



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

CARLOS GEILSON SOUZA SANTOS

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS,
INTERCULTURALIDADE E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03
NA ESCOLA MARIA RITA, ANGUERA-BA.

JEQUIÉ/BA
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

CARLOS GEILSON SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS,
INTERCULTURALIDADE E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03
NA ESCOLA MARIA RITA, ANGUERA-BA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador(a): Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

JEQUIÉ/BA
2022

S237e Santos, Carlos Geilson Souza.

Educação para as relações étnico-raciais, interculturalidade e a implementação da Lei 10.639/03 na escola Maria Rita, Anguera-Ba / Carlos Geilson Souza Santos. - Jequié, 2023.

103 f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana)

1.Educação para as relações étnico-raciais 2.Lei 10639/03
3.Interculturalidade crítica I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
II.Título

CDD – 306.44

CARLOS GEILSON SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, INTERCULTURALIDADE
E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MARIA RITA, ANGUERA-
BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e
Educação**

Aprovado em: 07 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca/Orientador



Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Examinadora Interna



Profa. Dra. Maria Eunice Rosa de Jesus(UNEB)
Examinadora Externa

**JEQUIÉ
2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser sempre refúgio e força para seguir adiante.

À minha mãe Maria Cleuza e ao meu pai João Carlos, que juntos cuidaram dos filhos e nos transmitiram amor e importantes valores.

Aos meus irmãos e à minha irmã, por serem a companhia e o apoio necessário para todos os momentos.

Aos demais familiares, avó, tios e tias, primos e primas, em especial aos meus sobrinhos e sobrinhas que trazem leveza e encantamento para nossas vidas.

Ao meu orientador Dr. José Valdir pelo cuidado, o carinho e pela partilha de conhecimento.

Ao meu amigo Ms Givanildo, por me acompanhar neste processo desde o início, bem como aos queridos amigos, em especial Gideã, Adinéia e Nady, que sempre trazem o suporte necessário.

À minha turma do mestrado, companheiros e companheiras na construção do conhecimento.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio para a realização das atividades do PPGREC.

Às queridas professoras e aos professores que desde minha infância contribuíram na minha formação.

A todos vocês que passaram pela minha vida, aos que permanecem até hoje, vocês são especiais. Com amigos a vida se torna mais leve.

Amo vocês. Obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Escola Municipal Maria Rita de Jesus, situada no Povoado de Areia, região rural do município de Anguera-BA. Seu objetivo geral é identificar as formas de implementação (ou não) desta lei nessa instituição escolar e analisar como as ações, projetos e práticas pedagógicas nela realizados dialogam com a perspectiva de uma educação intercultural crítica e antirracista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, que utilizou a técnica de entrevista semiestruturada para a produção dos dados, bem como a técnica de análise de conteúdo para a organização e análise dos dados. Constituíram sujeitos da pesquisa quatro professores, o gestor escolar e a coordenadora pedagógica da referida instituição. Do ponto de vista teórico, são acionadas as perspectivas da interculturalidade crítica e dos estudos sobre relações raciais em nosso país, dialogando com o campo da Educação Para as Relações Étnico-Raciais, dentre outros. Dentre os resultados encontrados, pontua-se que é preciso investir na formação dos professores, tanto na inicial quanto na continuada, voltada para a educação das relações étnico-raciais. Ademais, a pesquisa também revelou que o Projeto Novembro Negro servia à escola como “espinha dorsal” das atividades voltadas à questão racial e cultural, pois mobilizava diferentes disciplinas durante o ano letivo a trabalharem com essas questões e compartilharem suas produções no momento de culminância, realizado na semana da Consciência Negra em Novembro. Foram apontadas lacunas na formação inicial relacionadas à forma como a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram apresentadas, o que pode dificultar a abordagem destes temas em sala de aula. Somam-se a este desafio a escassez de materiais sobre o tema, a ausência de oferta de cursos pela escola ou pela Secretaria de Educação e, no contexto pandêmico, a dificuldade de acesso às aulas para alguns alunos, por não terem acesso à Internet ou não possuírem os equipamentos minimamente necessários. Apesar disso tudo, este Projeto e iniciativas de alguns professores têm possibilitado levar conhecimentos que podem ajudar a construir e fortalecer o pertencimento étnico-racial dos alunos, questionando estereótipos e aproximando-os de suas raízes culturais.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Lei Federal 10639/03. Interculturalidade crítica.

ABSTRACT

This research has as a study object the implementation of Brazilian Federal Law 10.639/03 at Municipal School Maria Rita de Jesus, located in Povoado de Areia, rural region of the municipality of Anguera, Bahia, Brazil. Its general objective is to identify the forms of implementation (or not) of this law in this school institution and to analyze how the actions, projects and pedagogical practices carried out there, dialogue with the perspective of a critical and anti-racist intercultural education. It is regarding to qualitative research, of the descriptive type, that used the semi-structured interview technique for data production, as well as the content analysis technique for data organization and analysis. The research subjects were four teachers, the school manager and the pedagogical coordinator of the said institution. From a theoretical point of view, the perspective of the critical interculturality and studies on racial relations in our country are activated, dialoguing with the Education Field for Ethnic-Racial Relations, amongst others. In addition, the research also reveals that the Black November Project served the school as a “backbone” of activities focused on racial and cultural issues, as it mobilized different subjects during the school year to work with these issues and share their productions at the culmination moment, held during Black Awareness Week in November. Gaps were pointed out in the initial training related to the way in which Afro-Brazilian and African History and Culture were presented, which can make it difficult to approach these topics in the classroom. Add to this challenge the shortage of supplies related to the theme, the absence of courses offered by the school or by the city Department of Education and, in the pandemic context, the difficulty accessing classes for some students, for not having access to the Internet or not having the minimum required equipment. Despite all this, this Project and some teacher initiatives have made it possible to bring knowledge that can help build and strengthen their ethnic-racial belonging to the students, questioning stereotypes and bringing them closer to their cultural roots.

Keywords: Education. Ethnic-Racial Relations. Brazilian Federal Law 10639/03. Critical interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Território Rural Portal do Sertão	56
Quadro 1 – Dissertações identificadas na BDTD.....	29
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DETER	Sistema de Detecção de Desmatamento em Tempo Real
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INPE/MCTI	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações
EUA	Estados Unidos da América
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SDT/MDA	Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS CULTURAIS: ENTRE A HOMOGENEIZAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE	18
2.1. PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS E OS MECANISMOS DE HIERARQUIZAÇÃO	18
2.2. MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE.....	24
2.3. EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SITUANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA	28
3. DAS RELAÇÕES RACIAIS À EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	39
3.1. PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO E AS DESIGUALDADES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	39
3.2. DAS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DA GARANTIA DE ACESSO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	43
4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA	51
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E DO TIPO DE PESQUISA E ASPECTOS DAS ENTREVISTAS.....	51
4.2. TÉCNICA UTILIZADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	53
4.3. DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
4.4. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DO CAMPO DA PESQUISA	55
4.5. TÉCNICA PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	58
5. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MARIA RITA EM ANGUERA-BA	62
5.1. O CONTATO COM AS TEMÁTICAS PROPOSTAS PELA LEI 10.639/2003 NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	63
5.2. AÇÕES EDUCATIVAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	68
5.3. DESAFIOS PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	78
5.4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	102
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES.....	102
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR(A) E COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A).....	103

1. INTRODUÇÃO

Durante os meus¹ anos de escolarização na educação infantil, na Escola Leão Simões Leite, zona rural do município de Serra Preta-BA, o tratamento à temática das relações raciais era inexistente. Eu, uma criança negra, passei pela escola sem ter acessado qualquer conteúdo voltado a pensar o pertencimento étnico-racial, que apresentasse, de forma positiva, a história e cultura dos povos indígenas e africanos.

Conforme crescia, fui sendo ensinado a rejeitar diversas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras, como o samba de roda, as rezas com a utilização de ramos de plantas, assim como os cultos de matriz africana. Estas manifestações eram consideradas “coisas do demônio”. Numa comunidade fortemente marcada pela religiosidade cristã e evangélica, parecia existir uma rejeição mais forte a elementos que tivessem uma ligação com a religiosidade. Por exemplo, havia uma rejeição e demonização do ofício de “curador”, como chamávamos à época. No entanto, o uso de folhas e banhos para tratamento de determinadas doenças seguia sendo uma prática muito comum, inclusive por parte dos meus familiares evangélicos.

Vale ressaltar que, a despeito da constante tentativa de apagamento e demonização, tais tradições acima listadas e muitas outras herdadas dos povos ancestrais foram mantidas, a exemplo da figura do vaqueiro e das festas em sua homenagem e o caruru de São Cosme e São Damião, realizado em setembro. É notório, porém, que muitas dessas manifestações têm perdido força, sendo mantidas através da ação de grupos pequenos que preservam as tradições. Considerando que algumas dessas manifestações culturais e religiosas não recebem tanta visibilidade, mas são atacadas e desvalorizadas, e, também, que esse tratamento pode ter gerado um desinteresse nas novas gerações, podemos pensar que o processo de apagamento pode ser efetivado se nada for feito para resgatar essas tradições. Ainda que reconheçamos a dinamicidade das culturas e as constantes transformações que elas sofrem, é evidente que, entre nós, essas transformações são resultado de um projeto de embranquecimento cultural².

¹ Optou-se, com o aval do professor orientador, por utilizar a primeira pessoa do singular e do plural na escrita dessa dissertação de forma consciente, por tratar-se de um objeto de estudo intrinsecamente ligado às próprias vivências do autor, um homem negro cisgênero, e pelo seu posicionamento político e lugar de fala.

² Em paralelo ao embranquecimento da pele por meio da mestiçagem, buscava-se construir uma cultura oficial de base europeia à qual todos os brasileiros fossem assimilados. Desse modo, rejeitava-se a herança cultural africana e indígena atribuindo-lhe um caráter negativo.

Ao término do Ensino Médio, ingressei no ensino superior como bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em uma faculdade particular. Durante a graduação em Psicologia, novamente era evidente o silêncio que pairava sobre o debate em torno das relações raciais. Ainda que seja corrente a noção de que as condições de vida impostas a esses sujeitos discriminados ensejem em problemas para a saúde mental³, na minha formação não foram debatidos os efeitos do racismo para a saúde mental.

Foi apenas durante o curso de especialização em Educação em Direitos Humanos, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que eu pude acessar uma discussão acadêmica sobre as relações raciais no Brasil. O curso trazia a perspectiva de que a educação sobre relações raciais e sobre gênero era parte imprescindível para a consolidação dos Direitos Humanos.

Os temas debatidos concentravam-se em pensar os construtos raça, classe e gênero enquanto importantes categorias para entender as desigualdades existentes na sociedade brasileira. De igual modo, fomos estimulados a perceber como esses marcadores se atravessam e expõem determinados sujeitos a opressões cruzadas. Isso explica porque a mulher preta e pobre é submetida a uma condição mais desafiadora do que o homem preto e pobre, por exemplo.

As leituras nos conduziram ao entendimento de que essas desigualdades e hierarquizações tinham um fundo histórico e eram baseadas em ideias que colocavam o homem branco europeu como o mais evoluído e naturalmente destinado a dominar e “civilizar” o outro e, por consequência, os espaços/tempos não-europeus. Conceitos como patriarcado, machismo, identidade, racismo, sexualidade, dentre outros, nos foram apresentados e nos levaram a refletir sobre as categorizações estabelecidas na sociedade e como se espera que cada sujeito cumpra um papel previamente determinado a ele.

Esses processos envolvem uma naturalização da superioridade branca e a inferiorização, negação e silenciamento dos povos e culturas não-brancos. Essa naturalização, obviamente, permite a manutenção das desigualdades sem a necessidade de questionamento ou tentativa de mudança. Dentre esses temas trabalhados, chamou-me a atenção os debates sobre raça. Lembrando que aqueles eram então assuntos novos para mim, mas me permitiram estabelecer uma conexão entre a minha vivência e a de outras pessoas com trajetória marcada por obstáculos semelhantes; uma coletividade negra que é diariamente atingida por desigualdades, discriminação e exclusão, mas resiste e tem alcançado direitos.

³ Para uma discussão acerca do impacto do racismo nas estruturas psíquicas dos sujeitos negros e seus efeitos na saúde mental ver Carone e Bento (2009), Nogueira (2021) e Kon, Silva e Abud (2017).

O curso era direcionado à formação de educadores que pudessem atuar em seus locais de trabalho e em suas comunidades, mesmo fora do ambiente escolar, com a finalidade de estimular o respeito à diversidade e a diferença e a defesa dos direitos humanos. Desse modo, decidi realizar uma pesquisa, para trabalho de conclusão de curso, que pudesse pensar as práticas de professores para implementação da Lei Federal 10.639/03. Essa pesquisa foi feita por meio de um questionário entregue a professores de uma Escola Municipal Maria Rita de Jesus, situada no Povoado de Areia, região rural do município de Anguera (BA), e serviu-me como um piloto para o atual estudo. Desse modo, tomamos a referida lei como instrumento de legitimação de práticas educativas antirracistas e implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (GONÇALVES, 2019).

As relações étnico-raciais são entendidas como as relações estabelecidas entre sujeitos e grupos de variados pertencimentos étnico-raciais. Ou seja, a forma como essas pessoas relacionam-se com seus “semelhantes” e com os “diferentes”. Um olhar sobre a história do Brasil revela os modos como essas relações foram estabelecidas, assentadas sobre a ideia da raça enquanto elemento de classificação e hierarquização. Também é possível perceber como o racismo se constitui em elemento que atravessa as relações entre pessoas, entre grupos e com o Estado e suas instituições.

Não apenas no Brasil, como também em outros territórios da América, a colonização desses sujeitos foi acompanhada de transformações nas relações sociais estabelecidas à época. Os colonizadores europeus criaram novas identidades para os povos nativos e os trazidos para cá como mão-de-obra escrava e seus descendentes. Índios, negros e mestiços são colocados em lugar de inferioridade, como também seus traços fenotípicos e sua produção mental e cultural. Os dominadores são classificados como naturalmente superiores, como o ápice de uma história evolutiva, de modo que a racionalidade e a modernidade se apresentavam como experiências e produções exclusivamente europeias e a ideia de raça torna-se uma forma de legitimar a dominação (QUIJANO, 2020).

As relações estabelecidas entre os grupos indígenas, os negros e os brancos seriam melhor denominadas como “hierarquias raciais” (FIGUEIREDO, 2015), uma vez que essas relações se assentam na ideia de raça e esse marcador é utilizado para hierarquizar, excluir, destinar lugares⁴ e oportunidades para cada grupo racial.

⁴ Lugares aqui entendidos tanto no sentido geográfico quanto social.

A nação brasileira tem em seu percurso histórico um longo período de escravização de povos negros trazidos da África. Ao olhar para o passado, é possível perceber como este período se constituiu em um cruel regime escravocrata constantemente entrecortado por lutas e movimentos de resistência dos povos subjugados. As lutas eram por liberdade, pelo fim de um regime de dominação imposto pelos brancos. As consequências desse longo período de servidão, desumanização e crueldades podem ser sentidas ainda hoje. Também persistem a lógica de categorização dos sujeitos de acordo com a “raça” e a exclusão, opressão, silenciamento e genocídio.

No pós-abolição, os movimentos negros prosseguiram na luta por melhores condições de vida e contra o racismo. O acesso à educação torna-se uma pauta importante de reivindicações, uma vez que pode permitir a ascensão social e o acesso ao mercado de trabalho. No entanto, após a década de 1980, percebe-se que as políticas universalistas no setor educacional mantinham a exclusão do negro, motivo pelo qual o movimento negro passa a cobrar por ações afirmativas que pudessem reparar essa desigualdade (GOMES, 2017). Conforme a pesquisadora Nilma Gomes, “à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar” (2012a, p. 738).

A mobilização levou a diversas iniciativas para atender às reivindicações do movimento negro. Exemplo disso foi a aprovação, em 2003, da Lei Federal 10.639/03 que torna obrigatório, nos níveis fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo 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” (BRASIL, 2003). Também inclui o 20 de novembro no calendário escolar em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Vale mencionar também a Lei 11645/08 (BRASIL, 2008) que é um pouco mais abrangente que a primeira, pois inclui a obrigatoriedade de educar sobre história e cultura indígena.

O objetivo da Lei 10.639/03 é estabelecer que as escolas ofereçam um ensino abrangente que contemple a história dos povos negros no continente africano, apontando seus costumes, tradições, mitos, impérios, personagens importantes, religiosidade, música, dança, bem como apontar e discutir as resistências e contribuições dos povos negros na formação da nação brasileira (SILVA, 2005).

A referida lei também é a base para o estabelecimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que estimula as instituições educativas a pensarem as problemáticas que atravessam as relações raciais e entre grupos étnicos no Brasil. As ações promovidas pelas escolas devem considerar as assimetrias presentes em tais relações e promover meios de articular a valorização da diferença com políticas de igualdade (CANDAUI, 2010). Deste modo, é também necessário considerar as relações de poder que influenciam as escolhas de determinados temas e enfoques em detrimento de outros, a preferência pela estética, saberes e padrões de racionalidade eurocêntricos, em oposição ao silenciamento, apagamento e invalidação dos elementos culturais dos considerados diferentes.

Se a sociedade e os espaços escolares são permeados por uma multiplicidade de sujeitos de diversos pertencimentos culturais, religiosos, de origem, dentre outros, essa diversidade precisa estar refletida no processo educacional. Parte-se do entendimento de que as culturas não são entidades estáticas, mas estão em constante mutação e que as diferenças não devem ser separadas em “guetos” como forma de manter uma suposta essência; ademais, considerando que não há uma cultura que seja o padrão a ser copiado universalmente, chegamos à conclusão de que as escolas devem rejeitar a simples inclusão dos “diferentes” e suas características, mas primar por um modelo de educação que dê conta de questionar as hierarquias presentes na sociedade e que possa ressignificar o lugar da diferença, percebendo-a como potencialidade e não como problema a ser resolvido (CANDAUI, 2010).

Considerando que a história brasileira ensinada nas escolas geralmente trata dos povos negros associando-os à escravidão, é importante apontar e discutir as resistências e a participação dos povos negros na formação cultural brasileira. Entende-se a educação como um importante instrumento para mudar os estereótipos negativos que acompanham o imaginário sobre o negro. É necessário que os docentes façam um resgate da história do negro para além da escravização, que permita perceber as contribuições e lutas no passado do povo africano. Outro resultado seria a formação de uma identidade positiva nos alunos negros, apontando a eles a origem e o porquê das desigualdades raciais do presente e as belezas, riquezas, culturas e saberes produzidos pelos povos negros.

Ao analisarmos a formação histórica do nosso país, é possível perceber que a sua população carrega uma forte herança africana, por isso é importante analisar como a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem sido trabalhada nas salas de aula, ao mesmo tempo em que se debate a presença de uma perspectiva de educação intercultural crítica cujo objetivo seja promover uma educação relevante para o contexto e preocupada com práticas decoloniais.

Desse modo, a importância em produzir estudos dessa natureza reside em atentar para a necessidade de produzir conteúdo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o trabalho das escolas contra o racismo e a favor da diversidade e o processo de formação crítica dos alunos, para que pensem a construção da identidade individual e coletiva.

Da mesma forma, essa discussão leva a refletir sobre a democratização das práticas educativas e a inclusão de conteúdos historicamente silenciados que oportunizem aos alunos negros se reconhecerem na cultura nacional, tendo acesso ao estudo sobre suas origens e sobre as lutas e riquezas dos povos africanos. Isso faz com que a rejeição sofrida pelos alunos negros, que acaba por afetar sua autoestima, seja combatida através da valorização da diversidade (SILVA, 2005).

Considerando a discussão aqui apresentada, que aponta a importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, na perspectiva do antirracismo, nesta pesquisa buscamos responder a **seguinte questão**: De que modo tem sido implementada (ou não) a Lei 10.639/03 na Escola Maria Rita, pertencente à rede municipal de Anguera-BA? Em que medida as ações, projetos e práticas pedagógicas realizados nessa instituição escolar dialogam com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista?

O **objetivo geral** desta pesquisa é identificar as formas de implementação (ou não) da Lei 10.639/03 na referida instituição de ensino e analisar em que medida as ações, projetos e práticas pedagógicas nela realizados dialogam com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista. Num escopo mais **específico**, busca-se identificar as ações desenvolvidas por professores, gestor educacional e coordenadora pedagógica voltadas à implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Maria Rita; analisar de que forma as ações identificadas e as práticas pedagógicas dialogam com a perspectiva da educação intercultural crítica; identificar os desafios, avanços e limites enfrentados pela Escola Maria Rita para a implementação de uma educação antirracista e intercultural.

