muito foram silenciados, como história e cultura afro-brasileira e africana). Para Moura:

No desenvolvimento do currículo escolar, não é o caso, evidentemente, de se incorporar de forma imediata e sem crítica todo e qualquer conteúdo disciplinar ou universo de valores que o aluno já carrega através desse outro currículo em que foi formado por sua socialização. Nem se trata de deixar o aluno à mercê do que deseja fazer, de forma espontaneísta, permitindo-lhe permanecer encerrado no seu próprio universo, restrito de socialização, pois a escola, enquanto instituição socializadora, tem também o dever de propiciar uma ampliação de seu horizonte de experiência, com base em valores hoje inquestionáveis como o respeito aos direitos humanos e aos ideais republicanos e democráticos, que orientam – ou devem orientar – o desenvolvimento da sociedade brasileira. E a escola tem ainda a função a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos, como espaço de escolarização que é. (MOURA, 2005, p. 75).

A diversidade à que se refere esta Tese é pautada na história e na cultura dos diferentes povos que formam a população brasileira, em especial os povos afrodescendentes.

A população afro-descendente no Brasil tem características culturais muito marcantes, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é muito significativa para todos os setores da vida brasileira, quer se relacione à linguagem, à vida familiar, ao sistema simbólico, à comunidade religiosa, à produção do saber (Ciência) ou à transmissão do saber (Educação). (THEODORO, H., 2005, p. 83).

A diversidade aborda toda a vastidão de saberes de um povo, resgatando a ancestralidade e a memória coletiva, além de estabelecer novos paradigmas para a construção do conhecimento, a partir de referenciais e epistemologias diversos.

Reconhecendo a diversidade que permeia as relações sociais, busca-se reconhecer a promoção do diálogo intercultural. Pressupõe-se uma interação entre as culturas, não de modo a hibridizá-las, mas para que se contemplem elementos singulares que possam contribuir para a formação integral dos sujeitos. A articulação

entre os saberes tradicionalmente aprendidos nos currículos escolares com os saberes preservados pelas diferentes culturas favorece a ampliação dos conhecimentos, além de promover a representatividade e o fortalecimento da identidade (GOMES, 2012a). Espera-se que esse diálogo intercultural não seja apenas pontual, referindo-se a disciplinas, a conteúdos ou a projetos específicos, mas que ele permeie toda a construção curricular para que sejam repensadas as epistemologias que o currículo tem privilegiado e quais delas estão silenciadas.

Nesse sentido, a interculturalidade propõe uma alternativa para se pensar a partir da diferença e dos processos de descolonização. Conforme aponta Walsh,

[...] a interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito – uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade – a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. (WALSH, 2019, p. 27).

Em outro estudo, Walsh (2010) apresenta três perspectivas sobre a interculturalidade: interculturalidade relacional, que é o intercâmbio cultural entre os diversos grupos étnicos que convivem no mesmo espaço geográfico; interculturalidade funcional, que pressupõe a ideia do reconhecimento da diversidade sociocultural existente, a partir do respeito e da tolerância as suas diferentes expressões socioculturais; e interculturalidade crítica, em que as convivências se estabelecem pela constituição de espaços de questionamento das relações de poder.

É na perspectiva da interculturalidade crítica que esta Tese se ancora ao questionar a estrutura colonial que insiste em permear os currículos escolares, inferiorizando a população negra. Quando o currículo contempla o diálogo intercultural, a agência dos sujeitos curriculares que pertencem aos mais diversos grupos sociais é promovida.

Em se tratando da comunidade negra, o que se espera é a proposição da representatividade negra em espaços de tomada de decisão e de produção de conhecimento. Requer que o conhecimento seja construído a partir de fontes diversas e, portanto, é preciso ouvir a comunidade negra, cultivar a memória de ser descendente de africanos no Brasil, promover o intercâmbio com grupos do Movimento Negro e familiarizar-se com obras de autores negros que permitam compreender a diversidade brasileira (GOMES, 2008).

A Educação para as relações étnico-raciais pressupõe a promoção de ações que contribuam para a construção positiva da identidade. O processo de construção identitária é perpassado por diversos segmentos da vida dos sujeitos, em todas as sociedades humanas.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

A identidade não é algo natural, pois é por meio das interações sociais, políticas, ideológicas, econômicas e culturais que os sujeitos constroem o modo como se percebem diante de si e dos outros. Os agrupamentos sociais têm um importante papel na construção da identidade dos sujeitos em torno de causas comuns.

A identidade é fruto de um processo. Não é estática, portanto, está em constante mutação e o meio que o sujeito vive pode influenciar diretamente em sua formação. No estudo de Goffman (1963), a identidade é constituída por três dimensões que são interdependentes entre si: a identidade social, a identidade pessoal e a identidade do eu. A identidade social refere-se às categorias e aos atributos que as outras pessoas conferem ao sujeito – seria a percepção do outro; a identidade pessoal se relaciona aos dados, à biografia do sujeito; e a identidade do eu se define pelas concepções e pelos sentimentos que o sujeito tem de si. Tais dimensões estão em movimento, possibilitando a construção gradativa da identidade (GOFFMAN, 1963). A dimensão da “identidade social e da identidade do eu” estão diretamente ligadas à educação do olhar, o olhar que se tem sobre si e sobre o outro, o modo como se percebe a si e como se percebe o outro.

A identidade negra pode ser compreendida como um senso de afiliação a um grupo social em razão do pertencimento étnico/racial. “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2003, p. 171). A identidade negra é construída, dentre outras interações, na interação dos sujeitos. Segundo Gomes (2003, p. 172): “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 com este”.

O conceito de negro tem um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004). De acordo com o autor:

O Movimento Negro vem tentando conscientizar e mobilizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito “Negro” inspirado no “Black” norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Tal divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que possui uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. (MUNANGA, 2015, p. 24).

Pelos movimentos sociais organizados, há uma identificação pela cor da pele, quanto mais retinta for, mais se aproxima da classificação como negro. Para Munanga (2004, p. 52): “Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência”.

A expressão “preto” também pode ser admitida para designar a população afrodescendente, dependendo do contexto em que ela apareça. As expressões “negro” e “preto” são construções sociais que podem ser empregadas no sentido de garantir pertencimento racial aos sujeitos que assim se identificarem.

Apoiada nos elementos que constituem a hipótese, esta pesquisa aproximou dois elementos imprescindíveis na luta pelo reconhecimento, pelo enfrentamento e pela superação do racismo: a implementação de políticas públicas, preconizadas pela Lei Nº 10.639/2003, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), pelas Orientações e ações para a educação das relações étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e pelo Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a); e a compreensão dos princípios emancipatórios da Consciência política e histórica da diversidade, do Fortalecimento da identidade e de direitos e das Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

3.3.1 Políticas públicas

As políticas públicas são consideradas como instrumento de inclusão social quando são seguidas por ações afirmativas. Não basta, portanto, apenas assegurar a igualdade de condições de acesso aos direitos sociais, é preciso criar garantias para seu exercício. Dar garantias de igualdade no ensino das diversas histórias e culturas dos povos é função do poder público, como possibilidade de reconhecer as narrativas históricas sistematicamente silenciadas.

As ações afirmativas são projetos de reparação a grupos que sofreram algum tipo de dano ao longo de sua trajetória. No caso das ações afirmativas com relação à população negra, elas tendem a se configurar por projetos que buscam reparar as desigualdades estruturais entre brancos e negros.

Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Estas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos. As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2007, p. 40).

O caráter temporário das ações afirmativas tem a função de equalizar as diferenças entre os diversos grupos sociais, de modo que se garanta o pleno acesso e exercício dos direitos sociais para todos os sujeitos.

Na vigência do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei Nº 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira para Educação Básica (BRASIL, 2003).⁴⁰ O dispositivo legal modifica a LDBEN - Lei Nº 9.394/1996, para incluir o ensino da história e cultura de uma população marginalizada, constituindo-se como um avanço no campo do conhecimento que, ao materializar-se em práticas educativas, possibilita contemplar o cuidado com o outro, de modo a garantir acesso

⁴⁰ Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências" (BRASIL, 2003, p. 1).

à educação de qualidade social e, também, construir espaços para uma convivência democrática que busque a superação do racismo.

O percurso histórico que desencadeou a aprovação da Lei Nº 10.639/2003 identifica lutas ideológicas, políticas, econômicas e sociais, integrando a participação dos movimentos sociais na luta antirracista (GOMES, 2010b). O questionamento dos movimentos sociais, quanto ao conhecimento de viés eurocêntrico que sempre norteou os currículos, tornou-se pauta das agendas políticas, ensejando engajamentos que adensaram a propositura de um currículo que privilegiasse a diversidade para superação do racismo.

A participação do Partido dos Trabalhadores (PT), em consonância à agenda do Movimento Negro, há de ser ressaltada. Desde 1999, o projeto de lei que previa o ensino da história e cultura afro-brasileira tramitava no Congresso e só se efetivou na vigência do mandato do Presidente Lula.⁴¹ Todavia, a trajetória em defesa da população negra tem início no “pós-abolição” e aponta os projetos de André Rebouças que visavam à criação de condições para a sobrevivência digna desses homens negros e dessas mulheres negras por meio de educação e terra para o cultivo. O projeto abolicionista de André Rebouças propunha uma vida para negros e negras com possibilidades de autonomia, sobretudo por intermédio da educação, mas suas proposições não se concretizaram, conforme Antônio Carlos Higinio (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018).

O papel da imprensa negra na formação política da população buscava desconstruir o estigma de inferioridade difundido no final do século XIX e no início do século XX. Segundo Gomes (2012b, p. 736): “Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época”.

Na criação do Centro Cívico Palmares em São Paulo, no ano de 1926, já havia, entre as preocupações, a educação das pessoas negras. Os movimentos sociais assumem um papel importante no período “pós-abolição”, em especial quando se forma a Frente Negra Brasileira, entre os anos de 1920 e 1930, que serviu de inspiração para outras articulações em Porto Rico e Estados Unidos, desmistificando

⁴¹ Para saber mais sobre o histórico da Lei Nº 10.639/2003 e a participação do Partido dos Trabalhadores, ver: http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigoCompleto.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

a ideia de que o Movimento Negro seria uma cópia do que aconteceria dos Estados Unidos, segundo Amilcar Araujo Pereira (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018). Para Gomes:

A atuação do movimento negro na educação também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960. (GOMES, 2012b, p. 737).

Nesse interim, alguns congressos foram organizados por esses movimentos com o intuito de discutir a situação dos negros e das negras frente aos seus direitos negados. Amilcar Araujo Pereira (2011) cita o I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, em 1950. Em 1978, o recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU) escreveu a “Carta de Princípios” que já reivindicava, entre suas pautas, a reconfiguração do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra (PEREIRA, A. A., 2011)⁴². O Movimento Negro organizou vários encontros durante a Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, com o propósito de tornar pauta as reivindicações com relação à temática étnico-racial.

A “Constituição cidadã” de 1988, terreno de disputas por vários grupos, refletiu algumas reivindicações de diferentes grupos sociais que, até então, não eram contempladas na construção dos currículos escolares, como é o caso do parágrafo 1º do Artigo 242 da Constituição Federal: “O ensino da História do Brasil levará em conta

⁴² Para o Professor Amilcar Pereira (2011, p. 26), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “[...] o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características deste movimento social”. Na organização de suas pautas, a população negra mobiliza-se em grupo, dando origem ao Movimento Negro, reivindicando mudanças estruturais que rompem com práticas racistas de preconceito e de discriminação que “[...] os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUES, 2007, p. 101). Data-se que foi a partir dos anos de 1970 que um contingente de homens negros e de mulheres negras começou a se articular em torno de um ideal de igualdade. O Movimento Negro assume um papel importante no debate racial, exigindo dos poderes públicos projetos de inclusão social para a população negra. Foi por meio das proposições do Movimento Negro em articulação com instâncias do Poder Público que a população negra pode exercer alguns de seus direitos sociais, como, por exemplo: a política de cotas nas universidades pela Lei Nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), a política de cotas em concursos públicos por meio da Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) e a introdução da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares pela Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), reeditada pela Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). A diversidade de pautas que permeia as agendas dos movimentos sociais permite que se use também a expressão “Movimentos Negros”, para assumir a pluralidade de ideias e de ideais.

as contribuições das diferentes culturas e etnias⁴³ para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2017a, p. 180). Para Abreu e Mattos (2008, p. 6): “É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial”.

A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada no ano de 1986, e a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, ambas em Brasília, são marcos históricos na luta por uma educação antirracista. As reivindicações propostas por esses movimentos impulsionaram alguns municípios a adotarem medidas que coibissem quaisquer práticas discriminatórias dentro das escolas. Municípios como Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre, Aracaju, São Paulo, Teresina e Brasília foram os primeiros a promulgarem leis que previam a inclusão da temática racial nos currículos escolares entre os anos de 1989 e 1996.

Com a Marcha contra o racismo, pela vida e pela cidadania, em 1995, o Movimento Negro assume outra agenda de lutas sem, contudo, deixar de questionar o mito da democracia racial que sempre esteve presente em suas reivindicações. A nova pauta do movimento incluía ações mais propositivas para a promoção da igualdade racial, também relativas à educação. E, por intermédio do Movimento Negro, também no ano de 1995, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, inicia publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras.

Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996. Apesar desse primeiro passo, de reconhecimento oficial do racismo no Brasil, pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira. (SANTOS, S. A., 2007, p. 17).

O percurso entre a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei Nº 10.639/2003 é apresentado por Silvério e Trinidad (2012) por alguns marcos

⁴³ O uso do termo “etnia” refere-se ao pertencimento de um grupo social que se identifica pelo uso da língua, cultura, tradições, etc. É outra forma de referir-se ao pertencimento ancestral e étnico-racial de um povo, não substituindo a ideia de raça que está ligada ao movimento político em defesa de um propósito (GOMES, 2005a).

internacionais e nacionais: a Marcha Zumbi dos Palmares (1995); a aprovação da LDBEN - Lei Nº 9.394/1996; os Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata; a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo; Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul (2001); e, por fim, a aprovação da alteração da LDBEN pela Lei Nº 10.639/2003, bem como sua regulamentação pelas diretrizes.

Na primeira gestão do Presidente Lula, em 2003, houve a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que representa a materialização de uma histórica reivindicação do Movimento Negro em âmbito nacional e internacional. Em 2004, houve a reconfiguração da SECAD com a integração da “inclusão social”, denominando-se, a partir de então, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (SECADI).

A temática racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do Brasil e, após anos de reivindicações, entra em vigor a Lei Nº 10.639/2003, que alterou os artigos 26 e 79 da LDBEN, que passaram a vigorar com as seguintes redações:

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. (BRASIL, 2003, p. 1).

O dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra” faz alusão a Zumbi dos Palmares – mais uma conquista, portanto, para a população negra quanto à construção de identidade positiva e à representatividade negra.

A Lei Nº 10.639/2003 é compreendida como uma política reparadora ou compensatória para a população negra que, por muito tempo, teve sua cultura e história negligenciada pela historiografia. As ações afirmativas “[...] cumprem uma

finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social” (PIOVESAN, 2007, p. 40).

A Justiça Curricular, com fulcro na justiça social, precisa contemplar todas as dimensões do currículo, sua estrutura, sua cultura, sua prática, seus saberes; enfim, as políticas educativas (ESTÊVÃO, 2004). É nesse sentido que se aborda o Parecer CNE/CP Nº 3/2004, que tratou das temáticas relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como membros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez (BRASIL, 2004c).

O Parecer CNE/CP Nº 3/2004 destina-se, a princípio, às instituições formais de educação: aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, na execução, na avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. As famílias dos estudantes, os estudantes e todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros também são contemplados pelo Parecer.

As orientações do Parecer versam sobre respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade – não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

O currículo escolar construído com base no Parecer CNE/CP Nº 3/2004 prima pela construção coletiva, no qual todos os sujeitos se mobilizem para a transformação social e para

[...] que a escola se constitua como um espaço educativo no qual cada um [dê] o que tem de melhor fora da competição escolar, e que a escola defina os bens cívicos e morais sobre os quais os alunos e os estudantes devem realizar a experiência e a aprendizagem: solidariedade, capacidade de expressão, de organização coletiva, possibilidade de se mobilizar e se projetar [...]. (DUBET, 2008, p. 107).

A educação baseada na justiça social pressupõe a reestruturação de instituições e a reformulação do contrato social que se estabelece nessas relações. É necessário distribuir e controlar os bens educacionais que são desiguais nas nações (APPLE, 2006). Os bens educacionais precisam ser distribuídos para todos os

sujeitos, e, no caso dos negros e das negras, é necessária a criação de ações afirmativas que se pretendam reparadoras pelas décadas de desigualdade social impingidas à população negra. Segundo o Parecer N° 3/2004:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004c, p. 2).

O racismo foi criando estratégias para manter a população negra à margem dos direitos, permitindo que alguns sujeitos e instituições reproduzam ações racistas e desigualdades entre negros e não-negros. Reforça-se a importância de políticas públicas para corrigir disparidades quanto à população negra, começando pelo direito de conhecer sua história e sua cultura. O objetivo do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é reeducar as relações étnico-raciais para que todos valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da sociedade (SILVA, P. B. G. e, 2012).

A Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) para favorecer a interpretação da Lei N° 10.639/2003, definindo como ela deveria entrar em vigor nos estabelecimentos de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) apresentam algumas estratégias de ação para que o ordenamento sistêmico formal seja vivenciado nas práticas educativas. O objetivo das diretrizes é preencher as lacunas deixadas sobre a história e a cultura dos africanos e seus descendentes, como se esses povos só tivessem um histórico a partir do movimento de escravidão e que essa condição de escravo os minimizasse até a atualidade.

As diretrizes propõem a discussão de conceitos como raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade.

Especificam, não exaustivamente, estratégias de como organizar práticas educativas que cuidem de todos os sujeitos da educação, para que se consiga promover a superação da desigualdade. A intenção é eliminar práticas hegemônicas que fazem com que uma minoria alcance a excelência, enquanto os outros, excluídos intencionalmente do conhecimento, sejam definidos apenas por seus fracassos e suas lacunas (DUBET, 2008).

No ano de 2006, o MEC, por meio da SECADI, apresentou as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, fruto da articulação de Grupos de Trabalho (GTs). Segundo Henriques:

O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo. O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação. (HENRIQUES, 2006, p. 13).

O resultado dos GTs foi a elaboração das Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir de propostas de ações e atividades para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Licenciaturas e Educação Quilombola.

Em 2008, a Lei Nº 10.639/2003 foi reeditada e passou a ser nomeada pela Lei Nº 11.645/2008. Por esse novo texto, a LDBEN tornou obrigatório também o ensino da cultura indígena, mantendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, alterando o artigo 26 da LDBEN:

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.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, p. 1).

A cultura indígena passa a se tornar conteúdo obrigatório na Educação Básica, importante conquista para essa população; todavia, este estudo concentrar-se-á na população negra, no currículo escolar e nas possibilidades de superação do racismo.

O MEC, por meio da SECADI, propôs e passou a criar condições, entre 2009 e 2010, para a execução do Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA, P. B. G. e, 2012). O Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a) prevê atribuições para: Sistemas de Ensino, Conselhos de Educação, Instituições de Ensino Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos, Educação Infantil, Ensino Médio Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, EJA, Educação Tecnológica e Formação Profissional e Educação em áreas remanescentes de quilombo.

Nesse período, o Estatuto da Igualdade Racial é promulgado pela Lei Nº 12.888, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), como uma política pública que estabelece mecanismos para a superação do racismo, a partir da igualdade de oportunidades, da defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e do combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.⁴⁴

O arcabouço de atribuições para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), buscou entre seus preceitos “[...] convivência escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro” (PONCE, 2018, p. 793).

Em razão da implementação da Lei Nº 10.639/2003, o MEC executou uma série de ações estratégicas aqui exemplificadas: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial; publicação de material didático; publicações específicas sobre educação para as relações étnico-

⁴⁴ Lei Nº 12.888, de 20 de julho de 2010, que 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. (BRASIL, 2010b).

raciais na Coleção Educação para Todos; publicação e distribuição das DCN da Educação das Relações Étnico-raciais em todo território nacional; distribuição de orientações e ações para educação das relações étnico-raciais; planos de ação; criação e/ou fortalecimento de espaços para discussão da temática racial; mapeamento e análise de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a Lei Nº 10.639/2003 etc.⁴⁵

A BNCC (BRASIL, 2017b) e o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019b)⁴⁶ são as matrizes curriculares para as escolas do Município de São Paulo, reconhecendo-se que a construção desses documentos contou com baixíssima participação popular e, portanto, tem sua legitimidade questionada. Tais documentos curriculares são confrontados com a realidade da escola, do território e de seus sujeitos, restando aos professores promoverem a integração entre as matrizes oficiais e as demandas locais.

Os dois documentos formais, a BNCC e o Currículo da Cidade, trazem em seus bojos a obrigatoriedade da introdução da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, com fulcro na Lei Nº 10.639/2003 e na Lei Nº 11.645/2008. Segundo a BNCC e o Currículo da Cidade, respectivamente,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004). (BRASIL, 2017b, p. 18-19).

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados. (SÃO PAULO, 2019b, p. 16).

⁴⁵ Para conhecer mais ações estratégicas do MEC para implementação da Lei Nº 10.639/2003, ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

⁴⁶ Currículo da Cidade é um documento oficial emitido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que organiza o currículo escolar do município por áreas do conhecimento e componentes curriculares: Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências Naturais; Ciências Humanas: Geografia e História. Além dessas áreas do conhecimento e desses componentes curriculares, o Currículo da Cidade apresenta um currículo para a Área/Componente Curricular Tecnologias para Aprendizagem.

A promulgação de Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11645/2008, é um marco histórico para a população negra, garantindo a proposição de narrativas emancipatórias sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. A elaboração de ações afirmativas buscando a introdução da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares deu-se no plano do ordenamento sistêmico formal; é necessário, por conseguinte, identificar como essa política pública se insere dentro das escolas no plano da vivência subjetiva e social, a partir das dimensões da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência.

3.3.2 Princípios da Educação para as relações étnico-raciais

Os Princípios da Consciência política e histórica da diversidade, do Fortalecimento da identidade e de direitos e das Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações são apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), em busca de orientar o trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares. A orientação preconizada por essas Diretrizes reafirma a necessidade de construir o currículo escolar pautado no reconhecimento da diversidade, no fortalecimento da identidade, na subjetivação de direitos e em ações curriculares pautadas na representatividade dos sujeitos.

Em Gomes (2012a), há um questionamento sobre as respostas epistemológicas do campo curricular quanto ao acolhimento da diversidade que a escola abriga. A autora indaga as repostas dos currículos escolares em relação às demandas dos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar: “Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?” (GOMES, 2012a, p. 99). Na Educação para as relações étnico-raciais, Petronilha Silva pontua algumas questões:

Como estabelecer diálogo entre distintas visões de mundo? Como negociar mudanças? Como estabelecer metas e atingi-las, sem imposições? Que elos queremos criar? Que elos há que romper? Em se tratando de estabelecimentos de ensino, inclusive universitários, que pedagogias somos constrangidos a criar? (SILVA, P. B. G. e, 2018, p. 136).

É imprescindível a mudança estrutural proposta pela Lei Nº 10.639/2003 (reeditada pela Lei Nº 11.645/2008), que torna público e legítimo falar sobre a questão racial dentro da escola. Contudo, segundo Gomes (2012a, p. 105), “[...] não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’ [...]”.

3.3.2.1 Princípio da consciência política e histórica da diversidade

A Educação para as relações étnico-raciais deve promover a acolhida das diversidades, a partir da mobilização e da ação política de resistência e de intervenção contra o racismo. Reconhecer a História e Cultura Afro-Brasileira como parte da construção da História do Brasil é a garantia de que todos os sujeitos tenham acesso aos diversos saberes produzidos pela e sobre a população negra.

A organização dos movimentos em defesa dos direitos sociais, a partir da ampliação do direito à educação, da universalização da Educação Básica e da democratização do acesso ao Ensino Superior, garantiu com que a escola acolhesse sujeitos cada vez mais diversos, com demandas específicas. Assim sendo, é papel dos currículos escolares acolher as diversidades, como pressuposto da Justiça Curricular.

Os sujeitos da escola, em especial os professores, precisam compreender seu papel diante da acolhida das diversidades e da diferença. A acolhida das diversidades exige diálogo entre os pares e requer articulação com um sistema democrático que garanta o pluralismo educacional no ambiente escolar. Os pluralismos da sociedade, em consonância à construção dos currículos escolares, precisam ser contemplados, sob pena de formarem-se representações que produzam a percepção de inferioridade. Para Cavalleiro:

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005a, p. 69).

A visão unitária, a desconsideração da heterogeneidade dos sujeitos, produz currículos hegemônicos, que não respondem às demandas sociais (TORRES SANTOMÉ, 1997). Ao abordar a questão racial nos currículos escolares, possibilita-se a discussão sobre diversidade, a partir da construção social, histórica, política e cultural das diferenças. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2005a, p. 51): “A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural”.

Rechaça-se a ideia de unidade cultural, ela não é bem-vinda em uma sociedade plural como o Brasil. Não cabe, pois, defender algo uníssono construído sob o pretexto da mestiçagem biológica (a miscigenação) ou da mestiçagem cultural (o sincretismo⁴⁷). A miscigenação e o sincretismo podem dar razão àqueles favoráveis à cultura única; todavia, esses dois elementos desconsideram a diversidade dos sujeitos.

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. O ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças. (SILVA, P. B. G. e, 2007, p. 498).

Evocar os estudos que discutem a diversidade como parte constitutiva da sociedade é uma condição para educar para as relações étnico-raciais. A diversidade é um elemento que não pode ser reduzido a manifestações comemorativas dentro dos currículos escolares, porque ela apresenta uma gama de saberes construídos pela historicidade dos sujeitos e por suas vivências. Para Cunha Júnior (2005, p. 257): “Os seres humanos e suas coletividades participam da construção de conhecimentos materiais e imateriais. [...]. Um legado imenso de expressões materiais e imateriais”. Nessa perspectiva, para Moura (2005):

Em suas múltiplas variedades, o saber que se condensa nas culturas populares é um importante fator de afirmação da identidade do homem

⁴⁷ O sincretismo tem como prerrogativa a fusão de elementos culturais e dessa incorporação surge um novo elemento cultural, considerado hibridizado. Nessa perspectiva, o sincretismo agruparia manifestações de diversas culturas em um mesmo elemento, difundindo uma ideia de unidade que exclui a historicidade cultural do que foi incorporado, podendo ocorrer no campo filosófico, cultural ou religioso. Para Cunha Júnior (2005, p. 254): “A ideologia da cultura brasileira sempre anuncia o desaparecimento das culturas afro-descendentes, das identidades e dos seres. As ideias culturais que temos de mestiçagem, hibridação ou sincretismo sempre levam à conclusão do desaparecimento desejável do afro”.

brasileiro, porque carrega consigo a memória de uma parte significativa da história deste país. No entanto, reduzido à condição de folclore (com toda a carga pejorativa que o termo traz em si), torna-se praticamente impossível levá-lo em conta, perdendo-se grande oportunidade de aproximação da realidade do país com o que se ensina na escola. (MOURA, 2005, p. 80)

O princípio da consciência política e histórica da diversidade sugere que as práticas curriculares devam pautar-se: pelo reconhecimento da igualdade da pessoa humana como sujeito de direitos; pela compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos; pelo conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; pela superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que os negros, os povos indígenas e, também, as classes populares são comumente tratados; pela desconstrução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial; pela busca de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, em particular por professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais; e, por fim, pelo diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa (BRASIL, 2004a).

O reconhecimento da igualdade da pessoa humana como sujeito de direitos é intrínseco, não devendo restar quaisquer questionamentos que refutem essa máxima. Para Barzotto (2003, p. 9): “Todos consideram a todos como sujeitos merecedores dos bens que integram a vida boa, apenas em virtude da sua condição de pessoas humanas”. Assim, educar para a compreensão da condição dos indivíduos como sujeitos de direito é papel dos currículos escolares. Como seres humanos todos são sujeitos de direitos (BARZOTTO, 2003). Cabe ressaltar que o reconhecimento dessa humanidade já é suficiente para que se tenha garantido o direito de ser diferente, a partir de crenças, de culturas, de valores e de histórias.

Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2011a, p. 134).

A compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos deve permear a construção dos currículos escolares.

Preconiza-se um currículo escolar pautado em ações de fortalecimento da diversidade que se ocupe em construir conhecimento propositivo para a busca de justiça social, reconhecendo que a sociedade é formada por sujeitos diversos. É uma via de mão dupla, busca de igualdade de direitos e respeito às diferenças. Segundo Ana Célia da Silva,

[...] ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (SILVA, A. C. da, 2005, p. 31).

Um currículo que se pretende ávido por justiça social precisa criar possibilidades para que os sujeitos se questionem por suas práticas racistas de modo que “[...] reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação” (GOMES, 2010a, p. 83).

Reconhecer a diversidade não significa apenas fazer alusão a manifestações culturais em datas comemorativas, mas, sim, construir espaços representativos dentro de toda a estrutura curricular. No universo escolar, a constituição de práticas curriculares precisa representar a diversidade, e isso implica (re)construir intenções, valores, concepções, objetivos, conteúdos, organização do tempo, espaço, metodologias, processos de avaliação e relação professor-aluno. Ao contrário, quando o currículo escolar ignora a diversidade, ele está fadado à produção de violência curricular, distanciando da função social da escola que é a construção de sujeitos justos, dignos e solidários (GIOVEDI, 2016).

Ao negar que a escola deva discutir as diversidades, demonstra-se qual é a crença que se faz sobre a função da escola. Para Gomes (2005b, p. 146), “[...] a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira”. A autora, em outro estudo, afirma:

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que

a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2008, p. 96).

A organização curricular pressupõe o conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; e, tão importantes quanto os conteúdos, é o tratamento dedicado a cada um deles. Por muito tempo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi silenciada e substituída por narrativas do “negro escravo”, história violenta que não se nega e que motiva a busca por reparações por meio de ações afirmativas, mas essa não é a única versão sobre a população negra.

É um direito aprender sobre a história dos povos africanos e sobre a cultura afro-brasileira, em primeiro lugar, porque é lei, e, em segundo, porque os sujeitos do currículo poderão construir conhecimento sobre a formação da sociedade de modo integral, suas estruturas, modos de funcionamento e, assim, vão constituindo novas representações. Consoante Silva e Fonseca (2012, p. 49), “[...] trabalhar com os conteúdos da lei é criar condições para desmistificar a cultura afro e, mais que isso, é elaborar novas representações e significados da cultura que faz parte de nossas entranhas [...]”. Para Munanga:

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 a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005a, p. 16).