Trata-se de uma pesquisa de “natureza qualitativa” (FLICK, 2009; MINAYO, 2010), do tipo “descritiva” (GIL, 2008; TRIVIÑOS, 2011), que utilizou como técnica para a produção dos dados a “entrevista semiestruturada” (MINAYO, 2010) e da técnica da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018) para a organização e análise dos dados.

Do ponto de vista teórico, acionou-se: a perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009, 2019; CANDAU, 2010, 2012a, 2014; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; FLEURI, 2012), bem como a perspectiva dos estudos sobre relações raciais em nosso país (COSTA, 2001; CONSORTE, 1991; FIGUEIREDO, 2015), em diálogo com o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (GOMES, 2006, 2007, 2010, 2012a, 2017; BRASIL, 2004; SILVA, 2005; SILVA, 2010), dentre outros.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que o primeiro trata da dinamicidade cultural e das relações de poder que atribuem aos elementos culturais dos povos colonizados um status inferior e menos valorizado. Também discorre sobre a modernidade europeia, enquanto padrão de pensamento que coloca a Europa como ápice do desenvolvimento humano e, portanto, com a missão de “civilizar” os demais povos, classificados pelo próprio colonizador como racialmente inferiores. Atrelada à modernidade, é realizado um debate sobre a colonialidade, referindo-se a processos que ensejam a desvalorização da produção intelectual, a inferiorização cultural e racial dos povos fora do eixo Europa-EUA, mesmo após o fim do colonialismo clássico. A interculturalidade é apresentada como um dispositivo-conceito para lidar com as diferenças culturais e promover o diálogo intercultural, inclusive nas escolas, favorecendo as trocas e o enriquecimento mútuo, questionando as hierarquias que atravessam as relações e estimulando o estabelecimento de relações mais democráticas e igualitárias. Por fim, é apresentado um levantamento das produções acadêmicas que debatem a Educação para as Relações Étnico-Raciais em diálogo com uma perspectiva de educação intercultural.

No segundo capítulo, retrata-se um breve panorama de como as relações raciais se constituíram no Brasil, apontando estudiosos que contribuíram para a formação do pensamento racial brasileiro. Paralelamente a isso, as lutas do Movimento Negro por educação são expostas, indicando conquistas e transformações ocorridas, dentre as quais a aprovação da Lei 10.639/03, importante instrumento para o tratamento da questão racial nas escolas. O capítulo encerra-se com debates sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pensando-a como contribuição para a emancipação dos negros e negras, resgate de sua história e cultura e promoção de relações mais igualitárias.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para o estudo, apontando suas características, o perfil dos participantes da pesquisa e do município e escola de aplicação, bem como os processos de coleta dos dados e de análise. No quarto capítulo, evidenciam-se os dados levantados e, por meio da interlocução com os teóricos que fundamentam o trabalho, é desenvolvida a interpretação e discussão dos resultados produzidos na pesquisa.

Os resultados indicam a importância de uma formação docente adequada, para que o professor seja sensibilizado quanto à importância da temática étnico-racial, assim como sintasse preparado para trabalhar com estes temas em sala de aula. Os entrevistados apontaram lacunas em sua formação inicial, com abordagem insuficiente ou ausência de abordagem de temas relacionados ao trabalho com a lei 10.639/03. Da mesma sorte, a Secretaria Municipal

de Educação e a unidade escolar não fornecem cursos de formação continuada com foco nestas temáticas. Além deste desafio, a falta de apoio da gestão municipal também se manifesta na falta de um acervo adequado na biblioteca da escola pesquisada e na disponibilização de materiais de apoio às atividades em sala de aula, bem como a dificuldade em garantir o acesso dos alunos às aulas durante o período de ensino remoto, no contexto da pandemia de COVID-19.

Os entrevistados relataram diversas atividades realizadas na escola que tinham como objetivo debater sobre raça, cultura, vida no campo, dentre outros temas. A realização do projeto Novembro Negro permitia organizar e articular estas atividades, possibilitando a participação de professores de diferentes disciplinas com um projeto que era desenvolvido ao longo de todo o ano. Os relatos apontam para uma importante iniciativa de descolonização do currículo ao trazer a cultura da comunidade para o pátio da escola, ao debater a herança africana na nossa cultura e permitir aos alunos refletir sobre pertencimento, cultura, diversidade e respeito.

2. A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS CULTURAIS: ENTRE A HOMOGENEIZAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE

A nação brasileira possui uma marcante diversidade étnico-cultural, uma vez que, durante a sua formação, recebeu influências de diferentes “grupos étnicos” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998; BARTH, 2000), em especial dos povos originários/indígenas, dos europeus, com destaque para os portugueses, e dos africanos, sequestrados e trazidos para cá na condição de escravizados.

Esses povos tinham variados pertencimentos culturais e os contatos estabelecidos entre eles, alguns de forma forçada e violenta, produziram transformações e reelaborações culturais no decorrer do tempo, que se estende até o contexto atual. É importante ter presente que a relação estabelecida entre esses povos se deu de forma hierarquizada, com os portugueses assumindo o papel de dominadores e impondo a indígenas e africanos a dominação, o genocídio, a opressão e a escravização. É considerando a desigualdade presente nas relações entre esses povos que podemos refletir acerca do contato e das transformações culturais. Contudo, é importante destacar que estes diferentes grupos étnicos, indígenas e africanos, não se mantiveram numa posição de passividade frente aos processos de dominação. Reagiram e construíram diferentes estratégias de enfrentamento à condição de exploração e dominação, como já demonstraram Reis e Gomes (1996), Mattos (2008) e Gomes (2015).

2.1. PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS E OS MECANISMOS DE HIERARQUIZAÇÃO

De acordo com Aníbal Quijano (2020), a dinamicidade cultural permite que as culturas sofram transformações e elementos sejam inseridos, excluídos, ou desapareçam, aspecto também ressaltado por Barth (2000), em seu texto clássico “Grupos étnicos e suas fronteiras”. Da mesma sorte, os elementos culturais podem passar por um processo de hierarquização cuja função é atribuir-lhes maior ou menor importância; determinados elementos podem ser “rebaixados”, passando a ocupar uma posição de subordinação frente a outros elementos; elementos podem convergir, ou ainda, pode-se enxergá-los como conflitantes.

Nesses processos, a cultura das elites é imposta, por meio do discurso oficial, como a cultura hegemônica à qual os demais povos devem ascender. Essa cultura hegemônica é a cultura da classe dominante. Nas palavras de Quijano (2020), ela funciona tanto como um mecanismo de integração social e de comunicação, quanto de dominação de uns sobre outros. Outro destaque importante é que, em determinadas circunstâncias, a busca de integração cede espaço à diferenciação. Ou seja, as classes dominantes reservam para si determinados campos culturais não compartilhados,

[...] que são, precisamente, os decisivos para o controle dos recursos materiais e sociais decisivos da sociedade; por exemplo, a ciência, a técnica, a filosofia. Nesse sentido, os grupos sociais dominados só ‘participam’ da cultura dominante enquanto ‘clientela’, porém não mais como autores ou ‘elaboradores’ dessa cultura (QUIJANO, 2020, tradução nossa⁵, p.752).

Esses mecanismos de inferiorização dos elementos culturais, dos saberes e dos traços fenotípicos dos povos dominados podem ser observados no processo de colonização do Brasil. As relações estabelecidas assentam-se na ideia de raça e legitima a dominação dos brancos europeus sobre outros povos considerados inferiores por não atenderem aos padrões de civilização e racionalidade europeia, como demonstram Quijano (2005), Mignolo (2005) e Maldonado-Torres (2019).

Em suma, o etnocentrismo operado nos processos de colonização permitia (e permite) aos europeus estabelecer padrões universais de acordo com os quais os povos colonizados deveriam ser comparados e classificados. Uma vez que esses povos possuíam elementos culturais, cosmovisão e valores distintos, bem como saberes construídos fora da lógica e da racionalidade ocidental, esses povos eram classificados como primitivos e suas construções culturais, valores e saberes eram inferiorizados e reprimidos.

Segundo Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o eurocentrismo ou ocidentalismo inicia-se a partir do século XVI e permite legitimar a exploração. Novamente sob a classificação e hierarquização, os discursos são mobilizados a fim de afirmar a Europa como moderna, desenvolvida e superior e com o dever moral de levar desenvolvimento aos “primitivos” e “atrasados”. É importante destacar que as humanidades e as ciências sociais

não somente descreveram o mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificação dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (BERNADINO- COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 18).

⁵ “[...] que son, precisamente, los decisivos para el control de los recursos materiales y sociales decisivos de la sociedad; por ejemplo, la ciencia, la técnica, la filosofía. En ese sentido, los grupos sociales dominados solo ‘participan’ de la cultura dominante en tanto que ‘clientela’ más no como autores o ‘elaboradores’ de esa cultura”

Essa classificação dos povos de acordo com critérios estabelecidos pelo colonizador só foi possível por causa do mito da modernidade⁶. Os europeus, de acordo com Quijano (2005), imaginaram-se como o ápice da evolução humana, detentores do padrão mais elevado de desenvolvimento. Isso significa que foi reservado aos outros povos um lugar inferior, ou mais atrasado, em comparação com os europeus. No curso da colonização europeia, essas ideias foram difundidas e serviram para legitimar a dominação e para reordenar as relações sociais estabelecidas entre o colonizador e os povos conquistados.

A modernidade europeia, enquanto padrão de pensamento, coloca o branco europeu como naturalmente superior, detentor do mais avançado nível de civilização. Justamente por colocar-se como exemplo de modernidade, a Europa considera legítimo estabelecer a dominação colonial e, mesmo após superada essa dominação histórica, política (ou seja, o colonialismo em seu sentido clássico), mantêm a dominação epistemológica e cultural – as colonialidades, em suas diferentes dimensões – que propagam valores e verdades universais, que determinam o que é moderno e o que é “primitivo” ou “selvagem”, o que é a verdade, etc. Desse modo, não há como desvincular a modernidade e a colonialidade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010). São conceitos interligados, posto que fazem referência a processos imbricados: um permitiu a emergência do outro.

A colonialidade é o que subsiste do colonialismo. Este faz referência ao processo histórico de dominação jurídica e política dos territórios coloniais. Aquela, refere-se ao que foi apontado anteriormente: dominação cultural e epistemológica que age globalmente mesmo na ausência da colonização de fato.

Não se trata, no caso da colonização, de uma mera questão jurídica e política, mas que através dessa dominação jurídica e política se desenvolve também uma dominação cultural e epistemológica que incide sobre o imaginário de todos os sujeitos que foram colonizados. De tal maneira que a colonização pode terminar, mas a colonialidade permanece. Essa introjeção do que tem valor, é verdadeiro, do que é moderno a partir de uma única matriz cultural, [...] essa colonialidade não só persiste até hoje como vem adquirindo novas formas. Por exemplo, os processos de globalização podem reforçar a colonialidade. Por isso é muito importante ter presente isso para pensar processos educacionais que sejam capazes de reconhecer essa colonialidade e desconstruir esses processos que estão sempre inferiorizando, considerando sempre como não desejável ou não valorizado conhecimentos, valores e práticas que são oriundos de grupos sociais que foram desvalorizados pelos processos de colonialidade. (CANDAU, 2017 *apud* SACAVINO, 2020, p.11).

⁶ Conforme afirmado por Quijano (2005, 2013), a modernidade se estabeleceu como um padrão de experiência social, material e subjetiva, cuja expressão mais acabada foi a perspectiva eurocêntrica de mundo, que resultou do conjunto da experiência do mundo colonial moderno do capitalismo. O termo “mito” assinala essa característica.

Fleuri (2012), em diálogo com Catherine Walsh, afirma que a colonialidade apresenta-se em quatro eixos interrelacionados que afetam os mais variados setores da vida dos sujeitos e das sociedades:

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais (FLEURI, 2012, p.10)

Ou seja, conforme os intelectuais que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final da década de 1990⁷, do qual Quijano (2005, 2020), Mignolo (2005), Maldonado-Torres (2019), Grosfoguel (2019) e Walsh (2009, 2019) são referências importantes, um marcador importante para sustentação da lógica de hierarquização subjacente à colonialidade é a raça. Este conceito é tomado para afirmar que os povos não-europeus pertencem a uma outra “raça” mais primitiva e irracional e que devem, portanto, aprender dos dominadores o modelo de civilização, racionalidade e progresso (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Ademais, conforme Quijano (2005), a raça opera como um mecanismo de classificação e hierarquização dos grupos humanos não-europeus, reordena a divisão internacional do trabalho e os lugares que esses grupos passam a ocupar, na condição de subalternizados.

O projeto decolonial reconhece [...] a dominação colonial nas margens/fronteiras internas do império [...]. Na década de 1960, essa diferença colonial nas fronteiras internas dos impérios foi conceituada por Pablo Gonzales Casanova de colonialismo interno em que sobretudo o eixo racial estabeleceu uma divisão de privilégios, de experiências e de oportunidades entre negros e brancos, populações indígenas e brancos, tal como exemplifica a história do Brasil (BERNARDINO-COSTA, GROSFÓGUEL, 2016, p. 20).

⁷ Segundo Luciana Ballestrin, “O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*” (2013, p. 97). Para uma introdução a este campo de estudos e às formulações teórico-epistêmicas do Grupo Modernidade/Colonialidade ver LANDER (2005), OLIVEIRA (2012), BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFÓGUEL (2019).

Podemos perceber, portanto, que a dominação colonial brasileira segue a mesma lógica: a colonialidade está na base dessas relações estabelecidas entre os colonizadores e colonizados pelo estabelecimento de uma classificação e hierarquização segundo critérios raciais. Criam-se identidades para os colonizados (negros, índios, mulatos) e atribui-se uma suposta inferioridade aos pertencentes a uma outra raça distinta do branco europeu (QUIJANO, 2005). Conseqüentemente, os traços físicos desses dominados passam a ser a marca da suposta inferioridade ou condição de selvagem, primitivo.

A colonialidade promove, deste modo, uma invisibilização das práticas culturais e saberes dos povos subalternizados. A cultura do dominador, conforme discutido anteriormente, assume um lugar hegemônico impelindo os demais grupos a assumirem a perspectiva cultural que se impõe como universal.

Esses processos de dominação, operados por meio do colonialismo, que buscam se perpetuar por meio da dominação epistemológica e cultural típicas da colonialidade, serão discutidos e revisitados por estudiosos do movimento pós-colonial⁸. Este movimento surge após os processos de independência dos países africanos e asiáticos, no pós-segunda guerra mundial, e seu início é marcado por produções de intelectuais do chamado Terceiro Mundo que escreviam de espaços acadêmicos de língua inglesa (BERNARDINO-COSTA, GROSGUÉL, 2016).

O pesquisador Igor Machado (2004) também relaciona o surgimento do movimento pós-colonial ao fim do colonialismo real na África e Ásia, por volta do final dos anos de 1970. No entanto, ele destaca que o marco não foram os movimentos de independência, mas a necessidade de repensar os efeitos do colonialismo nas culturas e nas sociedades, uma vez que os países recém-independentes enfrentariam ditaduras, lideranças corruptas e violentas e conflitos étnicos.

Assim, falar sobre o pós-colonial não significa afirmar o fim dos efeitos da colonização, a colonialidade. O que marca o movimento é a possibilidade de fazer uma releitura da colonização e do tempo presente, a partir de escritas fora de eixo eurocêntrico (BERNARDINO-COSTA, GROSGUÉL, 2016).

Como a América Latina não era citada nestas produções – ainda que tenha enfrentado um longo período de colonização – e seus teóricos eram silenciados, surge o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, já referido, como projeto de oposição à colonização dos saberes e para promover o debate a partir de categorias e conceitos próprios, oriundos da experiência latino-americana.

⁸ Para uma introdução aos estudos pós-coloniais ver ALMEIDA, MIGLIEVICH-RIBEIRO e GOMES (2019).

Importante destacar que a classificação de um país como pós-colonial significa, na visão de Renó Machado, reconhecer uma “incapacidade crônica dos sujeitos de expor sua própria narrativa sobre os fatos. Grupos subalternos que não tem controle sobre a própria imagem seriam os grupos que vivem em situações pós-coloniais: populações marginalizadas em geral” (2004, p. 20).

Podemos, assim, classificar a população negra brasileira como um desses grupos que são silenciados e subalternizados. Afinal, a “raça” está na base dos mecanismos de dominação, legitima a opressão e confere aos europeus e seus descendentes a exclusividade da racionalidade e modernidade. Através da separação entre conquistados e conquistadores, sob a ideia de raça, foi possível colocar em prática as relações de poder que envolveram o controle do trabalho, o controle do Estado e suas instituições e a produção de conhecimento.

Nos espaços educativos, os saberes, conhecimentos e culturas desses povos sofrem um silenciamento, pois são vistos como conteúdos que fogem do padrão de racionalidade europeia, portanto, à lógica do eurocentrismo. Nesse sentido, conforme Segato,

[...] eurocentrismo e racismo são apenas dois aspectos do mesmo fenômeno, e esta é uma importante contribuição que a perspectiva da colonialidade introduz, alertando-nos para o fato de que o racismo não fala apenas da discriminação negativa que pesa sobre o fenótipo da pessoa humana que a vincula, como signo, à posição dos grupos vencidos na história colonial; o racismo é epistêmico, no sentido de que as epistemes dos povos conquistados e colonizados são discriminadas negativamente. Racismo é eurocentrismo porque discrimina saberes e produções, reduz civilizações, valores, capacidade, criações e crenças (2021, p. 66)

Da mesma sorte, os teóricos originários desses povos são ocultados e pouco conhecidos, já que o racismo faz crer que seriam incapazes de produzir conhecimento relevante, diga-se, conhecimento com utilidade prática, que obedece aos padrões científicos ocidentais e contribuem para o desenvolvimento do capitalismo. Não há espaço para a oralidade, o simbólico e a espiritualidade, elementos tão importantes para a cosmovisão dos povos negros e indígenas (FLEURI, 2012).

Dito isto, vemos no projeto decolonial uma forma de repensar as relações estabelecidas entre os diferentes grupos em nosso país. O projeto decolonial busca refletir sobre os efeitos da colonização e da colonialidade e propõe-se a encontrar meios de transformar os padrões de dominação estabelecidos criando uma sociedade mais justa e igualitária. Da mesma sorte, reconhece as diferenças e especificidades dos processos coloniais e as reações dos colonizados, porém, vê na dominação colonial um elo entre estas diferentes experiências e entre os lugares de fala. A interculturalidade crítica seria, destarte, um esforço para promover a inter-relação e o diálogo entre estes diversos sujeitos e articular a construção de uma sociedade mais democrática e livre das opressões de raça, gênero e etnia, considerando os diversos contextos culturais e perspectivas epistêmicas.

2.2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Num movimento de construção de novos caminhos epistêmicos para uma educação que dê conta das pluralidades étnico-racial e cultural que constituem as sociedades contemporâneas e, por consequência, o contexto escolar, questões como multiculturalismo, interculturalidade e diferença cultural têm ganhado espaço nas agendas dos movimentos sociais e do Estado, que se traduzem na formulação de suas diferentes políticas, inclusive as educacionais. Trata-se, portanto, de um movimento de caráter internacional que, desde as últimas décadas do século passado, tem não só elaborado uma crítica ao modelo de educação monocultural, monorracial, assimilacionista, colonizador e eurocentrado, mas também perspectivado novas formas de fazer-pensar a educação. Se são diversas as perspectivas, no campo da educação, que se apresentam como multiculturais ou interculturais, nem todas elas nos interessam e precisamos ficar atentos(as) sobre suas formulações. Conforme Walsh,

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas e movimentos sociais ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado (2009, p. 14).

Stuart Hall afirma que o “multicultural tornou-se um significante oscilante” (2009, p. 49) e, nesse sentido, é preciso, segundo ele, distinguir o “multicultural” do “multiculturalismo”, posto que

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (2009, p. 50).

A distinção estabelecida por Hall (2009) é importante uma vez que nos possibilita compreender as diferentes estratégias e políticas de controle adotadas pelo Estado para “administrar os problemas da diversidade”. Da mesma forma, o continente americano se constituiu com uma base multicultural muito forte, “onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes” conforme aponta Vera Maria Candau (2010, p. 18). A pesquisadora evidencia que

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socio-culturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos,

valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado ante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2010, p.17).

A polissemia do termo multiculturalismo integra a grande dificuldade de compreendermos a sua problemática, pois admite uma pluralidade de significados quando recorremos às produções sobre o tema. Porém, Candau (2012a) nos alerta que é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que a autora denomina como **multiculturalismo assimilacionista**, **multiculturalismo diferencialista** e **multiculturalismo interativo**, também denominado interculturalidade. O multiculturalismo interativo tem sido reformulado pela autora e se aproximado do que ela tem definido, atualmente, como interculturalidade crítica.

A abordagem assimilacionista supõe a integração de todos os sujeitos em uma sociedade por meio da incorporação de uma cultura homogênea, não alterando nem se contrapondo à cultura dominante. Para Candau (2012a), a política assimilacionista procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos sociais da cultura hegemônica. Já no processo educativo, tal abordagem intenta a universalização da escolarização e todos são chamados a fazer parte do sistema escolar, porém sem questionar o caráter monocultural das relações desenvolvidas no âmbito da escola e até mesmo do currículo, onde prevalece os valores eurocêntricos. Já o multiculturalismo diferencialista, ou de acordo com Amartya Sen, “monocultura plural, parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la” (2006 *apud* CANDAU, 2012a). Dessa forma, propõe-se que seja dada ênfase à diferença, demarcando o espaço para que as identidades culturais possam se manifestar e, assim, preservar as matrizes sociais. Assim, as comunidades culturais homogêneas poderão manter suas matrizes e organizações segregadas.

A terceira vertente abordada por Candau (2012a), diz respeito ao multiculturalismo aberto e interativo, o qual se acentua com a perspectiva da interculturalidade. A autora considera que essa seja a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que promovam políticas de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural que fazem parte dos grupos sociais.

Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e que são capazes de construir novas relações, verdadeiramente igualitária entre os diferentes grupos socioculturais o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012a, p. 244).

Uma forma de promover o diálogo e as trocas entre as diferentes culturas, bem como relações mais democráticas e simétricas, é por meio da interculturalidade crítica (CANDAU, 2009a, 2009b), que trata exatamente de rejeitar os aspectos de dominação colonial que, através da colonialidade, ainda incidem sobre os povos subalternizados tentando colocá-los em lugar de inferioridade.

E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. 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 (GOMES, 2012b, p. 105).

Promover a inter-relação entre grupos de culturas diferentes; pensar a cultura como algo em constante transformação e não como algo estático e com uma essência imutável; a noção de que as constantes trocas entre culturas tornam-nas híbridas; a percepção de que as relações entre grupos culturais são atravessadas por disputas e hierarquização e, por fim, o entendimento da diferença e desigualdade como questões inter-relacionadas, essas assertivas indicam o que Candau (2010) considera como características da interculturalidade.

A perspectiva intercultural adentra os espaços educativos tendo por referência o debate produzido no contexto da educação indígena (CANDAU, 2009a; CANDAU, 2011; COLLET, 2006; LIMA, CARVALHO, RIBEIRO, 2018) e torna-se um importante mecanismo para pensar meios de lidar com a diferença sem recorrer ao assimilacionismo e também desprezando o diferencialismo. A interculturalidade, conforme apresentada por Candau, busca articular políticas de identidade e de igualdade.

Convém destacar que Candau (2009a) faz uma distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A primeira, segundo a autora, é uma tentativa dos governos de incluir os grupos subalternizados na cultura hegemônica sem questionar as assimetrias presentes nas relações de poder, aspecto também ressaltado por Walsh (2009) e Tubino (2016). A interculturalidade funcional, segundo Sacavino,

pode ser identificada em políticas ou programas implementados por alguns governos neoliberais, que respeitam a particularidade cultural (ou linguística e cultural) e que, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade de aceder ao “verdadeiro” saber da “cultura universal”: o conhecimento que provém da tradição científica euro-usa-cêntrica (ou seja, reforça a colonialidade do saber). O inter aqui significa simplesmente o ato de apreender do próprio e do universal, uma particularidade hegemônica, oriunda da modernidade e convertida em universal. Trata-se de uma posição que enfatiza uma visão hierárquica que reafirma a superioridade da cultura ocidental. (2020, p.04)

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistêmica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos “que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimentos” (2009, p. 25). Nesse sentido, a autora sai em defesa de uma interculturalidade crítica, compreendida

como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo da pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 25).

Vale lembrar, ainda, que a adoção da perspectiva da interculturalidade crítica na Educação para as Relações Étnico-Raciais não consiste em apenas incluir, de forma pontual, determinados temas relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros ou comemorar datas específicas. Oliveira e Candau (2010) tomam o ponto de vista de Catherine Walsh para tratar deste assunto.

Segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva de transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização (2010, p.27).

Conforme Vera Candau (2009a) a interculturalidade crítica, na educação, precisa assumir uma dimensão teórica, prática e política e buscar questionar a problemática das relações que emergem no âmbito da escola, além de incitar uma prática que viabilize a construção de um diálogo entre todas as culturas. Ela precisa, ainda, possibilitar a participação democrática de todos os sujeitos com “ideias forças”, para repensar o caráter monocultural impregnado nos discursos educativos sobre igualdade e diferença. Nesse sentido,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009a, p. 170).

De acordo com Candau, na perspectiva da interculturalidade,

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Ademais, para Candau (2012b, p. 131), o importante, na perspectiva intercultural crítica, “é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes de conhecimento comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula”, o que implica, conforme a autora, “colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem” (2012b, p. 131-132).

A interculturalidade crítica pretende adotar uma pedagogia decolonial que questione a lógica monocultural, a racialização dos povos e a colonialidade do poder, do saber e do ser. Seu objetivo inclui implementar um ambiente de diálogo entre as diversas culturas (em condições simétricas), considerando os conhecimentos e as culturas dos povos subalternizados a partir do seu próprio ponto de vista. É uma proposta educativa que supera o aspecto de denúncia e propõe a criação de novas formas de pensar a cultura, a política, a educação e o próprio pensamento, que precisa ser decolonizado.

2.3 EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SITUANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Esta seção da pesquisa tem por objetivo, mesmo que de forma parcial, apresentar e descrever algumas das produções acadêmicas localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) defendidas nos últimos dez anos, ou seja, entre 2010 a 2020 e que tenham como objeto de análise a Educação para as Relações Étnico-Raciais em diálogo com a perspectiva da interculturalidade.

Este recorte temporal foi utilizado tendo como “pista” o argumento de Oliveira (2012, 2018) e Oliveira e Candau (2010), quando afirmam que a discussão sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais em nosso país, em diálogo com a interculturalidade crítica e,

portanto, com as formulações teórico-metodológicas dos estudiosos(as) decoloniais, a exemplo de Catherine Walsh, tem ganhado destaque nos últimos dez anos⁹.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “educação”, “relação étnico-raciais” e “interculturalidade”, em maio de 2021, foram encontradas 13 dissertações. Após a leitura do resumo de cada pesquisa, selecionamos 8 dissertações que dialogam mais diretamente com o nosso objeto de estudo, as quais descreveremos na continuidade deste texto.

Quadro 1 – Dissertações identificadas na BDTD

Autor	Ano	Título	Programa/Instituição
Michelly dos Santos Gonçalves	2019	A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas.	PPG em Educação. UFGD (Dourados-MS).
Jussara Alves da Silva	2019	Karingana Wa Karingana: Brincadeiras e Canções africanas.	PPG em Educação. UFJF (Juiz de Fora- MG).
Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo	2018	A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS.	PPG em Educação. UFGD (Dourados- MS).
Estela Ribeiro	2016	Projeto Consciência Negra- relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015.	PPG em Educação: História, Política e Sociedade. PUC- SP
Michele Guerreiro Ferreira	2013	Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural.	PPG em Educação Contemporânea. UFPB (Caruaru- PB).
Izaú Veras Gomes	2019	Negro Drama: narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial.	Mestrado Profissional em Educação e Docência. UFMG (Belo Horizonte- MG)
Karyna Novais Barbosa	2019	Educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais.	PPG em Arte e Cultura Visual. UFG (Goiânia- GO)
Ângela Silva de Sousa	2016	A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ.	PPG em Educação. PUC- Rio de Janeiro.

Fonte: elaborado pelo autor.

O estudo produzido pela pesquisadora Michelly dos Santos Gonçalves (2019) teve como objetivo investigar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER em duas escolas públicas por meio da análise das práticas pedagógicas e do currículo. A lei 10.639/2003 é vista como importante instrumento no combate ao racismo e na promoção de transformações nos currículos, uma vez que permite maior inserção de

⁹ A tese de doutorado de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação da Vera Maria Ferrão Candau, é um bom exemplo deste marco e deste diálogo com a crítica epistêmica elaborada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, do qual Catherine Walsh é uma referência importante. A tese de Oliveira foi publicada, em 2012, no formato de livro, com o título “História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História”.

temáticas étnico-raciais e confronta o silenciamento imposto pelo eurocentrismo presente nas práticas educativas. Em sua discussão, a autora ressalta a importância da educação para pensar essas relações étnico-raciais atravessadas por intensa desigualdade. Da mesma sorte, as DCNERER permitem superar um modelo monocultural de currículo e pensar a inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros. Contrariamente à perspectiva monocultural, é necessário reconhecer as culturas brasileiras como produtos de contribuições de povos indígenas, africanos e europeus e primar pelo multiculturalismo.

A autora traz uma perspectiva de multiculturalismo que não se refere a uma busca pela convivência pacífica entre as diferentes culturas, cuja finalidade é a homogeneização cultural e a manutenção das relações de poder e das desigualdades. Nesse ponto, é possível recuperar o posicionamento de Candau (2009), que compreende a interculturalidade como articulação de direitos da igualdade e da diferença, ou seja, a igualdade não deve ser sempre o alvo, uma vez que a sua busca pode implicar a negação ao direito à diferença. Nos escritos de Fleuri (2012), encontra-se um posicionamento semelhante, ao afirmar o potencial educativo dos conflitos e o mútuo crescimento produzido nas relações de trocas entre os grupos.

As reflexões elaboradas no estudo trazem a perspectiva de Candau, para afirmar a origem da interculturalidade no âmbito da educação indígena na América Latina, como também a de Catherine Walsh (2009), que distingue três perspectivas de interculturalidade: a interculturalidade relacional, referindo-se ao contato entre grupos, sujeitos, culturas e saberes; a interculturalidade funcional, cujo movimento busca incluir, mas sem questionar as estruturas pré-estabelecidas que podem ser a causa das desigualdades; e, por fim, a interculturalidade crítica, que segue um processo diverso, uma vez que reconhece as relações de poder que subjazem as interações sociais e busca transformar esses mecanismos de hierarquização.

Percebe-se aqui a interculturalidade como um projeto decolonial, já que ela objetiva “estabelecer um pensamento não-europeu por meio da reconceituação e refundação de estruturas sociais, epistêmicas e existenciais que põem em jogo e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver” (GONÇALVES, 2019, p.43).

O estudo de Michelly dos Santos Gonçalves (2019) está definido como uma pesquisa qualitativa, que envolveu uma pesquisa bibliográfica, seguida de análise de documentos (legislações e o projeto político-pedagógico das escolas) e aplicação de um questionário, além da realização de entrevistas estruturadas, em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul. Na primeira, 56 sujeitos participaram: 10 como entrevistados e 46 respondendo o questionário. Na segunda escola, foram 22 participantes: 4 entrevistados e 18 respondendo o questionário.

Os resultados trazem relatos de projetos desenvolvidos em ambas as escolas, abordando a temática étnico-racial, a diversidade cultural e as identidades negras. Também trabalharam com bonecas negras, danças e jogos, culinária, música e palestras. A maioria dos participantes reconhece a importância de inserir a temática racial nas escolas. Vale ressaltar que, na segunda escola pesquisada, a autora percebeu uma deficiência no trabalho com a temática. Por exemplo, o projeto aludido não era desenvolvido todos os anos. A autora acredita que a observância às DCNERER pode ser impactada por um maior ou menor envolvimento da gestão escolar.

A dissertação de Jussara Alves da Silva (2019) trata da inclusão de brincadeiras e canções africanas nas escolas e na formação docente como prática de combate ao racismo e de rompimento com propostas educativas eurocentradas. De modo muito breve, a autora apresenta a interculturalidade como meio de romper com o eurocentrismo na educação e criar espaço para a pluriversalidade.

Ela apresenta algumas propostas de pedagogias afro-brasileiras que acredita melhor acolher saberes e práticas produzidos segundo uma outra epistemologia e visão de mundo. A primeira é a Pretagogia, que “é uma pedagogia do fazer, da práxis, onde valoriza-se a ancestralidade, tradição oral, corporeidade, religiosidade, território e circularidade como fontes e produtoras de saberes legítimos” (SILVA, 2019, p.42). Ela ainda acrescenta que esta é “uma pedagogia de pretos feita para pretos, brancos e índios na perspectiva da descolonização dos saberes e da transformação da sala de aula num lugar onde a negritude seja protagonista e sujeito histórico (idem, p.43).

Uma outra proposta apresentada é a Pedagoginga que “condena a burocratização e tecnicidade que acabam por despersonalizar e desvalorizar as memórias simbólicas, o experimental e o encantamento do mundo e do ser” (SILVA, 2019, p.45). Seus princípios são “os saberes ancestrais, a interdisciplinaridade, a educação das sensibilidades e principalmente o legado cultural africano” (p.46).

Por fim, ela nos apresenta a Pedagogia Griô que “parte do conhecimento de si e da ancestralidade, promovendo o encontro entre o universo das culturas tradicionais e o da cultura escolar e acadêmica” (SILVA, 2019, p.46). Trata-se de uma metodologia para inserir a transmissão do conhecimento por meio da tradição oral, em condição de igualdade com a tradição acadêmica. Também busca evidenciar a dinâmica de roda, a ancestralidade, os mitos e a sabedoria popular por meio da atuação do Mestre Griô.

A metodologia adotada no estudo é de pesquisa crítica colaborativa que, conforme é exposto, caracteriza-se como uma intervenção formativa que articula intervenção e colaboração. A autora discorre sobre a utilização de brincadeiras e canções africanas como forma de disparar o debate sobre as relações étnico-raciais, tanto nos espaços formativos de professores quanto com alunos, famílias e comunidades. Tais canções e jogos são apresentados individual e detalhadamente pela autora, revelando, inclusive, os sentidos subjacentes à sua utilização e a aplicabilidade e origem de cada brincadeira e canção.

O estudo produzido por Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo (2018) teve como objetivos analisar cursos de Pedagogia de seis instituições, da rede pública e privada e verificar ligações dessa formação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um estudo, em certa medida, diferente dos demais aqui analisados, pois volta-se para a formação inicial docente e toma como locais de aplicação instituições de ensino superior.

A discussão teórica sobre multiculturalismo e interculturalidade na educação faz referência a “processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e se interagem” (RIZZO, 2018, p.48). Contudo, a autora faz uma distinção entre os dois conceitos:

A proposta intercultural surge após o multiculturalismo, visando a superar a intolerância das diferenças culturais por meio de um processo de interação entre as culturas, de uma forma democrática entre os diferentes grupos culturais. A interculturalidade vai além do multiculturalismo; não se trata apenas de duas ou mais culturas que se mesclam, mas sim de grupos sociais que reconhecem suas diferenças culturais e raciais (idem).

Dito isto, ela reafirma a importância da formação inicial docente para uma efetiva atuação em contextos pluriculturais e de diversidade. O eurocentrismo presente na educação brasileira permitiu uma idealização da população branca e uma marginalização dos negros e de sua cultura, motivo pelo qual é urgente implementar práticas educacionais decoloniais que confirmem espaços a conhecimentos historicamente subalternizados.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi operacionalizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e análise dos dados coletados. A revisão bibliográfica consistiu em buscar na internet, em portais específicos, publicações sobre a formação inicial de professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A análise documental debruçou-se sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia das instituições de ensino superior pesquisadas e legislações (Lei 10.639 e Diretrizes) que regulamentam a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Com relação aos projetos pedagógicos, o estudo buscou identificar as disciplinas que traziam o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana. “Analisamos a carga-horária reservada para cada uma dessas disciplinas, suas ementas e a bibliografia básica e

complementar, a fim de identificar o potencial que elas possuem para a formação inicial de professores, na perspectiva da ERER¹⁰” (RIZZO, 2018, p. 86). Nos seis cursos foram identificadas 8 disciplinas sobre o referido tema, 7 obrigatórias e 1 optativa. A maior carga horária identificada era de 102 horas e a menor, de 40 horas.

A pesquisadora conclui que os dados apontam “a não transversalidade da temática das relações étnico-raciais nos PPC, ou a simples inclusão de disciplinas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, sem a garantia de que sejam ministradas por professores com formação adequada” (RIZZO, 2018, p.119). Ela percebe uma carga horária pequena quando comparada a carga horária total do curso, mas ressalta que é possível reconhecer um cumprimento das DCNERER nos cursos analisados. Ainda que tímidos, foram percebidos avanços na “formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a Educação para as Relações Étnico-Raciais e atenderem às normatizações educacionais que disciplinam a temática” (p.120).

A dissertação produzida por Estela Ribeiro (2016) teve como método a história oral e faz uma análise do trabalho desenvolvido por uma escola no âmbito do Projeto Consciência Negra. Por meio de entrevistas com 04 alunos do 3º ano do Ensino Médio buscou-se perceber o que eles apreenderam com o projeto. Também foram analisados documentos como o Projeto Gestão da escola, os escritos do Projeto Consciência Negra, os diários de classe da disciplina de História, as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as DCNERER.

A discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais apresenta o processo histórico das lutas dos movimentos negros que culminaram na criação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Para situar a perspectiva da interculturalidade, a autora dialoga com as ideias de Candau (2009) e afirma:

Dentro dessa perspectiva, assumir as diferenças implica em promover práticas de combate à discriminação e de justiça social. As políticas de igualdade e de direito às diferenças não estão separadas, mas interligadas. Consiste numa postura democrática que reconhece a assimetria de poder e por isso mesmo que privilegia o direito à diferença, mas que as diferenças sejam dialeticamente integradas e que o discurso de poder seja desconstruído. A educação intercultural parte dessa perspectiva, de desconstrução. Entendo que, nos dias de hoje, contemplar as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 demanda uma perspectiva intercultural por parte da escola que possui neste contexto de inclusão escolar uma heterogeneidade crescente na escola. No caso da educação é desconstruir o monoculturalismo implícito e às vezes explícitos no currículo escolar e questionar alguns conteúdos como universais. Outro desafio se refere a articulação entre igualdade e diferença que compreende em valorizar as diferenças e os diversos saberes (RIBEIRO, 2016, p.38).

¹⁰ Sigla para Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Ela se reporta a Candau (2009, 2010) para tratar, por exemplo, do daltonismo cultural “que privilegia uma única cultura e possui uma visão unilateral para se refletir sobre situações diversas junto aos alunos” (RIBEIRO, 2016, p.60). Também ressalta a importância de não tratar os elementos culturais de grupos minoritários de modo folclorizado ou como elementos exóticos.

O projeto Consciência Negra volta-se para as culturas afro e indígena e suscita debates sobre as relações étnico-raciais. Os alunos se envolvem com música, teatro, dança, oficinas e leituras. É importante notar que eles são estimulados a desenvolverem as atividades, participando dos processos decisórios, da arrumação do espaço escolar e montagem das apresentações, com mediação dos professores.

Vale lembrar que, para Candau (2010), o modo como o espaço físico é organizado e quem participa dessa arrumação é um elemento importante a se considerar como indicativo de prática intercultural. Na referida escola, os alunos participavam da organização, montavam cartazes e murais com representações de personalidades negras, pinturas sobre capoeira e máscaras africanas expostas.

A formação docente era também um elemento importante no trabalho desenvolvido pela escola, com participação de convidados do movimento negro. Nos diários de classe, percebeu-se um considerável espaço para a temática. No entanto, a autora considera insuficiente para a desconstrução de estereótipos, visto que a Europa continua tendo primazia nas discussões propostas (RIBEIRO, 2016).

A entrevista com os jovens reafirmou a importância do projeto como meio de tensionar o debate e chamar a atenção para temas silenciados. Os jovens percebem o projeto como um espaço para se expressarem e tratarem da temática étnico-racial. Da mesma sorte, acreditam que as atividades contribuíram para a melhoria de sua autoestima (RIBEIRO, 2016).

Michele Guerreiro Ferreira (2013), em sua dissertação, procura compreender os sentidos da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares, tendo como sujeitos de sua pesquisa professores do meio rural. Segundo a autora, as instituições escolares do campo sofrem um duplo silenciamento: por conta do eurocentrismo, que atinge a educação como um todo, bem como por conta de um foco nos contextos urbanos, que leva a um esquecimento da educação no meio rural.

A autora inicia o debate sobre a interculturalidade demonstrando como o estabelecimento da modernidade se firmou como um “mito” que reafirma a Europa como padrão de civilização e justifica o colonialismo – tema este tratado a partir da perspectiva de

Aníbal Quijano, um intelectual importante do campo dos estudos decoloniais. Para tratar da colonialidade, a autora dialoga com Walter Dignolo e Catherine Walsh, explorando as quatro dimensões da colonialidade: do saber, do poder, do ser e da natureza¹¹. Este último eixo postula a separação entre homem e natureza, posição que se choca com a relação estabelecida pelos povos colonizados, de maior ligação entre essas duas dimensões. As reflexões sobre este eixo também recebem contribuições de Cajigas-Rotundo (FERREIRA, 2013)

Seguindo o pensamento de Walsh, Ferreira afirma que a interculturalidade é:

estratégia e princípio que orienta a construção do pensamento outro, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do eurocentrismo. Nesse sentido, a autora associa a Interculturalidade a um projeto social, cultural, educacional, político, ético, estético, epistêmico que conduz à decolonização e à transformação dos padrões estabelecidos pela herança colonial (2013, p. 48).