Os sujeitos do currículo têm o direito de conhecer a história e a cultura afro-brasileira, a fim de desmistificarem a construção histórica de discriminação e de preconceito abordadas pelas narrativas oficiais, de reconhecerem os negros como sujeitos históricos produtores de conhecimento nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais. Espera-se que o conhecimento da temática racial desconstrua os estereótipos de inferioridade e superioridade entre os diversos grupos humanos.

A superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros e os índios são comumente tratados na sociedade brasileira é uma das temáticas que precisam ser abordadas pela Educação para as relações étnico-raciais. No processo de superação da inferiorização que acomete a população negra, a Lei N^o 10.639/2003

e a Lei Nº 11.645/2008 corroboram uma das formas de reparação, promovendo o conhecimento sobre a história e a cultura e denunciando as estruturas de poder que desqualificam esses povos. Para Munanga (2005a, p. 17), “[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

A educação certamente é um espaço para que se desconstruam narrativas que atribuem inferioridade à população negra, mas também pode reforçá-las a partir dos currículos, dos materiais didáticos e das relações interpessoais. Dessa forma, é essencial que os currículos escolares estejam preparados para propor discussões que questionem as agruras sofridas pela população negra, sobre seus desafios nas áreas da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância.

Os alunos precisam discutir sobre como as políticas públicas podem corrigir as injustiças sofridas pela população negra e, assim, desconstruir a ideia de meritocracia que as agendas neoliberais tentam perpetrar, de que só o esforço pessoal garante acesso aos bens produzidos pela humanidade. A meritocracia pressupõe como certa a igualdade de oportunidades, de modo que os resultados dependam exclusivamente do esforço de pessoal de cada indivíduo, ignorando as desigualdades que assolam a vida de determinados grupos (NERI, 2018). Nesse sentido, Petronilha Silva afirma:

Os que se deixam assimilar por essas ideias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais. (SILVA, P. B. G. e, 2007, p. 492).

A justiça social opõe-se à meritocracia na medida em que ela prevê reparação àqueles que, por encontrarem-se em posição de desigualdade estrutural, não terão as mesmas chances de acesso aos direitos sociais. A busca por justiça em uma sociedade pressupõe que “[...] se estabeleça certa compensação para aqueles que começaram a vida social em desvantagem” (PONSO, 2018, p. 57).

No item 2.2 desta tese, foram abordados alguns dados que demonstram quão reais são as desigualdades sofridas pela população negra, desde o período da escravidão. A ausência de políticas de inclusão social para negros e negras no “pós-abolição”, aliados à ideologia do branqueamento e ao mito da democracia racial afetaram e afetam esses sujeitos até os dias atuais. Para a desconstrução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, é preciso que os currículos escolares se comprometam com a consciência política e histórica da diversidade.

Discutir sobre a ideologia do branqueamento permitirá a desconstrução da representação negativa da população negra, assim como o rompimento das teorias e dos estereótipos de inferioridade e de superioridade raciais. No ideal de branqueamento, projeto de racismo estrutural formulado no “pós-abolição”, a intervenção do Estado foi crucial para ignorar a população negra que formava o Brasil. O projeto incluiu a vinda de europeus para o Brasil com o propósito de, aos poucos, construir um país formado por brancos a partir do financiamento do Estado Brasileiro. Aos europeus recém-chegados, terras e incentivos, aos negros e às negras que foram escravizados, apenas exclusão.

Tão importante quanto estudar sobre a ideologia do branqueamento é entender as razões que sustentam o discurso do mito da democracia racial, porque ambos cumprem o papel de menosprezar a população negra e esconder o racismo. O Movimento Negro, ao adotar o termo raça em seu sentido político como construção histórica, desmistifica o mito da democracia racial.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012b, p. 731).

É inegável que por muito tempo a historiografia se dedicou a contar a história do Brasil pelo viés do mito da democracia racial, no qual a miscigenação propaga a unidade do país e a igualdade entre os povos. Sobre o mito da democracia racial, é preciso entender que, ao usar o processo de mestiçagem para igualar os sujeitos, negam-se as evidentes desigualdades que assolam a população negra. Considerar o Brasil como uma terra de mestiços, dada a mistura entre os povos, não é razão para

aceitar que todos tenham acesso aos direitos sociais, porque é evidente que a população negra não goza das mesmas oportunidades que a população branca.

Os sujeitos do currículo, sobretudo os professores, precisam se familiarizar com os conhecimentos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo em vista que nem sempre a formação inicial e continuada docente contemplam o estudo da temática racial. De acordo com Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005a, p. 15).

O professor é um dos principais atores capazes de contribuir para o rompimento das estruturas racistas impetradas pelas elites dominantes nos currículos escolares. Para Munanga (2005a, p. 17): “Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”.

A proposta dialógica entre as diversidades, sem dúvida, é tarefa que vai exigir do professor conhecimento sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforçando que, embora os currículos se pretendam participativos, a formação dos sujeitos é condição para que as pautas raciais tenham espaço na agenda curricular.

A ausência e/ou precariedade da formação docente quanto à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é abordada por Gomes (2019b), ao tratar da questão racial nos currículos escolares da Educação Infantil:

A raça aparece nessa formação? Como? As práticas curriculares são indagadas, também, a partir de uma análise sobre como o racismo opera na Educação Infantil? Ou, ainda, temos a predominância da análise de que somente a desigualdade socioeconômica é central e impede que as crianças e suas famílias usufruam do direito a vivenciar uma infância digna? O que se estuda nos cursos de formação de professoras e professores sobre as questões da desigualdade racial, da diversidade, das ações afirmativas, do combate ao racismo? Se se estuda, em quais disciplinas? O tema se restringe às disciplinas optativas ou as obrigatórias que tratem da temática? Ele se faz

presente nas abordagens teóricas sobre currículo, política educacional, didática, sociologia e antropologia? (GOMES, 2019b, p. 1023).

É imperioso que os professores tenham formação para proporem mudanças de representação e de práticas curriculares que contemplem diversidades e diferenças, de modo a incluir conhecimentos invisibilizados e oportunizar que as raízes ocidentais, indígenas e africanas sejam também contempladas. Nesse sentido, segundo Munanga (2013, p. 29), “[...] seria o movimento de incluir todas. Incluir as raízes africanas que foram excluídas não se trata de substituir um centrismo por outra forma de centrismo, mas é premente incluir outras visões de mundo”. Para o autor:

Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, ocorre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação. (MUNANGA, 2015, p. 22).

A propositura de novas representações e práticas precisa questionar as epistemologias dominantes. “Não se trata de substituir um etnocentrismo⁴⁸ de raiz europeia por outro de raiz africana, mas de repensar a lógica curricular que simplesmente desconsidera e desqualifica as diferentes cosmovisões e referenciais culturais” (REGIS, 2012, p. 57).

A busca de conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em particular por professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais, é também uma tarefa curricular. E o que há para ser conhecido sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? A Lei Nº 10.639/2003 preconiza quatro conteúdos obrigatórios: 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. A partir dessas temáticas, o professor fará desdobramentos para contemplar o maior número de especificidades sobre a população negra.

⁴⁸ Etnocentrismo é o sentimento de superioridade de uma cultura em relação à outra. Há uma ideia de que as crenças, os valores, os costumes de um determinado povo sejam hierarquicamente superiores, suscitando aversão, recusa e até o ímpeto de querer converter o outro àquela cultura entendida como dominante (GOMES, 2005a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) determinam os desdobramentos dos conteúdos previstos na Lei Nº 10.639/2003 para o ensino da temática racial quanto ao: Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ensino da História Afro-Brasileira, Ensino da História da África, Ensino da Cultura Afro-Brasileira, Ensino da Cultura Africana, Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Ensino da História e Cultura Africana.

No **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, para evitar distorções, preconiza-se articular passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro; compreender e interpretar diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; promover oportunidades de diálogo entre diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, com a busca de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; incentivar atividades em que os sujeitos de diferentes culturas se interpretem reciprocamente. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no cotidiano da escola, deverá ocorrer, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais.

No **Ensino da História Afro-Brasileira** considerar-se-á como conteúdo, dentre outros, as manifestações de organizações negras, em especial a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, respeitando as especificidades locais e regionais. Os marcos históricos como 21 de março, 13 de maio e 20 de novembro e outros de origem local, serão abordados a partir de sua construção histórica. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição e de discussão sobre as intencionalidades da Lei Áurea. No 21 de março, será celebrado e discutido o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Em 20 de novembro, será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra.

No **Ensino da História da África** deve ser abordada em dois sentidos, a denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente e o anúncio dos feitos dos afrodescendentes no Brasil a partir de temas como: o papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória; a história da ancestralidade e religiosidade africana; as contribuições dos núbios e dos egípcios para o desenvolvimento da humanidade; os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; o tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; a ocupação colonial na perspectiva dos africanos; as lutas pela independência política dos países africanos; as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana; as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

No **Ensino da Cultura Afro-brasileira**, abordar-se-á o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. No **Ensino da Cultura Africana** serão discutidas as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene no século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, a produção científica, artística e política, na atualidade.

No **Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira** buscar-se-á realizar projetos para divulgação e estudo da participação dos africanos, na construção econômica, social e cultural do Brasil, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros.

No **Ensino da História e Cultura Africana** serão contemplados projetos que busquem difundir a participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, como: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira. (BRASIL, 2004a, p. 20-23, grifos nossos).

O arcabouço de conteúdos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), quanto ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, é uma forma de auxiliar os professores a construírem com os alunos conhecimento sobre a temática racial. Segundo Petronilha Silva:

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas. (SILVA, P. B. G. e, 2005, p. 158).

O diálogo é uma premissa para a Educação para as relações étnico-raciais, constituindo-se como via fundamental para entendimento entre os diferentes, com a finalidade de promover negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. Assume-se que o diálogo é um caminho para a tomada de decisões que considerem a diversidade dos coletivos, que acolham as demandas sociais, que promovam justiça social em favor do bem comum.

Estabelecer um diálogo intercultural, articulando a educação escolar aos movimentos sociais, aos processos políticos e aos grupos culturais é uma maneira de considerar o diferente como algo positivo e configura-se pauta de luta dos setores progressistas (GOMES, 2011a).

O diálogo intercultural que se constrói dentro da escola oportuniza o resgate das vozes silenciadas, visando superar desigualdades entre os sujeitos e ainda o “[...] reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros” (GOMES, 2012a, p. 105). Para Bento:

As organizações são um campo fecundo para a reprodução das desigualdades raciais. As instituições apregoam que “todos são iguais perante a lei”; e asseguram que todos têm a mesma oportunidade, basta que a competência esteja garantida. As desigualdades raciais persistentes evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Mas sobre isto há um silêncio. O silêncio não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. O poder se exerce sempre acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão. (BENTO, 2005, p. 174).

A convivência, por meio do diálogo intercultural, não se pretende pacífica; ao contrário, ela assume a possibilidade da existência de conflitos inerentes das novas conjunturas, porque os sujeitos privados do seu direito de fala, até então, poderão falar, construir novos projetos curriculares que resultem na produção de outros conhecimentos. Conforme preconiza Petronilha Silva (2007, p. 501), sobre convivência, “[...] ensinar e aprender implica convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância”.

Os conflitos que emergem a partir da problematização da homogeneidade cultural estabelecida pelo viés eurocêntrico não podem ser vistos como algo negativo, mas, sim, como necessários para que haja mudança da ordem social estabelecida. O conflito pode ser entendido sob a óptica de “infração da lei ou regra” e também como “criação da própria lei”. Na dinâmica dos conflitos, opera-se, muitas vezes, a infração das leis para que elas sejam questionadas e, posteriormente, alteradas como possibilidade de aquisição de direitos para negros, índios, mulheres, trabalhadores (APPLE, 2006).

A educação que se pretende emancipatória, com vistas à justiça social, não pode se furtar à busca pela formação de homens e de mulheres comprometidos/as com as demandas sociais que os/as cercam. Sujeitos que se comprometam com a

discussão de questões ligadas à coletividade, capazes de acolher a diversidade dos diferentes povos, que pautem suas ações pela escuta do outro. De acordo com Neri:

Essas possibilidades de tomar todos como sujeitos e fazer da escuta o ponto de partida para o trabalho na escola implicam em um questionamento constante sobre a prática curricular que se tem e sobre a prática que se deseja construir. O contexto de disputa de interesses no currículo escolar que emperra ou promove a efetivação dessas possibilidades se elucida quando a escola se questiona: O currículo praticado conhecimentos significativos para a emancipação dos sujeitos? Promove o enfrentamento de situações opressoras? Promove justiça social? (NERI, 2018, p. 72).

O currículo escolar, quando se propõe a reconhecer as demandas da realidade, possibilita uma via em que todos os sujeitos sejam construtores do conhecimento: “Esse processo de construção depende de uma escuta, de abertura para as demandas e os saberes dos educandos, em um movimento em que todos são sujeitos” (NERI, 2018, p. 71).

3.3.2.2 Princípio do fortalecimento da identidade e de direitos

A construção da identidade é decorrente da interação social com elementos dos mais diversos campos, “[...] da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais” (MUNANGA, 2005b, n.p.). Para Petronilha Silva:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, P. B. G. e, 2007, p. 491).

O currículo escolar precisa respeitar as vivências dos sujeitos dentro e fora do espaço escolar para, como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “[...] interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004a, p.10).

Os negros e as negras precisam sentir-se representados/as, pertencentes, sujeitos históricos. Para tanto, é necessário que o conhecimento seja acessado por diferentes origens étnico-raciais, inclusive de matriz africana. Quando os saberes são transmitidos como se a sociedade fosse monocultural, a representatividade nos currículos escolares torna-se um privilégio de poucos: “Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros” (SILVA, P. B. G. e, 2007, p. 501).

A representatividade negra em todas as instâncias que elaboram o currículo escolar é a garantia para que sejam questionados os lugares de poder como um dos critérios para construção de justiça social. Requer-se que os currículos escolares revejam o tratamento que vem disponibilizando a questão racial e quais vozes estão sendo consideradas na elaboração das práticas curriculares, desde as legislações até as práticas curriculares dentro das escolas. As relações de poder que permeiam a construção dos currículos escolares não podem ser desiguais, tendendo a ouvir apenas a voz das culturas majoritárias. Nesse sentido, Torres Santomé afirma:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 163).

A indagação entre direitos e privilégios na esteira do campo curricular é a possibilidade de compreender o funcionamento das estruturas de dominação que se perpetuam dentro dos currículos escolares (e também na sociedade) para poder questioná-las e combatê-las. Promover a inserção da população negra dentro dos espaços de discussão, produção do conhecimento e tomada de decisão é uma forma de garantir representatividade.

A escola é um espaço social que deve construir o currículo escolar a partir de uma visão plural que atente para a representatividade da coletividade. Construir uma identidade positiva em que cada indivíduo se reconheça como sujeito de direitos é também um dos objetivos da Educação para as relações étnico-raciais.

Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro,

essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2011b, p. 110).

O Princípio do fortalecimento da identidade e de direitos orienta para ações curriculares que primem: pela construção do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; pelo rompimento de imagens negativas contra os negros e os povos indígenas; pelo esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; pelo combate à privação e à violação de direitos; pela ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; e pelas condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2004a).

Na construção do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, é preciso que se reconheça que a identidade negra é permeada pela raiz do racismo, que se materializa por preconceito e discriminação racial.

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura. Essa história a conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. (MUNANGA, 2005b, n.p.).

É importante salientar que a formação da identidade negra difere da construção da identidade dos outros povos que vieram para o Brasil, porque, em sua maioria, esses imigrantes vieram para o país de modo voluntário. As rupturas entre a vida dos imigrantes europeus, árabes e orientais, ao saírem dos seus países de origem para se adaptarem no Brasil, devem ter sido sentidas por esses povos, porém nenhum deles teve a cor de sua pele julgada como fator preponderante de hierarquização e subalternidade (MUNANGA, 2005b).

As estruturas de poder que construíram uma imagem negativa sobre a população negra sempre se apropriaram dos currículos escolares para exercer suas ideologias. Segundo Anjos (2005):

Entre os principais obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população negra na sociedade brasileira, podemos apontar a inferiorização desta no ensino. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação territorial e histórica. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e sobretudo na África. (ANJOS, 2005, p. 175).

A invisibilidade da população negra reforça os estereótipos que conduzem negros e negras a se autorrejeitarem, a negarem seus valores culturais em detrimento de valores culturais socialmente valorizados (SILVA, A. C. da, 2005). A representatividade negra torna-se imprescindível dentro dos currículos escolares, a partir do reconhecimento de valores históricos e culturais sobre a população negra, de modo que se desconstrua a imagem negativa que tem sobre si e sobre seu grupo étnico-racial.

Os educadores devem propor discussões sobre representações negras positivas para contribuir com a construção de identidades negras. A percepção negativa que negros e negras têm de si mesmo é resultado de conflito com a sua autoimagem, transitando entre a compreensão do que é ser negro e o que é ser branco. Com a autoestima fragilizada, as representações que negros e negras têm sobre si e seu grupo étnico-racial são inferiorizantes, sendo o “ser negro” estigmatizante, enquanto o “ser branco” é socialmente valorizado. Para Munanga:

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma paixão que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano “normal”. (MUNANGA, 1986, p. 32).

Além de contribuir para que negros e negras construam uma identidade positiva sobre si, é essencial que os currículos se comprometam com o rompimento de imagens negativas contra os negros. Tão importante como os negros e as negras terem orgulho de si, de sua história, cultura, características físicas, é a construção da imagem positiva da população negra frente à sociedade.

É inegável que o passado de escravidão a que foi submetida a população negra, aliada à exclusão no “pós-abolição” e as narrativas distorcidas, criou uma percepção negativa sobre negros e negras, porém reconstruir o olhar sobre esse grupo é imprescindível. O papel da Educação para as relações étnico-raciais é romper com essa imagem negativa a partir do reconhecimento dos negros e das negras como

sujeitos históricos, como construtores da história do Brasil a partir de suas lutas, resistências e conhecimentos nas áreas social, econômica, cultural e políticas.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA, A. C. da, 2005, p. 25).

A construção da identidade está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da diferença. Portanto, ao reconhecer-se o pertencimento a um grupo social, reforça-se também a representação identitária desse grupo. Trata-se de um processo de elaboração e de diminuição das diferenças internas do grupo em prol da coletividade (GOMES, 2005a).

Quando se reconhece o valor da diferença como elemento fundamental de uma sociedade, os discursos sobre uma identidade humana universal são questionados. Segundo as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006, p. 220), “[...] é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros)”. Não se despreza a cultura e o patrimônio construído pela humanidade, mas deve-se considerar “[...] o contexto cultural onde a escola está inserida e, a partir daí, possibilitar que se amplie paulatinamente o universo da experiência e a visão de mundo dos alunos, para que possam ter acesso à universalização do saber” (MOURA, 2005, p. 75). Segundo Munanga:

Foi em parte contra os equívocos da afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade que veio se sobrepor a segunda experiência encabeçada pelo romantismo alemão no fim do século XVIII. O romantismo considerava que a exigência de pensar o outro por referência a uma identidade específica, concebida em termo de essência constituía um grave fator de desumanização e de alienação. Existe certo, uma identidade humana, mas esta identidade é sempre diversificada segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar e de sentir próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades. (MUNANGA, 2005b, n.p.).

Na Educação para as relações étnico-raciais, preconiza-se a valorização da identidade dos diversos grupos identitários, a partir de seus elementos culturais, suas

línguas, crenças, valores, costumes, organização social, econômica, política e ideológica.

A privação e a violação de direitos é algo que assola as classes sociais menos abastadas da população brasileira e, dentre essas pessoas, negros e negras são os que mais sofrem. A maneira como a população negra foi afastada para as periferias, sem quaisquer condições de ascensão social, explica porque essa parcela significativa da sociedade brasileira é alvo constante da violação de direitos.

A Lei Nº 10.639/2003, a partir da abordagem dos elementos da história e cultura afro-brasileira, contribui para instrumentalizar os sujeitos para lutarem por seus direitos e para questionarem as estruturas que desumanizam a população negra. O processo de reconstrução da identidade étnico-racial e autoestima dos negros e das negras é fundamental para que sejam garantidos seus direitos sociais (SILVA, A. C. da, 2005). A educação voltada à identidade dos grupos sociais deve primar também pelo resgate às origens e às histórias desses povos em respeito aos direitos humanos. O que se propõe, de acordo com Moura,

[...] é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com, atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. (MOURA, 2005, p. 76).

O respeito aos direitos humanos está associado, dentre outras frentes, ao comprometimento com a defesa das minorias de terem acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. A justiça social que se pretende, também nos currículos escolares, prevê que a construção do conhecimento promova uma vida digna para todos os sujeitos. Para Barzotto (2003, p. 5), “[...] a justiça social exige de cada um aquilo que é necessário para a efetivação da dignidade da pessoa humana dos outros membros da comunidade, ao mesmo tempo em que atribui a cada um os direitos correspondentes a esta dignidade”.

A busca por garantias para que todos tenham condições de igualdade de acesso é imperiosa em uma sociedade que anseia por justiça social. “Os direitos sociais formam um elemento vital numa sociedade que ainda é hierarquizada, mas que mitigou as desigualdades e abrandou as tensões provenientes do sistema de

classes.” (MUNANGA, 2005b, n.p.). A Educação para as relações étnico-raciais tem como fim profícuo a formação dos sujeitos em sua integralidade para que, em condições de igualdade, possam se empenhar na busca por direitos “[...] sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais” (SILVA, P. B. G. e, 2007, p. 490).

Para ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais, é preciso que sejam disponibilizadas referências que instrumentalizem os sujeitos, além da formação dos profissionais da educação. Esta deve estar pautada na promoção da representatividade negra.

A partir do estudo das relações étnico-raciais, os professores, em especial, precisam organizar seus currículos escolares para a discussão das diversidades e para a construção de convivências democráticas.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. (GOMES, 2005b, p. 147).

O resgate identitário a partir da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa aos alunos de ascendência negra, mas não só, ele auxilia na construção de novas percepções para todos os sujeitos. A construção de identidades negras positivas e a preservação dos direitos não é responsabilidade apenas dos currículos escolares, ela depende também de outras instâncias, mas, no que tange ao papel da educação, é importante que sejam implementadas condições de formação e de instrução aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a), a formação do professor e de todos os outros profissionais da educação é imprescindível para a proposição de uma educação antirracista na construção dos currículos escolares. A orientação é de que os cursos

de licenciatura devem implementar, em seus currículos, a Educação para as relações étnico-raciais.

Ademais, não só os professores precisam ter garantias quanto à formação sobre a construção curricular, em especial sobre a temática racial, os alunos entram nesse processo formativo. A participação na vida pública, o olhar crítico, analítico e propositivo para as demandas sociais frente à construção coletiva dos currículos escolares são aprendizados que deveriam permear a vida dos alunos, desde a Educação Infantil (NERI, 2018, p. 95).

As Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) apresentam propostas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a EJA, as Licenciaturas, a Educação Quilombola, que se construíram a partir de GTs que discutiram sobre a temática racial. O resultado desses GTs culminou em um documento orientador para todos os níveis e modalidades de ensino.

O texto do GT **Educação Infantil**, coordenado por Patrícia Maria de Souza Santana, parte do período etário e das especificidades da educação infantil, para questionar a imagem das educadoras que trabalham nas instituições infantis. Em seguida constrói as perspectivas históricas da educação infantil, dentro das relações étnico-raciais, chegando aos dias atuais como uma primeira etapa da Educação Básica, sendo dever do Estado, direito da criança e opção da família. Nesse contexto o cuidar e o educar constituem as relações afetivas e passam necessariamente pelas afinidades com as famílias e por todos os grupos em que a criança está inserida.

O texto do GT **Ensino Fundamental**, coordenado por Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade, traz considerações comuns aos dois ciclos, chamando a atenção para a escola e alguns contextos relativos a uma educação antirracista neste nível do ensino, a exemplo do currículo, da interdisciplinaridade, das relações entre humanidade e alteridade, cultura negra e corporeidade e entre memória, história e saber. Logo adiante, o texto ações para o Ensino Fundamental, envolvendo uma série de recomendações para a abordagem da temática étnico-racial no cotidiano escolar, desde a seleção de temas até a preocupação com recursos didáticos.

O Grupo de Trabalho do **Ensino Médio**, coordenado por Ana Lúcia Silva Souza, formulou um texto que discute as questões étnico-raciais no Ensino Médio e trata da juventude como sujeito ativo e criador do seu universo plural. Discutindo as diversidades que envolvem essa etapa da vida escolar, o texto propõe uma linguagem em que os códigos das relações culturais, sociais e políticas relativos à escola e à juventude estejam construídos numa expectativa de relação entre presente e futuro, apresenta a escola de Ensino Médio como ambiente de construção e desenvolvimento das identidades de negros(as) e não negros(as). Posteriormente, reafirma o cotidiano escolar como um espaço de fazer coletivo no qual professores/as, estudantes e demais profissionais da educação se reconhecem como sujeitos co-responsáveis pelo processo de construção do conhecimento e do currículo, que deve ser concebido para atender à diversidade e à pluralidade das culturas africana e afro-brasileira.

O texto do GT **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, coordenado por Rosane de Almeida Pires, foi dividido em três partes. Primeiramente, tece um

histórico da trajetória da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino do a questão étnico-racial das ações do Movimento Negro no Projeto Político Pedagógico e Currículo. Em seguida, entrelaçando a EJA numa perspectiva de educação antirracista e democrática, o texto enfatiza as linguagens dos(as) jovens e adultos(as) com o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, estabelecendo os vínculos no que se refere aos lugares de constituição de identidades da população negra. Por fim, enuncia várias possibilidades de colocar o/a jovem e o/a adulto/a no centro de todos os movimentos da educação para que, de fato, ele/a se torne sujeito de seu processo educativo.

No que se refere às **Licenciaturas**, o texto do GT coordenado por Rosana Batista Monteiro, inicialmente nos situa no contexto da implementação da temática étnico-racial entre os conteúdos e as metodologias nesse campo. Temos em seguida, um quadro das pesquisas e ações acerca da questão em foco e sua relação com a formação de profissionais da educação. Por último aborda-se a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais nas Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito aos projetos pedagógicos, à matriz curricular e às disciplinas.

O texto que resultou do GT **Educação Quilombola**, com a coordenação de Georgina Helena Lima Nunes, dirige-se tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto àquelas que recebem quilombolas. Passa de uma introdução histórica ao tema e ao termo quilombo, para o vínculo entre educação quilombola e relações étnico-raciais, chegando a descortinar um campo de ações. (CAVALLEIRO, 2006b, p. 25-26, grifos nossos).

Nas orientações para os níveis e as modalidades de ensino, houve um esforço da SECADI para garantir, por meio dos Grupos de Trabalho, a participação dos sujeitos do currículo na elaboração de formações e instruções sobre a implementação da Educação para as relações étnico-raciais, a partir das especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da EJA, das Licenciaturas e da Educação Quilombola.

3.3.2.3 Princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

O Princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações preconiza a reorganização das práticas curriculares dentro das escolas, de modo a garantir que a Educação para as relações étnico-raciais abranja todo o processo formativo: práticas pedagógicas, práticas de gestão, intenções, valores, concepções, objetivos, conteúdos, organização do tempo, espaço, metodologias, processos de avaliação e relação professor-aluno.

Nos processos formativos, o princípio encaminha para: conexão dos objetivos, das estratégias de ensino e das atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com o conjunto

da sociedade; crítica aos materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, de modo a assumirem responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentarem e superarem discordâncias, conflitos, contestações e valorizarem os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro; cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; e, por fim, participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004a).

Na Educação para as relações étnico-raciais, é necessária a conexão dos objetivos, das estratégias de ensino e das atividades com a experiência de vida dos alunos e dos professores, de forma a valorizar aprendizagens vinculadas às suas relações com o conjunto da sociedade. Cumpre aos professores conhecerem e assumirem a formação étnica do povo brasileiro, com o intuito de aceitarem suas próprias origens e construir um processo educativo em que os alunos também desenvolvam uma atitude afirmativa em relação a sua própria identidade (MOURA, 2005). Para a autora:

Há necessidade imperativa de se tornar a escola mais próxima da realidade sócio-cultural de seus alunos, levando em conta os valores culturais locais numa perspectiva universal, se se quiser formar cidadãos capazes de construir a sua própria história, num Brasil plural e verdadeiramente democrático. (MOURA, 2005, p. 81).

O diálogo entre os saberes construídos pela humanidade e os saberes produzidos no território onde a escola está inserida deve ser permanente, de modo que o aluno perceba que faz parte da coletividade e é corresponsável por promover cidadania e democracia (LOPES, 2005). Os saberes construídos pela interação dos sujeitos com a sociedade devem ser difundidos pelos currículos escolares como estratégia para fortalecimento das identidades.

Professor e aluno precisam construir, a partir da Educação para as relações étnico-raciais, práticas curriculares que contemplem a busca por Justiça Curricular e

valorizar as aprendizagens que se estabelecem em consonância com a sociedade, com os movimentos sociais e, em especial, com o Movimento Negro. Segundo Petronilha Silva, convívio

[...] muito além de trato diário, se configura como interesse e esforço para travar conhecimento, na perspectiva dos afro-brasileiros, da problemática sócio-econômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira. (SILVA, P. B. G. e, 2005, p. 169).

Entre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, cabe construir um senso crítico quanto aos materiais didáticos bem como providências para corrigi-los. Os livros didáticos não são os únicos que podem auxiliar na construção positiva da identidade dos sujeitos, visto que outros materiais podem agregar o arcabouço de referências sobre a historicidade da população negra, como filmes, músicas, revistas, jornais e documentários.

A análise desses materiais deve passar pelo crivo da promoção da educação para as relações étnico-raciais, a partir da valorização da diversidade, da construção positiva da identidade, do diálogo intercultural e da representatividade negra. Os educadores precisam estar atentos aos materiais didáticos distribuídos dentro das escolas e considerar a abordagem da temática racial. É preciso que se exija “[...] o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais” (CAVALLEIRO, 2005b, p. 14).

A estruturação do currículo escolar para uma educação antirracista requer a seleção de materiais didáticos que considerem o debate racial, o que nem sempre ocorre. A inserção do debate racial por meio dos materiais didáticos compreenderia gerir os “[...] processos de transformação de aspectos negativos do cotidiano escolar, como o alto índice de violência, o abandono escolar, o nível de desenvolvimento insatisfatório e, por extensão, as estruturas sociais violentas e racistas” (CAVALLEIRO, 2005a, p. 82).

O processo formativo compreende o acesso a materiais didáticos e paradidáticos que valorizem as diferenças, que tenha em textos e imagens a representatividade dos grupos sociais que a escola abriga, desconstruindo discursos estereotipados e favorecendo a convivência democrática com o outro. Ter acesso à

historiografia que amplie a visão sobre o sujeito negro, figurando-o como sujeito histórico, referenda a construção de Justiça Curricular.