Conforme a pesquisadora, há uma diferenciação entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, ressaltando a necessidade de adotar a perspectiva crítica que permitiria não apenas incluir conteúdos, mas questionar e transformar as estruturas de poder a fim de estabelecer uma educação antirracista. Para ela, a Lei 10.639/2003 dá uma grande contribuição para o estabelecimento de uma educação intercultural, pois carrega “elementos que questionam a colonialidade em seus eixos do poder, do saber e do ser. Esses questionamentos apontam para a possibilidade de outras construções teóricas, quem sabe abrindo caminhos para a decolonização dos currículos escolares” (FERREIRA, 2013, p. 68).

O estudo é de abordagem qualitativa e, segundo a autora, é subsidiado pela Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. A pesquisa foi realizada em duas escolas e foram entrevistados 2 professores de História, 2 de Língua Portuguesa e 1 de Artes. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada com os professores, observação e diário etnográfico (embora não se trate de um estudo etnográfico). Os dados foram organizados e analisados tendo como método a análise de conteúdo temática de Bardin.

Ela conclui que as referências dos professores advêm da formação familiar, acadêmica, política e por razões pessoais. Além disso, eles consideravam referência que a autora chama de compulsórias: expressas nas legislações e nas políticas curriculares, como por exemplo, a distribuição de livros didáticos sobre as relações étnico-raciais que pode compelir ao trabalho sobre a temática. Também citam referências pedagógicas: livros didáticos (especificamente o livro “A África está em nós”) e outros materiais como periódicos, paradidáticos, TV e internet. Com relação aos livros didáticos utilizados pela escola, os professores ainda relatam um silenciamento sobre o tema em questão, o que os leva a recorrer a outros materiais, inclusive do acervo pessoal (FERREIRA, 2013).

¹¹ Para uma compreensão acerca das dimensões da colonialidade, ver Walsh (2009) e Maldonado-Torres (2019).

A dissertação escrita por Izaú Veras Gomes (2019) apresenta estilo de escrita narrativo e poético, com diversas citações à obra do grupo musical Racionais. O trabalho é o único dentre os constantes nesta análise não produzido por uma mulher e também é o único oriundo de um mestrado profissional.

O objetivo do estudo foi investigar a relação dos alunos e alunas negros e negras com a educação física na escola e sua contribuição para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho biográfico, cujos dados foram levantados por meio de narrativas autobiográficas do autor e de cinco alunas negras. O autor considera que alunos e alunas negros e negras são frequentemente silenciados, mas tem muito a dizer. Dez alunos negros foram convidados a participarem de encontros, inspirados na perspectiva de ateliê biográfico de projetos, para discutir a temática. No entanto, cinco estudantes negras tiveram participação efetiva e contínua. Os relatos construídos junto às alunas serviram para a escrita de um livro e o texto da dissertação é um registro do percurso desde a formulação do projeto e os processos de operacionalização até os encontros com as participantes (GOMES, 2019).

Os relatos de atuação docente do professor Izaú são fortemente marcados por elementos de uma perspectiva de educação intercultural apontados por Candau (2010): flexibilização da rotina rígida dos tempos e espaços; adaptação dos conteúdos, de modo a criar conexão com os saberes e interesses dos alunos; adoção de uma relação mais horizontal entre professor e alunos, inclusive inserindo-os nas decisões sobre didática; questionamento das normas e padrões homogêneos de educação.

O autor discute sobre as perspectivas regulatória e emancipatória da educação e relaciona a passagem da perspectiva regulatória a uma necessidade de abraçar o interculturalismo, ceder espaço para a diversidade e outras expressões culturais (GOMES, 2019). No quarto capítulo da dissertação, o pesquisador traça um histórico das lutas do Movimento Negro que levaram à criação da Lei 10.639/03, que, segundo ele, desvia o foco do eurocentrismo na educação. Ele destaca que antes da criação da referida lei a luta por educação transitou de uma cobrança por universalidade para um clamor por ações afirmativas.

Os encontros com as alunas incluíram discussões sobre o racismo, a importância da lei 10.639/03, traços físicos dos negros e o preconceito, experiências com a educação física na escola e as especificidades das experiências de escolarização do aluno negro. No terceiro e último encontro propuseram-se a pensar a educação física em diálogo com a educação étnico-racial. Dialogaram sobre representatividade negra no esporte, riqueza da capoeira, as danças no cotidiano e o samba como importante elemento da cultura nacional. O autor apenas cita os

temas levantados nos encontros e encerra a dissertação sem maiores discussões sobre os diálogos, indicando que eles estão inseridos no livro escrito a partir do material produzido durante os encontros. (GOMES, 2019)

A dissertação defendida por Karyna Barbosa Novais (2019) teve por objetivo colaborar para a Educação para as Relações Étnico-Raciais por meio das Artes Visuais. A pesquisa destaca-se por trazer o relato de uma intervenção com alunos do Fundamental II de uma escola municipal em Uberlândia, Minas Gerais.

A discussão inicial é relativa à Educação para as Relações Étnico-Raciais atrelada a implementação da Lei 10.639/03 e sobre identidade negra. A autora trata brevemente sobre interculturalidade sem, no entanto, fazer menção a autores(as) mais conhecidos(as), como aqueles do grupo Modernidade/Colonialidade¹². Ela reflete sobre o problema da representatividade negra nas artes visuais, na mídia e nos livros didáticos, em que o negro muitas vezes é ocultado ou apresentado de modo negativo. A importância de uma representação positiva faz-se necessária pois “a arte pode conferir identidade através de símbolos; sensibilizar para as diferenças; promover o fim ou pelo menos a redução da discriminação étnica e/ou cultural e responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável” (NOVAIS, 2019, p.73).

Em campo, a autora implementou oficinas de artes visuais em cultura afro-brasileira. Por meio da apresentação de imagens, vídeos e obras de artistas das artes visuais, a autora afirma ter suscitado um debate sobre os efeitos da escravização para a população negra e estratégias de enfrentamento dos problemas advindos desse passado, contribuições para a formação da identidade e consciência negra, debates sobre meritocracia e violência policial e contra a mulher, além da “visibilização de atividades pedagógicas que podem servir para o aprofundamento de uma educação antirracista” (NOVAIS, 2019, p.141).

Como o trabalho é atravessado por uma perspectiva multicultural e intercultural de educação por meio das artes visuais, a autora conclui:

Os debates desenvolvidos a partir das perspectivas interculturais e multiculturais, também estimularam nesses estudantes o desejo de construir uma relação de respeito entre brancos e negros. De forma geral, infiro que a proposta pedagógica possibilitou, aos estudantes, o ganho de um autoconhecimento, a percepção de sua identidade, da origem ancestral e coletiva do grupo, mas também, possibilitou a introdução do respeito a diversidade, estimulando reflexões sobre os espaços de conflito, afetividade e de receptividade dos/as estudantes (NOVAIS, 2019, p. 142).

¹² No entanto, a autora utiliza a noção de interculturalidade de Richter (2008), aplicando-a ao contexto do ensino de Artes Visuais.

Ângela da Silva Sousa (2016) disserta acerca das práticas pedagógicas baseadas na implementação da Lei 10.639/03 numa escola pública de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. O trabalho de campo ocorreu com observação das práticas pedagógicas, entrevistas com professoras e gestoras e análise do projeto norteador das práticas na referida escola.

A análise do Projeto Político-Pedagógico apontou a presença da temática étnico-racial entre os assuntos trabalhados, mas a autora considera que apenas esta constatação não era suficiente para afirmar um trabalho de cumprimento da lei 10.639/03. As entrevistas foram realizadas com as seguintes participantes: 07 professoras, 01 orientadora pedagógica, 01 diretora adjunta e 01 diretora geral.

A discussão teórica feita sobre as relações étnico-raciais e educação considera a implantação de políticas de ações afirmativas, dentre as quais a lei 10.639/03. Uma descolonização curricular é apontada como condição para o cumprimento dos objetivos da referida lei. Com relação ao multiculturalismo, a autora utiliza-se dos escritos de Candau (2006, 2012b) e destaca a vertente interativa do multiculturalismo como aquela que comporta a interculturalidade. Ela ressalta que a origem da perspectiva intercultural se dá com a educação indígena.

A interculturalidade crítica, conforme os escritos de Catherine Walsh (2009), é apontada como a concepção que efetivamente transforma as relações e promove verdadeira igualdade. A autora faz esse destaque e retoma as ideias de Candau (2006) para demonstrar o papel dos movimentos negros no estabelecimento da educação intercultural, por meio das denúncias ao racismo e da luta por ações afirmativas.

As observações e as entrevistas na escola pesquisada demonstraram o uso da literatura para trabalhar a temática étnico-racial. Os textos são utilizados para educar sobre identidade racial positiva, cultura, pertencimento racial, empoderamento e melhora da autoestima. Apesar de ser apontada uma escassez de materiais, os entrevistados veem no apoio dado pela gestão um incentivo para o desenvolvimento de um trabalho contínuo e que permite abordar assuntos tão importantes quanto os listados acima.

Além da literatura, a temática étnico-racial é trabalhada através da inserção da capoeira e de danças, a exemplo do jongo. Estas atividades funcionam como uma ponte que interliga os espaços e os sujeitos dentro e fora da sala de aula, ao estimular, por exemplo, a participação de alunos de outras turmas e trazer mestres da comunidade para dirigir os trabalhos.

Um dos limites percebidos pela autora é a escassez de materiais, relatada pelos professores. A religiosidade também se mostra um ponto de tensão, especialmente por conta da preocupação com a reação das famílias à inserção do assunto. O não tratamento da questão é visto como motivo de silenciamento por parte dos alunos pertencentes às religiões de matriz africana, que temem a zombaria e o preconceito religioso. A formação docente, da mesma sorte, mostra-se um desafio: alguns professores não tem formação adequada e os cursos de capacitação não contemplam a todos os docentes.

3. DAS RELAÇÕES RACIAIS À EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Neste capítulo são demonstradas algumas reflexões, mesmo que de forma breve, sobre as relações raciais em nosso país, ao longo de nossa história. Com isto, se objetiva situar as problemáticas que cercam as relações étnico-raciais e introduzir o debate acerca da necessidade de implementar uma educação que busque construir relações mais justas e equânimes, ou seja, uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, em conformidade com o que determina a lei 10.639/2003.

3.1. PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO E AS DESIGUALDADES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Africanos foram escravizados e trazidos ao Brasil como mão-de-obra para o trabalho nas lavouras, na extração de minérios, dentre outras atividades. Ocupavam o status de “coisa” ou mercadoria que poderia ser negociada. Não eram sequer considerados como humanos, já que se acreditava que não possuíam alma, o que impedia inclusive a catequização. Desse modo, eles participavam da sociedade apenas como “máquinas” que permitiam o funcionamento da produção agrícola brasileira (CONSORTE, 1991) e essa condição se estende por todo o período colonial e imperial, ou seja, entre os séculos XVI ao XIX.

Com a abolição, em fins do século XIX, resultado das muitas resistências praticadas por esses coletivos, começam a surgir debates acerca do negro recém-liberto e o seu lugar na sociedade. Sua libertação o tornava dispensável e sem utilidade para a cadeia produtiva do país. Por conta disso, propõe-se o branqueamento da população por meio da entrada de imigrantes brancos e pela mistura entre negros e brancos (CONSORTE, 1991).

Alguns nomes, como o de Nina Rodrigues, destacam-se entre os estudiosos que começaram a tratar da questão do negro. Seus escritos partiam da ideia de uma ligação entre raça e cultura, ou seja, era possível determinar o estágio de desenvolvimento cultural de um grupo por meio do pertencimento racial, da origem desses grupos. Partindo desse pressuposto, ele afirmava que os africanos, ascendentes dos negros brasileiros, já não pertenciam a um nível tão rudimentar. Ainda assim, ele via como problemática a integração do negro na sociedade, uma vez que ele teria dificuldade de pensar por conta de sua inferioridade intelectual (COSTA, 2001; CONSORTE, 1991).

Nina Rodrigues também defendia que o cruzamento entre as raças resultaria em degradação para o Brasil. O problema do negro não poderia ser solucionado através da mistura racial, pois o mestiço traria consigo a inferioridade do sangue negro e seria naturalmente degenerado, o que levaria o autor a elaborar a sua tese sobre a “responsabilidade penal no Brasil”. Munanga (2008), fazendo referência às ideias de Nina Rodrigues, afirma que

As características raciais inatas afetam o comportamento social e deveriam, por isso, ser levadas em conta pelos legisladores e autoridades policiais. Consequentemente, aos negros e índios deveria ser atribuída uma responsabilidade penal atenuada e aplicado um código penal diferentes daquele da raça branca superior (MUNANGA, 2008, p. 53).

Anos depois, Gilberto Freyre traz um posicionamento divergente. Baseado no culturalismo, que dissociava raça e cultura, seus estudos apontavam que certos grupos negros possuíam um nível cultural avançado, superando o de grande parte dos colonizadores portugueses (CONSORTE, 1991). No entanto, esta afirmação tinha como pano de fundo a ideia de relações amistosas entre as “três raças”. Este encontro racial teria permitido uma construção coletiva de nação com contribuições culturais de todos os povos.

Quando Freyre apregoava que no Brasil havia se consolidado um modelo de nação com relações raciais amistosas e aponta o mestiço e a mestiçagem como provas desse encontro, ele lança os fundamentos do mito da democracia racial, cujos pressupostos vão perdurar por longos anos e orientar as políticas do estado brasileiro (COSTA, 2001; NASCIMENTO, 1978)

Abdias do Nascimento (1978) lembra que o mestiço representava o estágio intermediário entre o negro inferior e o branco. Nele eram depositadas as esperanças de extinção da “ameaça” do sangue negro. Vemos, portanto, uma virada no entendimento sobre a mestiçagem: com Nina Rodrigues acreditava-se que ela levaria à degeneração; com Freyre ela torna-se estratégia para eliminar o negro por meio do gradual branqueamento. Abdias ressalta que o projeto da mestiçagem foi levado a êxito por meio de mais uma barbárie cometida pelos colonizadores: as mulheres negras eram violentadas, forçadas a manterem relações sexuais com homens brancos.

A defesa da democracia racial permitiria ao Brasil projetar no mundo a imagem de um paraíso racial fundado pelo trabalho português, um modelo de boa convivência inter-racial. Essa manipulação discursiva permitia ao país prosseguir implementando o extermínio gradual das pessoas e culturas de origem africana. De igual modo, permitia a manutenção de uma sociedade extremamente desigual que conservava o negro em condições de vida similares à escravidão (NASCIMENTO, 1978). Complementando esse conceito, Sérgio Costa expõe a respeito da ideologia da mestiçagem.

Como o amálgama exemplar de culturas e raças em plena sintonia e interpenetração. É exatamente essa imagem da nação que constitui o cerne do que se chamou [...] de ideologia da mestiçagem a qual, a despeito das variações impostas pelos constrangimentos políticos próprios à cada época histórica, vige até pelo menos meados dos anos 70, preservando um núcleo de características inalteradas, a saber: a) A intervenção estatal no campo da cultura baseia-se num conceito essencialista de brasilidade, através do qual algumas formas culturais são promovidas, enquanto outras manifestações, igualmente existentes, são sistematicamente desconsideradas. b) Brasilidade se apresenta como uma identidade mestiça não étnica, capaz de assimilar todas as outras representações étnicas. c) A ideia de raça é desqualificada enquanto instrumento dos discursos políticos públicos, ainda que continue orientando a ação e as hierarquizações estabelecidas pelos agentes sociais, cotidianamente. Assim, se constitui o mito da democracia racial, componente indispensável da ideologia da mestiçagem (COSTA, 2001, p. 149).

Paralelamente ao processo de embranquecimento da pele por meio da mestiçagem e da vinda dos imigrantes, o país ocupava-se de uma outra estratégia de genocídio, conforme denomina Abdias: o embranquecimento cultural. Por meio do trabalho educativo, dos órgãos de poder, das mídias e da produção literária, promove-se a exaltação da Europa e dos EUA e o silenciamento sobre a História e Cultura da África. O objetivo era promover uma aculturação e assimilação, apagando a herança cultural africana e conduzindo o afrodescendente à “cultura básica e essencial” do Brasil (NASCIMENTO, 1978).

Tal “genocídio” ocorria de forma escamoteada e sutil, porém contínua e direcionada. Oficialmente, o governo negava a discriminação e seguia afirmando a democracia racial em um perfeito ambiente de cooperação entre os grupos raciais. O país, então, passou a ser percebido como um exemplo para o mundo, principalmente no período pós-Segunda Guerra, quando o mundo percebeu, horrorizado, as consequências do ódio racial no caso do holocausto judeu.

Com base na boa imagem do Brasil, a UNESCO decidiu patrocinar pesquisas que pudessem demonstrar de que forma se deu o processo de inserção do negro na sociedade e sua ascensão social (CONSORTE, 1991). Os resultados desses estudos vão colocar em xeque a alardeada democracia racial ao demonstrar a situação deplorável a que os negros eram empurrados e os mecanismos mobilizados para oprimir, exterminar e manter esses sujeitos em condição de exclusão social.

Já citado anteriormente, Abdias do Nascimento (1978) descreve, em seu livro “O genocídio do negro brasileiro”, a real condição em que viviam os descendentes de africanos. Seu livro faz coro com diversos pesquisadores do projeto UNESCO no sentido de desconstruir a falácia da democracia racial. Segundo ele, com a abolição, os libertos foram jogados nas ruas sem emprego, sem renda, sem moradia, sem alimento. Viviam na mais intensa pobreza e miséria, amontoados em mocambos, nas favelas e áreas periféricas, expostos a fome e a violência. Mesmo o mulato, símbolo da democracia racial, vivia em

condições muito semelhantes. As seleções de emprego proibiam “pessoas de cor”. Com a aprovação da Lei Afonso Arinos¹³ que proibia a discriminação racial, os anúncios passaram a exigir “pessoas de boa aparência”, numa clara tentativa de dissimular os mecanismos de exclusão.

Nascimento (1978) prossegue dizendo que à esta situação somavam-se dificuldades de acesso à educação, ausência de representação em espaços de decisão do país, dentre outras ações de exclusão. Com um discurso alinhado a esse, Florestan Fernandes (1989) vê na vivência do negro jogado na sarjeta uma situação equivalente àquela vivida sob a escravidão.

A chegada dos anos 1970, em plena ditadura militar, traz o posicionamento da raça como elemento central no debate político e na mobilização de todos aqueles que por seus traços físicos sentiam-se pertencentes à comunidade negra e eram discriminados por conta desse pertencimento. A definição da raça como marcador de mobilização ao mesmo tempo que estimulava a coesão entre os negros, também evidenciava a diferença. O reconhecimento dessa diferença permite apontar as desigualdades que esse grupo experimentava, mobilizar-se em torno de pautas coletivas e quebrar o discurso de homogeneidade que acompanha a ideia da mestiçagem.

Segundo Consorte (1991), nessa década começa a organizar-se o movimento negro, que pensa sobre questões de identidade e que vai encontrar na positivação da ideia de raça um importante marcador de mobilização. Acerca da trajetória do movimento negro, a importante escrita de Nilma Lino Gomes traz uma importante definição para o entendimento do que seja o movimento negro.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p.23).

A pesquisadora ainda acrescenta à essa definição um elemento imprescindível para reconhecer algum coletivo como parte do movimento negro: “é preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (GOMES, 2017, p.24).

¹³ Lei 1.390, aprovada pelo Congresso Brasileiro em 3 de julho 1951, que tornava contravenção penal a discriminação racial por cor ou raça. A lei recebe este nome em homenagem ao seu autor, o deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco.

Nessa perspectiva, o movimento negro no Brasil, em especial a partir do século XX, promoveu ações que redundaram em conhecimento acerca da situação do negro, sobre raça e sobre transformação social. “Ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (GOMES, 2017, p.28). Dito de outro modo, promove um movimento educador.

3.2 DAS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DA GARANTIA DE ACESSO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

Nas lutas travadas no pós-abolição, a educação tornou-se um importante objetivo por parte da população negra em nosso país, visto que ela permitiria a inserção do negro no mundo do trabalho e uma perspectiva de melhoria de suas condições de vida, o que resultaria na constituição de diferentes estratégias e organizações voltadas à educação da população negra, a exemplo da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro.

A imprensa negra, enquanto veículo de propagação de conhecimentos sobre raça, tratava de expor a situação do negro e a possibilidade de transformação social por meio da educação. Com propósitos semelhantes, a Frente Negra Brasileira, criada no início da década de 1930, torna-se uma associação que via na educação a possibilidade de “integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período” (GOMES, 2017, p.30). Acrescente-se a estes o Teatro Experimental do Negro, cujo modo de atuação se dava por meio da educação e da expressão artística e cultural. Ademais, segundo Gomes,

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário racista científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. [...] A Frente Negra Brasileira, [...] associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo em 1931. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. [...] O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (GOMES, 2017, p. 29-30).

A Ditadura Militar representa um período de retrocesso no debate sobre a raça, pois tal marcador é eliminado do processo de instituição de políticas públicas. Com a redemocratização na década de 1980, percebe-se a necessidade de descolar-se de uma pauta mais universalista no setor educacional e buscar por ações afirmativas. Nas décadas seguintes

a mobilização permanece, com destaque para a realização, em Brasília, da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, em 1995, e a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, na África do Sul, em 2001. Estes movimentos promovem algumas mudanças de postura também no governo brasileiro que reconhece o racismo e a necessidade de sua superação, cria em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹⁴ (GOMES, 2017).

Um marco importantíssimo de atendimento às reivindicações é a criação, em 2003, da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a LDB e inclui a obrigatoriedade de educar sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, promovendo assim uma democratização nas práticas educativas. No ano seguinte, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004) que orientam o trabalho de implementação da referida lei. Outros importantes dispositivos viriam nos anos seguintes, a exemplo da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que inclui a temática indígena na educação, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, o estabelecimento de cotas para acesso na educação (2012) e os regramentos sobre Educação Escolar Quilombola criados em 2012 (GOMES, 2017).

A lei 10.639 abre caminho para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Nas DCNERER (BRASIL, 2004) essas relações são pensadas como relações entre negros e brancos. É evidente que os marcadores étnicos e raciais abrangem outros grupos além destes dois citados, contudo a lei volta-se a pensar a transformação da condição do negro no Brasil por meio da educação. A seguir destacamos um trecho das Diretrizes que explica os sentidos dos termos raça e etnia.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p.13).

¹⁴ A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Gomes (2012a) também explica o uso do termo étnico-racial para se referir ao segmento negro:

A expressão “étnico-racial” é usada [...] para enfatizar que, ao elegermos a raça como categoria central de análise, não abandonamos a etnia como um dos aspectos que nos ajudam a compreender as várias questões que envolvem a população negra, no Brasil, e a construção das suas identidades. O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE) - (GOMES, 2012a, p.742).

É possível depreender, dos trechos destacados, que o uso deste termo abarca melhor a situação do negro ao demonstrar que sobre ele incidem classificações que levam em conta tanto o fenótipo quanto os aspectos culturais. Inclusive, a discriminação a que são submetidos é fruto da inferiorização dos aspectos físicos, utilizados para determinar o pertencimento racial, e também em decorrência da desvalorização dos seus elementos culturais. Vale lembrar que, na campanha de branqueamento, esses eram e continuam sendo os aspectos que se buscam eliminar: os corpos negros, pelo genocídio ou pela miscigenação; e a cultura, pelo apagamento, como já nos chamou atenção Nascimento (1978).

A lei 10.639 abre caminho para se pensar na armadilha que o mito da democracia racial enseja: a afirmação de uma convivência harmoniosa nega o racismo cotidiano como base das desigualdades e retira a urgência do debate sobre as relações raciais. No Brasil, a escravidão dos povos negros foi tardiamente abolida. Mas suas marcas e a lógica de dominação que a sustentava se mantiveram. Ainda que o discurso oficial tenha caminhado para afirmar uma suposta convivência harmoniosa entre as “três raças”, a alardeada democracia racial não conseguia ocultar uma dura e incisiva discriminação e desigualdade.

A pesquisadora Lilia Schwarcz (1999) destaca os estudos produzidos em parceria com a UNESCO que, a partir das análises de teóricos como Florestan Fernandes, demonstraram uma forte hierarquização social intimamente relacionada à questão racial. Tais estudos foram importantes para esquadrihar as bases da discriminação e desconstruir o mito da democracia racial. “Na história, na mídia, nas diferenças no acesso à educação e ao lazer, na distribuição desigual de rendas estavam as marcas do preconceito, que fugia da alçada oficial, mas era evidente no cotidiano” (SCHWARCZ, 1999, p.287).

Segundo Schwarcz (1999), a análise da demografia brasileira nos anos de 1980 e 1990 mostrava como o preconceito construiu um fosso que separava brancos e não-brancos. Os dados mostravam intensa divisão nos locais e qualidade de moradia, mercado de trabalho, alfabetização, saneamento básico, encarceramento, níveis de mortalidade infantil e adulta, dentre outros indicadores. Tudo isto mostra que o discurso de negação do racismo era na verdade uma forma de manter (sem demonstrar e questionar) a hierarquização e desigualdade.

A educação para as relações raciais insere-se nesse ínterim como forma de recontar a história repetidamente contada que naturaliza e legitima a opressão dos povos negros. A desconstrução do mito da democracia racial começa pela exposição das desigualdades que atravessam as relações étnico-raciais. Para Gomes (2012a, 2012b), um dos efeitos da referida lei foi a introdução do debate racial nas escolas. A discriminação na sociedade e na escola é acompanhada de um silêncio: não se fala sobre raça. A educação para as relações étnico-raciais lança luz sobre este tema denunciando o aspecto desigual das nossas relações e buscando construir relações mais igualitárias.

Esse é um debate que deve ocorrer de forma intercultural, reconhecendo e dando voz ao “outro”, “com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012b, p.105). Isso implica:

o reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeito 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, 2012b, p.105).

Uma outra contribuição de uma educação antirracista é o combate ao preconceito e à discriminação por meio do conhecimento dos aspectos culturais dos povos africanos, sua visão de mundo, seus saberes e religiosidades, as riquezas que construíram ao longo da história e também os efeitos da colonização e seus prevalentes mecanismos de dominação e controle. Além disso, é importante pensar sobre o modo como participaram da construção de nosso país, problematizar os efeitos da escravização e da permanente exclusão. Esta empreitada educacional pode gerar uma visão mais positiva sobre os povos negros, e quebrar narrativas de inferioridade natural ao demonstrar as raízes históricas da desigualdade entre negros e não-negros.

Os conhecimentos acerca do continente africano são cercados pelo silêncio. Há um desconhecimento que atinge inclusive os professores de nível superior. Da mesma sorte, a imagem que costumeiramente é divulgada quando se trata da África é envolta em estereótipos que associam o continente à fome, miséria, violência e às paisagens de savanas, ocultando outros aspectos como o progresso, a tecnologia e outras marcas do desenvolvimento do continente (GONÇALVES, MARQUES, 2020).

De acordo com Gomes (2012a), não há hierarquias entre conhecimentos e culturas. O que há, segundo ela, é a colonialidade classificando e hierarquizando saberes e culturas de acordo com os sujeitos que os produzem e seus pertencimentos étnico-raciais. Ou seja, há povos e conhecimentos que não se originam da Europa, considerada centro e matriz do conhecimento válido, de modo que tais povos são classificados como periféricos e seus saberes e conhecimentos são desvalorizados e silenciados.

O objetivo da inclusão do debate sobre assuntos relacionados aos povos negros é romper o silenciamento que recai sobre a produção intelectual dos negros, combater o racismo e as desigualdades e repensar as relações entre sujeitos com diferentes pertencimentos étnico-raciais. Esta proposta “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p.14).

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) cumpre o papel de tornar obrigatório o debate acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, permitindo abordar temas pouco (ou nunca) debatidos e falar de sujeitos e saberes silenciados e invisibilizados. Sua proposta é facilitar a desconstrução dos estereótipos atrelados à imagem dos povos negros, permitir o entendimento das causas das relações desiguais e, devidamente aplicada no contexto educacional, é o pontapé inicial na construção de relações mais igualitárias e com respeito à diversidade.

Sob o ponto de vista de Gomes (2010), uma educação para as relações étnico-raciais constitui-se na reflexão em torno das relações estabelecidas entre os sujeitos e a ética que deve estar subjacente a tais relações, que devem se pautar nos direitos humanos. As escolas devem educar para uma visão positiva dos negros e para desnaturalizar as desigualdades e desconstruir as amarras do racismo.

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2010, p. 83).

Como já pontuado, um dos marcos importantes no campo da educação em nosso país foi a promulgação da lei 10.639/03 que, ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, ao longo da educação básica, tem possibilitado o enfrentamento do racismo e das práticas racistas nas instituições de ensino que se atualizam na “versão pedagógica¹⁵” do mito da democracia racial, como chama a atenção Gomes (2006).

Esta versão pedagógica do mito da democracia racial atualiza o racismo epistêmico, produz ausências, violenta, física e simbolicamente, corpos negros, indígenas, ciganos, camponeses e LGBTQIA+. Também envenena mentalidades, reproduz desigualdades de acesso ao conhecimento, a regimes de conhecimentos outros, avalia as aprendizagens de

¹⁵ O discurso, no campo da educação, de que todos devem ser tratados em termos de igualdade, sem levar em consideração como as desigualdades são produzidas e reafirmadas pela estrutura racista da sociedade que se reproduz na instituição escolar.

forma desigual e condena ao fracasso escolar certos corpos (com evasão, repetência), como denuncia Carvalho (2004, 2010). Além disso, distribui, de forma desigual, afetos no ambiente escolar, especialmente em relação aos corpos negros, como já demonstraram Eliane Cavalleiro (2014) e Fabiana de Oliveira (2004).

Segundo Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, especialmente do Movimento Negro, tem contribuído, historicamente, para o repensar da escola, nos seguintes aspectos:

A **primeira** contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. [...] A **segunda** contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo. [...] A **terceira** contribuição refere-se à centralidade da cultura. Não se trata aqui de polemizar a existência de uma cultura negra ou cultura brasileira e nem tão pouco cair na enfadonha discussão sobre relevância ou não de um relativismo cultural. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. [...] A consideração de que existem diferentes identidades é a **quarta** contribuição trazida para o campo da educação. Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. [...] A **quinta** contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis socioeconômicos (1997, p.20-24, grifo nosso).

É importante considerar que a definição dos temas e conteúdos a serem prioritariamente trabalhados pela escola é envolta em disputas e tensões. É necessário que os conteúdos e atividades contemplem a diversidade racial, de gênero e cultural que ocupa as escolas. No entanto, há conteúdos que recebem um status de maior importância e são vistos como universais e indispensáveis a todos os alunos e ocupam maior espaço nos currículos. Geralmente estes conteúdos abordam saberes produzidos ou referidos ao Ocidente ou à Europa. Além disso, há demandas de formar o aluno para o mercado de trabalho, prepará-lo para os vestibulares e concursos, bem como, colocar a escola nas primeiras posições dos indicadores que avaliam e comparam a educação em âmbito nacional e internacional.

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012b, p.99).

Percebemos, desse modo, a necessidade de considerar que a implementação da lei não depende apenas do trabalho do professor. Ela se faz acompanhar das intervenções de diversos outros sujeitos do espaço escolar e dos espaços de decisão política. Para Gomes (2012b), a análise da educação brasileira precisa considerar o contexto social, cultural e político em que se insere no dado momento. Diversas forças e sujeitos agem dentro e fora dos muros da escola. A compreensão das motivações e dos destinos pretendidos por esses sujeitos que ocupam os espaços de poder permite melhor compreender o direcionamento dado às políticas e práticas educativas e as condições em que vivem os alunos. As mudanças e transformações pretendidas começam pela análise e questionamento das estruturas e sistemas que silenciam, invisibilizam e excluem determinados sujeitos e conhecimentos.

Reformular currículos eurocentrados e padronizados para incluir conteúdos e atividades sobre história e cultura afro-brasileira e africana é, de fato, uma atitude decolonizadora. Atitude que questiona a imagem e representação dos povos negros; que demanda pela inserção de temas e vozes silenciados; que pensa as relações de poder que atravessam e tensionam a educação; que questiona as hierarquias e privilégios estabelecidos e toma a educação como ferramenta de construção de relações mais igualitárias.

A educação das relações étnico-raciais em articulação com uma perspectiva intercultural crítica também fala de trocas e de diálogos. É importante ter presente que o propósito da lei 10.639 não é reproduzir o etnocentrismo apenas substituindo a Europa pela África. O objetivo é democratizar, não restringir, pensar na diversidade racial e cultural, formar cidadãos conscientes da pluralidade humana e contribuir para uma sociedade mais justa e equânime.

De acordo com Candau (2010), sujeitos e grupos com diferentes pertencimentos e identidades podem ser estimulados a se relacionar e enriquecerem-se mutuamente, visto que a diferença não deve ser vista como problema a ser solucionado, mas como potencialidade. Quando pensamos na inclusão de temas relacionados aos africanos e afro-brasileiros, podemos chegar a algumas conclusões: como já afirmado acima, isso democratiza os currículos e quebra o silêncio sobre determinados temas; da mesma sorte, permite que a história seja recontada, mostrando também as riquezas, belezas e contribuições dos povos negros; e, ainda, abre espaço para que os sujeitos que vivenciam o racismo e que vivenciam o ser negro tenham espaço de fala, relatem suas experiências, seu aprendizado ancestral e faça conhecida a sua herança cultural. Em suma, essa abertura põe em evidência a existência do “outro”, faz perceber outros modos de falar, de se relacionar com o sagrado, de dançar e cantar, ou seja, aponta para o nosso interculturalismo e nossa diversidade.

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

As ações afirmativas e leis tal como a 10.639/2003 (BRASIL, 2003) são meios de incorporar as experiências negras nos espaços acadêmicos, na produção e difusão de conhecimento e na reflexão sobre os problemas que nos atravessam enquanto sociedade tão hierarquizada e desigual. Estas ações permitiriam “construir um pensamento decolonial” e “construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global” (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016, p.22). É nesse lugar e com essa potencialidade que podemos localizar a lei 10.639/2003 e a proposta de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que dialogue com uma perspectiva intercultural.

4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa e o conhecimento científico, constituídos na modernidade ocidental e herdeiros do positivismo¹⁶, tem sido um dos meios eficazes para investigar e responder a fenômenos, sejam eles físicos ou sociais/humanos. Na perspectiva de Maria Cecília de Souza Minayo, “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo pesquisador” (2010, p.54). Minayo afirma, ainda, que “na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade” (2009, p.9). Esse “critério de verdade” almejado pela ciência implicará na elaboração e definição de teorias e métodos que sejam capazes de assegurar a produção do conhecimento de forma “objetiva”. Dessa forma, teoria e método caminham de forma articulada.

A “teoria” remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo de fenômenos que estão sendo examinados. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixadas por outros autores (e com as quais o pesquisador irá dialogar para elaborar o seu próprio quadro teórico). [...] Uma vez que cada teoria propõe ou se articula a uma determinada “visão de mundo”, ela também corresponde à formulação de determinadas perguntas, e conseqüentemente abre espaço a um certo horizonte de respostas. Na mesma medida em que as teorias se diversificam, também variam muito as respostas proporcionadas por cada teoria em relação a certa realidade ou objeto examinado (BARROS, 2017, p.31-39).

Segundo Minayo (2010), na discussão sobre metodologia da pesquisa, é preciso tratar, de forma articulada, as questões epistemológicas e instrumentos operacionais. Conforme ela, “se teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador também jogam papel importante” (MINAYO, 2010, p.45).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E DO TIPO DE PESQUISA E ASPECTOS DAS ENTREVISTAS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisas no dia 27 de abril de 2021 e recebeu a aprovação em 31 de julho de 2021, com o parecer de número 4.877.132. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 2011; FLICK, 2009; MINAYO, 2010), uma vez que lida com o universo de significados que os sujeitos elaboram e com suas subjetividades no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Minayo (2010) afirma que o método qualitativo

¹⁶ Para uma discussão acerca do positivismo ver Triviños (2011) e Minayo (2010).

é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (2010, p. 57).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca abordar o mundo “lá fora” e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais de “dentro”. Para Triviños, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características¹⁷:

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (2011, p. 128-130).

Chizzotti (2008, p.26) afirma que as pesquisas qualitativas não apresentam um único padrão “porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – suas concepções, seus valores, seus objetivos”, de modo que a ideia de objetividade pretendida pelo positivismo é, no limite, impossível de ser atingida. Do mesmo modo, é preciso compreender que as denominadas “pesquisas qualitativas” recobrem um campo interdisciplinar e, por isso mesmo, assumem tradições e perspectivas teórico-metodológicas distintas, “[...] derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” (CHIZZOTTI, 2008, p.28). Contemporaneamente, essas tradições teórico-metodológicas, consideradas “mais clássicas”, têm sido tensionadas pelas perspectivas pós-estruturalistas, pelos estudos pós-coloniais e decoloniais, pela teoria crítica da raça, pela teoria *queer*, etc., o que resulta numa diversidade de novas abordagens e possibilidades de “decolonização” da ciência de tradição eurocêntrica e, portanto, dos seus modos de produção do conhecimento.

Com relação aos objetivos, trata-se de uma **pesquisa descritiva** que, segundo Gil (2008, p.28), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Ademais, conforme Triviños, estudos descritivos tem por objetivo “descrever ‘com exatidão’ os fatos e os fenômenos de determinada realidade” (2011, p.110). O fenômeno objeto do presente estudo, os processos de implementação da Lei 10.639 Escola Municipal Maria Rita de Jesus, situada no Povoado de Areia, região rural do município de Anguera-BA, foi observado e analisado conforme esses aspectos ressaltados por Gil (2008) e Triviños (2011). Os dados foram construídos a partir da inserção do pesquisador no ambiente escolar para abordagem dos sujeitos participantes. Por conta da natureza das fontes, cuja abordagem ocorreu em seu ambiente próprio, trata-se de uma pesquisa de campo (SEVERINO, 2013).

¹⁷ Triviños (2011) recupera as características da pesquisa qualitativa, conforme apresentada por Bogdan.

4.2. TÉCNICA UTILIZADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para a “coleta” e produção dos dados, foi utilizada nesta pesquisa a técnica da **entrevista semiestruturada**. A entrevista é uma técnica largamente utilizada em pesquisas qualitativas e permite compreender aspectos subjetivos por meio da fala do(a) entrevistado(a), comparar pontos de vista de diferentes participantes e, através da fala de diferentes sujeitos, construir interpretações sobre o contexto e sobre determinados fenômenos. Como forma de melhor explorar o tema, optou-se por uma entrevista semiestruturada. “Nesse tipo de técnica o entrevistador dispõe de um roteiro/guia (ou uma pauta), no entanto, não necessariamente segue a ordem determinada no roteiro, se oportuno, inclui novos questionamentos durante o encontro, mas nunca perdendo os objetivos da investigação” (ZANELLA, 2009, p.121). Ademais, para Triviños, a entrevista semiestruturada

É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (2011, p.146).

A primeira etapa da entrevista envolve a construção do roteiro de questões, norteadas [ou suleadas] pelos objetivos e pela pergunta de pesquisa. “Um conjunto de perguntas é elaborado, de forma organizada e sistematizada, tendo como finalidade principal alcançar determinadas informações” (SILVA, 2015, p.56). A construção do roteiro de entrevista também leva em conta o perfil dos entrevistados, considerando o cargo e as atribuições que desempenhavam na escola. A segunda etapa corresponde à realização das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, e os resultados estão expostos na seção que segue.

4.3. DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O primeiro contato com a escola pesquisada se deu com o propósito de apresentar ao gestor daquela unidade escolar a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos a serem adotados para a “coleta” de dados. A autorização foi concedida e, então, quatro professores, o gestor escolar e a coordenadora pedagógica¹⁸ foram convidados a participarem da pesquisa. Eles foram informados que seriam submetidos a uma entrevista semidirigida com questões acerca de sua atuação e a atuação da sua escola no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. O motivo para ter escolhido esses sujeitos é a vinculação desse público com o

¹⁸ Juliana e Pedro ocupavam, respectivamente, o cargo de coordenadora e diretor em 2021. Em 2022 eles foram substituídos.

problema a ser investigado. Essa vinculação, de acordo com Suely Ferreira Deslandes (2001), é critério necessário para que haja uma representatividade. No quadro seguinte, algumas informações são mostradas acerca desses sujeitos que colaboraram com essa pesquisa, cujos nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios, de modo a garantir o anonimato e atender às orientações do Comitê de Ética de Pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Entrevista	Formação	Raça/ Cor	Vínculo com município	Função
Marcos	Entrevista I (via Google Meet)	Licenciatura em História, especialização em Coordenação, Gestão e Orientação Escolar.	Branco	Concursado	Professor
Rita	Entrevista II (via Google Meet)	Licenciatura em Artes	Negra	Concursada	Professora
Pedro	Entrevista III (presencial)	Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas, Pós-graduação em Gestão Escolar e em Alfabetização e Letramento	Negro	Contratado	Diretor
Juliana	Entrevista IV (presencial)	Graduação em Geografia e Licenciatura em Pedagogia	Negra	Contratada	Coordenadora
Jacira	Entrevista V (via Google Meet)	Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas	Negra	Contratada	Professora
Sueli	Entrevista VI (via Google Meet)	Graduação em Letras Vernáculas, especialista em Pedagogia Empresarial, mestrado em Literatura	Negra	Concursada	Professora

Fonte: elaborado pelo autor.