A partir da Lei Nº 10.639/2003, os livros didáticos, por meio do PNLD, passaram a dar maior atenção à história e à cultura afro-brasileira, conforme preconiza Ferrari (2016) na análise de duas coleções de livros didáticos de História do 4º ano do Ensino Fundamental. De acordo com a autora, há de ressaltar-se que,

[...] embora se mantenham continuidades no tratamento do ensino da história tradicionalmente ensinada, observam-se tentativas de mudanças que não podem ser ignoradas visto os esforços para adequação à Lei nº 10.623/03 e aos critérios do PNLD. Essas tentativas estão expressas nos livros didáticos que analisamos, apesar de todas as ressalvas que fizemos. Mesmo com as críticas levantadas, consideramos que o livro didático ainda é um dos principais recursos para o ensino-aprendizagem de História nas instituições escolares e que o caminho a seguir não é o de descartá-los e sim o de submetê-los a problematização e questionamentos críticos constantes. (FERRARI, 2016, p. 119).

A produção de materiais didáticos sobre a temática racial certamente ganhou novos contornos a partir da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, mas a vigilância sobre essas referências deve ser constante, para que sejam construídas críticas ao tratamento das temáticas e a observância da diversidade (ANJOS, 2005). A criticidade que se espera dos sujeitos do currículo há de vir com a formação para a Educação das relações étnico-raciais, porque a análise dos materiais precisa passar pelo crivo da superação do racismo; logo, deve romper com quaisquer proposições preconceituosas e discriminatórias impressas nos materiais didáticos.

O importante é que, na abordagem da temática racial em materiais didáticos, professores e alunos tenham condições de estabelecer uma discussão pautada na historicidade gerada a partir da formação política dos sujeitos. É responsabilidade dos currículos escolares, portanto, garantirem que os sujeitos sejam capazes de pensar, decidir, agir, de modo a assumir a responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentar e superar discordâncias, conflitos, contestações e valorizar os contrastes das diferenças.

Na esteira da diversidade, é importante que os saberes sejam construídos não apenas pela racionalidade científica, mas que se pautem também em outras racionalidades. A Educação para as relações étnico-raciais prevê a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, ao lado da escrita e da leitura.

A escrita tem sido a principal ferramenta de comunicação entre o passado e o presente. Os registros escritos são privilegiados pelos currículos escolares em detrimento do relato oral, que é característico de grupos indígenas e negros. A oralidade é uma marca da cultura africana, principalmente por meio dos *griots* e das *griotas*⁴⁹, que utilizam a contação de histórias como instrumento de preservação da memória. Na concepção de oralidade africana, são valorizados o canto, a poesia, o conto, o mito, as lendas, as narrativas, o teatro, como possibilidades de diálogo para que se propicie o compartilhamento de saberes (TRINDADE, 2006b). A autora aponta que:

A oralidade nos associa ao nosso corpo: nossa voz, nosso som faz parte do nosso repertório de expressão corporal; nossa memória registra e recria nosso repertório corporal-cultural; nossa musicalidade confere ritmo próprio, singularidade à nossa corporeidade, está marcada pelo nosso pertencimento a um grupo, a uma ou várias comunidades, na medida em que, para nos comunicar com o outro, precisamos ser reconhecidos por ele, estar em interação, em diálogo com ele. (TRINDADE, 2006b, p. 36).

A linguagem do corpo para o africano, como parte da expressão humana, tem o mesmo valor que outras formas de manifestação. “Cada gesto é vivido como simples elemento de uma expressão humana complexa que recorre ao mesmo tempo à palavra, à memória, à tradição, aos sentidos, às reações viscerais.” (SILVA, M. J. L. da, 2005, p. 138).

Não se descarta a dimensão racional, mas considera-se também a dimensão corporal como possibilidade de aprender. A corporeidade implica a compreensão de simultaneidade entre corpo e mente, “[...] um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas. Uma cultura não cristalizada, mas que se modifica no tempo e no espaço por nós vividos” (REIS, M. C. G., 2010, p. 23). Acolher a diversidade é também acolher o corpo e seus significados, suas expressões, suas marcas, suas histórias. É importante romper com paradigmas tradicionais e compreender que é possível aprender com o corpo inteiro.

Não se aprende só com a cabeça, mas com o coração, a cabeça (ori), os olhos, ouvidos, braços e pernas, com o nariz e com o corpo todo, que precisa do presente para acionar o passado e construir o presente e o futuro. Se aprendemos com o corpo inteiro, podemos dizer que o mundo nos ensina, que a vida nos ensina. Tudo que tem vida, axé, energia vital nos ensina.

⁴⁹ “Griot e griota constituem-se em contadores e contadoras de histórias que são fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envoltos numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade.” (TRINDADE, 2006b, p. 36).

Então, podemos aprender com músicas, contos, fábulas, culinária, orações, preces, danças, escritos, corpos... Tudo é ou pode ser fonte de aprendizagem, compreensão e pertencimento ao mundo, tudo pode ser fonte de conhecimento, aprendizagem e saber. O conhecimento pode ser encontrado nos livros, na experiência dos outros, no cotidiano, nas ruas, na vida. (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006a, p. 61-62).

Na área das artes, é imprescindível que se construa conhecimento sobre as quatro linguagens: dança, artes visuais, teatro e música africana e afro-brasileira. A Arte, em muitas partes da África, faz associação com o sagrado, com os mitos (THEODORO, H., 2005). Na concepção africana, o “belo” não é considerado apenas no aspecto “estético”, porque os objetos têm uma finalidade específica dentro de cerimônias rituais. Do mesmo modo, segundo Maria Jose Lopes da Silva (2005, p. 133), “[...] na escultura, as máscaras não são esculpidas para serem contempladas como obras de arte, mas para serem usadas por ocasião de cerimônias rituais, sociais e religiosas”. Para Lody:

As realizações estéticas estão no corpo, no objeto, na dança, na história contada oralmente, no vestir, nos sons cantados ou executados em instrumentos musicais, nas casas, nos templos e nas demais expressões que unem o homem a seus repertórios simbólicos. (LODY, 2006, p. 65).

Em sentido mais amplo, é preciso compreender que a estética africana é definida como mecanismo de sociabilidade, preservação da memória e pertencimento, se externalizando por meio dos penteados femininos, das esculturas, das máscaras, das identidades sonoras, nos estilos, repertórios e instrumentos musicais, dos espaços das danças, dos teatros e das brincadeiras (LODY, 2006).

Brandão, Trindade e Benevides (2006b) compreendem a temática étnico-racial a partir da perspectiva de uma educação integral em que se considerem outras formas de conhecer. A construção de novos saberes na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais ancora-se em diversas referências: circularidade, oralidade, energia vital (axé), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/comunitarismo, memória, religiosidade e ancestralidade.

Circularidade: A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...

Oralidade: A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na

oralidade, os saberes, poderes, quererem são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

Energia vital (AXÉ): É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam, bem antes das pesquisas científicas de Lavoisier, que “na natureza tudo se transforma”.

Corporeidade: O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.

Musicalidade: A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro.

Ludicidade: Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.

Cooperatividade/Comunitarismo: Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, na nossa opinião, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, fincada no coletivo. Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba sozinho.

Memória: O povo negro carrega uma memória da nossa História que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada.

Religiosidade: Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Observemos: os orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens, idosas, alegres, guerreiras, dengosas, brigonas, pessoas capazes do maior bem e do maior mal, portadoras de doenças, de necessidades especiais, encrenqueiras, homossexuais, bissexuais...

Ancestralidade: O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006b, p. 97-100, grifos nossos).

A proposta de uma educação integral a partir da introdução da História e Cultura Afro-Brasileira requer que sejam consideradas novas formas de conceber o conhecimento, incluindo a abordagem da afetividade. Acolher com afeto significa respeitar a identidade do outro, sua peculiaridade, seu modo de ver e de sentir o mundo, ainda que haja conflitos, que prevaleçam os interesses comuns da coletividade. “Todas as pessoas, com suas características as mais diversas e contraditórias, têm o direito de viver e conviver na Terra, não sem conflitos, encontros, desencontros, diálogos, afetos e desafetos, movimentos, mas têm direito pleno a

desfrutar da beleza da vida.” (TRINDADE, 2006a, p. 111). A afetividade também é pauta dos estudos de Torres Santomé (2013), ao lado da empatia, da compaixão, da emoção, da igualdade e do respeito ao outro, como pressupostos para construção da justiça social.

A educação patrimonial é outro saber importante na Educação para as relações étnico-raciais, configurando-se pelo aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro. Conhecer e valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro pressupõe que sejam discutidas as produções realizadas pela população negra, implicando pesquisa e estudo em todos os campos científicos. O patrimônio cultural que se construiu no Brasil, a partir da chegada dos africanos, representa uma das faces da identidade negra. Segundo Lody:

O contato de africanos com o Brasil dá-se a partir da presença do colono oficial português, profundamente africanizado pelas culturas Magreb, de povos muçulmanos do Norte do continente. Por mais de oito séculos, a Península Ibérica (Portugal e Espanha) foi dominada e também civilizada por sofisticados sistemas culturais e sociais dos afro-muçulmanos, orientando estéticas do morar (com valorização de jardins e de áreas verdes) e do vestir, além das muitas descobertas nas ciências, na navegação, na astronomia, nas tecnologias de trabalhar a pedra, a madeira, os metais, especialmente na ourivesaria, com a filigrana, entre outras formas de marcar e testemunhar o califado do Marrocos na Europa. (LODY, 2006, p. 64).

O patrimônio cultural afro-brasileiro perpassa pelo enfrentamento do mito da democracia racial, do ideal de branqueamento, da miscigenação e do sincretismo. Há uma tentativa de tornar abjetas as manifestações do patrimônio material e imaterial afro-brasileiro, a partir do discurso de hibridização cultural. O contato com a comunidade negra, com seus movimentos culturais e religiosos, com seu patrimônio material e imaterial, implica construir respeito e convivência humana, exigindo que os sujeitos fiquem “[...] cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores” (GOMES, 2005b, p. 149).

O racismo que afronta o patrimônio material e imaterial relacionado à cultura afro-brasileira tem se difundido no Brasil, a partir de perseguição às religiões de matriz africana. O currículo escolar valendo-se das prerrogativas do Estado Laico não discute as religiões de matriz africana, mas recorre às insígnias do universo cristão. “Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica” (CAVALLEIRO, 2005a, p. 101).

Conhecer a historicidade das religiões de matriz africana não significa se converter àquela crença, mas supõe ter oportunidade de intersecção de saberes.

Entender que, para além das doutrinas religiosas, a religiosidade brasileira é diversa e rica em informações sobre nossa história é aprender com esses universos de matrizes africanas, sem necessariamente se converter à religião. O africano é parte da formação social do Brasil e conhecer, valorizar sua contribuição é essencial para nos sustentarmos no coletivo, como nação soberana e, individualmente, como pessoas. A educação formal precisa fazer intersecções com as culturas tradicionais para se tornar mais acessível, mais interessante, mais dinâmica e assim, mais democrática e inclusiva. (GABARRA, 2010, p. 71).

O patrimônio cultural afro-brasileiro está presente na memória daqueles que cultivam as tradições afro-brasileiras. Assim sendo, interagir com os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, é uma premissa para tornar evidente, também nos currículos escolares, as produções da população negra que evoquem sua ancestralidade.

O reconhecimento da participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira é uma das temáticas da Educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, é importante equalizar o tratamento dado às matrizes indígenas, africanas e europeias, conforme preconiza o § 4º do artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996). As matrizes europeias constituíram-se como centrais nos currículos escolares, de modo que as matrizes indígena e africana foram silenciadas. Consoante Regis:

Os conflitos que emergem do debate para a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira precisam, constantemente, questionar a seletividade do currículo considerado legítimo. A inserção dessa temática através de lei não será percebida como validada para ser transmitida se o referencial eurocêntrico não for questionado. (REGIS, 2012, p. 57).

Inserir a história e cultura indígena e africana nos currículos escolares não será suficiente se o referencial eurocêntrico não for discutido; caso contrário, estar-se-á apenas fazendo junção de saberes. “Não é juntando conhecimento que se completa conhecimento. Juntando conhecimentos apenas contribuimos para aumentar o conhecimento da incompletude dos conhecimentos” (SANTOS, B. de S., 2018, p. 56). Há de considerar-se o rompimento de todas as estruturas que produzem/reproduzem o silenciamento e a opressão das diferentes culturas para o emergir de novas epistemologias, pautadas na justiça social. Contudo, para Gomes,

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012a, p.106).

O questionamento da base eurocêntrica nos currículos escolares implica reconhecer que essa dominação é uma construção histórica que preconiza desvalorizar tudo que é produzido fora dos ditames do Hemisfério Norte, fortalecendo os sistemas de opressão do capitalismo, patriarcado e colonialismo. Ademais, todos os sujeitos têm o direito de conhecer a história que constitui a formação do Brasil para a “[...] valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (SILVA, P. B. G. e, 2005, p.156-157). A educação, por meio dos currículos escolares, pode promover questionamento das estruturas promotoras de inferioridades. Para Munanga:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005a, p. 17).

É essencial aos currículos que se pretendem democráticos a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. A busca de fontes de origem afro-brasileira pressupõe o convívio com a comunidade negra, promovendo o cultivo da memória de ser descendente de africanos, favorecendo o intercâmbio com grupos do Movimento Negro, estabelecendo aproximações com obras de autores negros e não negros (SILVA, P. B. G. e, 2005). O currículo escolar, ao dialogar com espaços onde negros e negras constroem suas identidades, favorece a ampliação da representatividade negra (GOMES, 2003). Entretanto, Gomes (2005a) aponta que

[...] a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da Lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser

incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos. (GOMES, 2005a, p. 60).

O envolvimento da comunidade escolar, os saberes locais, as demandas da região onde a escola se localiza são essenciais para a construção de um currículo que se pretende democrático. A abordagem da temática racial pelos vários componentes curriculares, aliadas a projetos que construam saberes, ambientes, discursos, recursos que favoreçam a construção positiva da identidade negra, são condições para pensar na superação do racismo.

Uma nova abordagem nas práticas curriculares que busque a superação do racismo precisa se alinhar às pautas dos movimentos sociais, “[...] requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como armação de novos espaços de anúncio epistêmica dos movimentos sociais” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 15). Nasce, desse cenário, a construção de uma pedagogia das ausências e das emergências que compreenda e valide os saberes e as ações educativas produzidas pelos movimentos sociais.

A pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes - no campo da formação de professores(as) - em presenças. [...]. A pedagogia das emergências tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório. (GOMES, 2008, p. 99).

Para Gomes (2011a), é preciso desvelar práticas emancipatórias que instrumentalizem os sujeitos a descolonizarem os currículos escolares e a promoverem a construção de pertencimento social e racial. Nesse sentido, ouvir a comunidade, os movimentos sociais, o Movimento Negro, é uma condição para que se possam construir currículos pautados na diversidade, na formação de identidades positivas e na busca de representatividade.

4 ANÁLISE DE DADOS: ÊNFASES E DESAFIOS

As reformas sociais consistem na abolição de privilégios, de monopólios, de explorações do homem pelo abuso da força e da inteligência. O que é necessário e essencial é criar remorsos novos e dilatar os escrúpulos de consciência em todos o que abusam da fraqueza física e intelectual dos proletários, dos assalariados e dos escravizados.
André Rebouças (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 79 min)

André Rebouças inspira aqueles que buscam justiça social, que lutam pelo fim dos privilégios e pela construção de direitos sociais para todos os homens e todas as mulheres. As reformas sociais sonhadas por Rebouças nunca perderam força por parte da população negra que, organizada pelos movimentos negros, lutaram e lutam para verem suas pautas reivindicatórias inseridas nas agendas das políticas públicas. A luta da população negra é vista em todos os setores da sociedade, e a educação antirracista e descolonizadora, por meio dos currículos escolares, insere-se como uma das pautas reivindicadas pelos movimentos sociais negros.

Neste capítulo, busca-se apresentar as discussões construídas em torno do objeto de estudo desta tese que trata da relação do currículo escolar com a superação do racismo, a partir do que foi apontado nas anotações do diário de observações onde foram registrados os dados da pesquisa de campo, na transcrição das entrevistas com os sujeitos da escola e no PPP da unidade escolar.

Destaca-se que o objetivo desta Tese se define por construir conhecimento sobre currículo escolar, de modo a identificar ênfases e desafios em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial. Intenta-se, com este estudo, responder à seguinte questão-problema: Quais são as ênfases e os desafios do currículo escolar em relação à superação do racismo?

Retoma-se a hipótese que pretende ser comprovada nesta Tese a partir da análise dos dados coletados: A Educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei Nº 10.639/2003, reeditada pela Lei Nº 11.645/2008, é uma política pública que possibilita o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo. Admite-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa no currículo escolar sob a égide do conhecimento, do cuidado e da convivência (dimensões da Justiça Curricular), a partir da construção coletiva do currículo, da formação política dos sujeitos, da acolhida das diversidades, da promoção de diálogo intercultural, da

proposição de representatividade negra, propiciando o fortalecimento da identidade negra.

Os dados coletados foram interpretados a partir da compreensão epistemológica e política da Justiça Curricular e dos Princípios da Educação para as relações étnico-raciais propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a).

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), busca-se, na codificação temática, identificar no currículo escolar a presença ou a ausência de práticas curriculares descolonizadoras e de práticas curriculares de reconhecimento e de pertencimento dos sujeitos. Na categorização semântica, objetiva-se agrupar padrões de repetição na comunicação dos participantes da pesquisa (transcrição das entrevistas) e nos materiais selecionados para análise (diário de observação da pesquisa de campo e PPP da unidade escolar).

Em práticas curriculares descolonizadoras, determinou-se como categorias semânticas: participação coletiva dos sujeitos; formação política dos sujeitos; acolhida das diversidades; e promoção de diálogo intercultural. Nas práticas curriculares de reconhecimento e de pertencimento dos sujeitos, definiu-se que as categorias semânticas seriam a proposição de representatividade negra e o fortalecimento da identidade negra.

O texto desenvolvido adiante aponta a concepção curricular da escola que se configura pela Pedagogia por Projetos e os elementos que caracterizam práticas curriculares descolonizadoras e práticas curriculares de reconhecimento e de pertencimento dos sujeitos. A intenção do texto é estabelecer um diálogo entre o aporte teórico definido na Tese e os dados coletados para identificar, no “chão da escola pública”, a presença de indicadores de práticas curriculares emancipatórias que busquem reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo por meio do currículo escolar. A sistematização dos dados foi realizada conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Sistematização dos dados coletados

Codificação	Categorização	Diário de observações	Transcrição das entrevistas	Projeto Político Pedagógico
Práticas curriculares descolonizadoras	Construção coletiva do currículo			
	Formação política dos sujeitos			
	Acolhida das diversidades			
	Promoção de diálogo intercultural			
Práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos	Proposição de representatividade negra			
	Fortalecimento da identidade negra			

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Conceção curricular dos sujeitos da pesquisa: pedagogia por projetos

O percurso de construção do currículo da EMEF Isadora Manuela, com fulcro na Pedagogia por Projetos, teve início em 2010, quando Anderson Rafael, professor da unidade escolar desde 2002, assumiu a direção da escola, via concurso público. Dentre as primeiras iniciativas do Diretor Anderson Rafael, realizou-se um diagnóstico da realidade da escola para identificar quais rumos administrativos e pedagógicos a nova gestão deveria seguir. A iniciativa da gestão escolar em identificar quais eram as principais questões que implicavam o fazer pedagógico e administrativo reforça a necessidade de reconhecer o território e seus sujeitos de modo que se “[...] instrumentalize a comunidade para melhorar a realidade em que está inserida e que construa um saber que ajude o educando a lidar com diferentes questões” (NERI, 2018, p. 229).

Como eu trabalhei aqui como professor, eu conheço bem a realidade dos alunos, da comunidade, conhecia bem a realidade do processo de ensino aprendizagem na escola. E qual era essa realidade? Que ele não existia. Eu mesmo dei aula aqui, sei disso; você entrava na sala pra sobreviver, de vez em quando você fazia alguma coisinha, mas você entrava na sala para algum conteúdo que ninguém entende, que ninguém sabe do que se trata. Alguns alunos até copiam aquele negócio no caderno, mas não sabe nem o que é, e você fica ali numa situação onde o aluno não aprende, onde você, enquanto

profissional é frustrado, porque você não consegue ensinar, então a gente vivia o chamado fracasso, fracasso escolar. Fracasso esse que leva a esse fracasso da aprendizagem e o fracasso do ponto de vista profissional, porque você não se sente útil, você não consegue trabalhar, o seu aluno não consegue aprender, o que vai levando inclusive ao adoecimento né, seja adoecimento físico ou emocional, mas um adoecimento cruel. (Diretor Anderson Rafael).

A leitura da realidade pressupõe estar atento ao que os professores e os alunos vivem dentro da unidade escolar em consonância às suas lutas diárias na vida em sociedade e, assim, ajustar às necessidades latentes. Segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 9): “O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”.

A partir da compreensão de que o currículo da escola não contemplava as demandas dos seus sujeitos, há um questionamento sobre quais ações (administrativas e pedagógicas) precisariam ser implementadas com vistas à educação integral:

Então, a gente foi vivendo situações de questionamento a esse fracasso, então a pergunta era: O que fazer? Ah, vamos fazer uma coisa, vamos fazer outra, vamos é buscar saídas, porque são respostas difíceis, ninguém tem as respostas: Oh vamos fazer assim e está resolvido. Mas o caminho que nós percorremos, ele foi muito claro, ele tem sido muito claro, porque foi o caminho da busca de um conceito de educação integral. A educação integral foi assim o nosso Norte. A partir desse conceito de educação integral, as possibilidades foram sendo criadas e as respostas foram sendo construídas. Como é que foi isso, esse percurso pra educação integral? A escola era extremamente conturbada do ponto de vista da relação dos conflitos. Então, o conflito entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre comunidade e escola, entre escola e comunidade, entre direção e professor, entre professor e professor, enfim, os conflitos, confusões, guerras, depredações, toda essa série de questões negativas estavam colocadas. Aí a pergunta que a gente fazia era: O que fazer? Como, como resolver isso? Por onde caminhar? Isso foi por volta de 2010 [...]. (Diretor Anderson Rafael).

A EMEF Isadora Manuela inseriu-se, a partir de 2012, no Programa Mais Educação, uma política pública do Governo Federal que fomentava a educação na perspectiva integral, a partir da contratação de pessoas da comunidade para trabalhar com oficinas junto aos alunos da escola no contraturno. A experiência do Programa Mais Educação deu-se como um fio condutor para redimensionar o fazer da escola.

Aí quando foi em 2012, nós recebemos uma verba absurda naquela época e, hoje, também, que a gente fala: Meu Deus quanto dinheiro, porque as escolhas sobrevivem por exemplo, até pouco tempo a gente sobrevivia com cinquenta, sessenta mil reais ao ano, pra tudo, de troca a lâmpada, telhado, até questões pedagógicas, do PTRF e do PDDE são dez mil reais, que é o do Governo Federal. Hoje acho que a gente recebe doze mil ou alguma coisa

assim. Enfim, nós recebemos naquela época cento e vinte e quatro mil reais para induzir e implementar processos de educação integral. Você imagina quanto dinheiro? A gente não sabia nem o que fazer com tanto dinheiro. Então, o que que aconteceu? Nós começamos a investir em oficinas, porque essa verba, primeiro, ela permitia você comprar materiais para as escolas, material pedagógico, jogos, material esportivo, giz, ou seja, o que você quisesse e, ao mesmo tempo, a gente podia trabalhar com oficinairos e com essa verba dar uma ajuda de custo pra esse oficinairo. Então nós chegamos a ter quatorze oficinairos na escola com essa verba, fazendo atividades diferentes: de capoeira, de dança, de teatro, de rádio. (Diretor Anderson Rafael).

O Programa Mais Educação garantiu àquela comunidade escolar a possibilidade de avançar na construção de um currículo participativo, preocupado com o pleno exercício da educação de qualidade social e com a formação dos sujeitos. “Por isso, não se pode ignorar que a luta pelo exercício e pela realização plena dos direitos, em particular do direito à educação de qualidade social, é um elemento de construção de cidadania e de democratização, que a educação integral faz operar.” (SOARES, J. N. O., 2020, p. 160).

Outro programa implementado na EMEF Isadora Manuela foi o Mais Educação São Paulo, no ano de 2013, uma política pública municipal que possibilitou aos professores da rede a elaboração de projetos voltados às demandas dos alunos. Por meio do Programa Mais Educação São Paulo, os alunos participam de diversas atividades no contraturno, de forma a ampliar o tempo de sua permanência na escola e as possibilidades de construção do conhecimento por meio de projetos.

Entre os anos de 2012 e 2013, a EMEF Isadora Manuela abriu os espaços da escola sob o mote da educação integral, contemplando a organização de projetos e de atividades voltadas ao esporte, ao lazer, à cultura, à preparação para o mundo do trabalho etc. O papel das políticas públicas, Mais Educação e Mais Educação São Paulo, como indutoras da educação integral, reconfigurou o *status* da EMEF Isadora Manuela. Reforça-se, portanto, que os investimentos públicos em educação são imprescindíveis para o desenvolvimento das condições de acesso e de permanência na escola, para o cuidado com os sujeitos. “Observa-se a importância de que todos e cada participante do currículo seja cuidado segundo suas necessidades e seus direitos, seja pelas políticas públicas ou por outras dimensões do cuidado que se façam necessárias.” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1050).

A articulação entre os Programas Mais Educação e Mais Educação São Paulo despertou nos sujeitos da EMEF Isadora Manuela a compreensão de que seria

possível repensar o currículo escolar, tendo em vista os avanços que a escola obteve diante de tais políticas.

A escola estava violentada, a comunidade violentada e essa verba e com os projetos e oficinas que nós fomos desenvolvendo, a gente conseguiu criar uma cultura, uma identidade, esse aluno começou a participar mais do espaço da escola, a gente conseguiu valorizar o espaço da escola né, com atividades pedagógicas, com atividades esportivas, com atividades culturais. Então a escola foi mudando de patamar, pois bem, a ponto de os conflitos amenizarem, da indisciplina amenizar absurdamente, o que levou ao professor a respirar. (Diretor Anderson Rafael).

Em meados de 2014, o Programa Mais Educação começou a ser desmantelado em virtude do golpe político-midiático que estava se anunciando e a EMEF Isadora Manuela não dispôs mais de condições financeiras para manter os oficineiros. O retrocesso com a ausência dos projetos do Programa Mais Educação foi percebido pela comunidade escolar.

Quando foi a partir de 2014, nós entramos num processo de impeachment da Dilma, enfim, essa discussão política e tal e eu lembro que 2014, por conta dessas disputas políticas, meio que o país foi paralisando, a administração Dilma foi paralisando, o MEC foi paralisando, começou a trocar de ministro toda hora etc. E a partir dali não veio mais a verba do Mais Educação que nós recebemos em 2012, 2013. Foi 2012 e 13, 14 já não teve mais e parou os processos, os processos foram sendo descontinuados, aquela coisa toda. Enfim, a escola ficou sem dinheiro, nós reduzimos as oficinas, reduzimos o trabalho e, em 2015, foi o nosso maior problema, porque a gente tinha pouco dinheiro, portanto a gente tinha poucas oficinas. O que começou a acontecer na escola? Começou a acontecer a volta da indisciplina, começou a volta da indisciplina, começou a volta dos alunos dos conflitos na sala de aula. (Diretor Anderson Rafael).

A ausência do Programa Mais Educação gerou uma reflexão importante junto aos professores no ano de 2015, de modo que houve a percepção de que as políticas públicas, indutoras de educação integral, haviam aumentado a participação dos alunos nos espaços escolares e diminuído os conflitos da escola, porém não havia alterado o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula. Segundo o Diretor, “[...] os professores chegaram à seguinte conclusão: ‘a escola está mudando, mas as nossas aulas continuam do mesmo jeito’; isso em 2015” (Diretor Anderson Rafael).

A partir dessa reflexão, o grupo de professores, a coordenação e a direção da escola iniciaram um processo de escuta dos alunos, de modo a identificar quais eram as expectativas em torno dos processos de ensino e de aprendizagem com a seguinte questão: O que seria a escola ideal e como era a escola real?

[...] a escola ideal seria aquela escola que o aluno fosse mais protagonista, que os alunos pudessem expressar mais suas opiniões nas aulas, que tivessem, mais espaços diferenciados de aprendizagem não só dentro da sala de aula, menos lição na lousa, cópia, mais pesquisa, trabalhos que eles chamam os parceiros, mas a gente fala trabalho de campo, mais trabalhos de campo pra eles aprenderem de uma maneira diferente. Em contrapartida, eles diziam que a escola real, muitos até gostavam da escola, mas falavam que eles falavam muito em ficar muito na sala de aula e não poder participar, expressando suas opiniões, muita cópia, muito passivo diante do conhecimento [...]. (Professora Terezinha).

Durante a coleta dos dados, não foi identificada a participação dos pais e das mães de alunos e alunas, tampouco de funcionários e funcionárias da escola. A participação desses sujeitos ampliaria as possibilidades de diversificar as pautas curriculares, aproximando a escola de todos os sujeitos que ela abriga.

As respostas dos alunos contribuíram para a construção de um processo de reorganização curricular que implicou a formação política dos sujeitos da escola, culminando na Pedagogia por Projetos, depois de vários momentos de estudo e de pesquisa. *“A gente foi estudar Paulo Freire, a gente foi estudar, a gente leu vários textos, a gente foi procurar na bibliografia, escolas e projetos. Nós visitamos a Antônio Vieira, visitamos várias escolas que tinham projetos diferenciados.”* (Professora Jéssica).

Aí os professores foram estudar, passamos 2015 e 2016 estudando, buscando alternativas, fomos visitar escolas experimentais como o Antônio Vieira, fomos visitar o Roberto Lorencetti, fomos pesquisar outras escolas no Brasil que haviam mudado. Tem uma escola em Santos, acho que não é Santos e sim Guarujá, Ilhabela alguma coisa assim, tem uma escola interessante, o Projeto Ravi; enfim, a gente foi pesquisando escolas diferenciadas, escolas que tinham formas de organização diferente. Visitamos também a EMEF do Céu Aroldo que também tem uma forma de organização diferente e lá foi onde nós mais nos espelhamos no sentido de entender aquela dinâmica e trazer ela para cá. Então, veja, a gente já tinha um processo de trabalhos com projetos, mas esses projetos não eram na sala de aula, eles eram externos e aí o professor entendia que tinha que levar esses projetos pra dentro da sala de aula, daí que nasce a ideia de trabalho por projeto. (Diretor Anderson Rafael).