Por conta da pandemia causada pelo COVID 19, no momento da realização das primeiras entrevistas, as aulas estavam acontecendo no modelo remoto. Desse modo, as duas primeiras entrevistas com o professor Marcos e a professora Rita foram realizadas de forma virtual, através da plataforma de reuniões *online* Google Meet. Essas duas entrevistas foram realizadas no dia 13 de setembro de 2021, tendo sido previamente agendadas. As entrevistas com o gestor e a coordenadora foram realizadas presencialmente, na unidade escolar, no dia 23 de setembro de 2021.

Por fim, as entrevistas com as professoras Jacira e Sueli também foram realizadas de forma virtual, via Google Meet, em maio de 2022, mesmo diante do contexto em que as aulas já haviam retornado ao modelo presencial. A preferência pelo modo virtual se deu por conta da disponibilidade de horário e comodidade; as entrevistadas puderam fazer sua participação a partir de suas casas. A professora Jacira foi entrevistada em 05 de maio de 2022 e a professora Sueli em 10 de maio de 2022. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DO CAMPO DA PESQUISA

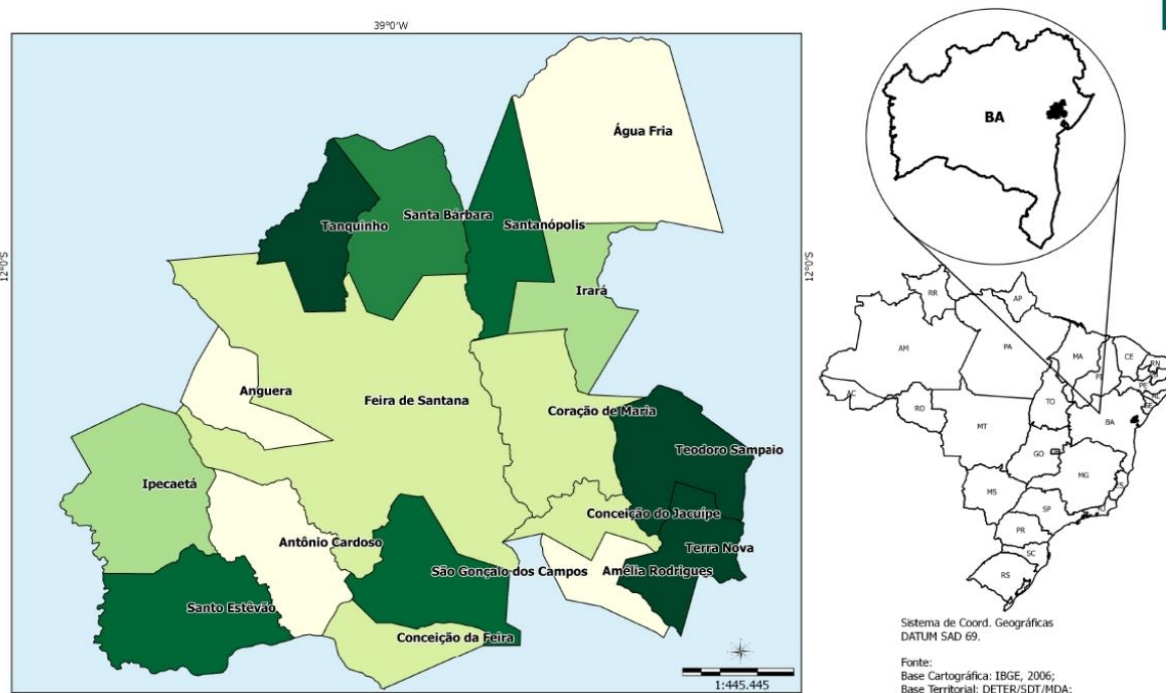
O município de Anguera, onde a pesquisa foi realizada, localiza-se no território de identidade Portal do Sertão, Estado da Bahia. O município faz fronteira com Feira de Santana a norte, leste e sul, e com Serra Preta a oeste. Conta com cerca de 11 mil habitantes segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Antes da chegada dos colonizadores, a região onde hoje se localiza o município era habitada pelos índios Payayas¹⁹, cuja população foi expulsa pelas guerras e doenças trazidas pelos portugueses (OLIVEIRA, *et al.*, 2003).

A “povoação” do território pelo colonizador europeu se deu com a vinda de José Marques de Oliveira Lima, comerciante fundador da Fazenda Almas, que teria vindo para essa região em 1855, fugindo de uma epidemia que assolava a Bahia. O nome da fazenda pode ser explicado pela ocorrência de muitas mortes na região decorrentes de um surto de cólera. Em torno dessa fazenda, foram se erguendo construções dando início ao que viria a ser, em 1961, a cidade de Anguera. A mudança do nome Almas para Anguera ocorre durante o governo Vargas, quando em sua política nacionalista buscava adotar nomes em língua nativa. Desse modo, o novo nome viria do tupi *ana uera* que significa “alma desencarnada” (GÓES, 2015).

O Território Rural Portal do Sertão (BA) está localizado na região Nordeste e é composto por 17 municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipacaetá, Iará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova. A Figura 1 a seguir apresenta o mapa deste território.

¹⁹ Os Payayás habitavam essas regiões do vale do rio Jacuípe e Paraguaçu, bem como outras regiões da Chapada Diamantina, foram perseguidos pelos brancos e precisaram se misturar ao restante da população para não serem extintos. Hoje eles habitam municípios da Bahia, como Jacobina, Utinga, Salvador, Morro do Chapéu, Porto Seguro, e também no estado de São Paulo. Disponível em: <https://portal.ige.unicamp.br/news/2019-09/de-volta-ao-povo-originario> Acesso em: 27 de janeiro de 2022

Figura 1 – Mapa do Território Rural Portal do Sertão



Fonte: BRASIL, 2022, com informações levantadas de DETER²⁰/SDT/MDA e IBGE.

Trata-se de uma cidade com uma história muito marcada pela presença católica. Junto com os festejos oficiais conviviam as festas de caráter “popular” que, ao longo dos anos, foram perdendo força ou foram extintas. Um dos exemplos é a lavagem da festa de Nossa Senhora da Conceição, padroeira da cidade, realizada em dezembro. Na ocasião, as baianas e outras pessoas da comunidade faziam rituais de purificação do adro da igreja e o cortejo com bandas de música percorria as ruas da cidade. Por pressão da igreja, essa manifestação sincrética, com forte presença da cultura e religiosidade dos negros, foi sendo apagada. Outro exemplo é a festa de São Benedito, também com forte presença da população negra, que foi apagada do calendário de festejos da cidade (GÓES, 2016).

Existe de fato a percepção de um apagamento de tradições mais ligadas às heranças do povo negro. Na sede do município, por exemplo, não há um local sagrado de religiões de matriz africana. Nas palavras do historiador Bruno Mendes Góes, em seu livro sobre a história da cidade,

enfaticamente que, ao contrário do que se vê em termos de forte manifestação religiosa afrodescendente em regiões próximas a Anguera, o Candomblé e a Umbanda têm presença rarefeita no município. Contudo, existem, na zona rural do município, devotos dos orixás e santos do sincretismo religioso (GÓES, 2016, p.100).

²⁰ DETER é o Sistema de Detecção de Desmatamento em Tempo Real, projeto de monitoramento do uso e cobertura da terra com imagens de satélites de sensoriamento remoto na região da Amazônia, desenvolvido pelo INPE/MCTI.

Um fato marcante para a cidade ocorreu em 1987, na fazenda Malhada Nova, zona rural do município. O jovem Pedro Régis, na ocasião com 17 anos, conta que Nossa Senhora lhe apareceu três vezes, curando-lhe de uma doença que o assolava e dando-lhe a missão de ser o seu porta-voz. A partir desses primeiros encontros, as visões passaram a se tornar recorrentes, ocorrendo sempre aos sábados e terças (REESINK, 2005).

O dia 29 de setembro, data da primeira aparição, tornou-se importante data no calendário religioso, atraindo todos os anos romeiros de várias partes do Brasil e do exterior. Trata-se de um evento que aponta para a influência popular no estabelecimento das práticas religiosas do catolicismo, pois os líderes da igreja não se posicionam acerca desses eventos, adotando uma posição de observância e cautela. Desde 2011, o Vaticano instituiu uma comissão para analisar os eventos relatados. O fato é que, a despeito disso, os fiéis não cessam de peregrinar para ouvir as mensagens da Virgem e em busca de milagres cujos relatos se acumulam (REESINK, 2005).

Uma rápida busca no Google revela vários canais e páginas de divulgação das mensagens e eventos ligados à Nossa Senhora de Anguera. Com o nome de Apelos Urgentes, esses canais de divulgação já contavam, em 2021, com mais de 5.000 mensagens, transmitidas por Nossa Senhora desde 1987.

Nota-se no município, em especial na zona urbana, uma forte influência do catolicismo e das religiões protestantes na cultura, na política e no calendário de eventos²¹. Na construção desse histórico não foi possível encontrar registros sobre as circunstâncias que cercam a chegada dos negros na região, nem sobre os povos indígenas na relação com os brancos. Destes, consta apenas informações sobre a perseguição do homem branco que causou mortes e a retirada para outras regiões, conforme referido anteriormente.

A Escola Maria Rita, objeto de estudo desta pesquisa, fica localizada na zona rural do município de Anguera. Seu público de alunos é proveniente do distrito de Areia e de outras comunidades rurais localizadas em seu entorno. Assim como ocorre em outras regiões rurais do município, a agricultura é uma das principais atividades econômicas destas comunidades. A pecuária também é atividade importante na região. No Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola, apresenta-se o futebol como uma das principais atividades de lazer para os jovens. A escola, fundada em 2015, atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano. À época da pesquisa, atendia em média 130 alunos, divididos em 8 turmas e contava com 14 professores.

²¹ Se considerarmos apenas as festas fixas, anuais, podemos citar a festa da Padroeira, Nossa Senhora da Conceição; os festejos juninos e natalinos; a Festa das Aparições, realizada na fazenda Malhada Nova, local onde o fiel Pedro Régis afirma receber comunicações da Virgem. Também temos o Dia do Evangélico, comemorado em 30 de setembro e marcado como feriado municipal.

O critério de escolha para a realização da pesquisa na Escola Maria Rita deveu-se ao fato de ela fazer parte da rede municipal de ensino de Anguera e estar obrigada, como todas as escolas que compõem a educação básica, a realizar a implementação da Lei 10.639/03. Além disso, ouvi, em diferentes situações, de pessoas ligadas ao setor educacional do município de Anguera, que se tratava de uma escola com empenho em inserir nas suas práticas educativas as expressões culturais das comunidades em seu entorno. Esse fato me despertou o interesse em realizar a pesquisa nessa instituição, posto que ela se apresentava como “um caso”, de algum modo, “bem sucedido”, no que concerne à valorização, do ponto de vista pedagógico, da diversidade cultural que compunha o entorno da escola e, portanto, dos sujeitos que a ela recorriam. Interessou-nos saber, diante de tal realidade, se a valorização cultural praticada pela escola se estendia a História e Cultura Afro-Brasileira e a História da África, conforme determinado pela Lei 10.639/2003. Ademais, o fato de ser uma escola localizada na zona rural foi outro fator que nos chamou a atenção e que nos serviu como critério de escolha/seleção da referida instituição.

4.5. TÉCNICA PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização e análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016; AMADO, COSTA, CRUSOÉ, 2017; FRANCO, 2018). Conforme Amado, Costa e Crusoé, “a história da análise do conteúdo, como técnica científica, remonta já aos tempos da 1ª Grande Guerra, como instrumento para o estudo da propaganda política nos diversos países, tendo como principal referência a obra de Harold Lasswell” (2017, p.304). No decorrer do século XX aos dias atuais, o entendimento acerca do que é análise de conteúdo passou por transformações, “caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores” (idem). Os pesquisadores pontuam que

[...] o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO, COSTA, CRUSOÉ, 2017, p.306-307).

Segundo Minayo (2001, p.74), esta técnica permite “encontrar respostas para as questões formuladas, confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)” e encontrar os significados subjacentes ao conteúdo das falas. A

análise de conteúdo (BARDIN, 2016) é um conjunto de técnicas que pretende encontrar nas comunicações (no nosso caso, entrevistas) os significados subjacentes, abaixo da superfície. Ela permite superar as incertezas, ao certificar o pesquisador de que as falas dão sustentação às suas interpretações e enriquece a leitura, pois permite perceber os conteúdos não visíveis em uma leitura apressada. Fazer análise de conteúdo vai além de descrever os conteúdos das comunicações. Envolve fazer inferências a partir desses conteúdos e em seguida interpretá-los.

A análise de conteúdo envolve diferentes etapas que, segundo Amado, Costa e Crusoé, corresponde às seguintes fases: “definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses e categorização” (2017, p. 11). Ademais, conforme os autores,

O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema das categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso haja). (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 315)

Nessa pesquisa, utilizamo-nos da análise de conteúdo temática²². Segundo Minayo (2010, p.316), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação [no nosso caso, as entrevistas que realizamos com os sujeitos da pesquisa], cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. A análise temática desdobra-se, de acordo com Minayo (2010), em três fases: a primeira etapa, corresponde à **pré-análise**, que pode ser decomposta nas seguintes etapas: leitura flutuante, constituição do corpus e formulação e reformulação de hipóteses e objetivos.

A **leitura flutuante** é a primeira atividade da **pré-análise** e consiste em “estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidos, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p.54). Essa etapa, conforme Minayo “requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (2010, p.316). A constituição do corpus “[...] diz respeito ao universo estudado em sua totalidade, devendo responder a algumas normas de validade qualitativa:

²² Conforme Franco, “o tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo” (2018, p. 45).

exaustividade²³, **representatividade**²⁴ e **homogeneidade**²⁵” (MINAYO, 2010, p.316). O *corpus* é, como aponta Bardin, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (2016, p.126). Ainda sobre essa etapa, Minayo descreve

Nesta fase pré-analítica, determina-se a **unidade de registro** (palavra-chave ou frase), a **unidade de contexto** (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os **recortes**, a forma de **categorização**, a modalidade de **codificação e dos conceitos teóricos** mais gerais que orientarão a análise (MINAYO, 2010, p.317, grifos nossos).

A segunda fase, a **exploração do material**, consiste essencialmente em uma operação “classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto. Para isso, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala é organizado” (MINAYO, 2010, p.317). Na terceira etapa, o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, o analista “propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (2010, p.318).

Conforme as etapas propostas, após as entrevistas é realizada a transcrição dos áudios. Esta operação permitiu um primeiro contato com os conteúdos das falas. Logo em seguida, foram efetuadas outras leituras nas transcrições com vistas a perceber os tipos de resposta que haviam sido dadas. Já nesta fase, foi possível fazer comparações entre as respostas dadas pelos participantes e perceber padrões, semelhanças e divergências. Após isto, as falas foram separadas conforme temas que surgiam nas entrevistas e eram pertinentes à pergunta de pesquisa e aos objetivos propostos, como, por exemplo: considerações sobre a Lei 10.639/03; formação docente; trabalho individual do entrevistado com a temática racial e cultural; trabalho da Escola Maria Rita com essa temática; formação continuada ofertada pela escola ou secretaria de educação municipal; livro didático e outros materiais para atividades

²³ “Uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas, respostas a um questionário, notícias da imprensa, emissões de televisão, etc.) sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*” (FRANCO, 2018, p.55).

²⁴ “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados” (BARDIN, 2016, p.127). Ademais, conforme Franco, “é preciso lembrar que nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem. E, neste caso, é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão” (2018, p.56-57).

²⁵ “Os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e os objetivos definidos. Ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para captar mensagens sobre um determinado tema, devem: (todas elas) conter questões que se referem ao tema escolhido; as respostas dadas às questões formuladas devem ser obtidas mediante a utilização de técnicas semelhantes em situações semelhantes; e, devem, também, ser realizadas por indivíduos semelhantes” (FRANCO, 2018, p.57).

em sala de aula; desafios para a implementação da referida lei; apoio da gestão escolar e municipal; trabalho com a cultura do entorno da escola; condições de participação da comunidade.

Após a realização das etapas descritas acima, os dados produzidos em nossa pesquisa foram organizados em quatro categorias de análise, de forma a responder ao nosso problema e objetivos da pesquisa: o contato com as temáticas propostas pela Lei 10.639/2003 na formação inicial docente; ações educativas para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; desafios para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais; educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade.

5. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MARIA RITA EM ANGUERA-BA

Neste capítulo são apresentados e analisados os “dados” produzidos no decorrer desta pesquisa que tem como objetivo geral identificar as formas de implementação (ou não) da Lei 10.639/03 numa escola da rede municipal de Anguera-BA e analisar em que medida as ações, projetos e práticas pedagógicas realizados nessa instituição escolar dialogam com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista.

Os dados foram levantados através de entrevistas semiestruturadas. As primeiras entrevistas foram realizadas em um período de ensino remoto, por causa das restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Assim, as entrevistas I e II, com o professor Marcos e a professora Rita, respectivamente, foram realizadas de forma virtual, através da plataforma de reuniões *online* Google Meet, no dia 13 de setembro de 2021. As entrevistas III e IV com o gestor da unidade escolar Pedro e a coordenadora Juliana, respectivamente, foram realizadas presencialmente, na unidade escolar, no dia 23 de setembro de 2021.

As entrevistas V e VI, com as professoras Jacira e Sueli, respectivamente, também foram realizadas de forma virtual, via Google Meet, em maio de 2022. Naquela data as aulas já estavam acontecendo de forma presencial. A preferência pelo modo virtual se deu por conta da disponibilidade de horário e comodidade, visto que as entrevistadas puderam fazer sua participação a partir de suas casas. A professora Jacira foi entrevistada em 05 de maio de 2022 e a professora Sueli em 10 de maio de 2022. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por mim e alguns trechos, correlacionados com os assuntos tratados, estão expostos nas seções subsequentes desta pesquisa. Como apresentado no capítulo anterior, os “dados” foram organizados e categorizados em conformidade com a “análise de conteúdo” (BARDIN, 2016; AMADO, COSTA, CRUSOÉ, 2017; FRANCO, 2018).

Antes de apresentar e discutir os dados levantados, considero importante dissertar brevemente sobre a pandemia de COVID-19 e seu impacto no trabalho das escolas. O ano de 2020 iniciou-se sob a apreensão de uma ameaça à saúde da população mundial: um vírus que se espalhava pelo mundo infectando e matando pessoas. Conforme as fronteiras iam sendo transpostas e uma quantidade maior de pessoas eram atingidas, o temor aumentava em face da mortalidade que começava a dizimar um número maior de pessoas a cada dia.

Em território nacional, o vírus foi identificado no início de março de 2020 e rapidamente alastrou-se por todo o país. Em decorrência disto, medidas foram tomadas pelas autoridades para tentar conter o avanço da contaminação, dentre as quais o fechamento de escolas e outros órgãos públicos, a restrição de deslocamentos, o apelo ao uso de máscaras, álcool em gel para higienização das mãos e o distanciamento social.

É necessário fazer essa breve introdução tratando da pandemia de COVID-19 porque trata-se de um evento que impactou o mundo inteiro nas mais diversas dimensões da vida humana. Em maior ou menor grau, a população mundial viu sua vida cotidiana sofrer alterações. O momento (que ainda não passou) exigiu resiliência e a capacidade de adaptar-se às transformações.

Uma das áreas afetadas pelas medidas necessárias ao enfrentamento da pandemia foi a educação. As escolas foram fechadas ainda no início do ano letivo de 2020 e o sistema educacional se viu diante da urgência de pensar meios para manter a educação de uma imensa massa de sujeitos.

É necessário pensar que os problemas e desafios trazidos pela pandemia não eram e nem são os únicos que precisam ser encarados. A educação pública no Brasil já enfrentava diversos problemas e desafios aos quais se somaram estes outros. A desigualdade de acesso, a dificuldade de permanência dos alunos, a precariedade da infraestrutura, a desigualdade no acesso às tecnologias digitais e à internet, dentre outras questões, já eram fatores que impactavam negativamente a qualidade e o alcance da educação. Já se sabia, desde muito tempo, desses pontos negativos e da necessidade de encontrar ferramentas para sua superação, mas foi com a emergência da pandemia que esses problemas saltaram aos olhos e, ao que parece, a despeito dos debates e das cobranças levantadas nesse período, a omissão do poder público legou mais exclusão e retrocesso a um sistema educacional que já sofria com muita desigualdade e atrasos.

Essas questões aqui trazidas funcionam como condições para a interpretação dos dados encontrados com esta pesquisa. É perceptível que há dois momentos disponíveis para a sua análise: um anterior à pandemia e outro em meio ao turbilhão causado pela COVID-19. As precárias condições disponíveis para o estabelecimento do ensino remoto somaram-se a outros entraves, como demonstraremos em nossa análise.

5.1. O CONTATO COM AS TEMÁTICAS PROPOSTAS PELA LEI 10.639/2003 NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

De forma bastante didática, a pesquisadora Nilma Gomes (2017) demonstra como o Movimento Negro atuou no combate ao racismo promovendo um debate público sobre as questões raciais e reivindicando espaços, direitos e emancipação. Uma das estratégias utilizadas pelo Movimento foi cobrar por políticas públicas e leis que estabelecessem direitos e pudessem reparar o atraso e a exclusão impostos aos negros.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é um exemplo de instrumento de reparação do silenciamento e apagamento dos conhecimentos relativos aos povos negros. Através dela, abre-se espaço para dar visibilidade aos elementos culturais e a história do continente africano, bem como a participação dos negros na construção e desenvolvimento do Brasil e as lutas por libertação e igualdade. Além disso, evita-se uma apresentação estereotipada do negro como algo exótico, com traços exagerados, ou sempre associado à escravidão, e faz-se uma positivação de sua imagem, sua história e seus elementos culturais. A referida lei permite que a história dos africanos e afro-brasileiros seja contada e recontada nas escolas, partindo do ponto de vista destes sujeitos. Ademais, em concordância com Silva,

estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não-negros, implica em dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a fim de que venha a construir, em colaboração, a sociedade justa e democrática a que aspiramos. [...] Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumemente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não-negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (SILVA, 2010, p. 44-45).

A referida lei pode desempenhar nas escolas o papel de repensar um modelo de ensino eurocêntrico que impõe um silenciamento sobre outros povos, suas culturas e suas histórias. Também possibilita implementar o debate em determinados espaços onde a discussão era deixada de lado, como, por exemplo, nos cursos de formação docente. Vale reforçar que uma formação adequada é imprescindível para o cumprimento dos dispositivos impressos na lei. Além disso, a lei permite pensar estratégias de consolidar mudanças nos currículos e nas práticas educativas em sala de aula, exigindo o compromisso dos sistemas educacionais e do poder público.

Apesar da recomendação de não depositar apenas no professor a responsabilização, ele funciona como o executor da lei em sala de aula e termina sendo o sujeito questionado quando se quer avaliar a implementação da lei. É necessário repensar esse posicionamento e considerar a necessidade de um trabalho conjunto de toda a equipe escolar, bem como de outros atores ligados ao sistema educacional. Alguns fatores como a formação docente, os materiais a serem usados pelo professor, o apoio da gestão e as condições de trabalho oferecidas são importantes para tornar possível a implementação da lei.

Na Escola Maria Rita consegue-se perceber que a Lei 10.639 é conhecida e considerada importante, devendo ser trabalhada todos os dias para combater o preconceito e o racismo estrutural. Para a professora Rita, é interessante notar como foi necessário a

promulgação de uma lei que obriga a cumprir algo que deveria ser básico na educação: o respeito a diversidade, o direito de ter a história de seu povo contada, o respeito ao outro. Ela diz: *“enquanto a lei, eu acho que não precisamos de uma lei para saber que eu tenho que respeitar o próximo, para saber que eu preciso valorizar o outro. Mas, infelizmente, em nosso país tudo tem que ser à base de lei”* (informação verbal²⁶, grifo nosso).

A aprovação da lei foi necessária justamente para atender “a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos”. (BRASIL, 2004, p.11). O respeito pode ser construído pelo questionamento das imagens negativas e dos preconceitos arraigados, recontando-se a história e apontando as lutas e a resistência negra, sua participação na construção de nossa sociedade, bem como as razões para as desigualdades do nosso tempo. Além disso, a imagem negativa atribuída aos negros e negras pode ser desconstruída, ensinando-se aos alunos sobre a riqueza cultural dos grupos afro-brasileiros, suas danças, músicas, religiosidade, saberes e visão de mundo. Ensinar que a diversidade é o que nos torna únicos como grupo cultural, podendo compartilhar com o outro num processo de enriquecimento mútuo.

No decorrer desta discussão, são traçadas algumas reflexões sobre a formação docente, pois parte dos entrevistados afirma ter pouco conhecimento sobre a lei e sobre a temática atinente a ela. Da mesma sorte, relatam que, na sua formação, os conteúdos a serem trabalhados, conforme determina a lei, não tiveram uma abordagem adequada.

Os entrevistados afirmam ter tido contato com a temática durante sua formação inicial. Em alguns casos, este contato se deu em momentos de debate sobre outros temas, quando eram feitos alguns comentários sobre algum tópico relacionado à questão racial. Nenhum dos entrevistados relata ter realizado curso de formação continuada voltado para o tema em questão. Apesar de indicar terem conhecimento sobre a lei, é perceptível, durante as entrevistas, que alguns dos entrevistados não têm domínio suficiente sobre a História da África e trajetória dos negros no Brasil, nem sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira. É possível crer que este “despreparo” se deve a uma formação docente deficiente.

O professor Marcos revelou ter feito pesquisa durante a graduação sobre educação indígena, utilizando como referência a Lei 11.645/08, cujo conteúdo inclui os dispositivos da Lei 10.639, porém é mais abrangente, pois inclui a história e cultura indígena. Na ocasião da pesquisa, o entrevistado foi a campo e produziu dados dentro de uma comunidade indígena.

²⁶ Entrevista concedida por Professora Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

Ele foi apresentado durante sua formação inicial a um tipo de conhecimento essencial para se pensar uma educação mais inclusiva e igualitária racial e culturalmente.

De modo geral, no entanto, a formação inicial dos entrevistados deixou lacunas relevantes. Eles relatam que a questão racial e sobre a África foram temas abordados de forma superficial, sem muito aprofundamento. Pedro, gestor da unidade escolar, por exemplo, relata que o tema “*foi abordado na licenciatura, mas não detalhadamente, com aprofundamento. Mas, assim, eu ouvi falar, no curso, da lei. Mas a gente não teve algo assim bem aprofundado, foi sobre a importância*” (informação verbal²⁷, grifo nosso). Conforme o relato dele, o debate era incluído entre outros temas relacionados à questão racial:

Quando a gente falou da história da educação, em alguns momentos fez uma discussão, que a sala foi dividida em grupo e cada um ficou com uma temática e a gente foi, trouxe algumas discussões para falar dos processos de mudança e também na perspectiva da negação de direitos, sabe? Também houve momentos de discussão para falar sobre as cotas, a importância da inserção do negro na Universidade, do racismo, do preconceito, mas que a gente tem uma lei que garante, mas ainda esse direito está sendo negado (informação verbal²⁸, grifo nosso).

O professor Marcos trouxe um relato de uma formação inicial com maior presença da temática racial em comparação aos demais entrevistados. Ele detalha que, durante dois semestres da graduação em História, havia disciplinas específicas sobre África. O entrevistado considera, no entanto, que o tema era abordado de maneira descuidada, ou apressada, transformando os vários aspectos do continente africano e sua longa formação histórica em uma grande massa. Marcos explica que, na segunda parte da disciplina, trabalhava-se mais a cultura e o impacto cultural das tradições afro-brasileiras.

E os estudos de África era isso, era África, África 1 e 2, né? Não tinha aquela especificidade da história dos povos africanos, a gente tinha uma visão geral do que era o continente africano. Tem muito a respeito de tempo: se a gente for comparar, se a gente ver Europa e Antiguidade, média, moderna, a gente vai vendo ao longo do tempo o desenvolvimento do continente e tudo mais. Enquanto que a gente pegava o continente africano inteiro, transformava numa grande massa e espremia em 2 semestres. Eu tive um semestre bastante teórico, de história mesmo e no segundo semestre, em África 2, a gente trabalhou mais a cultura e o impacto cultural no Brasil, as tradições afro-brasileiras. Mas já sentia naquela época uma deficiência do curso em ter esse olhar mais abrangente da história e havia reclamações (informação verbal²⁹, grifo nosso).

O entrevistado suscita o debate sobre um ponto importante para se pensar a formação inicial: o espaço reservado na matriz curricular dos cursos para os temas relacionados à questão racial. Este, inclusive, é um assunto pesquisado por Rizzo (2018), que analisou a inserção de disciplinas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos dos

²⁷ Entrevista concedida por Pedro, gestor da Escola Maria Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

²⁸ Idem.

²⁹ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

curso de Pedagogia. Ela identificou a presença de disciplinas que tratavam especificamente do tema; por outro lado, percebeu que a carga-horária dessas disciplinas era menor, em comparação com outras. Além disso, afirmou que os temas eram, muitas vezes, trabalhados de maneira isolada, sem transversalidade; e que havia professores ministrantes sem formação na área. Destacou, ainda, que percebe um avanço no fato de haver um tratamento do tema nos cursos de formação e também a existência de disciplinas específicas, apesar das críticas que aqui são apontadas.

Da mesma sorte, o professor Marcos considera que o estudo sobre os europeus tinha maior espaço e era abordado de forma mais pormenorizada:

A gente tinha um curso muito extenso de história europeia onde a gente seguia a divisão didática tradicional de história antiga, medieval, moderna e contemporânea e nós tínhamos pouca disciplina de Brasil. Então nós tínhamos duas disciplinas de Brasil, muito voltada a primeira parte para o Brasil Colônia e a segunda parte para o Brasil República, né, Império e República, mas ainda assim com o olhar muito mais em cima dos portugueses, do branco, e não dos povos indígenas e tampouco em cima das pessoas negras escravizadas, trazidas para cá em situação de escravidão (informação verbal³⁰, grifo nosso).

Ele conclui que, em um momento no qual se cobra uma abordagem mais enfática da história, memória e cultura afro-brasileira, africana e indígena, é percebida uma dificuldade, sendo necessário buscar mais embasamento em pesquisas e outras leituras.

Com certeza não foi suficiente. Inclusive, hoje, quando a gente vê que existe o currículo nacional comum que tenta ser mais específico na abordagem da história, da memória e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a gente sente uma dificuldade. [...] De maneira geral, quando se falava sobre povos árabes, reinos africanos e povos ameríndios, a gente sempre sente. Eu, particularmente, sinto a dificuldade, não me vem à memória tão fácil quanto os outros assuntos; falar de Revolução Francesa, por exemplo. Não vem porque, de fato, não era explorado com a mesma intensidade (informação verbal³¹, grifo nosso).

A professora Jacira afirma que os conhecimentos acessados em sua graduação são insuficientes para um trabalho efetivo com a Lei 10.639/03: “Então na minha formação eu vejo algo delicado, porque eu poderia ter mais conhecimento para poder passar para os alunos” (informação verbal³²). Ela acredita que, em uma pós-graduação, é possível acessar um conhecimento ampliado, mais abrangente, trabalhado a partir de variadas metodologias. Também faz uma crítica a abordagem apressada feita no contexto de uma disciplina, como mais um tópico dentre outros.

A professora Sueli também percebe lacunas em sua formação, a qual considera insuficiente para abordar as questões raciais:

³⁰ Idem.

³¹ Ibidem

³² Entrevista concedida pela professora Jacira [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

“Ela estava dentro de outros assuntos. Por exemplo, na graduação e no mestrado tinha uma abordagem literária e dentro destes textos literários vinham essas questões de etnia, raça, etnicidade, cultura. E aí a gente trabalhava essas relações junto com o olhar literário” (informação verbal³³, grifo nosso).

É importante ressaltar que essa questão de a abordagem da temática racial ocorrer em conjunto com a discussão de outros assuntos não aponta, necessariamente, para uma transversalidade. Pelo contrário, pode fazer referência a uma abordagem apressada, sem aprofundamento, de tal modo que os entrevistados reconhecem que o tempo dedicado ao tema não foi suficiente e que a formação não lhes dá um senso de preparação para o trabalho em sala de aula.

A ligação entre a formação docente e a efetivação de uma educação antirracista é muito forte. Ao tornar obrigatório o tratamento da questão racial nas escolas, pressupõe-se a necessidade de formar o professor para desempenhar tal trabalho (BRASIL, 2004). A formação permite tratar dos conteúdos de forma mais eficaz, considerando que esses são temas historicamente silenciados nos currículos e que carregam uma enorme importância. O reconhecimento da necessidade de abordá-los em sala de aula é uma conquista de muitos anos de luta do Movimento Negro (GOMES, 2017) e precisa ser encarado com a seriedade que exige.

5.2 AÇÕES EDUCATIVAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Mais do que um simples conteúdo extra a ser incluído no currículo, tratar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem a potência de contribuir para a valorização dos negros e dos elementos que os distinguem; propiciar o combate aos preconceitos, aos estereótipos e à discriminação racial; desmontar o mito da democracia racial, demonstrando, de fato, como as relações étnico-raciais se estabeleceram de forma muito hierarquizada; combater o eurocentrismo na educação; contribuir para a positivação da imagem associada aos negros, recontando a história dos povos africanos e afro-brasileiros, os reinos, as personagens negras e seus feitos, as contribuições para o desenvolvimento nacional e do mundo; apresentar o valor da oralidade, da ancestralidade, os saberes, as manifestações culturais e religiosas, a visão de mundo e os sistemas simbólicos dos povos negros (BRASIL, 2004).

³³ Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, pertinente a cada série, deve abrir espaço para incluir a temática das relações raciais e do racismo no currículo escolar. [...] Para tanto, o professor deve ter a habilidade de trazer à cena contemporânea as várias dimensões da questão: o aspecto histórico da construção do racismo no Brasil (desde o apresamento de pessoas na África, passando pelas teorias racistas do século XX, até a ideologia do branqueamento); o aspecto sociológico do tipo de discriminação racial que enfrentamos atualmente – o racismo à brasileira – que procura tornar legítima a miséria de milhões de pessoas; o papel da intervenção pedagógica em face da discriminação racial e a construção da identidade, ou seja, também a dimensão psicológica do racismo sobre a formação da identidade étnica dos alunos deve ser enfocada e descortinada. Essas dimensões, as quais podem ser trabalhadas simultaneamente e iniciadas na sala de aula, devem tomar conta de todo o ambiente escolar (SANTOS, 2008, p.54-55).

O presente estudo tomou como um dos seus pontos centrais a busca por identificar, no trabalho educativo executado pela escola Maria Rita, práticas que atentem para as determinações da Lei 10.639/03. Vale ressaltar que, na análise aqui apresentada, considera-se dois momentos no trabalho realizado pela escola: um anterior à pandemia e o outro no decurso da pandemia de COVID-19. Fica nítido, a partir dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, que os efeitos da pandemia, a exemplo das medidas que se fizeram necessárias ao enfrentamento do vírus – como o isolamento social e o fechamento das escolas – trouxeram mudanças que impactaram negativamente no trabalho na escola.

Quando consultados sobre as atividades que eles estão desenvolvendo com foco na temática étnico-racial, os professores demonstraram uma busca por adaptação à modalidade de ensino no ambiente virtual. O professor Marcos, por exemplo, cita que antes da pandemia, no ensino presencial, o trabalho com os alunos priorizava atividades mais “plásticas”, ou seja, os alunos criavam apresentações musicais, de dança e de teatro, participavam de desfiles e construção de maquetes, dentre outras atividades. Como forma de adaptação ao ambiente virtual e para tornar a “exposição” dos conteúdos mais dinâmica, tanto ele, quanto a professora Rita, afirmam ter lançado mão de diversos materiais e recursos: textos, imagens e releitura de imagens, leitura em tirinhas, diálogos, vídeos, PDFs, *slides*, *quizzes*, jogos. Estes materiais, somando-se às apostilas produzidas pelos professores e enviadas aos alunos pela escola, foram utilizados como material base para as aulas.

Por intermédio desses recursos, o professor Marcos afirma ter apresentado aos alunos personagens e eventos históricos sobre Egito e Cleópatra; Zumbi dos Palmares; histórias em quadrinhos de Sundiata, o Leão de Mali; e o advogado dos escravos, Luís Gama.

“O que foi que eu optei: trabalhei com o Google Forms e com revistas em quadrinhos e às vezes alguns vídeos, que eu sabia que teria um alcance limitado, mas era o que dava para a gente fazer. Então trabalhei a partir de personagens históricos ou de eventos históricos que normalmente a gente não consegue aprofundar nas aulas regulares. O que eu me lembro de ter passado pra eles, pode ser que eu tenha passado mais material, mas eu não revisei isso, eu me lembro que a gente trabalhou um pouco mais sobre Egito, mas na perspectiva da rainha, da

Faraó Cleópatra e aí se discutia, entre outras coisas, se Cleópatra era grega, se era egípcia, muito mais sobre história do Egito mesmo e o fato de ter uma mulher comandando e a fama que essa mulher teve; nós trabalhamos uma história em quadrinhos de Sundiata, O Leão de Mali, se eu não estou enganado é o nome da história em quadrinhos; nós trabalhamos com Zumbi, fizemos uma atividade também sobre Zumbi dos Palmares nessa perspectiva de personalidades históricas; nós falamos...de quem mais...esqueci o nome dele...o poeta dos escravos, mas não o Castro Alves, o advogado dos escravos... Luís Gama. Falamos de Luís Gama, não me lembro se a gente chegou a falar de algum outro personagem negro. Mas isso foi assim, de fato para todas as turmas, não foi específico de cada turma, passava pra todas as turmas. Então, todas as turmas viram Maria Antonieta, todas as turmas viram Spartacus e a revolta dos escravos romanos, todas as turmas viram Luís Gama. Então, era uma coisa que a gente tentava passar para todos, numa tentativa de: vocês não vão ficar sem conteúdo, vocês vão ver algo que normalmente a gente passa por cima nas aulas porque tem um monte de outras coisas pra ver.” (informação verbal³⁴, grifo nosso).

Conforme já foi reiteradamente afirmado, no ambiente virtual alguns fatores se revelaram desafios para o trabalho das escolas. O gestor Pedro lembra que a escola tem ensinado sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de forma bem sucinta, pois, com a limitação da internet e o distanciamento, não conseguem atingir uma maioria. A coordenadora Juliana destaca que alguns professores têm conseguido abordar o assunto, com ênfase para a cultura, religião e intolerância religiosa. Com relação às atividades realizadas anualmente (adiante será trazido um detalhamento maior sobre o projeto Novembro Negro), há uma proposta de realizar atividades virtuais no ano de 2021, a exemplo da ideia de realizar o desfile da beleza negra de forma virtual, por meio de fotografias.

Vale ressaltar que a professora Sueli traz um relato dissonante acerca do tratamento da questão racial por parte da escola neste contexto de ensino virtual. Segundo a professora, “durante a pandemia, com certeza não aconteceu, porque a gente fazia blocos de atividades e esse bloco de atividades era para a rede toda. A gente às vezes nem sabia quem era o aluno que ia receber” (informação verbal³⁵, grifo nosso). A análise dessa fala, em paralelo com os relatos do professor Marcos e da professora Rita já apresentados, dão a entender que o trabalho desenvolvido foi fruto de um esforço pessoal dos professores e não uma estratégia pensada pela instituição ou pela rede de ensino de Anguera. Conforme o professor Marcos destaca em outro trecho da entrevista, a Secretaria de Educação teve dificuldade em coordenar as atividades educativas no ambiente virtual, ficando a cargo da escola pensar em meios de alcançar seus alunos.

³⁴ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

³⁵ Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

“No ano passado [2020], não houve orientação de como as escolas, por parte da Secretaria de Educação, como as escolas deveriam se organizar, então cada escola se organizou à sua maneira e, mesmo assim, dentro das escolas, cada professor se organizou à sua maneira junto ali com a coordenação” (informação verbal³⁶, grifo nosso).

Nas DCNERER (BRASIL, 2004), é argumentado que se deve ter cuidado para não tratar a Educação Para as Relações Étnico-Raciais como mera inclusão de conteúdo. Da mesma sorte, Catherine Walsh (2009) lembra que uma proposta de educação intercultural deve cruzar essa fronteira da inclusão de conteúdos e buscar uma efetiva transformação das estruturas sócio-históricas. A percepção que se obtém, decorrente das entrevistas, é a de que o contexto do ensino remoto fragilizou ainda mais um trabalho que já era desafiador para professores empenhados. O professor Marcos e o gestor Pedro citam que, ao trabalhar com vídeos, sabia-se que o alcance seria pequeno, visto que muitos dos alunos não tem acesso regular à internet, e outros sequer possuem aparelho celular. Os entrevistados entendem que as condições em que tem ocorrido o processo de ensino torna desafiador até mesmo a inclusão de conteúdos. Mais distante ainda é pensar em estabelecer um ambiente de diálogo com esses alunos, de construção de conhecimento por meio de debates, quando a comunicação entre eles e a escola é tão precária, isso quando ocorre alguma comunicação, conforme eles.