A Pedagogia por Projetos foi o caminho encontrado pela comunidade escolar para poder contemplar as demandas apresentadas tanto pelos alunos como pelos professores. Em 2015 e 2016, a equipe escolar dedicou-se a estudar sobre os preceitos da Pedagogia por Projetos e definiram cinco princípios norteadores para a reorganização curricular: autonomia, autoria, corresponsabilidade, democracia e investigação (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2020).

A concepção curricular adotada pela EMEF Isadora Manuela é definida no PPP de 2020, com a intencionalidade de superar a estrutura autoritária construída nas escolas: “Assim, um conceito de educação democrática deve estar diretamente ligado a uma prática democrática, ou seja, a educação como prática social que visa ao ser humano integralmente” (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2020, p. 49).

A reestruturação dos tempos e dos espaços para atender à nova dinâmica curricular da escola teve início no ano de 2017. As aulas fragmentadas de 45 minutos foram substituídas por áreas do conhecimento, conforme já explicitado no item 1.2.2.1 desta Tese. As áreas do conhecimento (linguagens, exatas, integradora, mídia-educação e humanas) são ministradas da seguinte forma: a cada 25 dias para os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental por professores especialistas; para os alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, as aulas acontecem no período de cinco dias por professores alfabetizadores e especialistas na área; e, para os alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, as aulas são realizadas por um professor regente que as organiza de acordo com as intencionalidades do ciclo de alfabetização, sendo a área integradora e mídia-educação realizadas por professores especialistas.

Então, a nossa escola sempre foi essa escola diferenciada nesse sentido e aí nós estamos no quarto ano consecutivo do Projeto Diversidade. Então, cinco anos atrás essa angústia de querer fazer algo diferente, mesmo sistematizado, fez com que nós nos reuníssemos. Então, a gente sempre teve essa, essa coisa da dinâmica mesmo e, aí, há quatro anos, a gente iniciou essa proposta trabalhando por áreas do conhecimento, e não existe mais sinal, as aulas não são mais de quarenta e cinco minutos, como você já deve saber. A escola é completamente movimentada, você não vê corredores vazios, pátio vazio, alunos todos trancados dentro de sala de aula, você não ouve silêncio na escola, porque é uma escola realmente, absolutamente dinâmica, todos os espaços são explorados, aproveitados em sentido positivo. É um desafio grande, não vou dizer pra você que é fácil, não é fácil, é muito mais trabalhoso, requer muita boa vontade, requer muito arregaçar as mangas mesmo e aos poucos nós vamos nos acostumando, os alunos vão se acostumando, eu acho que é uma questão de prática mesmo da vivência, de adaptação. Aí a gente consegue colocar na balança né, eu tive a vivência do tradicionalíssimo e agora nós temos a vivência do construtivo, do que é participativo, do que é parceria professor e aluno, tem sido muito positivo, muito bom. (Professora Salveni).

A participação coletiva dos sujeitos faz parte da identidade da EMEF Isadora Manuela, de modo que a relação entre os sujeitos do currículo é permeada pelo diálogo que se observa na interação entre direção, coordenação, funcionários, pais e alunos, por meio dos conselhos de escola.

O diálogo entre a gestão e os sujeitos da escola é mencionado por todos os participantes das entrevistas. Na figura do Diretor da Escola, Anderson Rafael, construiu-se representatividade quanto à educação integral, à participação coletiva dos sujeitos e à reestruturação curricular, como aponta uma das professoras: “[...] a gestão é bem democrática na figura do Anderson Rafael, então ele tinha muito interesse em mudar o sistema que estava imposto, o sistema, aquelas aulas tradicionais, aquela coisa assim maçante [...]” (Professora Terezinha).

Na escolha dos projetos, professores e alunos estabelecem um diálogo entre as demandas do grupo e os saberes historicamente acumulados pela sociedade, de modo que o conhecimento é construído coletivamente. A dinâmica adotada pela escola exige a participação dos alunos. “[...] nesse modelo de dar aula não tem como o aluno não se implicar, nessa forma de organizar as rotinas, os tempos espaços pedagógicos, não tem como [...]” (Coordenadora Josefa).

Importante salientar que a participação dos sujeitos na construção do currículo escolar é um processo de idas e de vindas, de erros e de acertos, de tomadas e de retomadas.

Nós já passamos por várias, várias fases. A gente passou por uma inicialmente que a gente elegia e, aí, posso dizer democraticamente que envolvia, envolvia alunos, envolvia professores e tal, a gente fazia eleição de um tema, muito próximo lá do tema gerador do Paulo Freire e esse tema era para a escola, era tema para a escola e todos do primeiro ao nono ano trabalhavam a partir daquele tema, tá. E a gente fez essa experiência, mas houve uma crítica justamente por não termos assim claro o que é trabalhar um trabalho por projeto pedagógico, que é uma polêmica desgraçada e a gente achou que ficou, que houve uma crítica assim muito dos professores no sentido de ficar engessado. E a gente não conseguiu avançar no conceito de trabalho por projeto; então, alguns professores ainda faziam e alguns ainda fazem diferenciação do que é aula, do que é conteúdo e do que é trabalho por projeto, né. E a gente vai dizendo, não, projeto é conteúdo, é aula, é trabalho, é currículo, né, tem conteúdo aqui; no entanto, é justamente para você dar significado para aquele conteúdo. Então, a gente achou que esse tema gerou bastante confusão, então a gente quis dar um passo para trás. O que é esse passo para trás? As áreas elencam os seus temas junto aos alunos e são temas, vamos dizer assim, menores e, ao mesmo tempo, a gente não está hoje com a preocupação de ter um único tema. Então, por exemplo, é muito provável que, nesse momento, a Humanas esteja com um determinado tema, Exatas com outro, linguagem com outro e área integradora com outro. [...]; então, esses temas hoje são elencados muito pela realidade daquele momento que o professor e o aluno estão vivendo. (Diretor Anderson Rafael).

As observações realizadas indicam que a participação dos sujeitos não se estabelece apenas no campo formal, prescrito no PPP da escola, mas vem sendo construída como um processo de busca por uma educação integral na vivência dos

sujeitos da escola. Por tratar-se de um processo, a construção coletiva do currículo com a participação de todos os sujeitos é uma busca constante da escola.

[...] o desejo coletivo de mudança vem sendo construído ao longo dos últimos anos nessa comunidade escolar, essa construção foi sendo alicerçada de um lado, pela crítica ao modelo tradicional e, por outro, sustentada pela ampla participação de toda comunidade escolar, garantida pela ampliação dos canais legais de participação, como, por exemplo, Grêmios Estudantis, Conselho de Escola, reuniões e assembleias. (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2020, p. 43).

Nessa questão dos projetos, a gente tem a liberdade de trabalhar, a gente junto, por grupo, a gente não foge claro, mas assim, por exemplo, esse ano nós do quinto, do quarto ano estamos trabalhando com cultura né, cultura popular. Os quartos, segundos anos também estão trabalhando com cultura popular; então, nosso planejamento está direcionando para a questão da cultura popular. O pessoal dos quintos, este ano, estão trabalhando cinema, então isso é muito legal, porque dá liberdade para gente dentro daquelas necessidades que a gente acredita né, você poder trabalhar, não fica uma coisa engessada. Aí lá dos sextos ao nono anos também, cada área ali eles dialogam entre si, porque os assuntos, na verdade todos os alunos passam pelo mesmo assunto, porque se está com o sexto ano você pode estar dando aula de informática, você está trabalhando tem uma reunião, tem um projeto, que se discute o que vai trabalhar, as áreas se conversam e vamos trabalhando ao longo da rodada, então isso é muito legal. O currículo não é fechado, ele é um currículo que você está trabalhando um determinado assunto e acaba abrindo para outros. E o que é legal também é a participação dos alunos, eles têm muita participação e autonomia e isso que é legal, é isso. O professor não engessa, ainda que a gente esteja discutindo uma questão lá do caderno de atividades ou do livro ou texto que leia do jornal, então, assim, seja lá qual for o portador de texto que a gente use, o tipo, mas assim, a abertura para se discutir, para filme, para debate, para roda de conversa, pelos momentos conflitantes também que toda escola tem problemas, e a nossa não é diferente, mas o que eu acho legal é isso assim, a abertura pra gente conversar [...]. (Professora Jéssica).

A persecução de um currículo construído, a partir da participação coletiva dos sujeitos, aparece em várias ações da escola: *“[...] tem a reunião de Conselho do qual os alunos participam e a comunidade também, tem também as reuniões do Grêmio que esse ano é a Terezinha que está conduzindo”* (Coordenadora Josefa). A voz do aluno, o que ele pensa, a construção de sua autonomia é uma meta da escola: *“[...] acho que esse é o maior desafio nosso, desde que começou o projeto e talvez para os próximos anos que é como implicar esse aluno”* (Coordenadora Josefa). O Grêmio Escolar e as Assembleias são espaços em que as demandas dos alunos são apontadas e, dentro das possibilidades, elas são acolhidas pela equipe gestora:

Então, a gente entendendo a questão da participação dos educandos, a gente aderiu às assembleias, a gente viu alguns vídeos de assembleias realizadas em outras escolas aqui em São Paulo, e a gente montou um formato, um formato básico, então a gente deu um pontapé inicial, vamos começar e ver. Eu lembro que eu estava num quarto, quarto ano, foi ano retrasado, 2018. A

gente, nesse momento, organizava a sala de modo diferenciado, então os alunos já começavam a ver que estava organizada de modo diferenciado que já ia ter assembleia. Um aluno tinha que escrever a ata, e isso adaptada, desde o primeiro aninho, nem se fosse desenho ou alguma coisa até o nono ano. E aí eles iam trazendo demandas, tanto elogios quanto pontos negativos da escola. Então, foi muito interessante, porque falaram da quadra, porque poderiam reformar a quadra, a quadra era suja, ela poderia ser coberta, poderia ter um bebedouro etc. Aí o quarto ano viu que ali poderia se colocar, por exemplo, um lixo, de coleta mesmo na quadra, porque se não tem em nenhum lugar para jogar o lixo muito provavelmente as pessoas jogariam seus lixos ali no ambiente. Então, eles conseguiram ter esse censo de corresponsabilidade, porque se aponteí algo a gente consegue fazer uma intervenção, seja no nível mais burocrático da gestão ou não. Por exemplo, o uso do banheiro, eles fizeram cartazes de conscientização, algumas coisas do banheiro, a gestão conseguiu arrumar com uma verba específica. Eles veem esse censo de corresponsabilidade, então eu preciso manter o banheiro em ordem, eu preciso manter a quadra limpa, né, porque eu aponteí. A gente consegue fazer isso junto e é muito legal, porque você faz a assembleia, na sua turma, depois você tem um encontro com todos os representantes das turmas e com a gestão e aí eles conseguiam pontuar mais ou menos as queixas em comum, e isso é muito rico, eu acho muito significativo. (Professora Neuza).

Para a professora, as assembleias implementadas na escola ampliaram a voz dos alunos que podem apresentar suas demandas, porém, nas reuniões de planejamento diário, em que os professores discutem os conteúdos das aulas, a participação discente precisa ganhar espaço.

Essas assembleias são muito importantes, porque o aluno traz o que ele gostaria que mudasse tanto na escola quanto na sala de aula. Então, há uma participação através dessas assembleias, mas ainda falta mais participação do aluno na questão do currículo, é o que eu vejo em todas as áreas, mas eu vou falar sobre a minha área que é da área de humanas [...]; então há uma participação deles, mas não é ainda ideal, no meu ponto de vista. Ainda os alunos precisariam participar das reuniões de planejamento, ainda não acontece isso, eu acho que os representantes de alunos poderiam começar a participar das reuniões diárias, colocar mais o que eles gostariam. Enfim, ainda nós estamos engatinhando em relação a isso, não é 100% não. (Professora Terezinha).

Por mais que a escola esteja empenhada em garantir a participação dos alunos na escolha do “conhecimento que importa”, ainda está centrada na mão dos professores e das professoras a tomada de decisão quanto à escolha dos conteúdos. A autoria dos alunos ainda está ausente quanto à escolha da maioria dos conteúdos que são ministrados em sala de aula, restando a eles demandar sobre os projetos da escola.

É preciso criar estratégias para que se amplie a participação dos alunos na escolha dos conteúdos. Isso não significa que caberá ao professor acolher toda e qualquer temática proposta, não é relativizar. Apesar de os alunos da EMEF Isadora

Manuela serem autores de várias ações dentro da escola, é importante que todas as práticas curriculares considerem suas demandas. Dentre os objetivos propostos, o professor terá condição de refletir sobre as demandas apresentadas pelos alunos (RÉGIS, 2012).

Há uma participação de funcionários nos conselhos de escola, que, sem dúvida, é um avanço para os currículos que se pretendem participativos. Todavia, a participação dos funcionários na construção do currículo escolar precisa ser ampliada para que seus saberes e fazeres sejam contemplados no corpo curricular, não só nas reuniões dos conselhos, mas em todas as frentes.

O diálogo entre os sujeitos aparece em várias esferas da construção curricular e permeia também as reuniões com a comunidade, seja na reunião de pais, bem como na reunião dos conselhos. Há uma preocupação da escola em garantir a escuta dos pais de aluno: *“A gente tem um Conselho de Classe muito, muito representativo na escola [...], o nosso Conselho é em formato de assembleia e todos tem o poder de voz, então todo mundo consegue se posicionar”* (Professora Salveni).

A escola busca dialogar muito com a comunidade. O que é diálogo? É conversar, é estar aberto, então a escola hoje é uma escola muito aberta aos pais. O primeiro atendimento a esses pais é recepcionar esses pais, é falar francamente com eles, é circular pela comunidade, é estar dentro da comunidade. Então, essas barreiras, aos poucos, foram sendo dissolvidas e, hoje, a gente tem assim uma reciprocidade muito, muito forte entre os pais, entre a comunidade e a escola. Essas barreiras foram, não totalmente destruídas, mas elas foram bastante rebaixadas, vamos dizer assim. [...]. Então, hoje, há uma circulação dos pais na escola, não é uma escola que barra o pai lá fora, ele pode entrar a hora que ele quiser, ele sabe disso. Vem, pergunta, conversa, então tem sido muito, muito tranquilo. Tem uma boa, uma boa, não é excelente, mas uma boa participação dos pais nas decisões da escola. [...]. É, eles têm entendido o Projeto Diversidade e a gente fez algumas avaliações com eles já, e eles têm aprovado [...], tem uma mãe até que chegou aqui e falou assim: Eu não sei o que vocês estão fazendo com minha filha, porque agora ela está gostando de estudar. Não é lindo? Então assim, é, vale a pena. Então, a gente tem percebido que esse aluno está desenvolvendo o desejo pelo estudo, pela pesquisa, pela leitura, pelo conhecimento, e os pais têm percebido isso, então isso é muito significativo pra gente. (Diretor Anderson Rafael).

À organização curricular da escola deu-se o nome de “Projeto Diversidade” que é permeado pela leitura da realidade, pela escuta dos sujeitos, pela formação dos sujeitos, pela reorganização de tempos e de espaços, pela participação coletiva dos sujeitos, a partir da pedagogia por projetos com foco na educação integral.

Evidenciou-se que a hipótese aventada no início desta pesquisa encontrou possibilidades para confirmação no currículo da EMEF Isadora Manuela, tendo em

vista que há um esforço coletivo dos sujeitos para a acolhida das diversidades, de todas as diversidades.

O Projeto Diversidade, que é quando a gente organizou os tempos e espaços, potencializa a questão pedagógica do trabalho por projeto, ele potencializa essa discussão das diversidades, ele possibilita, ele abre caminho para discutir isso. Então, talvez hoje a gente tenha uma escola fazendo isso de uma forma mais organizada, fazendo isso de forma mais sistematizada. E eu te digo de cara já, nós não temos grandes preocupações de ficar aqui levantado uma ou outra bandeira, a nossa discussão é levantar todas as bandeiras, seja da deficiência, seja do indígena, seja do negro, seja do meio ambiente, seja ela qual for. Por que o que nós acreditamos? Lá no início eu falei, nós acreditamos nesse ser humano e acreditamos que esse ser humano é capaz de entender a sua realidade, fazer a análise crítica e apresentar soluções e sugestões. Então, nessa apresentação da realidade, você tem que apresentar tudo. (Diretor Anderson Rafael).

Diante do contexto escolar, qual o espaço ocupado pela Educação das relações étnico-raciais dentro do currículo do Projeto Diversidade? A EMEF Isadora Manuela busca construir sua identidade baseada nas diversidades dos sujeitos, a partir da perspectiva da educação integral. A percepção dos participantes da pesquisa é de que o currículo escolar é um território de disputas e, portanto, as pautas precisam entrar na agenda curricular por meio da representatividade dos sujeitos, inclusive a temática racial.

A escola é ambiente de disputas, disputas políticas, disputas ideológicas etc. Então, tem o aluno com deficiência? Tem. Tem a questão étnico-racial, a questão do racismo? Tem. Tem a questão, só pra citar o exemplo, do meio ambiente, que antigamente era bastante discutido e hoje já não é tanto, meio ambiente? Tem. Tem a questão de gênero? Tem as questões de gênero? Tem. Tem a questão indígena? Tem a questão indígena. Tem a questão, enfim, outras questões. A questão da mulher? Tem a questão da mulher. Ora, como é que todos esses temas podem ser absorvidos e discutidos dentro da escola? A gente tem que fazer, do meu ponto de vista enquanto gestor, essas pautas têm que estar presentes no interior da escola. (Diretor Anderson Rafael).

Por tratar-se de uma escola que organiza o currículo escolar por meio da Pedagogia por Projetos é importante salientar que a Educação para as relações étnico-raciais está em construção dentro das práticas curriculares, disputando agenda com outras pautas. De acordo com o PPP da escola, as entrevistas e as observações, foi identificada a proposição de três projetos específicos sobre a temática racial: Projeto Afroerê, Projeto Afixirê e Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais. Todavia, o currículo da EMEF Isadora Manuela compreende a introdução da História e Cultura Afro-brasileira nas áreas de conhecimento.

Não sou só eu que trabalho, mas outros, [...] a Elenice traz a dança, a Neuza também, ela pontua bastante essa questão, ela tem formação no mancala [...]; a Amora, então né, a própria Maria Celina também, ela trabalha questões, a Terezinha com certeza, a Cristiane também. Então, assim, por isso que eu estou dizendo que há um grupo de professoras que trazem para as suas discussões, questões raciais, né, que trazem essa questão, porque a lei ela traz obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. (Professora Jéssica).

A fala da coordenadora Josefa evidencia o caminho que ainda precisa ser percorrido para que a Educação para as relações étnico-raciais não seja apenas pauta de alguns professores, de algumas áreas do conhecimento ou mesmo de projetos:

Então, eu acho que é mais ou menos aí essa, essa toada né, então temos as iniciativas, elas são relativamente apoiadas, mas eu ainda acho que são iniciativas isoladas e normalmente partem justamente dos professores negros ou negras da escola tá, não que, não que não tenha professores brancos fazendo isso, porque acho que tem professores que estão fazendo isso muito bem, inclusive, mas eu acho que ainda são iniciativas um pouco pontuais dentro das próprias escolas, precisaria estar nas outras áreas do currículo também. (Coordenadora Josefa).

A leitura das práticas curriculares relativas à Educação para as relações étnico-raciais dentro da EMEF Isadora Manuela demonstra que as ênfases nas ações para superar o racismo são evidentes, mas ainda há muito a se construir e desconstruir para o rompimento das estruturas racistas que operam no currículo.

O currículo escolar da EMEF Isadora Manuela insere-se nas discussões desta Tese como um espaço democrático de formação dos sujeitos, e a Educação para as relações étnico-raciais tem lugar dentro da construção curricular da escola, não sem luta, não sem disputa. Reconhecer os elementos que constituem práticas curriculares descolonizadoras e facilitam o pertencimento dos sujeitos é o que se pretende com o texto construído adiante.

4.2 Práticas curriculares descolonizadoras

As práticas descolonizadoras implicam uma reconstrução curricular que indague o poder e o saber e modifique práticas e representações. Não obstante existirem outras práticas que corroboram para a descolonização dos currículos e a emancipação dos sujeitos, destaca-se, nesta Tese, a construção coletiva do currículo, a formação política, a acolhida das diversidades e a promoção de diálogo intercultural.

A participação coletiva dos sujeitos na EMEF Isadora Manuela é um instrumento que vem sendo utilizado pelos sujeitos da escola para a construção

curricular, principalmente com a chegada do Diretor Anderson Rafael à frente da gestão. Segundo umas das professoras, “[...] o Diretor Anderson Rafael é uma peça-chave na nossa escola; assim, os projetos acontecem, nós temos o compromisso, mas ele é a gestão, ele é a direção, ele é nosso braço direito, ele nos dá apoio” (Professora Jéssica). A EMEF Isadora Manuela tem, entre suas práticas, uma identidade de participação coletiva que vem se consolidando: “É importante ressaltar que o PPP ora apresentado é o resultado de uma construção coletiva com toda comunidade escolar, portanto, possíveis ajustes poderão ser necessários ao longo deste ano, visando o seu aprimoramento” (PPP da EMEF Isadora Manuela, 2020, p. p. 74).

Para a construção de um currículo que contemple também a Educação para as relações étnico-raciais, como pressuposto para o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo, é imprescindível que sejam consideradas todas as vozes. Na análise das práticas coletivas da escola, evidenciou-se que a Educação para as relações étnico-raciais aparece como uma das vertentes abordadas pela escola, a partir da disputa do campo curricular:

A escola é objeto de disputa e várias outras agendas estão colocadas. O princípio da gestão e o meu princípio é que todas essas agendas e que todas essas discussões estejam presentes na escola. Se você me perguntar de zero a dez quanto que a lei está sendo, vamos dizer assim, está sendo cumprida aqui, de zero a dez, eu diria oito e meio. Tá bom né? É uma notona. Por quê? Porque eu consigo enxergar as discussões em várias áreas do conhecimento, em vários ciclos. (Diretor Anderson Rafael).

A voz dos sujeitos que defendem a Educação para as relações étnico-raciais nem sempre foi considerada no currículo da EMEF Isadora Manuela, conforme aponta a professora Jéssica, ao afirmar que, quando chegou à escola, em 2012, havia uma discussão sobre temas geradores para o projeto e que propôs um trabalho com a temática racial que não foi aceito pelo grupo: “[...] eu sugeri até que um dos temas fosse a questão étnico-racial, mas aí o grupo, não me conhecia, não sabia do meu trabalho, nada, aí o grupo resolveu por outro, uma outra questão de tema” (Professora Jéssica).

O trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais é um processo que se estabelece concomitantemente com a reorganização do currículo da EMEF Isadora Manuela. A formação política dos sujeitos da escola é, portanto, o instrumento

que tem garantido que a construção curricular tenha entre suas pautas a Educação para as relações étnico-raciais.

No bojo do currículo escolar, ter uma consciência política sobre a importância da temática racial não é algo que se estabelece apenas com a promulgação de uma legislação, como é o caso da Lei Nº 10.639/2003, mas diz respeito a construir políticas públicas que possibilitem a formação dos sujeitos. Quando se fala em participação coletiva, espera-se que os sujeitos tenham formação política para compreenderem os processos curriculares que poderão vivenciar. De nada adianta garantir que os sujeitos possam discutir sobre determinados temas se não foram ofertadas quaisquer formações para instrumentalizá-los.

A formação política dos sujeitos da EMEF Isadora Manuela, quanto ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ocorre em dois campos: a formação dos profissionais da educação e a formação dos alunos e das alunas. A formação dos profissionais da educação compreende instrumentalizar os profissionais para pautar a História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, tendo em vista que nem sempre os cursos de licenciatura abordam a questão racial (GOMES, 2019b). A formação continuada dos profissionais da educação assume, diante desse cenário, o papel de garantir que a pauta racial esteja presente no currículo escolar: *“Eu lembro que no começo os professores diziam assim: Olha, a gente não vai trabalhar a lei, porque nós não temos formação, a gente nunca viu nada sobre a África, a escola nunca ensinou nada para a gente”* (Professora Jéssica).

De fato, é desafiador descolonizar uma epistemologia que se construiu em base eurocêntrica e que está presente em todo “fazer” do currículo escolar, em prescrições e práticas. Para Gomes (2012a, p. 107), “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”. Romper com o colonialismo presente no currículo escolar vai além de introduzir conteúdos sobre a temática racial. Isso implica questionar toda a estrutura que foi construída para manter os privilégios de uns em detrimento do silenciamento de outros, de seus saberes, de sua cultura e de suas crenças.

A professora Jéssica narra um episódio que vivenciou na EMEF Isadora Manuela, demonstrando como os processos formativos para os sujeitos do currículo

precisam ser fortalecidos para que as visões estereotipadas sobre a população negra sejam superadas:

Teve uma professora que foi pra África no ano passado, lá da escola, e ela assim, antes de ela ir, eu, eu tive o cuidado de conversar com ela, cuidado assim, aproveitei uma situação e conversei com ela, com todo o respeito, ela é evangélica e eu tenho muito medo desse povo que acha que pode ir lá resolver o problema, achar que o problema dos africanos é conhecer o Deus deles né. Foi em nome do Deus dele que eles foram castigados, que eles foram escravizados, que eles foram maltratados [...]. Ela disse toda feliz que ela ia para Moçambique, porque o povo da igreja ia pra Moçambique. Eu tomei um cuidado danado, porque eu precisava chamar, falar com ela e aí um dia alguém me mandou uma reportagem em um dos grupos do zap, mostrando artistas que vão lá para África, vão lá naquelas comunidades, naquelas cidades, naqueles lugares e tiram fotos com aquelas criancinhas pobres, ficam beijando, abraçando e postando no Facebook para receber likes, para dizer: Olha como eu sou linda, como eu sou boa, eu estou aqui né, no meio dessa comunidade pobre, não sei o que, não sei o que, não sei o que. Aí eu aproveitei a deixa e mandei para ela e aí eu falei pra ela o seguinte: Olha o que que acontece? Você vai para lá e uma das coisas que eu quero que você, e tinha um texto falando tudo sobre isso, assim de que as pessoas não façam do povo africano, motivo de likes, assim, de parabéns, tinha um termo lá, um troféu, né, para você receber muitos likes. O texto, ele fazia uma crítica, aí ela falou: Nossa Jéssica, isso, isso acontece? Eu falei: Acontece, inclusive você vai para lá, mas não esqueça que essas pessoas, elas podem não ter bens materiais como a gente tem aqui, porque as pessoas, elas julgam as pessoas pela quantidade de bens materiais, se mora numa casa bonita, se tem um sapato bonito, uma roupa bonita, sei lá o que, já se criou no imaginário social, dessa África desgraçada e miserável que assim, desconsidera toda cultura que essas pessoas têm, todo conhecimento que essas pessoas têm. Elas podem ter problemas, elas podem morar em uma casa simples e comum, mas elas têm toda uma ancestralidade que eles respeitam. E mesmo que ela seja lá evangélica, diz: Ah, estou indo, porque a minha igreja tem um grupo. Ainda que seja, eles não deixam, eles podem ir aqui, você pode, você pode ir lá, fazer o culto, canta, dança, fazer o que for, mas está enraizado, eles têm uma história, eles têm, você entendeu? Conhecimento e pertencimento que as pessoas muitas vezes elas não reconhecem, eu estou falando de pessoas que saíram daqui ou do mundo, está indo lá para África achando que: Ah então, porque eles precisam conhecer Deus. Que Deus que eles precisam conhecer? O que você acredita? Esse mesmo Deus que puniu? E depois quando ela voltou, eu não sei, ela evitou conversar comigo sobre [...]. E aí? Mas ela ficou meio assim, ela, ela evitou conversar comigo [...]; ela criou um grupo que era para as pessoas acompanharem e tudo, mas aí eu falei: Vou ficar nesse grupo. Eu aceitei ficar no grupo, porque queria ver o que iam postar né. Aí eu sei que teve um dos posts dela que ela falou assim: Aquele povo precisava entender, precisava muito de gente lá que ensinasse higiene, tinha que ensinar não sei o que, não sei o que. Quer dizer, você vai para casa dos outros entendeu, acha que vai lá ensinar, porque eles acham: Ah, então precisa ter muitos missionários para vir aqui mesmo para ensinar. Quer dizer, você desconsidera totalmente a cultura dessas pessoas, porque gente, África é um continente com sete mil anos, cada, cada pessoa daquela tem toda um crença, ela não tem nem ideia de história e cultura africana né, mas assim, não tem ideia nem ela e nem muita gente, do tamanho cultural daquele povo, das crenças deles, dos costumes, do conhecimento, sabe, é muita coisa, que só uma visita de uma semana ou duas em uma comunidade pobre, que as pessoas foram lá olhar, cantar, e não sei o quê, eles saem daqui achando que vão resolver a vida daquelas pessoas. E aquelas pessoas não estão

pedindo que ninguém vá lá resolver a vida delas, entendeu, elas estão muito bem resolvidas, porque mesmo que elas não tenham bens materiais, elas têm outros bens culturais, de identidade e crença, que não precisa que ninguém chegue lá. (Professora Jéssica).

A narrativa feita pela Professora Jéssica aponta, de um lado, a sua formação política e consciente sobre a história e a cultura afro-brasileira, fruto de sua participação no Movimento Negro e de sua identificação com a temática racial no currículo escolar; de outro lado, uma colega de trabalho que ainda não compreendeu o sentido político e histórico da diversidade e da diferença.

Trata-se de dois sujeitos do currículo que trabalham na mesma escola e que não comungam das mesmas percepções sobre a população negra. Nesse sentido, um currículo escolar comprometido com a Justiça Curricular e com a Justiça Cognitiva preocupa-se com a formação de professores e de professoras com vistas à superação das desigualdades, das discriminações, das violências e das injustiças.

A justiça curricular será potencializada e alcançará uma dimensão libertadora e emancipatória se trabalhar articulada à justiça cognitiva. O currículo poderá ser não só analisado, mas construído de outra forma. A formação de professoras e de professores e a prática docente poderão ser orientadas na busca da justiça cognitiva, a qual não se separa de uma inserção política das educadoras, dos educandos e da política educacional e curricular no mundo. Um currículo pautado na justiça curricular e cognitiva mostrar-se-á sempre atento aos sujeitos e às suas práticas e a luta contra as desigualdades, discriminações, violências e injustiças. (GOMES, 2019b, p. 1039).

Conforme afirma a Coordenadora Josefa, as formações quanto à Lei Nº 10.639/2003 aconteciam com maior frequência na gestão que antecedeu a atual administração municipal, incluindo a desarticulação quanto ao núcleo de formação étnico-racial da Diretoria de Ensino.

[...] do núcleo étnico-racial, porque praticamente eu estou vendo esse núcleo desmobilizado, a pessoa que cuida disso cuida também daquilo, daquilo outro e daquilo outro, então se isso dentro de um governo do PDSB não é uma tentativa de desmobilização eu não sei mais o que é, porque eu lembro de ser chamada na gestão Haddad para vários encontros do núcleo étnico-racial e, nesse ano de 2019, e mesmo agora, no começo, nada. (Coordenadora Josefa).

As considerações da Coordenadora Josefa são corroboradas pela afirmação da Professora Jéssica quanto à desarticulação das formações, quando ela aborda que: *“Até a gestão passada nós tínhamos muita formação com a questão étnico-racial, a gente tinha um grupo muito bom, muito bom com a Ivani, com o Aroldo, tanto é que,*

assim, lá, a gente consegue implementar o mancala na Rede Municipal em 2015' (Professora Jéssica).

A Professora Jéssica é uma das precursoras do jogo mancala que foi introduzido na Rede Municipal de São Paulo, promovendo a formação de professores e alunos: *"Então, hoje as escolas jogam mancala, elas têm festival de mancala e tudo mais, isso em cima dessa lei e muitos documentos que a gente tem, oficiais, e tudo mais, que a lei que traz, a lei que garante, a lei que nos possibilita"* (Professora Jéssica).

Na atualidade, as formações quanto à temática racial são oferecidas para os profissionais da EMEF Isadora Manuela por meio da Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino: *"Essa formação ocorre e chega até a escola, são formações oferecidas pela própria rede, tanto a SME, como também pela própria Diretoria de Ensino entre outros meios. As formações ocorrem de diferentes maneiras e chegam à escola por diferentes meios"* (Diretor Anderson Rafael). A Professora Neuza afirma que as formações são direcionadas e abordam temáticas específicas que se referem às diversidades culturais e sociais da população brasileira: *"A gente tem formações, os professores da sala de leitura, informática; então, se trabalha com meses temáticos, digamos, então tem agosto indígena, novembro negro, abril imigrante; então, a gente consegue atender a demanda"* (Professora Neuza).

Quando as formações se coadunam apenas com o calendário anual, com as datas pré-estabelecidas, é possível identificar que ainda não há uma consciência política quanto à discussão de temáticas tão importantes. A formação que se espera deve ser perene, na medida em que discussões estanques não contribuem para a consciência coletiva sobre a superação do racismo no currículo escolar. Esperar que a temática racial seja discutida apenas no mês de novembro é um retrocesso que indica que ainda há muita luta para que a história e a cultura afro-brasileira esteja presente no currículo escolar. Portanto, todos os sujeitos do currículo escolar precisam desenvolver consciência política sobre a importância do trabalho com a temática racial, e isso só será possível com formação continuada.

E pra mim é isso, a educação ela precisa passar, nossos dirigentes né, quem está acima, quem tiver na Secretaria da Educação, ela precisa preparar esses profissionais. Esses profissionais precisam querer aprender, estarem abertos e dispostos a isso, e eles precisam aceitar e compreender para que toda essa mudança possa acontecer, para que eles possam inserir no dia a dia, na hora que ele for planejar, ele pensar em todas essas diversidades, porque se não

a gente vai continuar sempre batendo na mesma tecla né, fazer projetos isolados. Trazer profissionais engajados que já desenvolvem projetos determinados para isso, para que a gente possa educar as crianças. Quando a gente consegue trabalhar um grupo aí todo mundo começa a falar a mesma coisa, então acho que é muito mais fácil a gente juntar a criança, a comunidade, a família e, aí expande, porque não adianta só a professora preteinha falar sobre isso, não adianta só a professora especialista em deficiência falar sobre aquilo, porque aí vai ficar realmente aqueles pontinhos vagos. (Professora Elenice).

Para o Diretor Anderson Rafael, a questão quanto às formações para a introdução da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo é o modo como elas são abordadas pelos sujeitos da escola, como elas dialogam com os objetivos do PPP: *“Não é falta de formação, mas como essas formações são organizadas e como a escola/professores/gestores a utilizam, se dialogam com o que é produzido no interior da escola, se dialogam com os objetivos internos do Projeto Político Pedagógico”* (Diretor Anderson Rafael).

A formação para os alunos e as alunas deve acontecer em todo fazer pedagógico da escola durante todo o ano letivo, não só na escolha de conteúdos que contemplem a temática da História e Cultura Afro-Brasileira, como também na mudança de práticas, de representações, de espaços, de materiais, de posturas e de discursos que se alinhem com a educação antirracista. Segundo Ana Paula Brandão (2010, p. 5): *“É importante, portanto, que o docente, além de dominar os conteúdos, receba também um suporte teórico-metodológico para enfrentar a discussão”*.

A abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira, tanto no campo do ordenamento sistêmico formal como na vivência subjetiva e social, é uma estratégia que garante a formação integral e contínua dos sujeitos e não como mecanismo de mediação de conflitos. *“As professoras precisam trabalhar essas questões, porque não tem que aparecer um problema de discriminação para eu trabalhar, eu tenho que fazer antes e não fazer uma mediação.”* (Professora Elenice).

O trabalho de formação com os alunos e as alunas, quanto à temática racial, aparece nos espaços da EMEF Isadora Manuela como parte da identidade da escola que pretende acolher todas as diversidades: *“[...] com relação a Educação para relações étnico-raciais é algo que está totalmente articulado, não é algo que vamos estudar só sobre o negro, mas, sim, entender que há uma diversidade”* (Professora Neuza).

A formação política dos alunos e das alunas que se pretende na EMEF Isadora Manuela busca a superação do olhar estereotipado sobre todas as culturas inferiorizadas, sobretudo quanto ao “negro escravo”. Intenta-se questionar as relações de poder que produzem o racismo que afeta a população negra:

Tem um grupo lá de professores que tem essa questão, a Wanderleia, então, a própria Eunice também, ela trabalha questões, a Terezinha com certeza, a Emília também. Então, assim, por isso que eu estou dizendo, que há um grupo de professoras que trazem para suas discussões, questões raciais, que trazem essa questão, porque a lei traz obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Então, quando eu estou trabalhando lá dentro de um tema, uma questão que não tem a ver só com a escravidão, mas a situação da mulher, da mulher negra no Brasil, quando eu trabalho a questão feminicídio, mesmo a questão dos direitos humanos, quando eu faço lá os gráficos, então, assim, quando os professores trazem de uma forma em geral, eles estão trazendo essa questão sim, eles estão atendendo sim. (Professora Jéssica).

A inclusão da temática racial no currículo escolar, como fruto de uma política pública para reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo, depende da formação política dos sujeitos, em especial dos professores e das professoras. A importância de ensinar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira só é observada por sujeitos que tenham consciência política para romper com o ensino de base colonialista que subjuga saberes e fazeres que não se alinham a sua perspectiva eurocentrada.

Na EMEF Isadora Manuela, o Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais, coordenado pela Professora Jéssica, tem como objetivo a formação de professores e alunos, o qual aborda, ao longo do ano letivo: Documentos Oficiais sobre a Lei Nº 10.639/2003 e contextos da Educação das Relações Étnico-raciais; História da população negra no Brasil (escravização, lutas e resistências, quilombolas, religiões de matrizes africanas, clubes negros); História da África e cultura africana a afro-brasileira (História e Geografia da África antiga, moderna e contemporânea, Arte africana e afro-brasileira, Literatura, Identidade afro-brasileira, Introdução as regras do jogo mancala etc.); Desigualdades sociorraciais no Brasil e desigualdade racial na Educação (indicadores de pobreza e desigualdade, desigualdades no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior, ações afirmativas e “políticas de cotas raciais”).

A análise dos dados coletados na escola revela que não há entre os sujeitos um consenso e/ou conhecimento sobre os princípios da Educação para as relações

étnico-raciais, evidenciando uma carência de processos formativos. Para alguns sujeitos entrevistados, a Educação para as relações étnico-raciais se dá por meio da elaboração de conteúdos, disciplinas ou projetos sobre a temática racial, conforme elucida a Professora Neuza:

Não é algo que se limita a um mês temático como Novembro Negro, então o projeto vem justamente pra sustentar essas ações mais articuladas e assíduas, elas são permanentes, durante todo o ano. Mas eu avalio o trabalho do projeto como esse percussor dessa ação permanente que garante, que essa discussão seja feita na escola durante todo o ano letivo. (Professora Neuza).

Para outros entrevistados, a Educação para as relações étnico-raciais implica a descolonização do currículo escolar, de modo que todos os espaços sejam representativos da temática racial, como se exemplifica na fala da coordenadora Josefa:

Não consigo te dizer se a gente consegue pensar isso numa prática consistente, até onde pra mim tá parecendo é uma prática da Conceição, só que não pode ser da Conceição, tem que ser da escola; então tem que ser minha, tem que ser da gestão, tem que ser do professor de matemática, de ciências, de educação física, de artes, tem que ser né, e eu ainda acho que o nosso currículo é bastante colonizado, muito colonizado né, tem tentativas aqui ali da gente pensar. (Coordenadora Josefa).

Na visão da Coordenadora Josefa, essa formação política ainda ocorre de modo pontual, apesar do esforço em se integrar a temática racial por toda a tessitura do currículo escolar:

Eu sei que a Conceição tem essa perspectiva que ela já trabalha há muitos anos dessa forma, mas eu sinceramente não sei se isso é uma prática que a gente pode dizer que perpassa todo o currículo escolar, porque eu estou me lembrando aqui, eu já li o Projeto Político Pedagógico faz um tempo, mas que nem no Projeto Político Pedagógico aparece, [...] pode aparecer como uma forma de tocar na problemática, mas eu estou dizendo enquanto atuação conjunta, eu não acho que isso acontece perpassando todo o currículo. [...]. Então eu acho que a gente ainda tem um caminho a percorrer nesse sentido. (Coordenadora Josefa).

As formações sobre a Educação para as relações étnico-raciais que foram identificadas por meio da coleta de dados centram-se apenas na importância de introduzir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, o que não se nega, mas espera-se os processos formativos contemplem a diversidade desde a elaboração do ordenamento sistêmico formal até as vivências dentro da escola. Dessa forma, a compreensão sobre a Educação para as relações étnico-raciais ainda é objeto de formação urgente.

A orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) reafirma a necessidade de construir o currículo escolar pautado no reconhecimento da diversidade, no fortalecimento da identidade, na subjetivação de direitos e em ações curriculares pautadas na representatividade dos sujeitos. No estudo dos princípios, os sujeitos poderão contemplar as práticas curriculares que permeiam a Educação para as relações étnico-raciais que se relacionam a aspectos muito maiores do que apenas introduzir conteúdos, disciplinas e/ou projetos sobre a história e cultura afro-brasileira. Elas implicam a reestruturação curricular tanto no ordenamento sistêmico formal como na vivência subjetiva e social.

Apesar dos inúmeros acertos da EMEF Isadora Manuela que foram identificados e mencionados nesta análise de dados, a fala de uma das entrevistadas foi crucial para compreender como educar para as relações étnico-raciais não pode se resumir apenas a conteúdos formais, depende também de mudanças epistemológicas, estruturais e comportamentais:

No final do ano passado, não sei se ela comentou com você, ou se você estava na escola também, ela convidou uma pessoa do Ilú para tocar na escola. Na verdade, ela conheceu uma mulher que entrou na escola e viu todos aqueles murais ali onde tem as coisas de Monteiro Lobato. E aí estava na época de Natal e montaram uma árvore de Natal. Aí ela viu todas as insígnias do mundo cristão né e também do racismo, no caso pensando no Monteiro Lobato, e ela ficou possessa, possessa, ela pegou o microfone, passou a mão no microfone, estava cheio de pais na escola, ela falou um monte, gerou uma situação super complicada, no sentido de administrar aquilo [...]. Para você ver como as práticas ainda não refletem o resultado, não tem o resultado esperado que essas insígnias ainda estão lá. Então vai se montar uma árvore de Natal no Natal, quer dizer, o que ela quis dizer, o que ela falou é que ela não se sentiu representada na escola né, claro. As práticas religiosas e culturais dos povos da diáspora são inúmeras. No caso dela, pode ser o candomblé, de outras pessoas podem ser a umbanda. Então, como é que a gente contempla tudo, né? Como é que a gente contempla essa diversidade? [...]. Para você ter uma ideia de que talvez essa prática não esteja consolidada a ponto de refletir no próprio visual na escola. (Coordenadora Josefa).

Não se ignora a ênfase das ações formativas para construir um currículo antirracista, mas está evidente que os desafios ainda são grandes e precisam ser enfrentados. Atenta-se ao fato de que a EMEF Isadora Manuela está diante de um processo de reconstrução curricular em que a Educação para as relações étnico-raciais está em constante disputa com outras pautas para compor a agenda do currículo; no entanto, ainda se verifica que a estrutura física da escola mantém

padrões que desrespeitam a diversidade, como exemplificado pela decoração natalina e pela alusão às obras racistas de Monteiro Lobato.⁵⁰

Espaços como as reuniões de pais, mães e mestres, reuniões de conselho, assembleias e grêmio estudantil são oportunidades de agrupamento que possibilitariam a inserção de pautas formativas quanto à temática racial, dada a diversidade de sujeitos que eles abrigam (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e mães). A exploração desses encontros como espaços de troca de saberes entre os sujeitos ainda é pouco utilizado, mas o fato de a escola incentivar que esses coletivos se reúnam já é um avanço.

Acolher a diversidade é estar atento à multiplicidade de saberes e de fazeres que os diferentes grupos sociais produzem. A dinâmica curricular na EMEF Isadora Manuela favorece a acolhida das diversidades, tendo em vista que a construção do currículo está permeada pela participação dos sujeitos, os quais estão em constante processo de formação em busca da educação integral.

O que acontece no ponto de vista de enfrentamento dessas questões todas? Seja questão étnico-racial, seja questão da diversidade sexual, seja a questão da mulher; enfim, como é que a gente enfrenta e vem enfrentando tudo isso? Nossa aposta, nossa aposta é no ser humano, eu acho que, é, são duas questões importantes aí. A primeira assim, a escola, logo de início, se abriu a todos os grupos. Então, cabe a nós abrir espaço, garantir agenda para todas essas discussões. Cada setor vai se organizando e fazendo debate, entendeu e, quando faz o debate, você vai ampliando a discussão e vai construindo novos conceitos, seja em relação ao gênero, à questão do racismo, à questão da identidade e por aí vai. Então, você vai criando outras discussões e, ao criar outras discussões, você vai desconstruindo outras, e isso tem que estar presente. Segunda questão: isso tem que estar presente na escola, isso tem que estar presente na sala de aula, porque, senão, não tem sentido. (Diretor Anderson Rafael).

No campo da Educação para as relações étnico-raciais na EMEF Isadora Manuela, há um trabalho que vem se consolidando acerca das diversidades, da formação de novas leituras da historiografia, do rompimento dos modelos tradicionais de ensino e de aprendizagem: “*Entendendo que é uma necessidade e não fica só na, como eu te falei, não fica, não permanece só na semana da consciência negra, isso permeia todo o projeto político pedagógico da escola e todos os componentes*” (Professora Salveni). À medida que a temática racial vai ganhando espaço no

⁵⁰ *Dossiê Monteiro Lobato.* Disponível em: <https://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/dossie-monteiro-lobato>. Acesso em: 15 abr. 2021.

currículo escolar, novos questionamentos vão surgindo e o debate amplia-se na proporção da consciência política dos sujeitos.

Os sujeitos do currículo da EMEF Isadora Manuela têm se empenhado em buscar estratégias para acolher a diversidade, a partir do reconhecimento de que o racismo está entranhado em todas as esferas da sociedade e na própria construção curricular. *“É, assim, o racismo faz parte da sociedade e, aí, não é nem Brasil, não é da EMEF Isadora Manuela, é uma coisa mundial. O Brasil tem um regime, tem um sistema que, estruturado, a gente, a sociedade é racista, mas diz que não é”* (Professora Elenice).

Nos estudos de Munanga (2005a), a educação é apontada como um dos espaços de combate ao racismo, não a partir de fórmulas educativas prontas e duradouras, mas por ocasião de dois grandes entendimentos: 1) o racismo existe e precisa ser reconhecido; e 2) o racismo precisa ser enfrentado e superado, com estratégias educativas e pedagógicas inventivas (MUNANGA, 2005a). Na perspectiva das estratégias pedagógicas, Petronilha Silva (2005) afirma que o estudo das africanidades pressupõe diálogo e intercâmbio entre os sujeitos, reconstrução de discursos e ações pedagógicas e estudo das raízes culturais.

A consciência histórica e política sobre a diversidade também precisa ser objeto das formações para os sujeitos da escola, tendo em vista que, apesar das iniciativas em introduzir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, falta um maior aprofundamento das temáticas. Na fala de uma das entrevistadas, há uma afirmação de que a escola tem um trabalho que acolhe a diversidade, assentando-se, dentre outras razões, na presença de alunos angolanos:

A nossa comunidade é absurdamente miscigenada, e nós temos os imigrantes angolanos que vivem lá na comunidade, que estão dentro da escola, que são nossos alunos, que estão convivendo juntos, né, então assim, desde sempre, isso é uma coisa que sempre esteve é, nas atenções do Duarte sim, com muita, com muita verdade, muita clareza, muita seriedade (Professora Salveni).

No mesmo sentido, a Professora Jéssica afirma que a presença de alunos africanos na escola pode ter desencadeado um processo de aproximação de alguns professores:

Com a presença dos africanos deu um outro norte para a escola, se deu um novo olhar para escola e, assim, e mesmo em relação aos professores eu acho, o fato de ter contato com alunos africanos que tinham, que estavam acima da média muitas vezes né, em termos de conhecimento e tudo mais,

isso fez com que os próprios professores mudassem. Eu falo assim por conta de algumas falas que chegavam até mim: “Nossa, aquele menino, olha, veio né, assim, diferente”. As famílias também, a aproximação das famílias africanas, então, isso foi para mim muito favorável, tanto é que agora, o ano passado quando uma leva de famílias foi embora, eu vi muitos professores extremamente preocupados com essas crianças, querendo saber, ter, ter essas crianças no Face, no WhatsApp, enfim. Então, tudo isso mudou né, assim, tem a questão do trabalho sim, tem as discussões que a gente faz, tem tudo mais também, essa presença desses africanos na escola deu um novo olhar, e isso é um processo, isso não acontece do dia para noite, é a convivência e tudo mais, deu esse outro olhar para essa questão. (Professora Jéssica).

A presença de alunos angolanos dentro da escola, sem dúvida, despertou a curiosidade de professores e alunos. A fase do encantamento pelo “novo”, pelo “diferente”, pelo “desempenho desses alunos”, deveria, porém, vir acompanhada de uma tomada de consciência política e histórica sobre a diversidade, além da proposição de discussões sobre os discursos de inferioridade sobre a população negra, como bem acentua a Professora Jéssica:

Nós temos muitos africanos na escola, a chegada desses africanos foi de muito interessante, porque até então a gente tinha um olhar de, a gente não né, mas assim, a sociedade de uma forma em geral, tinha o olhar de uma África desgraçada, miserável, daquela África do Globo Repórter, que mostrava aquele grupo de pessoas pintadas, selvagens né, quase nus né, no meio da floresta ou então os animais, a girafa, o rinoceronte, os animais. E aí assim, quando esses alunos vêm para a escola, esses africanos chegam na escola, principalmente na EMEF Isadora Manuela, que é a escola que eu estava quando recebi esse grupo de alunos, há um olhar muito positivo das crianças em relação a esses alunos. Primeiro, a primeira coisa que encanta os alunos, eles falarem várias línguas, eu lembro que foi isso que mais chamou atenção dos alunos, eles falavam: “Professora, ela está no terceiro ano, ela fala francês”. Você entendeu? Então assim, isso pra aqueles alunos foi assim, para os alunos negros, eu acho isso o máximo, porque desconstruiu né, essa ideia. (Professora Jéssica).

Assumir como pressuposto curricular a acolhida das diversidades é compreender que se está diante de um movimento processual que requer novas epistemologias. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 94): “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída”. Destarte, como explica Petronilha Silva (2005, p. 158), “[...] em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo”.

A EMEF Isadora Manuela iniciou os primeiros passos na direção de construir novas formas de aprender e ensinar, entendendo os desafios que se constituem

durante o processo e compreendendo a importância de um trabalho que se pauta na acolhida das diversidades e na proposição de diálogo intercultural. A escola dispõe de práticas que buscam a construção da pluralidade de saberes dentro da agenda do currículo.

É que essa agenda tem chegado na sala de aula em diversas áreas do conhecimento, né, não só pela História, não só pela Língua Portuguesa, não só pela Arte, mas também tem chegado pela área de Exatas, pela área Integradora, ou seja, a gente consegue atingir. Então penso que esse debate está colocado satisfatoriamente bem dentro da escola. Então a gente tem atendido tranquilamente. (Diretor Anderson Rafael).

O diálogo intercultural é permeado por disputas que se materializam em decorrência das diferenças dos sujeitos que, quando colocadas no mesmo campo de luta, podem gerar conflitos. Quando se está diante da diversidade de saberes culturais e das demandas dos sujeitos, é provável que escolhas devam ser feitas para a composição de um novo projeto curricular; no entanto, essas disputas nem sempre são pacíficas.

Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012a, p. 105).

Os projetos da EMEF Isadora Manuela buscam articulação entre si, de modo que os diferentes saberes se constroem, também, pela intersecção entre os diferentes diálogos interculturais, considerando a existência e a importância do outro como sujeito histórico. Na construção dos projetos Afixirê, Afroerê e História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais, há uma articulação que permite que os sujeitos tenham acesso a uma gama maior de saberes e possam estabelecer um diálogo com as diferentes manifestações étnico-raciais.

Aponto o Projeto Afixirê como uma extensão desse meu planejamento. É uma oportunidade em que podemos ampliar tudo que apresento às crianças, podendo ir além ao correlacioná-las sempre com os nossos costumes e nosso modo de ser e viver para que percebam a nossa descendência do povo negro africano. (Professora Elenice).

O trabalho do Projeto Afroerê é algo que perpassa, muitas ações de outras demandas, de outras vertentes da escola. Mas o Afroerê, quando eu participei, foi um ano, a gente fez articulado com o jogo mancala, então a gente, eu também estava junto, juntamente à professora Jéssica. A gente realizava o projeto de mancala e um dia por semana e tínhamos contato com a arte, com a música, com dança, sendo mais específico, com fotografias e pinturas. Então, a gente tinha momentos de curiosidade para saber algo mais voltado, articulado com a cultura afro, afro-brasileira. Então, é algo que a gente quis mesmo desenvolver idealizando algo assim, não é jogar por jogar, essas crianças precisam de uma base. (Professora Neuza).

O Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais tem como seus principais destaques o trabalho com o jogo africano mancala que apresenta, além de regras, valores civilizatórios da cultura africana: “[...] hoje as escolas jogam mancala, elas têm festival de mancala e tudo mais [...]” (Professora Jéssica). A participação dos alunos da EMEF Isadora Manuela no jogo mancala precisa ser ressaltada dentro da Educação para as relações étnico-raciais: “Então, mancala, por exemplo, que é muito presente na EMEF Isadora Manuela; então, eu vou falar do mancala porque eu participei desse projeto no ano passado, consegui desenvolver junto à professora Jéssica” (Professora Neuza). Nas observações feitas na EMEF Isadora Manuela, fica evidente como o jogo mancala está incorporado no cotidiano dos alunos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, como nas séries finais:

Os alunos, a maioria são participantes do Mancala, que já é um projeto já consolidado na nossa escola, e a gente tem essa preocupação de trazer todo esse contexto, a filosofia africana, os princípios civilizatórios, que são muito importantes para o nosso viés mesmo né, cujo PPP da escola se pauta. [...]. Olha que interessante, quais são os princípios civilizatórios que a gente consegue entender através do mancala? De onde que vem esse jogo? Por que faz sentido nós estarmos jogando? Por que que é importante? Então, a gente vai contextualizar a África e a gente chega até a nossa cultura afro-brasileira. Por quê? Porque tem uma parte da construção de identidade também, se reconhecer, saber onde estou e me situar, tudo isso. (Professora Neuza).

O currículo da escola busca um diálogo que perpassa não só a condição do negro como sujeito histórico, ele atinge também a história e a cultura de outros povos silenciados. Assim, para Gomes (2012a, p. 102): “A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos”. Ao abrir espaço no currículo para a construção de novos saberes, pautados na diversidade, a EMEF Isadora Manuela amplia o debate sobre a construção de uma sociedade plural.

Então, são temas mais articulados; quando eu trabalho no começo do ano sobre imigração e migração, não tem jeito, eu vou ter que falar sobre a nossa identidade. Então, o ano passado foi interessante, porque eu convidei os pais dos alunos imigrantes e os pais de alunos que são migrantes. Havia dois pais africanos, um boliviano. [...]. Havia uma avó de uma aluna que veio do Piauí e o nosso, o nosso companheiro da limpeza da escola, ele também participou da nossa aula de leitura. (Professora Neuza).

A fala da Professora Neuza sobre a promoção do diálogo intercultural revela seu empenho em construir um currículo diverso, no intuito de ampliar as vozes dos sujeitos. Todavia, aponta como a formação política é tema urgente, porque, ao referir-se aos pais dos alunos e à avó de uma aluna, a professora diz: *“Havia dois pais africanos, um boliviano. [...]. Havia uma avó de uma aluna que veio do Piauí”* (Professora Neuza). Nota-se, em sua fala, o mesmo discurso estereotipado que persegue a vida dos povos negros, não mencionando seu país de origem, apenas a África como um grande bloco, porém apontando o país Bolívia e o estado do Piauí.

No diálogo que se estabelece dentro do currículo, a temática indígena também é abordada: *“O ano passado a gente fez uma, uma rodada da área de humanas com os sétimos anos, que hoje são oitavos, onde a gente só falou sobre racismo, sobre racismo, sobre toda questão étnico-racial também incluindo os indígenas [...]”* (Coordenadora Josefa).

Bom, é muito interessante mesmo a gente pensar por que a EMEF Isadora Manuela tem muitos projetos; e é muito interessante como esses projetos conseguem, de certa forma, ter uma articulação entre si. Aí eu desenvolvo um tipo de projeto, o jogo da onça que é um jogo indígena; então, eu tenho noção, eu tenho uma... na EMEF Isadora Manuela, a gente tem essa concepção já que nós precisamos contextualizar esse jogo. Não é o jogo pelo jogo, algo da regra, pela regra, porque ganhou, porque a gente vai participar de campeonatos, não. Então, quando a gente trabalha com projetos, a gente contextualiza, a gente tenta contextualizar no nível macro. (Professora Neuza).

E como dialogar com toda a diversidade que a escola abriga? Torres Santomé (2011) preconiza que a Justiça Curricular pressupõe a acolhida de todas as demandas dos sujeitos da escola, e isso inclui que os sujeitos dos currículos possam conhecer e discutir sobre os processos políticos, históricos e culturais que constituem seu pertencimento racial. O estabelecimento de um diálogo intercultural, pautado pela construção democrática do currículo, pressupõe a superação das desigualdades e a afirmação das diversidades (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Na EMEF Isadora Manuela, os sujeitos do currículo estão construindo um processo democrático de elaboração curricular, em busca de romper com estruturas

rígidas de tempo e espaço, além de promover a escuta de professores, alunos e comunidade. Ampliar a discussão em torno do currículo é permitir que outras vozes sejam valorizadas e que outras formas de construir os saberes sejam praticadas.

Ampliar a discussão em sujeitos envolvidos, em diversidade de cultura – codificadas e não –, em metodologias e formação dos educadores, assim como re-discutir ampla e profundamente novos valores e objetivos para a educação escolar, poderá lançar pedras fundamentais sobre alicerces já postos pela educação liberal na direção da construção de uma escola socialmente democrática. (PONCE, 2006, p. 322).

O currículo participativo é um avanço para a construção de uma sociedade democrática. Assim, a formação política dos sujeitos, o modo como são afirmadas as diversidades e a promoção do diálogo intercultural também são importantes pautas para a superação do racismo.

A análise das práticas descolonizadoras dentro do currículo da EMEF Isadora Manuela revelou que é possível se comprometer com o rompimento das estruturas racistas a partir da construção coletiva do currículo, da formação política, da acolhida das diversidades e da promoção de diálogo intercultural. Não se ignoram, todavia, os desafios que precisam ser superados na construção do currículo escolar, tais quais: a participação dos alunos na escolha dos conteúdos; a ampliação dos funcionários na tomada de decisão do campo curricular; a criação de processos formativos para que todos tenham conhecimento acerca da importância da diversidade; a constante vigilância para que práticas e discursos racistas sejam questionados e superados; a disponibilização de recursos financeiros e estruturais para o desenvolvimento de ações entre escola e comunidade.

É preciso que a Educação para as relações étnico-raciais vá além da introdução de conteúdos, disciplinas ou projetos, garantindo que práticas racistas sejam superadas em normas, intenções, valores, concepções, objetivos, organização do tempo, organização do espaço, metodologias, processos de avaliação e relação professor-aluno.

4.3 Práticas curriculares de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos

A Educação para as relações étnico-raciais pressupõe que haja também a educação do olhar, do olhar para si e para o outro. Por essa razão, é esperado que o aluno negro e a aluna negra se sintam representados no currículo escolar. Aponta-se,

neste texto, dois desafios a serem alcançados com a introdução da Educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares: a proposição de representatividade negra e o fortalecimento da identidade negra.

As pautas raciais terão maior espaço dentro dos currículos escolares mediante a proposição de representatividade negra. A presença da população negra nas esferas de tomada de decisão e de produção do conhecimento podem garantir a inclusão da Educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, tal qual aponta o Diretor Anderson Rafael:

E como é que essas pautas, como é que a gente garante essas pautas no interior da escola? É potencializar representantes, entendeu? Como é potencializar representantes? Um grupo de professores que discute gênero, um grupo de professores que discute a questão do meio ambiente, tem um grupo de professores que discute a questão indígena, tem um grupo de pessoas, de professores e de outras pessoas que discute a questão com deficiência e tem um grupo de pessoas que discute a questão étnico-racial. (Diretor Anderson Rafael).

Sob a perspectiva apontada pelo Diretor Anderson Rafael, identifica-se que os sujeitos da EMEF Isadora Manuela têm a compreensão de que o currículo é um território de lutas e que a representatividade é essencial diante das disputas na agenda curricular: *“Eu tenho a Jéssica que é uma militante do Movimento Negro. Qual é a importância dela? A importância dela é fazer a disputa na agenda da escola”* (Diretor Anderson Rafael). A potência de ter representantes negras na escola, como a Professora Jéssica, é apontada por todos os participantes da pesquisa quando mencionam o trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais: *“A professora Jéssica, por exemplo, não sei se você teve contato com ela, ela está sempre em formação”* (Professora Salveni).

Quando a gente trabalhou onde estão os negros, nós chamamos a Jéssica para conversar, fazer uma conversa de roda com eles, foi maravilhoso, porque ela explicou a história dela toda, mulher, negra, o preconceito, explicando que fez mestrado quando chegou aqui, como que foi em São Paulo. Ela faz um trabalho maravilhoso com as bonequinhas né, é como que chama, Abayomi. (Professora Terezinha).

A Professora Jéssica é uma representante negra que tem em seu histórico um percurso de lutas em favor da abordagem racial nos currículos escolares, desde os tempos de sua graduação. A história da Professora Jéssica como militante e professora perpassa o seu fazer pedagógico e se traduz em representatividade negra,

disputando espaço na agenda do currículo escolar, sobretudo na luta pela promulgação da Lei Nº 10.639/2003.

Oh, eu já dou aula, dia 6 de abril agora, fez 32 anos que eu dou aula, então, oh eu estou velha. [...]. Então né, primeiro que, quando eu fiz a sociologia, meu TCC na época era assim “O racismo na sala de aula”, isso já, isso antes, quando que eu terminei a sociologia. Então, assim, tem muitos anos e o meu TCC eu trabalhava em uma comunidade lá no Itaim Paulista, também era uma comunidade muito parecida com a EMEF Isadora Manuela. Na comunidade, a escola era de madeira, era escola do estado, e minha pesquisa, já na época, era o racismo na sala de aula, e eu entrevistava as crianças e fiz um trabalho muito legal. Esses dias eu peguei o meu trabalho aqui mexendo em papel. Então, assim, de lá pra cá, desde noventa que eu trabalho assiduamente em sala de aula com a questão do preconceito. Eu sempre trago o tema, a discussão, muitas vezes eu fiz isso sozinha, sendo na escola a única professora a falar, a pedir: “Professora, me empresta sua sala pra eu poder conversar”. Então, isso é um trabalho de anos e anos e anos e anos e anos e anos e anos que eu entendi que, enquanto mulher negra, vi assim essa importância desse tema, dessa discussão. (Professora Jéssica).

Eu acompanhei desde o começo, assim, participando de grupos da militância e tudo mais. Eu falo, porque assim, na década de noventa eu conheci o André na década de noventa, a gente saía de escola em escola, ele tinha um retroprojetor, tinha umas fotos de umas rainhas africanas e a gente ia e perguntava para as pessoas assim: “Você quer que a gente vá na sua escola dar aula de história e cultura africana?”. E as pessoas aceitavam e a gente ia, isso em noventa, a lei é de 2003, entendeu? E assim, durante muitos anos, a gente foi batendo de escola em escola para ensinar e trazer as questões da cultura africana. Então, quando a lei foi aprovada, para nós do Movimento Negro, nós que somos militantes, porque, assim, para ser militante você não precisa pertencer necessariamente a nenhum grupo, mas a militância está nas suas atitudes, no dia a dia, tem várias formas de você ser militante, acreditar, lutar pela causa, enfim. E aí, o que que acontece? Então, quando a lei foi aprovada, eu fiquei muito feliz, eu e muita gente, ficamos assim maravilhados. (Professora Jéssica).

O Movimento Negro é um articulador entre os saberes afro-brasileiros historicamente alijados e os currículos escolares, de modo que sua atuação na promulgação da Lei Nº 10.639/2003 é reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a). Nessa perspectiva, aponta Gomes que

[...] é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional.

Esses “saberes em movimento” questionam a pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como estas se relacionam com os saberes construídos pelos movimentos sociais. (GOMES, 2008, p. 100).

A representatividade negra dentro dos currículos escolares, sem dúvida, é um dos apontamentos mais recorrentes na fala dos sujeitos desta pesquisa. Quando mencionam a Professora Elenice, que também é negra, percebe-se que os sujeitos da pesquisa compreendem a importância de ter em seu quadro de professores a presença de representantes negros e negras. No trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais, a Professora Elenice desenvolve o Projeto Afixirê que, dentre suas vertentes, aborda a dança africana: *“Na EMEF Isadora Manuela, não sou só eu que trabalho, mas outros, tem a Elenice, porque a Elenice traz a dança africana”* (Professora Jéssica).

Salienta-se que as professoras que coordenaram os três projetos específicos sobre a temática racial (Projeto Afroerê, Projeto Afixirê e Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais) se autodeclararam negras. A identificação com a temática racial no currículo escolar, porém, não pode se restringir apenas aos negros e às negras, ligados aos movimentos sociais ou não. Essa é uma pauta da coletividade da escola, conforme dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a). Segundo o documento:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2004a, p. 16).

Essa consciência política sobre a importância de um trabalho coletivo quanto à questão racial, que não dependa apenas de representantes negros e negras, é vislumbrado pela Coordenadora Josefa: *“Só que não pode ser da Jéssica, tem que ser da escola; então, tem que ser minha, tem que ser da gestão, tem que ser do professor de matemática, de ciências, de educação física, de artes”* (Coordenadora Josefa). Todavia, reforça-se a importância de ter representantes negros e negras em todas as instâncias de produção do currículo, desde a elaboração do ordenamento sistêmico formal, como na vivência subjetiva e social dentro da escola.

A representatividade negra anseia pela presença de sujeitos negros na construção do currículo, para ampliar o rol de referências negras positivas na produção do saber, mas não só, pois os materiais didáticos e paradidáticos também devem se alinhar a essa proposta. A EMEF Isadora Manuela vem buscando promover representatividade negra por meio do acervo da sala de leitura: “A EMEF Isadora Manuela tem um acervo afrobrasileiro e até de outras etnias, que eu bem venho pesquisando e venho fazendo uso, muito bom, muito grande” (Professora Elenice).

Eu considero o acervo da EMEF Isadora Manuela bem rico, muitos livros, que dá para gente trabalhar com essa temática e vídeos, etc. [...]. Então, a gente vai pegar só esses autores negros aqui e estudar só a vida deles? A gente vai para um viés mais amplo, de um contexto maior. “Então, nessa obra o que vocês conseguem enxergar nessa obra? Onde, onde que vocês conseguem significar essa obra?”. Então, tem um acervo muito interessante que é a Cinderela só que numa versão que a Cinderela é uma menina negra. Quando as crianças veem elas ficam: “como assim?”. (Professora Neuza).

A iniciativa de propor uma recomposição de acervos que promovam a história e cultura afro-brasileira, há de ser exaltada, porém é importante considerar que, ao inserir-se um livro sobre a “Cinderela” em uma versão “negra”, se continua tomando a cultura europeia como contraponto. O que se espera é que o acervo das bibliotecas ou salas de leitura tenham obras que se preocupem com a diversidade a partir de referências distintas, que contemplem a cultura e a história de diferentes povos.

Espera-se que as referências negras sejam incluídas no currículo escolar para fortalecer a identidade negra, não de modo pontual, mas que elas componham a gama de personalidades que contribuíram e contribuem para a valorização do povo negro em todo o fazer curricular:

Quando a gente trabalhou a questão na área de humanas, quando a gente foi para o nono ano, a gente trabalhou um pouco a questão da globalização e aí a gente incluiu o Milton Santos, obviamente, e, depois, lá na frente, quando a gente teve uma segunda rodada com eles, a gente falou um pouco sobre Nelson Mandela, mas assim, eu ainda acho que foram iniciativas muito pequenas diante da problemática que a gente tem. Então, eu não sei, eu acho que a gente ainda precisa avançar mais nesse sentido e assumir a culpa, porque até eu mesma deveria avançar mais nesse sentido né. Então, não, não acho que a gente ainda está numa situação ideal né, eu sei que tem sim iniciativas muito bacanas na rede como um todo, mas eu ainda acho que são iniciativas isoladas né [...]. E por falar de arte, em artes assim, estou pensando assim no que que já foi trabalhado desde que eu entrei na escola ano passado. Eu acho que esses, esses artistas negros não foram incluídos, eu lembro que no começo do ano passado, foi bem na época da greve, foi uma situação super conturbada, a gente falou um pouquinho na época do carnaval, sobre o Heitor dos Prazeres que é um artista negro né e tal, mas que a gente, na verdade, quando a gente fala dele, a gente não fala da questão racial né, então eu também não sei se é por aí o caminho. Sempre

que eu for falar de uma pessoa negra eu tenho que falar da questão racial, ou se simplesmente falar desses artistas, esses escritores já é uma ação afirmativa desse sentido? Porque quer dizer, eu não estou mais, eu estou tirando da invisibilidade aqueles que permaneceram nela durante muito tempo [...]. (Coordenadora Josefa).

A Professora Elenice fala da importância, como mulher negra, de estar à frente de um projeto que contempla as danças africanas junto à EMEF Isadora Manuela. A professora pontua o impacto positivo dessa representatividade negra para os alunos e as alunas da escola:

[...] meu jeito de ser e de valorizar a cultura afro-brasileira, até na maneira de vestir, trouxe certa curiosidade e eu consegui trazer alguns alunos negros para o projeto, ressaltando que precisei apresentar algo da realidade deles primeiramente para partir para as matrizes afro-brasileiras. As crianças brancas sempre estão presentes com mais entusiasmos para conhecer o novo. A maioria acredita que eu seja africana, então buscam novidades para sua vida, e isso é ótimo para que possam conscientizá-los quanto à valorização dos alunos negros e assim desenvolverem o respeito para outras etnias. (Professora Elenice).

A Professora Terezinha narra uma atividade que realizou com os alunos do 6º ano para problematizar a questão da representatividade negra:

No ano passado mesmo, com o 6º ano, foi muito legal, ainda não consegui o vídeo, nós espalhamos pelos corredores faixas falando assim: Onde estão os negros? Onde estão os negros? Era, era interrogação, a frase e uma interrogação bem grande. A partir disso, dessa problematização, dessa frase, nós começamos a trabalhar essa questão de onde o negro está, como que ele deve estar, porque que ele está. Aí foi muito rico esse trabalho, meus alunos perceberam que o negro está onde ele quer, ele está na arte, ele está no esporte, ele não está só lá na favela ou está lá no livro quando fala da escravidão, não. A gente desconstruiu isso com eles e foi muito rico, porque os alunos puderam perceber essas questões de preconceito mesmo, de não ter, às vezes, não ter muita representatividade na questão da mídia em novela, de passarela né, de moda, em eventos assim, grandes eventos. Então a gente assim começou a pesquisar sobre isso e foi muito rico, foi muito importante a pesquisa, eles, eles ficaram de boca aberta assim, percebendo que é pouca a representatividade das pessoas negras, e eles perguntavam: “Mas por que professora?”. Então a gente voltava lá no passado e fazia sempre essa ligação do passado com o presente e fazendo eles mesmos perceberem o porquê disso. Onde que está enraizada essa questão? (Professora Terezinha).

O trabalho citado pela Professora Terezinha é uma das possibilidades de refletir com os alunos e as alunas sobre a representatividade negra. A professora foi questionando os alunos e as alunas de modo que eles/as mesmos/as, a partir de suas vivências e de novas proposições trazidas por ela, pudessem construir conhecimento sobre a ausência da população negra em espaços de poder. De fato, o currículo

escolar precisa propor esse tipo de discussão em que os alunos e as alunas são desafiados/as a questionar o racismo estrutural.

Como se trata de um processo de reorganização curricular, não é incomum que a escola ainda mantenha entre suas práticas curriculares ações que não se alinham com uma educação antirracista. A professora Salveni apresenta uma atividade sobre o Afoxé, em que ela se fantasia para compor uma personagem:

Pensando num contexto cultural importante do país, a gente sempre contextualiza o carnaval, sempre conta a história do carnaval e tudo mais e, neste ano, nós aproveitamos o tema motivador, justamente a vinheta da Globo desse ano [...]. Fui procurar a vinheta e achei fantástica, porque eles trabalharam as festas regionais do carnaval, regional de vários estados do Brasil, belíssima vinheta, eles trabalharam com materiais recicláveis e aí a gente foi aprofundar isso, mostrando de vários ângulos, mostramos um vídeo de making of muito bacana. E aí nós sugerimos que eles produzissem as fantasias deles com materiais recicláveis também, só que a gente fez uma divisão lá, é, tinha lá o maracatu, o frevo, as festas de boi, o samba tradicional, o carnaval de rua. E qual que era o outro? E tinha o Afoxé. O lance do Afoxé a gente ensinou e aí eu falei pra eles: “Gente, a gente tem que pensar numa questão assim, existe a questão religiosa, existe a questão cultural e o preconceito não cabe em nenhuma delas, é uma manifestação, a gente tem que entender como manifestação cultural”. Então, a gente sempre trabalha muito essa coisa, a gente, sabe, martelando sempre na mesma tecla, a gente é muito persistente nesse sentido, porque com aluno você tem que ser persistente, enfiar na cabecinha deles que o preconceito é uma coisa que assim não cabe. É melhor a gente compreender o assunto e estudar a respeito do assunto antes de atacar as pedras né. Aí, eu branquei do jeito que eu sou, eu fiz questão de ir, em homenagem ao Afoxé. Peguei uma calça de pano fininho que eu tenho, floridinha, bem verãozinho, eu tinha comprado uma camiseta branca cheia de arabescos, ela é branca, mas é branco sobre branco sabe, os arabescos ficam meio prateados, que é uma camiseta com coisas assim tipo indiana, é toda branca. Eu tirei as mangas para ficar tipo camiseta, peguei uma tiarinha simples, com as mangas eu fiz um, forrei aquela tiarinha e fiz um nozinho em cima para dar uma representação de um turbante uma coisa assim e pus um colar com, com pontas, coisas, colar meu mesmo normal de festa, de sair, com coisinhas verdinhas. Então assim, eu estava meio baianinha mesmo, bem baiana do Afoxé. E aí fiquei muito feliz, todo mundo curtiu, acharam muito legal. Então, a gente, a gente também se coloca como professor dentro do movimento, né, porque é uma maneira da gente estimular também o aluno a ter um olhar diferente, não preconceituoso. A gente sempre faz isso também. (Professora Salveni).

Reforça-se, por essa descrição da fala da professora Salveni, o quão é urgente a formação política dos sujeitos do currículo quanto à representatividade negra, porque não se pode considerar que uma “fantasia” seja abordada como uma prática promotora de discussão antirracista. É justamente o contrário, trata-se de uma apropriação cultural que desconsidera a origem da manifestação Afoxé, que deslegitima seus elementos religiosos e históricos. Ademais, “baiana” não é personagem, é sujeito. Para William:

Se pensarmos em alguns adornos, como turbantes, dreads, cocares, pinturas corporais, e na maneira como estão inseridos na realidade brasileira, veremos que não só colaboram para construir e manter um imaginário de mestiçagem ou miscigenação que alimenta, por exemplo, o mito da democracia racial, como se tornam símbolos de resistência para determinados grupos. Para além dos elementos de aculturação, como sincretismos e assimilações culturais, a interação nem sempre se dá de maneira tranquila e acaba gerando conflitos que remetem à questão do apagamento ou do esvaziamento de significados, abrindo a discussão sobre os limites de uso e gerando todas as controvérsias que desembocam na apropriação cultural. (WILLIAM, 2019, p. 23).

Apesar de encontrar, na escola, práticas que não se coadunam com o que se espera da Educação para as relações étnico-raciais, é importante salientar que a EMEF Isadora Manuela disponibiliza três projetos específicos sobre a temática racial que é uma forma de promover a representatividade negra. Os projetos abordam histórias, mobilizações sociais, manifestações culturais, produções científicas e diversos outros saberes protagonizados por autores negros e autoras negras, de modo que se promova a valorização das representações negras.

Os projetos têm essa formação e esse objetivo: eles se sentem representados. É claro que alguns já sabem disso, mas a maioria não compreende né, os elementos que fazem parte da sua cultura, que nasceu do seu povo, que é da sua própria herança, que pertence à vida deles. Então, eu acho meio difícil eu me sentir representada se eu não conheço aquilo como parte da minha vida, da minha história, do meu povo, entende? Então, eles precisam entender primeiro 80% das coisas que a gente vivencia, tem aí né um cunho ou uma descendência afro. Então, eles precisam dentro dessa vivência compreender a comida, a música, a dança, as palavras e tudo o que a gente tem, os hábitos, enfim, o que descende desse povo, dessa etnia, para que eles possam se sentir representados, na minha opinião né. Até porque, a única informação concreta e latente que grita 24 horas por dia é sobre a nossa escravização, a escravização preta né. O negro foi escravo, o negro foi chicoteado, fora isso não tem nada né, como se a gente não tivesse tido nada de bom dos nossos antepassados. Então, a gente precisa fortalecer isso, conscientizar eles da sua herança, reativar essa memória, fazer essa reconexão, fazer com que eles se reconectem com seus elementos, aí sim eu acredito que eles vão se sentir, perceber que eles são, que eles estão sendo representados. (Professora Elenice).

A representatividade negra poderá despertar a consciência que cada sujeito deve construir acerca de seu lugar no mundo, sobretudo de seu lugar em espaços de produção de conhecimento e de tomada de decisão. O currículo escolar precisa criar oportunidades para que os alunos negros e as alunas negras construam conhecimento sobre os espaços que precisam ocupar para ter seus direitos garantidos. Os espaços criados pela EMEF Isadora Manuela, ainda que precisem ser ampliados, já representam possibilidades curriculares de escuta e acolhida da voz dos alunos negros e das alunas negras:

Nós discutimos amplamente todas essas questões e os alunos entendem viu, eles entendem e eles têm postura; então, eles discutem a questão étnica, eles discutem a questão de gênero, eles discutem a questão do ser negro na periferia, de uma maneira muito boa, eu acho, sem grito, sem loucura, sem desespero, sem, sabe, algumas coisas mais radicais; eu acho que é muito mais sustentável, se você conversar com qualquer aluno aí ele vai saber se posicionar. (Diretor Anderson Rafael).

A garantia de ocupação das estruturas curriculares por negros e negras precisa ser precedida de formação política, de consciência histórica sobre as diversidades e de valorização das diferenças. Espera-se que a representatividade negra nos currículos escolares garanta com que os estereótipos de inferioridade quanto à população negra sejam reconhecidos, enfrentados e superados, tendo em vista que, desde antes de chegar à escola, a criança negra já sofre as agruras do racismo.

No convívio com o núcleo familiar, que precede a chegada à escola, as crianças já têm contato com as crenças, os valores e as atitudes que permeiam as relações sociais e são responsáveis pela construção de um olhar sobre si e sobre o outro. Ademais, as crianças também são submetidas aos canais de comunicação que apresentam suas percepções acerca dos grupos raciais, seja pelas mídias digitais ou impressas (CAVALLEIRO, 2006a). Para Gregório Filho:

Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa “herança” e vamos construindo nosso jeito de nos olhar e de olhar o mundo. (GREGÓRIO FILHO, 2011, p. 93).

A interação entre os sujeitos permite que sejam atribuídos significados sobre aquilo que os cercam. Segundo Santana (2010, p. 18), “[...] pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca”.

As crianças passam por suas infâncias permeadas por relações que se estabelecem na família, nas brincadeiras com os colegas, no convívio com os adultos, com os vizinhos, nas instituições religiosas etc. A depender do modo como essas relações se constituem, a criança começa a perceber-se pertencente a determinados grupos sociais. É necessário, portanto, compreender o modo como podem se estabelecer as relações sociais para as crianças, o modo como elas constroem o olhar sobre as coisas, antes que elas cheguem à escola.

Quanto à criança negra, a exposição a experiências que valorizem sua identidade favorece a construção de uma percepção positiva sobre seu grupo racial. Todavia, se ela é submetida a um ambiente que a desqualifica, ela tenderá a negar seu pertencimento. “A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham” (SILVA, A. C. da, 2005, p. 27).

Na percepção de si e do outro, a criança negra vai construindo sua identidade e se fica exposta a experiências negativas tenderá a sentir vergonha de sua pele o que pode “[...] levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a ‘salvação’ no branqueamento” (SILVA, A. C. da, 2005, p. 31).

A criança percebe sua negritude por meio do modo como interage com os sujeitos e a situações que a cercam. A forma como suas características físicas lhe são apresentadas definirá, por conseguinte, o modo como ela se vê. “Os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo ‘ruim’, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo [...]” (SILVA, A. C. da, 2005, p. 28).

A criança não negra também passa pelo mesmo processo ao internalizar, por meio das relações sociais, as experiências que vivencia. O racismo não é inato, ele é aprendido nas relações sociais; assim, as crianças não nascem racistas, elas aprendem a ser.

Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda. (GOMES, 2005a, p. 54-55).

É na mesma esteira de entendimento que Cavalleiro (2006a) afirma que as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos exerce influência na formação de suas identidades, a partir da compreensão de gênero, de raça, de classe social, além da percepção sobre o corpo. Para Santana (2010), as crianças, ao interagirem com os outros na primeira infância, passam a construir seus “[...] conceitos e valores sobre a

vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período” (SANTANA, 2010, p. 18).

A criança negra pode carregar desde a mais tenra infância os efeitos do racismo, e a criança não negra também é submetida aos estereótipos de inferioridade que são impetrados sobre a população negra. Assim sendo, ao chegarem à escola, os alunos e as alunas já possuem um determinado olhar sobre as relações raciais.

Não está nas atribuições da escola ser responsável pela organização familiar, pelo modo como as famílias concebem suas crenças, seus costumes e seus valores, mas é tarefa do currículo escolar propor ações que promovam a justiça social, que questionem a lógica racista e as desigualdades entre brancos e negros. Articular as experiências que as crianças trazem de suas vivências com uma educação antirracista é papel do currículo escolar.

Propor uma mudança radical a essa situação é possível. Entretanto, para tal, será preciso articular educação, relações raciais, justiça social e cognitiva. Essa articulação revela que é preciso mais do que garantir à criança negra ser reconhecida como sujeito de direitos e de conhecimento. É urgente compreender os saberes que crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca. (GOMES, 2019b, p. 1024).

Para a Professora Jéssica, a escola tem um papel importante para desconstruir o racismo e fortalecer a identidade negra, a partir da introdução da temática no currículo escolar, com ações e discussões.

Então, a escola é o lugar que a gente tem que desconstruir isso, esses preconceitos, e tem que positivar essa identidade, a gente tem que positivar. E como é que eu positivo essa identidade? A partir do momento que eu trago o tema para discussão, eu trago um texto africano, eu trago uma história da cultura do negro no Brasil, eu falo da questão da escravidão. Sim, porque é aquilo que eu sempre falo, não dá para negar tá, não dá pra negar que existiu escravidão nesse país, foram trezentos e cinquenta e nove anos de escravidão, e as respostas estão aí né; assim, as respostas não, mas as situações, aquela favela, aquele lugar, aquela concentração de maioria negra, os pardos, pretos e pardos né, enfim, isso são os resquícios de uma escravidão que a gente teve. Então, o racismo ele vai estar presente né, está sempre presente, agora, cabe a nós professores procurar claro que com a fala, com o gesto, com atitude e também trazendo o tema, trazendo a discussão, trazendo as questões né, principalmente quando eu trago essas questões, valorizo elas. Eu detesto aqueles vídeos que o povo passa por aí, não estou dizendo na EMEF Isadora Manuela, mas quem mostra aqueles africanos tudo na miséria, na desgraça, eu odeio aquilo, eu odeio, aqueles cliques que o povo põe aquelas crianças miseráveis, desgraçadas. Não estou dizendo que não tenha, tem. (Professora Jéssica).

O currículo escolar precisa apresentar às crianças a negritude a partir do viés da diversidade, reforçando a importância de romper com os estereótipos de

inferiorização da população negra. A fala da professora Jéssica elucida exatamente a postura epistemológica que se espera dos sujeitos do currículo, de modo a romper com as estruturas coloniais que inferiorizam a África, os africanos e os afrodescendentes. No mesmo sentido, a Professora Elenice diz:

Então, um dos objetivos da EMEF Isadora Manuela foi trazer vários elementos que pudessem trabalhar isso. A gente está mudando o planeta? Não, mas a gente está plantando sementinhas né e dentro da nossa comunidade. A gente consegue conscientizar as crianças não negras e as crianças negras; tanto a valorização, a autoestima e empoderamento, mas também trabalhar a criança não negra a entender as suas ações, que é como fala: Ai que coisa chata, não posso nem fazer uma brincadeira. A criança não negra ela precisa entender, ela precisa entender que ela também está dentro desse contexto, não é porque não tem uma pigmentação retinta que ela não faz parte daquilo. Dentro disso, a gente vai construindo, com a melhor convivência, um pouco mais de, de empatia. As pessoas vão respeitando mais e literalmente se conscientizando o que uma tem a ver com a outra. Eu faço tudo, eu faço tudo dentro da nossa, da cultura negra e as crianças quando elas começam a perceber isso, elas mesmas vão fazendo uma reflexão e vão se podendo. O que a gente vai ver daqui para frente e não sei, mas para mim que tive, uma aprendizagem desse tipo funciona, então eu acredito que vai funcionar em pelo menos um ou dois ou mais adolescentes. (Professora Elenice).

A Justiça Curricular é um instrumento necessário nesse processo de educação do olhar antirracista e de percepção positiva da identidade negra. É na construção das práticas curriculares que os sujeitos da educação podem criar possibilidades de romper com as concepções negativas que as crianças construíram. E, ainda: “Só se fará justiça curricular por meio de práticas curriculares que não se omitam em relação às violências” (PONCE; NERI, 2015, p. 333). Cabe ao currículo escolar promover a justiça necessária para corrigir e superar as desigualdades sofridas pelos alunos negros e pelas alunas negras, além de desconstruir o olhar racista internalizado pelas outras crianças. Assim:

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola. (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

A educação para o olhar antirracista e de percepção positiva da identidade negra parte do princípio de reconhecimento do histórico vivido pelas crianças antes da vida escolar e da compreensão de que serão necessárias ações curriculares que

valorizem a diversidade. Para Paixão (2006, p. 20), “[...] devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. [...] precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial”.

Educar para o olhar pressupõe que o currículo escolar não ignore o racismo sofrido pelos alunos negros e pelas alunas negras ao longo de sua trajetória, tendo em vista que: “O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (CAVALLEIRO, 2006a, p. 87). O objetivo não é guiar o olhar, mas apresentar novas possibilidades de olhar para a diversidade, para o diferente, para o outro, entendendo, reconhecendo e valorizando a população negra.

Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados. (GOMES, 2010b, p. 25).

O currículo escolar não pode ignorar que historicamente os negros e as negras são ensinados/as, desde a infância, a negar-se a si mesmos/as. Diante desse cenário, as indagações que Gomes (2005a, p. 43) aponta são: “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?”. É preciso desconstruir os olhares racistas e de percepção negativa da identidade negra de modo a

[...] ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (SILVA, A. C. da, 2005, p. 31).

As práticas pedagógicas voltadas à Educação das relações étnico-raciais narradas pela Professora Jéssica sinalizam as possibilidades de fortalecimento da identidade negra pelo currículo escolar e da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira:

O sonho da gente era que todas as escolas não precisassem, que a gente não precisasse de uma lei para que isso fosse garantido, porque é um direito

dessas crianças, é um direito de todos, de cada um, e cada grupo étnico saber da sua origem, da sua história, é extremamente importante, porque quando eu sei da minha origem, quando eu sei da minha história, eu me sinto valorizada, eu luto, eu acredito. (Professora Jéssica).

A Maria, ela fez um trabalho da pós, e ela estava trabalhando com cultura, com diversidade cultural, e ela foi e perguntou para mim: “Jéssica, posso entrevistar seus alunos no projeto?”. Eu falei: “Pode, fique à vontade”. Aí ela foi lá um dia do projeto, sentou com os alunos, começou a fazer um monte de perguntas e aí ela falou: “É que eu quero saber qual a visão que eles têm da África”. Olha, isso foi antes do grupo de africanos chegarem na escola. Eu falei assim: “Você vai ter um problema, porque os meus alunos e todos os que passam por mim, eles têm uma visão de África, pelos meus olhos, então eles amam a África”. Eles vivem dizendo para mim: Professora, me leva pra África junto com você. Nenhum deles, nenhum deles me pede para ir para Disney, mas me pedem pra ir pra África, vários me dizem isso: “Ah professora, leva a gente vai, eu quero ir pra África com você”. Isso porque o olhar da África que eles conhecem é um olhar positivado, não que eu negue os problemas sociais que a África apresenta, mas eu apresento para eles a descendência que eles têm, descendência de um povo guerreiro, de um povo que lutou, um povo que construiu esse país, de um povo que, que assim, que sofreu muito, mas que não, não desistiu, não desistiu tanto que estamos aqui, e a gente tem que valorizar esses, esses povos. Então eu falo, seu bisavô, sua bisavó, né, tudo o que a gente tem, está aqui, construiu, foi graças a eles, claro que cada um de uma forma né, cada um lutou com as armas que tinha, do jeito que deu para lutar. (Professora Jéssica).

O fortalecimento da identidade negra requer que o currículo escolar construa novas narrativas sobre a vida da população negra, conforme exemplifica a Professora Terezinha:

A gente começa a desconstruir certas ideias que vinham nos livros, mesmo a escola, a própria escola reproduzia isso, então essa questão mesmo da escravidão, a questão da importância das negras, da formação da sociedade brasileira, a questão também de trazer os africanos, a história de como era na África, como que eles são evoluídos, como que sempre era assim. Trabalhava o tema escravidão como se os negros tivessem fechados aqui no Brasil e não tivessem uma história, anulava praticamente a história dos reinos e todo aquele reino que a gente conhece. Então, isso nos ajudava a reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente, o racismo, porque as pessoas tinham vergonha de falar que eram da raça negra e, muitas vezes, eu chegava na sala de aula para falar de determinado, desse tema mesmo, da questão das histórias e dos povos africanos, e eu perguntava quem se considerava da raça negra, isso há uns 10, 15 anos atrás, e eles não levantavam as mãos, sentiam vergonha. E quando a gente ia falar da questão da escravidão parecia assim que as pessoas da raça negra ficavam mais envergonhadas. Então eu comecei a perceber isso em meus alunos e eu comecei a trabalhar com aquele material A Cor da Cultura, que a meu ver é muito bom, que valoriza a raça negra, valoriza os personagens da história. Isso foi ajudando muito para eles se reconhecerem né, como sujeitos históricos, os negros na formação da sociedade brasileira e de outras também e até amenizar essa questão do racismo, nessa questão da raça negra, do preconceito, isso ajudou muito. Então é, a gente tenta trabalhar dessa forma né, com os alunos, desconstruindo a história que trazia o negro como passivo diante da história, como se não tivesse um passado rico, não tivesse formas de resistência. Eu trabalho muito com essa questão dos quilombos, a forma de resistência do

povo negro aqui na história do Brasil e eu lembro que quando comecei a trabalhar isso, eles ficam assim orgulhosos. (Professora Terezinha).

As Professoras Jéssica e Terezinha elucidam em suas falas como é primordial que o currículo se comprometa com a Educação para as relações étnico-raciais, afirmando que não dá apenas para introduzir conteúdo sobre a temática racial, mas é importante fomentar discussões quanto a desconstrução de estereótipos de inferioridade.

E se você não desconstruir e a escola não tiver esse olhar de desconstrução aí a meu ver o racismo tende a ficar mais forte e, quando você trabalha, nossa, é o contrário né, é maravilhoso, porque daí você conhece, reconhece a raça dele, reconhece o valor, a importância da formação da sociedade através dos negros, ele é matriz né, ele é a matriz do povo africano é história, é isso. O povo indígena, português e africano é a matriz do povo brasileiro, então você não pode falar apenas de uma matriz. Então, quando você traz à tona, nossa, eu estou até emocionada, porque eu lembro de uma aluna que ela é negra, que ela é negra e ela alisava o cabelo sabe, ela passava chapinha, nada contra, as pessoas usam o cabelo como quiserem, a pessoa pode fazer o que ela quiser, mas eu me lembro que ela começou a assumir o cabelo dela ano passado, lindo, enrolado sabe, assim falava com orgulho: “Eu tenho orgulho de ser negra, tenho orgulho do meu cabelo, tenho orgulho da minha história”. E assim dá uma emoção de saber que a pessoa conhece, ter conhecimento de toda a história, ela se enxerga né, ela não fica com vergonha, não fica que nem era antigamente, ela tem orgulho de ser negra, orgulho da sua história, do seu povo, isso é muito importante, só para ter conhecimento mesmo. (Professora Terezinha).

O respeito às matrizes culturais que constroem a identidade dos alunos e das alunas é uma condição de afirmação de sua dignidade humana e da especificidade de sua herança cultural. É respeito aos direitos humanos. O currículo escolar não pode se furtar do dever de considerar as diferenças étnicas de seus sujeitos, tendo em vista que isso é imprescindível no caso de grupos constantemente inferiorizados (MOURA, 2005). A Professora Neuza narra uma atividade realizada em sala de aula:

A gente sempre trabalha contextualizado, para que os alunos consigam se enxergar, falar: “Poxa e aí, quem sou eu? Nisso tudo aí, quem sou eu?”. Então, essa questão de se reconhecer, ter identidade, conseguir olhar para o outro. Muito interessante que a gente fez uma atividade. Eles tinham que montar países, grupos, religiões, comidas e aí eles tinham um momento de diáspora. Aconteceu alguma coisa nesse país e você não vai poder ficar e eles tinham que levar uma coisa, não mais. O que você vai levar do seu país? Eu vou levar minha língua. Eu vou levar religião. E aí, como que tudo isso foi sendo reconstruído em outro lugar, que é basicamente o que nós somos aqui no Brasil né, se a gente pega o Brasil que é o Brasil. De onde vem nossa língua? A nossa religião? O que a gente joga? Porque a gente tenta tirar esse olhar naturalizado. (Professora Neuza).

A dinâmica da EMEF Isadora Manuela, com todos os seus percalços, promove espaços para a discussão da identidade negra por meio de aulas regulares e projetos interdisciplinares:

Então, é muito importante porque quando a gente vai trabalhar nas salas, isso já aconteceu comigo dentro da sala de leitura, então vou abordar, por exemplo, a questão racial, geralmente é trabalhado no novembro negro, mas o mês todo a gente trabalha essa temática, mas, na verdade, no Duarte, como tem projetos e várias ações, então durante o ano todo, são questões que vão sendo articuladas. Aí as crianças já sabem, porque no projeto a gente viu essa questão dessa forma e a gente aprendeu. Então, assim, é algo que enriquece a discussão e essas crianças não são assim, elas sempre têm algo a dizer, isso é muito significativo. (Professora Neuza).

Fortalecer a identidade negra por intermédio da proposição de representatividade negra é papel do currículo escolar, mas, para tanto, os sujeitos da escola devem ser instrumentalizados, por meio de formação continuada, sobre as possibilidades de estratégias para uma educação antirracista. Na fala da Professora Jéssica, encontra-se uma possibilidade de abordar a temática racial na perspectiva da identidade negra:

Por exemplo, eu tenho uma amiga, Kiusan de Oliveira, que é uma escritora e estou conversando para ela ir pra nossa escola fazer uma formação, um encontro com o leitor, com os alunos enquanto leitores. E eles ficaram encantados com a possibilidade de a Kiusan ir até lá, porque eles a conhecem, as histórias e tudo mais. Ela lançou agora, nesse mês de março, ela já tem o Black Power de Tayó, História de Princesa e ela lançou o Black Power de Téó, acho que é Téó de Akin, Então, na verdade, ela discute a questão, porque isso é muito profundo, a questão do cabelo que é uma das questões que a gente discute muito, que pra mulher negra a questão do cabelo, a estética né, a beleza e tudo mais. Ela aborda muito dos preconceitos, a partir do cabelo, então é cabelo duro, é pixaim, enfim, aquelas coisas horrorosas. E para meninos negros, os homens e meninos negros ela faz uma discussão que a gente já vinha fazendo há algum tempo que é: Por que os homens negros raspam a cabeça, você já parou pra pensar? Por que os homens negros raspam a cabeça? Foi justamente por conta dessa questão do cabelo, por ser crespo, do cabelo ser entre aspas, essa discriminação do cabelo ruim e tudo mais. Então, a mulher geralmente, ela alisa, hoje nem tanto né, mas assim a questão dos homens, então é mais, ah é prático, não é questão de ser prático. Você vê os jogares de futebol o que eles fazem? Raspam o cabelo né. A maioria dos meninos, você vê os penteados é sempre muito batidinho, eles não deixam o cabelo black, ou alguma coisa assim. E aí no livro que ela tem agora ela fala do Black Power de Akin. (Professora Jéssica).

A busca por atividades que sejam possibilitadoras de discussão sobre a identidade negra precisa se alinhar ao diálogo com a comunidade negra, por meio dos movimentos sociais. É preciso ouvir representantes negros que possam fomentar a desconstrução dos estereótipos de inferioridade da população negra. Ter dentro da

escola uma referência negra, como a escritora Kiusan, que aborda a questão do cabelo afro é, sem dúvida, um passo para o fortalecimento da identidade negra.

No diálogo com os sujeitos da escola, foram citados poucos momentos em que a comunidade negra foi convidada a compor a construção do currículo escolar, apesar de reconhecerem a importância da representatividade negra. Reforça-se, então, que a presença dos movimentos sociais, a escuta de suas lutas e saberes, pode contribuir para a construção de um currículo diverso e que, portanto, precisa estar entre as ações e as estratégias antirracistas.

A EMEF Isadora Manuela está em processo, em busca de possibilidades de garantir representatividade negra em seus espaços para fortalecer a identidade negra. Não é uma tarefa fácil, é um esforço que ora é coletivo, ora é impetrado por apenas alguns sujeitos da escola, mas é um caminho que se inicia para a superação do racismo no currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES

A dureza da nossa luta, a gravidade do problema que nós temos que enfrentar, sobretudo no futuro, se o meu triste diagnóstico for verdadeiro, que está se acirrando o conflito racial na sociedade brasileira, vai exigir rapidez para encontrar caminhos de luta, caminhos de organização política, caminhos de enfrentamento dessa realidade hostil, porque nós temos um cenário que ideologias conservadoras reacionárias ou neofascistas, estão no imaginário, cooptando um mar cada vez maior de corações e mentes. E é preciso urgentemente encontrar antídotos para essas coisas, porque o fim dessa história a gente conhece, é mais genocídio, é mais extermínio, é mais exclusão, é mais discriminação. Se, em algum momento, essa sociedade quiser escolher um outro caminho, um caminho generoso, integrador, ela vai ter que se valer de um princípio, do reconhecimento de um princípio, como colocado por aquele pensador que já falei Charlie Mills, ele diz o seguinte: Toda pessoa branca queira ou não é beneficiária do racismo, independe da sua vontade, mas nem toda pessoa branca é necessariamente signatária do racismo ou do contrato racial que ele impõe. Se nem toda pessoa branca é signatária, está aberta a possibilidade de alianças em prol da construção de um outro tipo de sociedade, em que um outro tipo de contrato seja possível, em que possamos, como já disse, caber todos, em que possamos disfrutar igualmente das oportunidades coletivamente gestadas. Eu acredito nisso e convoco os brancos não signatários a se engajarem nesse projeto.
Sueli Carneiro (A ÚLTIMA ABOLIÇÃO, 2018, 77 min).

As sábias palavras da filósofa Sueli Carneiro iniciam as considerações desta Tese para convocar cada sujeito a assumir que o racismo existe e que precisa ser superado. Não é concebível que a população negra continue sofrendo pelo racismo que opera na sociedade brasileira e que seja privada de exercer direitos e garantias constitucionais.

É imprescindível que os sujeitos do currículo reconheçam que o racismo estrutural permeia o campo curricular e que ações antirracistas são urgentes, tanto no ordenamento sistêmico formal quanto na vivência subjetiva e social. É certo que o currículo escolar, sozinho, não é responsável por ações de enfrentamento ao racismo, porém não pode se isentar de sua função social de problematizar estruturas racistas. A responsabilidade que se apresenta na construção do currículo escolar é garantir com que a Educação para as relações étnico-raciais seja pauta da agenda curricular, ao lado de outras temáticas relevantes para a persecução da Justiça Social.

As considerações que serão descritas neste texto fazem parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa que foi organizada em três etapas: a) investigações iniciais de cunho exploratório, a partir de entrevistas e questionários com estudiosos do Documentário *A última abolição*; revisão sistemática de literatura em pesquisas acadêmicas (RSL); e questionário com uma Assistente Técnica de Educação da Divisão de Administração Pedagógica (DIPED); b) investigações empíricas, que utilizaram estudo de documentos, observações de práticas e

entrevistas junto aos sujeitos da EMEF Isadora Manuela; e c) análise dos dados. Para organizar a escrita das etapas da pesquisa, a Tese foi organizada em cinco capítulos.

No Capítulo 1, *Introdução*, a pesquisadora abordou seu percurso formativo, justificou a definição da questão-problema, do objeto da pesquisa, da hipótese e do objetivo. Foi nesse capítulo que a pesquisadora apresentou as investigações iniciais de cunho exploratório, o campo e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para análise de dados e os resultados esperados.

A questão-problema que norteou a construção da Tese buscou identificar quais eram as ênfases e os desafios do currículo escolar em relação à superação do racismo. O currículo escolar e o racismo tornaram-se, portanto, objeto de estudo para a construção teórica desta pesquisa.

Estabeleceu-se, neste estudo, que a Educação para as relações étnico-raciais é uma política pública que pode favorecer o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo, dentro dos currículos escolares. Admitiu-se que a Educação para as relações étnico-raciais se materializa dentro dos currículos por meio das três dimensões da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência. Para essa materialização alguns elementos destacaram-se neste estudo: construção coletiva do currículo, formação política dos sujeitos, diversidade, diálogo intercultural, representatividade negra e identidade negra.

O objetivo da tese que se configurou por construir conhecimento sobre o currículo escolar, de modo a identificar ênfases e desafios em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial, foi perseguido no decurso da pesquisa apoiado nos preceitos da Justiça Curricular e sua relação com os princípios da Educação para as relações étnico-raciais.

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2014), a partir de base bibliográfica e documental. Os instrumentos de pesquisa pautaram-se em Gil (2008), Brandão (2003), Severino (2007). Os dados coletados foram abordados em consonância com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), implicando em: organização da análise, codificação e categorização.

A Tese apoiou-se nas contribuições de Michael Apple (2000, 2006, 2017), Michael Apple e James Beane (2001), Jurjo Torres Santomé (1995, 1997, 2011, 2013), Branca Jurema Ponce (2006, 2016, 2018), Branca Jurema Ponce e Wesley

Araújo (2019), Branca Jurema Ponce e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2015, 2017) e Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2018), sobre o currículo escolar; Kabengele Munanga (1986, 1994, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015), que ajudou a refletir sobre racismo e suas manifestações; Nilma Lino Gomes (2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2019a, 2019b) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2007, 2012, 2018), que apresentaram os elementos constitutivos da Educação para as relações étnico-raciais.

Nas investigações iniciais, as respostas dos estudiosos do Documentário *A última abolição* revelaram que há uma insistência em negar o racismo na sociedade brasileira sob o pretexto de igualdade racial, mascarando o preconceito e a discriminação racial que buscam, sistemicamente, inferiorizar a população negra. Nas falas dos estudiosos, compreende-se que há um interesse em subalternizar negros e negras, atribuindo-lhes um papel à margem da sociedade, porque, dessa forma, as elites dominantes mantêm seus privilégios intocados.

O currículo, como território de disputa, aparece nas falas dos estudiosos, considerando que há um desequilíbrio na luta para introduzir a História e Cultura Afro-Brasileira, porque, por muito tempo, as narrativas foram contadas sob o olhar do colonizador. Contudo, romper com essa estrutura de poder e dominação é um desafio. Os avanços nas políticas públicas de reparação à população negra foram considerados significativos, mas há o reconhecimento de que ainda são necessários investimentos do Estado para superar o racismo construído ao longo dos anos no Brasil.

O racismo nas práticas curriculares esteve presente em todas as pesquisas da RSL, evidenciando-se pela baixa escolarização das crianças negras; pela percepção negativa da identidade negra; pelos discursos preconceituosos e discriminatórios presentes na literatura; pela ausência da história e cultura da população negra nos livros didáticos; pela insuficiência de políticas públicas afirmativas para negros e negras; por práticas escolares que não priorizam tempos, espaços, conteúdos e metodologias que acolham a diversidade dos sujeitos; pelas formas veladas ou não de racismo estrutural. A fala da Assistente Técnica de Educação foi imprescindível por revelar que a Educação para as relações étnico-raciais ainda está distante de ser uma realidade integrada ao currículo escolar, apesar da iniciativa de alguns sujeitos. A acolhida da temática racial no currículo escolar é

incipiente, porém não se negam os esforços de sujeitos que aderiram a Educação para as relações étnico-raciais em suas práticas curriculares.

Com base nas investigações iniciais, a pesquisadora determinou que a EMEF Isadora Manuela seria o campo de pesquisa, a partir da observação de práticas curriculares, entrevista com os sujeitos da escola (diretor da escola, coordenadora pedagógica e professoras) e análise do Projeto Político Pedagógico da unidade. O tratamento dos dados coletados seguiu os preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir de três etapas: organização da análise, codificação e categorização. O *corpus* da pesquisa foi formado por três materiais: diário de observações, transcrição das entrevistas e Projeto Político Pedagógico.

No Capítulo 2, *Debate racial: origens e perspectivas*, a pesquisadora buscou delimitar o conceito de racismo a partir da construção histórica e de seus desdobramentos para a população negra no Brasil. Espirando-se nos preceitos da História Social, foram abordados quatro desdobramentos do racismo para a população negra: o não reconhecimento da autoria de sujeitos negros que se posicionaram contra o regime escravocrata; a insuficiência de políticas de inclusão social para negros e negras no “pós-abolição”; o mito da democracia racial; e o racismo estrutural.

O não reconhecimento do povo negro como agente da história, como sujeitos que, a partir de luta e resistência, foram essenciais para o rompimento do regime escravocrata, contribui para a perpetuação do racismo. Retirar dos negros e das negras o protagonismo na luta pelo fim da abolição é o mesmo que desqualificar o poder de articulação dos movimentos abolicionistas formados pela população negra.

Aliado a isso, tem-se a ausência de políticas de inclusão social para negros e negras no período do “pós-abolição”, favorecendo a marginalização da população negra. A falta de estrutura de acolhimento de negros e negras é responsável pela não representatividade negra dentro das instâncias de poder e de produção de conhecimento. A propagação do mito da democracia racial também é um dos responsáveis pela falsa ideia de harmonia entre as raças, de modo que não se discute o racismo como uma construção social que desqualifica negros e negras. A negação do racismo é proposital para que não sejam questionadas as desventuras sofridas pela população negra.

Nesse diapasão, tornou-se evidente a vulnerabilidade da população negra que, estruturalmente, é impedida de acessar direitos e garantias constitucionais ligadas à educação, à saúde, à segurança, à moradia e ao trabalho. A pesquisa apontou como os direitos sociais são negados à população negra, a partir de mecanismos estruturais enraizados em instituições públicas e privadas.

O cenário é sim desfavorável para a população negra, de modo que cumpre à educação o questionamento das estruturas de poder que desqualificam negros e negras por meio do currículo escolar. Ancora-se, por conseguinte, nos preceitos da Justiça Curricular e nos princípios da Educação para as relações étnico-raciais para reorganizar o fazer curricular.

No Capítulo 3, *Justiça Curricular e Educação para as relações étnico-raciais*, os conceitos de Justiça Curricular e Educação para as relações étnico-raciais aproximam-se para buscar reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo nos currículos escolares. Reforça-se que o currículo escolar é um território de disputas que, a depender da formação política dos sujeitos, poderá tender ou não à perseguição da Justiça Social. Espera-se, no entanto, que o fim profícuo dos currículos escolares seja a busca contínua por Justiça Curricular, para a formação de sujeitos dignos, justos e solidários.

A mudança epistemológica que se espera dos currículos escolares é a inserção da Educação para as relações étnico-raciais dentre as pautas da agenda curricular. É diante desse cenário que os *princípios da Educação para as relações étnico-raciais*, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) são apresentados como norteadores para a construção de currículos que se pretendam antirracistas.

O *princípio da consciência política e histórica da diversidade* ressalta como os currículos escolares podem tornar-se inclusivos quanto à cultura e ao saber produzido pela população negra, a partir da formação política dos sujeitos, da acolhida das diversidades e da interculturalidade. O *princípio do fortalecimento da identidade e de direitos* reforça a necessidade da construção de ações de representatividade negra que enalteçam a identidade negra em detrimento dos estereótipos de inferioridade, além de apresentar direitos da população negra que, estruturalmente, são alijados. Por fim, o *princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*

aborda possibilidades para que o currículo escolar repense suas práticas a partir de práticas curriculares antirracistas e de articulação com os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro.

No Capítulo 4, *Análise dos dados: ênfases e desafios*, a partir da coleta realizada na pesquisa de campo, intentou-se identificar práticas curriculares de reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo no contexto da EMEF Isadora Manuela. A inserção inicial na EMEF Isadora Manuela priorizava observar o trabalho da Professora Jéssica, buscando, em sua prática curricular, elementos para uma educação antirracista. No entanto, a dinâmica curricular da escola sinalizou a necessidade de ampliar o olhar para o currículo de modo integral, à luz das dimensões constitutivas da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência. Reforça-se a Justiça Curricular

[...] como uma prática de currículo que respeite as necessidades dos educandos, suas diferentes formas de aprender, seu direito a conhecimentos vivos que afirmem os seus contextos de vida e lhes garanta uma visão crítica do mundo, e que, finalmente, lhes dê garantia de acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento. (PONCE; NERI, 2017, p. 1215).

É nesse sentido que a pesquisa de campo intentou identificar se e como ocorre a construção coletiva do currículo, a formação política dos sujeitos, a acolhida das diversidades, a promoção de diálogo intercultural, a proposição de representatividade negra e o fortalecimento da identidade negra, a partir da observância das dimensões da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência.

Durante a tessitura desta Tese, o principal entrave da pesquisadora foi realinhar os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, tendo em vista o período pandêmico. A ida ao campo foi prejudicada pela “necessária” suspensão das aulas presenciais, que impediu uma contaminação ainda maior pelo novo coronavírus. Todavia, a suspensão das aulas presenciais inviabilizou maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, além de uma observação mais acurada das práticas curriculares da escola. No entanto, a receptividade dos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas no modo *online* foi muito relevante e garantiu com que a pesquisadora pudesse realizar a coleta de dados de acordo com o planejado.

A EMEF Isadora Manuela é uma instituição que se preocupa com a participação coletiva na construção curricular. Para tanto, ancorou-se na Pedagogia

por Projetos para contemplar a integralidade dos sujeitos. A construção da Justiça Curricular pressupõe diálogo e participação dos sujeitos, de modo que sejam contempladas as demandas sociais historicamente silenciadas, “[...] a partir daqueles que foram historicamente excluídos. É buscar democratizar as relações sociais presentes na escola e cultivar a solidariedade entre os diferentes. É processo de busca de justiça curricular” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1063).

Todavia, não há garantias de que a organização por projetos, por si só, possibilite a efetiva participação dos sujeitos. A participação coletiva na elaboração dos currículos escolares pressupõe que todos os sujeitos tenham condições de dialogar e, para isso, é necessário que haja formação quanto à consciência política e histórica sobre a diversidade. Para Neri (2018, p. 95): “Promover a vivência da democracia na escola exige aprendizado continuado. A participação na vida pública, o olhar analítico e propositivo para os problemas coletivos é uma construção histórica e social permanente”. Assim sendo, faz-se necessária a participação coletiva na construção do currículo escolar.

Os coletivos construídos dentro da escola como os grêmios estudantis, as assembleias, as reuniões de pais, mães e mestres, os conselhos de escola, aliados aos projetos que envolvem a participação da comunidade, são espaços privilegiados em que se pode pautar temas relevantes quanto à diversidade. Na esfera do campo pesquisado, verificou-se que há um empenho em garantir voz aos sujeitos da escola na construção curricular. Nesse sentido, quando há consciência histórica e política sobre a diversidade, as pautas raciais tendem a se tornar parte da agenda curricular. E de onde vem essa consciência?

Houve um período de maior disponibilidade quanto à formação sobre a Educação para as relações étnico-raciais, inclusive com a composição de núcleos temáticos junto à Diretoria Regional de Ensino. Esse período coincide com a gestão administrativa de governos municipais mais progressistas. As formações impetradas por esses núcleos ainda reverberam dentro das escolas, por meio de sujeitos que se instrumentalizaram para a implementação da Educação para as relações étnico-raciais.

As formações que foram citadas durante a coleta de dados referem-se a momentos pontuais em que gestões administrativas promoveram cursos sobre a temática racial. Não há uma política pública consolidada para a formação em

Educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, os sujeitos do currículo tornaram-se centrais na busca por formação, visto que foi pelo interesse pessoal (e, às vezes, coletivo) que se procurou construir conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira, dada a ausência de iniciativa do poder público. Para Cavalleiro,

[...] nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais. (CAVALLEIRO, 2005b, p. 14).

A partir da formação política dos sujeitos é possível reconhecer a diversidade como elemento de valorização da história e cultura dos diferentes povos, e o currículo escolar precisa comprometer-se em instrumentalizar aqueles que estão dentro das escolas. Instrumentalizar os sujeitos, por meio de formações políticas sobre a temática racial, implica, também, construir uma consciência sobre seus direitos. A subjetivação de direitos é um dos fins da Educação para as relações étnico-raciais. Gomes (2012a, p. 105) afirma que: “Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros”. Para Ana Célia Silva:

Nesse sentido, afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos. Acredito que desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal. (SILVA, A. C. da, 2005, p. 22).

A reestruturação que se espera dos currículos escolares quanto à acolhida das diversidades contempla desde a proposição do ordenamento sistêmico formal à vivência subjetiva no interior das escolas. A estrutura do currículo escolar precisa ser repensada a partir da diversidade, por meio de formações dos sujeitos, disponibilização de recursos financeiros, além da oferta de materiais didáticos e pedagógicos aos professores.

Na esfera da diversidade, não se espera que tudo caiba dentro do currículo, mas é importante que as escolhas sejam feitas por todos os sujeitos e que estes sejam capazes de estabelecer um diálogo democrático (PONCE, 2006). No mesmo estudo, Ponce (2006, p. 322) defende que: “Currículo é opção e, como tal, supõe valores. O princípio democrático ganha novos contornos e solicita a participação organizada da sociedade civil como ingrediente importante no aprimoramento de seu corpo de ideias e práticas”.

A implementação de projetos específicos quanto à Educação para as relações étnico-raciais dentro do currículo da EMEF Isadora Manuela é um avanço na introdução da temática racial dentro da escola, sobretudo porque os alunos negros e não negros têm a oportunidade de conhecer a diversidade da história e cultura afro-brasileira e desconstruir estereótipos racistas. No entanto, a abordagem da Educação para as relações étnico-raciais nas áreas de conhecimento é ainda mais relevante, por romper com a estrutura racista que sempre permeou os currículos e desmereceu os saberes relativos à população negra. Ademais, a Educação para as relações étnico-raciais é uma possibilidade de acolher a diversidade de saberes históricos e culturais que permeia a construção da sociedade brasileira e que, por muito tempo, não tinha espaço dentro dos currículos escolares. O diálogo democrático precisa ser realizado a partir da proposição de pautas que contemplem os diversos saberes que estruturam a sociedade brasileira. É nesse sentido que uma das pautas é a história e a cultura afro-brasileira.

Não se ignora que durante a convivência para a construção do currículo escolar, a partir da diversidade, os conflitos possam emergir, ao contrário, eles estarão presentes e serão necessários (SILVA, P. B. G. e, 2007). Dentre as convergências e as divergências na elaboração do currículo escolar, o equilíbrio está em encontrar quais saberes são promotores de justiça social, quais conhecimentos vão possibilitar a construção de sujeitos justos, dignos e solidários. Os currículos que se preocupam com a coletividade são marcados por cooperação e colaboração para melhorar a vida da comunidade (APPLE; BEANE, 2001). É imperioso considerar, assim, o outro e suas vivências. Segundo Torres Santomé:

Temos urgente necessidade de opormo-nos à predominante indiferença para com o “Outro”, ao esquecimento do “Outro”. O currículo pode tornar-se não um motivo de divisão, mas um espaço para a nossa união – espaço em que

o direito de ser diferente e de respeitar mutuamente nossos direitos legítimos torna-se possível. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 97).

O diálogo intercultural ainda está em construção no currículo da EMEF Isadora Manuela, mas, devido à inserção de pautas raciais dentro do currículo escolar, é notório que saberes, antes alijados, tenham ganhado espaço como pauta de discussão. A proximidade de alguns sujeitos da escola com os movimentos sociais, sobretudo os coletivos formados por negros e negras, tem garantido com que a interculturalidade esteja em processo.

É importante priorizar o convívio com os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que muito tem a contribuir para a construção de currículos antirracistas. No campo da representatividade negra, ouvir o Movimento Negro é condição para romper com o silenciamento dos saberes produzidos pela comunidade negra (GOMES, 2011a). Gomes afirma que:

[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005b, p.149).

Ouvir diversas fontes, a partir da diversidade, pode ajudar no processo de construção curricular. A possibilidade de construção de saberes com base na escuta de diversas fontes precisa pautar-se pela interculturalidade crítica em que as convivências se estabelecem pela constituição de espaços de questionamento das relações de poder (WALSH, 2010). Pressupõe-se que o currículo escolar contemple os saberes e os fazeres construídos pelas diferentes culturas, desvelando as estruturas de poder que perpetuam processos de inferiorização.

A representatividade negra observada dentro da EMEF Isadora Manuela é também uma forma de garantir o fortalecimento da identidade negra, a partir da valorização de personagens, de obras literárias, da história e cultura afro-brasileira. A identidade negra começa a ser reconstruída por meio de representações positivas que apresentam negros e negras em lugares de poder de tomada de decisão.

A promoção da representatividade negra precisa ser fortalecida na esfera curricular, seja no âmbito da elaboração das legislações, na universidade, na gestão administrativa das instituições escolares, na formação de professores, na constituição do corpo docente das escolas, nas obras literárias, na proposição de personalidades negras em todos os campos da construção do currículo. É nesse sentido que a representatividade negra se torna um dos elementos constitutivos da Educação para as relações étnico-raciais, concebendo-se que é importante construir espaços de escuta da comunidade negra.

A não representatividade negra no currículo escolar é um dos fatores que impedem que o racismo seja problematizado. A questão que se coloca, espalhando-se em Gomes (2012a), é: “No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?” (GOMES, 2012a, p. 105). O “não falar” sobre a temática racial nos currículos escolares está atrelado, também, à falta de representatividade negra nos lugares de poder. Gomes (2012a) acrescenta:

Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. (GOMES, 2012a, p. 105).

Os lugares de poder são compreendidos como espaços de tomada de decisão. No campo curricular, as instâncias comuns de tomada de decisão envolvem os sujeitos que têm suas falas consideradas na construção do ordenamento sistêmico formal e da vivência subjetiva e social. É, portanto, um espaço de fala, de discussão e de tomada de decisões, e os negros e negras precisam estar nele também.

A Educação para as relações étnico-raciais é uma possibilidade de facilitar a construção de um olhar antirracista que rompa com as percepções negativas sobre a identidade negra, tendo em vista que o racismo que permeia a infância das crianças, antes mesmo que elas cheguem à escola, nas relações familiares e no convívio com as pessoas que as cercam, precisa ser uma preocupação dos currículos escolares. A construção da identidade negra, já na primeira infância, sofre a influência do racismo estrutural que está expresso no convívio social. Para Cavalleiro:

Assim, a criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideias racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transmitidos por outros. A observação desse processo, no que tange ao combate ao racismo, se mostra fundamental, na medida de sua importância na constituição do ser, pois ao término da socialização primária a criança terá construído um mundo subjetivo, bem como terá incorporado “papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros” e adquirido “as características fundamentais de sua personalidade e identidade”. (CAVALLEIRO, 2006a, p. 84).

A criança negra está sujeita ao preconceito e à discriminação racial por meio de maus tratos, agressões físicas e verbais, injustiças que afetam a infância e o desenvolvimento intelectual (CAVALLEIRO, 2005b). Ao deparar-se com um cenário desfavorável em relação ao seu pertencimento racial, a criança aprende a olhar para si e para os seus de modo negativo. Dessa maneira, “[...] as ideias preconceituosas presentes na sociedade em relação à raça são transmitidas da mesma maneira que todos os valores sociais: por gestos, palavras, atitudes cotidianas, e, em geral, dos mais velhos para os mais jovens” (CAVALLEIRO, 2006 a, p. 83). Para Gomes:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005a, p. 43).

A afirmação da identidade negra alinha-se à construção de representações positivas acerca da população negra, implicando apresentar aos sujeitos referências nas diversas áreas. Nesse processo, é importante que a visão dos negros e das negras, apenas na condição de escravizados/as, seja ampliada para reconhecê-los/as como sujeitos históricos, agentes da história. “Pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são [...]” (MOURA, 2005, p. 69).

Diante do exposto, as *Considerações* apresentadas neste Capítulo 5 apontam para a urgência do desenvolvimento de currículos escolares que se proponham a superar o racismo e que problematizem as relações estabelecidas em torno da questão racial, de modo a construir uma educação que busque “[...] a construção de

espaços de enunciação das diferenças, capazes de questionar preconceitos enraizados e de conduzir a práticas educativas que contemplem e valorizem as diferenças culturais e raciais existentes” (PEREIRA; ARAÚJO, 2017, p. 143).

O que se comprovou com a elaboração desta Tese é que o currículo escolar depende de políticas públicas para que os sujeitos tenham direito à educação de qualidade social. A EMEF Isadora Manuela é uma das escolas do município mais rico do país, São Paulo, mas isso não impede que os sujeitos sofram os efeitos das políticas de desmonte da escola pública que se caracterizam por: ausência de investimentos financeiros; ausência de orçamento participativo; sucateamento da infraestrutura física; precariedade de materiais pedagógicos, didáticos e tecnológicos; ausência de internet gratuita para professores e alunos; carência de políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação; [e pelas tentativas de engessamento do currículo escolar, a partir da imposição de competências e de habilidades referendadas por organismos externos e alheios à realidade escolar.

Especificadamente quanto às ênfases do currículo escolar em relação à superação do racismo, esta pesquisa apresenta as percepções desde a pesquisa exploratória até a pesquisa empírica. A principal ênfase é a promulgação da Lei Nº 10.639/2003 que é, sem dúvida, uma das mais importantes conquistas para a população negra no campo curricular. Seus preceitos buscam garantir conhecimento que contribua para a construção positiva da identidade negra, o cuidado com a população negra por meio do acesso ao pleno direito à educação de qualidade social e uma convivência democrática e antirracista.

No campo do ordenamento sistêmico formal, a promulgação da Lei foi condição, como política pública, para a persecução de práticas curriculares que buscassem a superação do racismo. Diante das ações públicas para a execução da Lei Nº 10.639/2003, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006) e o Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2010a).

Na vivência subjetiva e social, as práticas curriculares que dão ênfase à superação do racismo e que foram identificadas nesta pesquisa, estão alinhadas a

sujeitos que passaram por formações específicas sobre a Educação para as relações étnico-raciais e, portanto, têm consciência política e histórica sobre a importância da diversidade.

No campo de pesquisa, destaca-se que o currículo da EMEF Isadora Manuela está comprometido com um processo de: participação coletiva dos sujeitos na construção do currículo, abrindo espaços para que todos e todas possam manifestar suas demandas; de formação integral dos sujeitos, por meio do favorecimento de práticas que acolhem a diversidade de saberes, a partir da introdução da História e Cultura Afro-brasileira; de proposição de representatividade negra por meio da busca por materiais didáticos e obras literárias que contemplem a questão racial, além do reconhecimento de personalidades negras em lugares de poder, de tomada de decisão e de produção de conhecimento; e de ações que fortalecem a identidade negra, destacando a importância da população negra por meio do estudo da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

Em que pesem as ênfases anunciadas nesta Tese, cumpre-se o papel de desvelar os desafios que ainda dificultam as ações de reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo no currículo escolar. A proposta é elucidar os pontos que precisam de um olhar antirracista; afinal, a luta é diária e não se pode esperar que mais um negro ou mais uma negra seja vítima de racismo dentro e fora da escola.

Os desafios observados na pesquisa estão alinhados: à indisponibilidade de investimentos financeiros pelo poder público; ao desmonte de núcleos de formação para a Educação para as relações étnico-raciais; à insuficiência de formação inicial e continuada para os profissionais da educação; ao não reconhecimento do racismo como uma construção social e estrutural; à inobservância da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como preceito legal e obrigatório; à incipiência de acervo didático e literário que proponha a representatividade negra; a espaços não representativos quanto à História e Cultura Afro-brasileira; a não escuta do Movimento Negro de modo integrado à construção curricular; à centralização em conteúdos e à dificuldade em proposição de mudanças de práticas e representações.

Entende-se a centralidade dos sujeitos na luta antirracista, mas é importante salientar que o poder público tem a obrigação de garantir os recursos necessários para que os profissionais da educação tenham condições de implementar a Educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, como possibilidade de

superação do racismo. Os sujeitos da escola não podem, assim, ser culpabilizados, tão somente pela ausência de um trabalho perene quanto à Educação para as relações étnico-raciais. É preciso que se verifique as condições materiais e imateriais que impedem que o ordenamento sistêmico formal e a vivência subjetiva sejam promotores de uma educação antirracista.

Durante a tessitura da Tese, comprovou-se a hipótese anunciada no início da pesquisa, referendando que a Educação para as relações étnico-raciais precisa ser implementada como uma política pública com o propósito de reconhecer, enfrentar e superar o racismo. A materialização da Educação para as relações étnico-raciais ocorre por meio das três dimensões da Justiça Curricular: conhecimento, cuidado e convivência. A Justiça Curricular preocupa-se com construção de um conhecimento que seja emancipatório, que considere a diversidade, que valorize a diferença, que tenha cuidado em atender às demandas de todos os sujeitos do currículo e que promova uma convivência justa, democrática e digna.

Ênfases e desafios quanto ao currículo escolar e a superação do racismo ocorrem concomitantemente, tendo em vista o território de disputa que opera dentro do campo curricular e a estrutura racista que impera desde os tempos da escravidão. Todavia, esta pesquisadora teve a grata satisfação de conhecer, entre seus pares, sujeitos comprometidos com a formação de mulheres e de homens justas/os, dignas/os, solidárias/os e antirracistas. Finda-se esta Tese, mas não se encerra a luta pela construção de currículos escolares que busquem a superação do racismo, para tanto, como diz Emicida: “*A gente precisa começar a conectar as crianças com sua negritude, enquanto potência, não enquanto tragédia*” (RODA VIVA, 2018, n.p.).

REFERÊNCIAS

A MINHA alma. [Compositor]: Marcelo Yuka; [intérprete]: O Rappa. Rio de Janeiro: Warner Music, 1999. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-rappa/28945/>. Acesso em: 24 fev. 2019.

A ÚLTIMA abolição. Direção: Alice Gomes. Coprodução: Gávea Filmes, Esmeralda Produções, GloboNews, Globo Filmes. Intérpretes: Alexandre do Nascimento, Álvaro Nascimento, Amilcar Pereira, Ana Flávia Magalhães, Andrea Santos Pessanha, Antônio Carlos Higino da Silva, Bárbara Canedo *et al.* Roteiro: Alice Gomez. [S. l.]: Pipoca & Filmes, 2018. (85 min), son., color.

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe Maria. Etnia e identidades; resistências, abolição e cidadania. **Revista Tempo**, Niterói, v. 3, n. 6, dez. 1998. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artq6-3.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

ALADO, Maria da Gloria. **Escola e enfrentamento do racismo**: As experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial. Orientadora: Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. 2013. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. “A vala comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. **História Social**, Campinas, n. 19, p. 91-108, 2010. Disponível: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/317>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (org.). **Tom**: Teoria Geral e Filosofia do Direito. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/92/edicao-1/racismo>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. *In*: RIBEIRO, Djamila. (org.). **Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: http://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. *In*: SANTOS, Sales Augusto. (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 167-184.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Chega de Racismo!** Jovem Negro Vivo é potência. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://mobiliza.anistia.org.br/jnv/11-2550>. Acesso em: 9 dez. 2020.

APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 18 maio 2020.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação**: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista (2005-2012). Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/22048>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

BACKES, José Licínio. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum - Human And Social Sciences**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 49-56, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/search>. Acesso em: 11 maio 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História** – especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARZOTTO, Luís Fernando. Justiça Social - Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica Virtual**, Brasília, v. 5, n. 48, p. 1-21, maio 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

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

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil**. Orientadora: Eliane Santana Dias Debus. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Currículo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198374>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BEZERRA, Manuel Felix; BEZERRA, Judith Rosa. Escravidão, biografias e a memória dos excluídos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 126, p. 136-144, ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13126>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRANDÃO, Ana Paula. A cor da cultura: por uma educação antirracista. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres: modos de fazer**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 5-11.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. A herança africana está por toda parte. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. p. 61-62.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. Em busca da cidadania plena. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. p. 97-100.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL⁵¹. **Lei Imperial Nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1888]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil,

⁵¹ Como forma de organização das referências de Brasil, optou-se por colocá-las em ordem crescente de ano de publicação.

Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

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 e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora). Brasília: CNE/SEPPPIR, 2004a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.888 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.874 de 20 de setembro de 2019**. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado; altera as Leis nºs 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 11.598, de 3 de dezembro de 2007; [...] e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13874.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, jan. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017156888>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: SANTOS, Sales Augusto. (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: SANTOS, Sales Augusto. (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 11-18.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. p. 82-95.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006b. p. 15-28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

CESAR, Layla Jorge Teixeira. **Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional**: um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília. Orientador: Marcelo Medeiros Coelho de Souza. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14205>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61125>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do Neoliberalismo. *In*: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311-339.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

CONNELL, Robert William. La justicia curricular. **Foro latinoamericano de políticas educativas** - Laboratorio de políticas públicas, [s. l.], ano 6, n. 27, p. 1-9, jul. 2009. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

COSTA, Eliete Gonçalves dos Santos. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar: A criança negra na alfabetização**. Orientadora: Candida Soares da Costa. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

COSTA, Paulo Roberto da. **A lei 12.711/12 e as expectativas educacionais de jovens negros do Ensino Médio público**. Orientador: Manoel Nelito Matheus Nascimento. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7991/DissPRC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2019.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira História da Educação do Negro e outras histórias. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 249-273.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 jan. 2020

DOMINGUES, Petrônio. “Um desejo infinito de vencer”: o protagonismo negro no pós-abolição. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 118-139, 2011.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações

étnico-raciais em seus desenhos. Orientadora: Márcia Aparecida Gobi. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11082016-125924/publico/ANA_CAROLINA_BATISTA_DE_ALMEIDA_FARIAS_rev.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

FARIAS, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 17, p. 17-32, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30495>. Acesso em: 16 ago. 2019.

FERRARI, Alice Rosa de Sena Ferrari. **A África e os africanos em livros didáticos de história**: entre prescrições e realizações. Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdt.d.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1025>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Geledés**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21370>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GABARRA, Larissa Oliveira. Valores e referências afro-brasileiras. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 67-72.

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

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Prismas, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1963.

GOMES⁵², Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso: 25 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SANTOS, Sales Augusto. (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/127/230>. Acesso: 9 jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010b. p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso: 12 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 29 mai. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n.1, p. 98-109, 2012a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 9 jun. 2018.

⁵² As referências de Nilma Lino Gomes também se encontram em ordem crescente de ano de publicação.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. “Ninguém é ingênuo diante do racismo”: diz Nilma Lino Gomes, primeira reitora negra de uma universidade federal. **GZH – Educação e Trabalho**, Porto Alegre, 26 mar. 2019a. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/03/ninguem-e-ingenuo-diante-do-racismo-diz-nilma-lino-gomes-primeira-reitora-negra-de-uma-universidade-federal-cjtpqtzca00ai01llcolif3ro.html>. Acesso em: 26 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, set. 2019b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. IBGE mostra as cores da desigualdade. **Agência IBGE Notícias**, 11 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 15 out. 2020.

GONÇALVES, Sileide de Nazare Brito. **Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial**: conhecimento de si e do outro. Orientadora: Tânia Regina Lobato dos Santos. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/sileide_de_nazare_brito_goncalves.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

GREGÓRIO, Filho. **Ler e contar, contar e ler**: caderno de histórias. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. *In*: BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI, 2006. p. 13-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 209-225.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/08933e7cc526e2f4c3b6a97cd58029a6.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 14 maio 2019.

INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **Departamento Penitenciário Nacional**. 2016. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil>. Acesso em: 14 ago. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432. Acesso em: 26 ago. 2019.

JESUS, Andreia Sousa de. A política de prevenção à criminalidade como perpetuação do racismo de estado. *In*: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. p. 423-440. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementando_desigualdades.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808–1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIMA JÚNIOR, Antonio Teixeira. A discriminação sentenciada: racismo de estado e desigualdade no Brasil. *In*: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. p. 423-440. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementando_desigualdades.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

LODY, Raul. Beleza e identidade: sobre os patrimônios afro-descendentes. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 63-69.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 185-204.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2715/5947.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido**: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2017. 188 f. Tese

(Doutorado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918>. Acesso em: 14 maio 2018.

MARTINS, Pedro. População negra e Covid-19: desigualdades sociais e raciais ainda mais expostas. **ABRASCO**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sistemas-de-saude/populacao-negra-e-covid-19-desigualdades-sociais-e-raciais-ainda-mais-expostas/46338/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MBEMBE, Achille. **Poder brutal, resistência visceral**. Série Pandemia, n. 1, 2019. Disponível em: https://issuu.com/n-1publications/docs/cordel_mbembe. Acesso em: 20 out. 2020.

MOURA, Glória. O Direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 69-82.

MUNANGA⁵³, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris. (org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005a. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica-SP. 2005b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 22 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. [Entrevista cedida a] Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 27-33, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24059/13257>. Acesso em: 15 out. 2020.

⁵³ As referências de Kabengele Munanga também se encontram em ordem crescente de ano de publicação.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Notas sobre a História da População Negra no Brasil. *In*: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. (org.). **Educação das relações étnico-raciais: Apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 43-60.

NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2018. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21429>. Acesso em: 14 fev. 2019.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LIMA, Fabiana Ferreira de. O Novo PNE e a Educação para as Relações Étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4203.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, Michele Rodrigues de. **A defesa do direito à educação e o currículo: quando seus caminhos se cruzam**. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22563>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OSORIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 867-880, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742009000300009&lng=p&tlng=p. Acesso em: 17 mar. 2019.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 21-35.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25>

PEREIRA, Amilcar Araujo; ARAÚJO, Marta. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61127>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estado, Estado-Nação e Formas de Intermediação Política. **FGV Repertório Digital**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20999>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Fortes laços em linhas rotas**: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Orientador: Sidney Chalhoub. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281270>. Acesso em: 26 ago. 2018.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007. p. 35-45.

PONCE, Branca Jurema. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: Endipe, 2006. p. 315-325.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da Justiça Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.html>. Acesso em: 9 maio 2019.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a Justiça Curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005101&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 ago. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculo/article/view/44998>. Acesso em: 5 abr. 2020.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito aprendizagem. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/35125>. Acesso em: 9 maio 2019.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da Justiça Social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v.13, n. 2, p. 331-349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculo/article/view/23663>. Acesso em: 6 maio 2018.

PONSO, Ana Paula de Souza. **A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido**. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/22048>. Acesso em: 14 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. (Colección Sur-Sur).

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares**. Análise das teses e dissertações em educação. São Luís: Edufma, 2012.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, p. 14-39. dez./fev. 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 23-29.

RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Candida Soares da. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN**, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 392-408, 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/457>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROBAÍNA, Tomás Fernández. A Luta contra a Discriminação Racial em Cuba e as Ações Afirmativas: convite à reflexão e ao debate. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 359-385.

RODA VIVA. **Emicida**. São Paulo, TV Cultura, 27 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDV3SGzV3m4>. Acesso em: 15 out. 2020.

ROSA, Alan Barcellos da. **Currículo e identidades étnico-raciais: os desafios na implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS**. Orientador: Mônica de La Fare. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7357>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-67.

SANTANA, Fabio Tadeu de Macedo; SOARES, Marcus Rosa. Reformas Passos: cem anos de uma intervenção excludente. *In*: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. **Anais eletrônicos** [...]. Montevideu: EGAL, 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/156.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. “Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 17-22.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. Aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: SANTOS, Sales Augusto. (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SANTOS, Sales Augusto. Introdução. *In*: SANTO, Sales Augusto. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 15-31.

SÃO PAULO (Município). **Parecer CME Nº 18, de 12 de dezembro de 2019**. Projeto Pedagógico Especial. São Paulo: SINESP, [2019a]. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/9260-parecer-cme-n-18-19-projeto-pedagogico-especial-emef-prof-antonio-duarte-de-almeida-dre-iq>. Acesso em: 15 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Dados Abertos**. 2019c. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-dos-educandos-cor-raca-idade-sexo-necessidades-educacionais-especiais>. Acesso em: 22 out. 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na República. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-38.

SILVA, Eliete Antônia da; FONSECA, Aparecida Maria. O papel dos gestores no desenvolvimento e implementação da Lei 10.639/03 no interior dos espaços escolares. *In*: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; BERNARDES, João Gabriel do Nascimento. (org.). **Educação para as relações étnico-raciais**: outras perspectivas para o Brasil. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012. p. 41-58.

SILVA, Maria Jose Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 125-142.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 39, n. 1, p. 127-143, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. [Entrevista cedida à] Daiane Souza. **Fundação Cultural Palmares**, Brasília, 11 jan. 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../2092. Acesso em: 14 ago. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.120, p. 891-914, 2012.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A metrópole dos escravos: resenha de A vida dos Escravos no Rio de Janeiro 1808-1850, de Mary Karasch. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 25-26, p. 421-425, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21019>. Acesso em: 19 maio 2019.

SOARES, José Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral**. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2020. 234 f. Tese. (Doutorado em Educação Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Campinas: Estação Brasil, 2019.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

TETO BRASIL. **A pobreza brasileira tem cor e é preta**. 2017. Disponível em: <https://www.techo.org/brasil/category/informe-se/page/5/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 85-99.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 15-43.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. (org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-97.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 5-25, jan./abr. 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. p. 101-112.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores e referências afro-brasileiras. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. (org.). **Saberes e fazeres**: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. p. 17-79.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 83-101.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 9 dez. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. (org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Geledés-Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica, 2013.

WILLIAM, Rodney. Apropriação. *In*: RIBEIRO, Djamila. (org.). **Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Apropria%C3%A7%C3%A3o_cultural_%28Feminismos_Plurais%29_-_Rodney_William.pdf?1599239025. Acesso em: 8 fev. 2021.

XAVIER, Giovana. Porque é 13 de maio. **Conversa de Historiadores**, 12 maio 2019. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2019/05/12/porque-hoje-e-13-de-maio-por-hebe-mattos-ana-flavia-magalhaes-pinto-keila-grinberg-martha-abreu-giovana-xavier-e-monica-lima/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 4 jun. 2020.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização para pesquisa de campo.....	245
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Diretor de Escola, Coordenadora Pedagógica e Professoras	246
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista e perguntas do questionário para os sujeitos do documentário A última abolição	247
APÊNDICE D – Eixos temáticos da Revisão Sistemática de Literatura	248
APÊNDICE E – Questionário para Assistente Técnica de Educação da Diretoria Regional de Ensino	254
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os sujeitos da pesquisa.....	255

APÊNDICE A – Termo de autorização para pesquisa de campo

Eu, _____, RG _____, Diretor da
_____, Diretoria de Ensino de
_____, informo que estou ciente e concordo
que a pesquisa empírica do projeto de tese intitulado:

_____ coordenada pela Doutoranda Alice Rosa de Sena Ferrari, pesquisadora da PUC-SP, sob orientação da Prof.^a Dra. Branca Jurema Ponce, seja realizada nesta unidade escolar, desde que de acordo com as normas da Secretaria Municipal de São Paulo e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

_____, ____ de _____ de _____.

Diretor de Escola

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Diretor de Escola, Coordenadora Pedagógica e Professoras

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo*”, conduzida por Alice Rosa de Sena Ferrari, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esta pesquisa tem por objetivo construir conhecimento sobre currículo escolar identificando ênfases e omissões em relação ao reconhecimento, ao enfrentamento e à superação do racismo como preconceito e discriminação racial.

A participação não é obrigatória, mas essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Não há riscos decorrentes da participação neste estudo, nem remuneração ou implicação de gastos para os participantes.

A participação nesta pesquisa consistirá em apresentar suas ideias e opiniões, as quais serão coletadas por meio de realização de entrevistas, participação em grupos de discussão na própria escola. O registro será realizado por meio de gravação de áudio e anotações da própria pesquisadora.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados individualmente, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma do participante e a outra da pesquisadora responsável. Seguem o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora responsável para que possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele agora ou a qualquer momento.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente que avalia e acompanha todas as pesquisas científicas que envolvem seres humanos com o objetivo de zelar pela dignidade, direito, segurança e bem-estar dos sujeitos.

O CEP – Sede Câmpus Monte Alegre, localiza-se no andar térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001 – Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br.
Horário de funcionamento das 9 às 18h de segunda à sexta.

Contatos da pesquisadora responsável: Alice Rosa de Sena Ferrari, e-mail; alicedesena@hotmail.com, telefone (018) 99712-1206.

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista e perguntas do questionário para os sujeitos do documentário *A última abolição*

- 1- No documentário “A última abolição”, são apresentados acontecimentos históricos não contemplados pelas narrativas oficiais. Na sua opinião, qual tem sido a contribuição da escola na construção e/ou na desconstrução dessas narrativas? O currículo escolar atua por ênfases e omissões em suas escolhas. Suas ênfases e suas omissões têm contribuído para a superação do racismo? E para a afirmação do racismo? Por quê?
- 2- O documentário mostra que a abolição da escravidão ainda não aconteceu e que a população negra sofre racismo até hoje. Como construir uma abolição da escravidão que realmente garanta uma existência digna para população negra? Como a escola pode contribuir?
- 3- Fale um pouco sobre a escolaridade da população negra no Brasil. Quais os avanços e os retrocessos? Em que áreas os negros e as negras são mais numerosos? Como garantir aos negros e às negras os mais altos níveis de escolarização? Como avalia as políticas públicas nesse sentido?
- 4- Poderia indicar referências bibliográficas que contribuam para novas leituras sobre a história de negros e de negras no Brasil e, especificamente, sobre o racismo?

APÊNDICE D – Eixos temáticos da Revisão Sistemática de Literatura

Quadro 3 - Eixos temáticos da Revisão Sistemática de Literatura

Eixo temático	Pesquisas
1 – Escolarização de crianças negras	SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. Revista Brasileira de Educação , Maringá, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002.
	CRUZ, Saúl Velasco. Racismo y educación en México. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Nueva Época , Cidade do México, v. 61, n. 226, p. 379-408, jan./abr. 2016.
	COSTA, Eliete Gonçalves dos Santos. Relações étnico-raciais e rendimento escolar: A criança negra na alfabetização . Orientadora: Candida Soares da Costa. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
	ARAUJO, Marcia Luiza Pires de. A escolarização de crianças negras paulistas . Orientadora: Cecília Hanna Mate. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
2 – Identidade negra	RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. No meio e misturado: o moreno como identificação de cor entre estudantes de uma escola pública. Revista Conjectura: filosofia e educação , Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 67-77, 2010.
	BACKES, Jose Licinio. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. Acta Scientiarum - Human and Social Sciences , Maringa, v. 38, n. 1, p. 49-56, jan./jun. 2016.
	ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu. Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras . Orientador: Prof. Dr. Francis Musa Boakari. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2014
	BISCHOFF, Daniela Lemmert. Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil . Orientadora: Leni Vieira Domelles. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
	COSTA, Regiane De Assunção. A criança negra: Representações sociais de professores de educação infantil . Orientadora: Tânia Regina Lobato dos Santos. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
	FARIAS, Ana Carolina Batista De Almeida. “Loira você fica muito mais bonita” : relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Orientadora: Márcia Aparecida Gobbi. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
	GONCALVES, Síleide de Nazaré Brito. Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre

Eixo temático	Pesquisas
	<p>Diversidade Racial: Conhecimento de si e do outro. Orientadora: Tânia Regina Lobato dos Santos. Coorientadora: Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.</p>
	<p>NUNES, Monica. Escola e relações étnico-raciais: uma análise das enunciações de alunos de uma instituição pública de Estrela-RS. Orientador: Profa. Dra. Fernanda Wanderer. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.</p>
	<p>ROSA, Alan Barcellos da. “Currículo e identidades étnico-raciais: Os desafios na implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS. Orientadora: Mônica de La Fare. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.</p>
	<p>ROSA, João Martos. Representações de negros produzidas por alunos, mediadas pela leitura da obra O Mulato. Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.</p>
	<p>CONSTANTINO, Francisca de Lima. Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello. 2013. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.</p>
	<p>CORREA, Lajara Janaina Lopes. Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas. Orientadora: Anete Abramowicz. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.</p>
	<p>FERNANDES, Viviane Barboza. O quilombo e a escola de Barro Preto, em Jequié, Bahia: vicissitudes e sentidos de identidade. Orientadora: Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.</p>
	<p>NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa. Ações para implementação da Lei 10.639/03: A (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo. Orientadora: Cleonara Maria Schwartz. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.</p>
	<p>NUNES, Mighian Danae Ferreira. Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Orientadora: Marai Letícia Barros Pedroso Nascimento. 2017. 431 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.</p>
	<p>RAMOS, Tanise Muller. “Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!”: As intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes. Orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.</p>

Eixo temático	Pesquisas
3 – Literatura	FARIAS, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. Revista Periferia , Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2018.
	BARBOSA, Lazaro de Souza; GOMES, Pedro Alberto Cruz de Souza. "O mundo se despedaça" na sala de aula: Contra narrativas, olhares por dentro e o ensino de história (da África) e literatura. Revista Periferia , Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 140-158, jan./jun. 2018
	BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a educação infantil . Orientadora: Eliane Santana Dias Debus, Coorientadora: Joana Célia dos Passos. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
	CAMPOS, Wagner Ramos. Os Griôs Apontam na Escola : por uma metodologia de abordagem da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientadora: Marly Amarilha. 2016. 329 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
	MARTINHAGO, Daiane Barreto. As representações do negro na literatura infantil : algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013. Orientador: Gladir da Silva Cabral. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.
	SANTOS, Ivana Beatriz dos. Educação, infâncias e literaturas : ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC). Orientadora: Marli de Oliveira Costa. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.
	SILVA, ROSANGELA MARIA. Ressignificando o uso da literatura para educação étnico-racial . Orientadora: Dislane Zerbinatti Moraes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
4 – Livro didático	SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.
	ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.
5 – Políticas públicas afirmativas	VIEIRA, Mauricio Benedito da Silva. Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT . Orientadora: Candida Soares da Costa. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
	MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina de; SILVA, Wilker Solidade. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. Interfaces da Educação , Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 47-67, 2014.

Eixo temático	Pesquisas
	<p>SANTOS, Caroline Delfino dos. Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras. Revista Periferia, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 120-139, jan./jun. 2018.</p> <p>CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017.</p> <p>MOREIRA, Rosângela Gomes; ZOIA, Alceu. Lei 11.645/08: A questão étnico-cultural nas escolas. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 3, n. 3, p. 212-220, ago./dez. 2012.</p> <p>COSTA, Paulo Roberto da. A LEI 12.711/12 e as expectativas educacionais de jovens negros do ensino médio público. Orientador: Manoel Nelito Matheus Nascimento. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.</p> <p>RIBEIRO, Candida Cespedes. Gestão pública e política curricular: a materialidade da educação das relações étnico-raciais na educação básica do estado de Mato Grosso. Orientadora: Candida Soares da Costa. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.</p> <p>THIJM, Franklin Eduard Auad. O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013). Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.</p> <p>PEREIRA, Márcia Moreira. A Lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais: uma discussão sobre o currículo escolar. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 49-57, 2013.</p>
6 – Práticas escolares	<p>SILVA, Alessandra Guerra da. Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. Orientador: Luiz Gonçalves Junior. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2015.</p> <p>OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Orientadora: Mônica Appezzato Pinazza. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.</p> <p>PAULA, Benjamin Xavier de. A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas. Orientadora: Selva Guimarães. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.</p> <p>CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, jan./mar. 2017.</p> <p>MOREIRA, Analia de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei nº 10.639/2003 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial. HOLOS, Natal, ano 34, v. 1, p. 193-200, 2018</p>

Eixo temático	Pesquisas
	ARRUDA, Rosana Fátima de. Motivação e educação para as relações étnico - raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá-MT. Orientadora: Candida Soares da Costa. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
	GONÇALVES, Marília Pereira. Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola classe de Ceilândia (DF). Orientadora: Denise Maria Botelho. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
	LUIZ, Maria Fernanda. Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
	SOUZA, Maicelma Maia. Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras. Orientadora: Nilma Margarida de Castro Crusoé. Co-Orientadora: Nubia Regina Moreira. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
	ALADO, Maria da Glória. Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a igualdade racial. Orientadora: Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
	SANTOS, Antonio Luiz Parlandin dos. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural. Orientadora: Ivany Pinto Nascimento. 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
	SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma. Orientadora: Cláudia Freitas. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
	CINTRA, Ellen Daiane. Jovens negras no Ensino Médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo. Orientadora: Wivian Weller. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
	RAMOS, Aline Oliveira. Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras. Orientadora: Nilma Margarida de Castro Crusoé. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.
	SANTOS, Cristiane Vilas Boas. Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais no âmbito de currículos e práticas. Orientador: José Jackson Reis dos Santos. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Eixo temático	Pesquisas
	<p>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.</p> <p>OLIVEIRA, Vania Sebastiana Macedo. Relações raciais e discriminação na escola: uma prática educativa emancipatória em construção? Orientador: Francis Musa Boakari. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.</p> <p>SILVA, Roberto da; SILVA, Tobias, Juliano da. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 65. p. 177-199, dez. 2016.</p> <p>CRUZ, Josiane Beloni da. Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola. Orientador: Gomercindo Ghiggi. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.</p>
7 - Racismo institucional	<p>NUNES, Flavia Gilene Ribeiro. Implicações do racismo institucional na educação básica em Cuiabá. Orientadora: Candida Soares da Costa. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.</p> <p>LOPES, Marluce Leila Simões. “Infâncias capturadas” e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar. Orientadora: Vania Carvalho de Araújo. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Questionário para Assistente Técnica de Educação da Diretoria Regional de Ensino

- 1- Existem diretrizes da SME para a realização de práticas que busquem a superação do racismo? Elas estão prescritas em qual documento? Quem participou da sua elaboração? As escolas têm acesso a esse material? De que maneira? Posso ter uma cópia desse material?
- 2- Qual é a dinâmica de trabalho na DIPED quanto à formação para Educação das Relações Étnico-Raciais? Qual a periodicidade das formações? Elas se destinam a quais sujeitos (alunos, professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores, pais, outros...)? Qual o formato das formações (palestras, cursos, acompanhamentos, outros...)?
- 3- Qual tem sido a receptividade de professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores, pais quanto às formações? Eles apresentam suas demandas? Reconhecem ações racistas dentro da escola? Contribuem com apontamentos sobre possibilidades de superação do racismo?
- 4- Existem escolas com práticas curriculares que buscam a superação do racismo? Posso acompanhar essas escolas observando, realizando questionários e entrevistas com alunos (por intermédio de seus professores), professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores, pais?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os sujeitos da pesquisa

- 1- Como acontece na escola a organização curricular por meio da Pedagogia por Projetos?
- 2- Como se dá a participação dos sujeitos da escola na construção do currículo? Como tem sido a participação dos pais na construção do currículo escolar?
- 3- Qual é a sua percepção sobre a presença do racismo (preconceito e discriminação racial) no currículo escolar? Como tem sido o enfrentamento deste?
- 4- Como avalia a abordagem da Lei Nº 10.639/2003 (reeditada pela Lei Nº 11.645/2008) pela escola? Há representatividade negra no currículo? Vocês receberam formação sobre essa temática?
- 5- Como você avalia seu projeto quanto aos objetivos, à participação dos alunos negros e não negros e sua relação com a Educação para as relações étnico-raciais? (pergunta realizada apenas para as professoras que desenvolvem projetos no contraturno).