É possível perceber que alguns professores trazem um histórico de implementação de atividades com proposta antirracista. As falas da professora Rita caminham nesta direção, afirmando que trabalhou com seus alunos, em outra escola da rede, e que tem aplicado atividades semelhantes na escola Maria Rita sobre os tipos de cores e a releitura de imagens. Utilizando-se da cor da banana, do cravo e canela, do chocolate, a partir destas cores discutiu com as crianças algumas tonalidades de pele. Também propôs a análise de uma imagem e a identificação da cor da personagem na imagem. *“A proposta é de uma releitura para saber que visão crítica aquele aluno tem, o que ele entende sobre a cor, como ele se reconhece”* (informação verbal³⁷, grifo nosso), afirmou a professora. Ela discutiu sobre a culinária africana e as influências que recebemos na culinária brasileira. Acredita que são importantes tais conhecimentos, pois, segundo ela,

“inclusive, tem comidas que é de origem africana e a gente come, a gente não sabe, a gente pensa que é de fora, e a gente passa a descobrir que a gente tem um leque, uma riqueza enorme que os negros, as nossas raízes deixaram para nós nos dias de hoje e algumas pessoas utilizam os pratos da culinária como se não fosse de origem africana, por ser um prato riquíssimo em nutrientes e entre outras informações” (informação verbal³⁸, grifo nosso).

³⁶ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

³⁷ Entrevista concedida por Professora Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

³⁸ Idem

Os alunos ainda aprenderam sobre tranças e trançados, penteados e máscaras africanas. Inclusive, quando ela trata da arquitetura, do patrimônio histórico das nossas cidades, faz questão de apontar a mão-de-obra escrava como força motriz para a construção de tais monumentos.

O trabalho da professora Rita na disciplina de Artes aponta para a possibilidade de inserir a temática étnico-racial em disciplinas variadas, adaptando os assuntos ao escopo de temas que cada uma contempla. Este tipo de trabalho, se realizado em articulação com outras disciplinas, contempla a transversalidade e interdisciplinaridade na implementação de uma educação antirracista.

No período anterior à pandemia, a escola desenvolvia o Projeto Novembro Negro, o qual, de acordo com relatos dos entrevistados, contava com relevante participação dos professores, desde as etapas de construção até a sua execução. Trata-se de um projeto que ocorre desde o início das atividades da escola em 2015 e envolve toda a escola e diferentes disciplinas. O projeto é pensado no início de cada ano pelos professores em conjunto com a coordenação. Com as substituições de coordenadores contratados, os que vão assumindo o posto tomam conhecimento da realização anual do projeto e integram-se aos professores na organização.

É importante ressaltar que, em algumas entrevistas, é afirmado que o projeto só ocorreu nos primeiros anos de funcionamento da escola. A professora Jacira afirma que o projeto foi realizado entre 2015 a 2017 e a professora Sueli afirma que só houve uma edição do evento, no entanto, não soube precisar o ano em que teria ocorrido. A despeito dessas divergências, apresentamos alguns dados acerca do referido Projeto Novembro Negro, cotejados a partir das entrevistas.

O projeto foi pensado como intervenção na escola, visto que *“houve essa necessidade, também porque os alunos pertencem à comunidade rural em que uma expressiva maioria é negra, mas não se reconheciam como negra, não tinham orgulho, tinham vergonha, na verdade, de se declararem negros”* (informação verbal³⁹, grifo nosso). A professora Jacira apresenta uma narrativa semelhante à da professora Sueli, acerca da origem do Projeto:

“Quando entramos, em 2015, pegamos os alunos e foi um vendaval de xingamentos, de desrespeito. Então, era algo que não poderia sentar, tinha que agir rápido para não haver agressão verbal, que já estava acontecendo, para poder trazer a realidade e conhecer: quem sou eu? O que eu posso fazer para o outro? Essa cultura é minha, é nossa?” (informação verbal⁴⁰, grifo nosso)

³⁹ Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁴⁰ Entrevista concedida pela professora Jacira [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

A partir desta demanda percebida, a escola achou conveniente levar os professores a campo, juntamente com os alunos, para conhecerem a realidade das comunidades de onde vinham seus alunos, entender seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e vivências e trazer isto para o contexto da escola. Através desta inserção na comunidade, buscava-se trabalhar nos alunos o reconhecimento de suas raízes, o respeito às suas origens e um senso de pertencimento e, nesse sentido, conforme a professora Jacira, “o professor estava junto com o aluno para conhecer o local, a casa de farinha de Maria, a igreja da pessoa lá (para não ficar citando nome), então cada local foi pesquisado, catalogado e apresentado primeiro” (informação verbal⁴¹, grifo nosso).

O professor Marcos lembra que a ideia central do Projeto era desenvolver atividades durante todo o ano letivo, no cotidiano das atividades docentes:

“Porque, de verdade, a gente não queria transformar o estudo de cultura afro-brasileira e indígena em algo espetacular, em algo que fosse o extraordinário. O que a gente quis trabalhar lá é que o ensino pudesse absorver essa temática dentro do próprio conteúdo, e não como se a gente fosse trabalhar a história, que no caso seria a história branca, europeia e naquele determinado momento pausa, agora a gente vai falar de África, e a gente virava, não. Mas que de fato a gente fosse trabalhando ao longo do ano e por isso veio essa ideia simples de fazer esse compilado das apresentações, esse compilado dos assuntos que foram trabalhados” (informação verbal⁴², grifo nosso).

A professora Rita concorda que dada a urgência e importância do tema não se deve concentrar o combate à discriminação e ao racismo em um único momento:

“Eu sei que as vezes a gente deixa para trabalhar a questão da lei, ‘vamos trabalhar em novembro’, a gente sabe que é uma visão equivocada, a gente tem que trabalhar todos os dias porque o preconceito está aí, a discriminação está aí, o racismo está aí, e não é no mês de novembro que a gente vai eliminar todas essas questões, não” (informação verbal⁴³, grifo nosso).

Desse modo, cada professor trabalhava temas relacionados à História e Cultura afro-brasileira e africana e preservava os materiais construídos e as apresentações criadas para a exibição no Novembro Negro. Durante o ano, diversos temas eram trabalhados e apresentados em vários formatos. Segundo o professor Marcos, eles faziam

“Construção de maquetes, a gente sempre tenta até aqueles bonequinhos, sabe, de maquete, a gente pede que seja bonecos escuros e não bonecos claros, justamente para poder reforçar simbolicamente essa imagem de que se trata do continente africano. [...] Às vezes a gente faz apresentações teatrais, a gente pede para ser reproduzida no Novembro novamente.” (informação verbal⁴⁴, grifo nosso)

⁴¹ Idem

⁴² Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁴³ Entrevista concedida por Professora Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021

⁴⁴ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

A semana do Novembro Negro é a culminância de aulas e materiais construídos ao longo do ano, é um momento de partilha com as outras turmas. Momento cultural, com salas de exibição de filmes, concurso da beleza negra. O evento conta com convidados para fazer oficinas de turbante, maquiagem para pele negra, palestra sobre acesso à universidade, dentre outras atividades.

“Na fatídica semana de novembro, como o pessoal fala, a gente faz um movimento um pouco mais cultural, com apresentações feitas pelos meninos; às vezes a gente têm filmes, monta uma sala de cinema pra assistir filmes; faz o concurso da beleza negra, que eles adoram; a gente acaba fazendo uma culminância um pouco mais de rememoração de tudo o que foi visto ao longo do ano...partilha de conhecimento, porque as séries vão vendo assuntos diferentes, então eles acabam partilhando, reapresentam para a comunidade escolar...a gente faz esse momento mais cultural, leva convidados para fazer oficinas, a gente já fez oficinas de turbantes, oficina de maquiagem para pele preta e retinta, não me lembro agora outras oficinas que a gente já fez, mas já fizemos algumas. A gente leva convidados, tenta levar também um palestrante para...trazer os estudantes para falar sobre acessibilidade ao ensino superior, já tivemos algumas iniciativas” (informação verbal⁴⁵, grifo nosso).

A coordenadora Juliana afirma ter conhecimento de apresentações no pátio da escola realizadas pelos alunos:

“Tivemos apresentações aqui no pátio, os alunos apresentaram a questão da cultura africana e, bem, eles gostam muito dessa questão do samba de roda, da cantiga de roda e capoeira, essas coisas, eles estão sempre trabalhando com arte, porque os alunos gostam muito da arte” (informação verbal⁴⁶, grifo nosso).

Essa informação trazida pela coordenadora Juliana indica que esse trabalho artístico, mais plástico, é uma boa estratégia para despertar o interesse dos alunos em participar. O professor Marcos reforça essa informação ao dizer que alguns alunos apresentam dificuldade com leitura, interpretação e dificuldades de aprendizagem. Porém, como possuem desenvoltura para apresentação, costumam gostar e vibrar com atividades mais ligadas a montar, pintar e se apresentar.

Os relatos sobre esse projeto indicam uma proposta educativa muito rica, que tem a potencialidade de democratizar o currículo e promover a educação das relações étnico-raciais, de maneira interdisciplinar e transversal. Durante as atividades do Novembro Negro, os professores trabalhavam em conjunto, tentando uma articulação no desenvolvimento das propostas.

“Normalmente a gente faz uma sequência didática. Normalmente essas questões que envolvem escrita, leitura de alguma coisa, ficam com a parte de Língua Portuguesa, se precisar de alguns dados, vai para a parte de Matemática, para fazer os percentuais... e vai interagindo” (informação verbal⁴⁷, grifo nosso).

⁴⁵ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁴⁶ Entrevista concedida por Juliana, coordenadora da instituição escolar [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

⁴⁷ Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

Acerca disso, o professor Marcos confirma a interação entre as disciplinas no desenvolvimento das atividades do Novembro Negro:

“Consegue fazer isso com história, trabalhando temas como Egito, reino do Mali, chega o momento de falar sobre escravidão também e tráfico negreiro pro oitavo ano; a gente também segura essas informações pra apresentação em novembro. Em Geografia também dá para trabalhar, porque tem o momento de trabalhar com o continente africano e outras especificidades como multiculturalismo, etnocentrismo. [...] E as demais disciplinas a gente pede que sempre que possível eles possam trazer, ao longo do ano, trazer essas questões. Às vezes até mesmo o professor de Artes tenta trazer de forma mais ilustrativa figuras de pessoas com pele escura, falar de artistas negros e não só dos artistas brancos, europeus que acabam sendo mais lembrados. A gente vai contando com parcerias. Nos exemplos da Matemática pelo menos possa ser citado questões referentes a cultura negra e indígena também, a gente vai pedindo parcerias, mas nosso trabalho é basicamente isso” (informação verbal⁴⁸, grifo nosso).

A coordenadora Juliana também destaca a abordagem feita por diferentes disciplinas e afirma que lá se fazia um trabalho interdisciplinar. *“Aqui é uma escola onde existe essa abordagem sistêmica envolvendo, né, um trabalho interdisciplinar, com todos os componentes curriculares que a escola disponibiliza para esses alunos”* (informação verbal⁴⁹, grifo nosso).

Estas falas condensam a atuação da escola na tentativa de inserir tais conteúdos nas mais variadas disciplinas existentes em seu currículo, adaptando o tema e convidando os professores a se implicarem na tarefa de educar para as relações étnico-raciais. Acreditamos que a transversalidade possa ser uma ferramenta para auxiliar os alunos a perceberem e refletirem sobre a questão racial em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas. Tudo isto aponta para a necessidade de retomada do referido projeto, dada a sua relevância como estratégia político-pedagógica para a implementação de uma educação antirracista. Trata-se, portanto, de indícios de experiências de pedagogias decoloniais, como afirma Luiz Fernandes de Oliveira (2021).

Propor e construir pedagogias decoloniais implica em desconstruir práticas eurocentradas que invisibilizam histórias e saberes dos povos subalternizados e construir outros modos de experienciar a educação. Nesse sentido, uma educação intercultural é também pensada como desconstrução de relações estruturadas e hierarquizadas em torno da ideia de raça para construir relações nas quais as trocas se dão em condições simétricas (OLIVEIRA, CANDAU, 2010).

⁴⁸ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁴⁹ Entrevista concedida por Juliana, coordenadora da instituição escolar [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

Nilma Gomes (2011), inspirada em Boaventura de Sousa Santos, acerca da sociologia das ausências e emergência⁵⁰, tem advogado por uma pedagogia das ausências e das emergências. Nesse sentido, conforme essa intelectual e militante antirracista,

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** poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores(as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial. [...] A **pedagogia das emergências** tem como norte a investigação das alternativas 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, 2011, p. 46-47, grifos da autora).

Projetos como o que é exposto neste trabalho dão conta de introduzir na escola um debate cuja finalidade é justamente formar cidadãos conscientes dos processos históricos que transformaram as diferenças em desigualdades; conhecedores da história, das lutas e contribuições dos povos negros; partícipes da construção de relações mais igualitárias. Podemos pensar que na escola Maria Rita experimentou-se repensar a educação e transformá-la, de modo a também transformar as condições em que se dão as relações entre sujeitos e grupos de diferentes pertencimentos culturais e raciais. De acordo com Oliveira e Candau, “os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira” (2010, p.30).

Um aspecto igualmente importante de ser observado é o fato de não haver disciplina específica no currículo escolar para tratar da história e cultura negra. Ressaltamos que a temática étnico-racial deve atravessar as variadas disciplinas que compõem o currículo e, nesse sentido, como sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a abordagem deve ser, preferencialmente, interdisciplinar. No entanto, é sabido que a definição sobre o conteúdo a ser trabalhado, quais temáticas merecem destaque, são processos envoltos em muito debate e disputas (GONÇALVES, 2019).

Da mesma sorte, na escola pesquisada nota-se que a descontinuidade do Projeto Novembro Negro ocorreu em paralelo com as substituições de profissionais. Segundo a professora Jacira, o projeto “*foi perdendo forças. Mudou de direção, coordenação e diretor, e como eu já estava desde 2015 fui vendo as mudanças. E tem que ter um olhar, e tem que ter um carinho, para poder você acolher aquele tema e buscar informações*” (informação verbal⁵¹, grifo nosso). A maior ou menor sensibilidade com a temática pode implicar em

⁵⁰ Para uma discussão sobre sociologia das ausências e emergências ver Santos (2007).

⁵¹ Entrevista concedida pela professora Jacira [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

priorizar ou colocar em segundo plano sua inclusão entre as propostas para o ano letivo. Como afirma a professora Sueli, “*o maior desafio é dizer para o sistema educacional que isso daí é importante e é urgente*” (informação verbal⁵², grifo nosso). Ela também ressalta que, em certa medida, o trabalho do professor é influenciado pelos interesses da Secretaria de Educação, através do apelo para que se enfatize determinadas temáticas.

Para além de uma discussão sobre o que é importante ensinar ao aluno, este trabalho busca apontar a urgência e importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. A professora Jacira acredita que iniciativas como o Projeto Novembro Negro deveriam ser incluídas no currículo, talvez como forma de garantir sua ocorrência mesmo em face das substituições de profissionais. “*Eu acharia que deveria entrar no currículo, na grade curricular, na proposta, eu dei uma olhada e acho que não encaixou, mas tem como. E foi uma coisa que eu fiquei sem entender, porque precisa e precisa muito*”⁵³ (informação verbal, grifo nosso).

A proposta não é dar exclusividade à temática racial, mas permitir que elementos culturais dos povos negros sejam percebidos como parte importante do processo educativo, assim como elementos de outras culturas o são. Vera Maria Candau (2010) alerta para a necessidade de pensar criticamente sobre os conteúdos, os saberes, as habilidades consideradas importantes na formação do aluno. Segundo a autora, “a escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos mais um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia” (2010, p.33). Não se trata, portanto, de substituir um conhecimento pelo outro ou desconsiderar a importância da ciência de base ocidental para a formação do aluno, mas colocar esses conhecimentos em articulação, produzir diálogos entre diferentes saberes no ambiente escolar, de forma a possibilitar a construção de uma educação intercultural.

Estas definições acerca da importância de determinados conhecimentos estão diretamente ligadas ao perfil de aluno que se espera formar, como por exemplo: um cidadão mais preparado para demandas do mercado de trabalho, ou uma formação com foco maior na preparação para pensar as realidades e buscar transformá-las. A escola se vê acionada por diversas demandas, como formar o aluno para os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), formar para o mercado de trabalho e oferecer um conteúdo que coloque a

⁵² Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁵³ Entrevista concedida pela professora Jacira [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

instituição numa boa posição nos instrumentos de avaliação da educação. As tensões que os professores e a gestão atravessam envolvem a definição de conteúdos e propostas que vão compor o currículo, avaliações, indicadores, cultura, conservadorismo, religião, política, dentre outros temas (CANDAUI, 2010). Deste modo, a educação das relações étnico-raciais muitas vezes é esquecida, encarada como tema de menor relevância. Em muitos casos, a abordagem ocorre por causa do empenho de professores específicos sensíveis à temática, que adaptam o currículo para torná-lo mais voltado ao tema em questão.

Conforme recorda Catherine Walsh (2009, 2019), o processo de descolonizar a educação e incluir formas de educar com temáticas historicamente repelidas está em estágio de construção. O seu progresso depende de variados fatores de dentro e fora dos muros escolares, de modo que é necessário reconhecer e encorajar o esforço de muitos professores em propor uma educação menos eurocêntrica.

Uma fala da professora Rita chama muito a atenção e pode ilustrar a ideia acima citada. Ela dizia que encorajava seus alunos descrentes da capacidade de desenhar com a seguinte fala:

“Um ponto é um desenho! Ai alguns falam: eu não sei desenhar. Com vergonha. Ai eu falo: um ponto é um desenho. Isso aqui é um desenho, pró? É um desenho. Começa com um ponto, depois faz outro ponto, ai de repente você trabalhou uma arte, fez um pontilhismo, pontilhismo é uma técnica” (informação verbal⁵⁴, grifo nosso).

No cotidiano das práticas escolares muitos “pontos” estão sendo desenhados, o alvo é o pontilhismo. Porém, é preciso dar visibilidade e valorizar os pontos que estão sendo desenhados coletivamente por sistemas e instituições escolares, ou, ainda, pelo esforço individual do professor.

5.3. DESAFIOS PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A princípio, esta etapa da pesquisa retoma a discussão sobre a formação docente. Já ficou evidente que uma formação inicial deficitária pode trazer dificuldades para o estabelecimento de uma educação que se volte a cumprir as determinações da Lei 10.639/03. Conforme Ahyas Siss e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto,

“[...] os processos de formação inicial e continuada de professores para uma prática educativa eficiente – do ponto de vista dos afro-brasileiros – ganham dimensão de desafio político-pedagógico redefinidor do papel que a escola e professores vêm desempenhando historicamente” (2014, p.55).

⁵⁴ Entrevista concedida por Professora Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

Na referida escola, foi relatado acerca da inexistência de cursos de formação para o trabalho educativo com esta temática. Nem a escola oferta cursos deste tipo, tampouco a Secretaria de educação do Município. Pedro, gestor da instituição, reconhece a necessidade de formar adequadamente o professor e vê as lacunas da formação como um desafio para o estabelecimento de uma educação antirracista.

“O desafio é a formação do professor. Tipo assim: o professor precisa porque o professor de história tem uma facilidade de poder estar trabalhando, até porque é algo mais específico. Isso não significa que ela não pode ser transversal, interdisciplinar. Mas é preciso formar o professor; é preciso trazer uma discussão no sentido de eles valorizarem, sentirem a importância de trabalhar essas temáticas. Uma coisa é eu falar com o professor que ele tem que trabalhar, outra coisa é eu dar possibilidades, buscar possibilidades para esse professor” (informação verbal⁵⁵, grifo nosso).

Considerando os apontamentos discutidos anteriormente sobre formação docente, pode-se pensar nos impactos negativos que as lacunas na formação docente trazem para a educação das relações étnico-raciais. Conforme já exposto, os professores não recebem uma formação adequada na graduação. As reflexões geradas em torno deste assunto podem despertar no professor em formação a noção da importância de levar estes conhecimentos à escola. Como é dito por Candau, “é necessário trabalhar o próprio ‘olhar’ do educador” (2016, p.815). A formação continuada, neste sentido, seria uma ferramenta para superar as lacunas da formação inicial e preparar o professor para ofertar uma educação antirracista. É preciso que o poder público, as secretarias de educação, instituições de ensino superior e a gestão escolar se mobilizem e ofereçam formação docente adequada, pois como advertem Siss e Barreto,

É bom lembrarmos que, se a formação continuada de professores é um direito do professor, esse processo formativo coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como a disponibilidade para a aprendizagem e vontade de aprender a aprender, entre outras. Da instituição escolar, por outro lado, requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições, que propiciem a esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. Se a formação de professores é dever do Estado e tarefa da Universidade, exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. [...] Nesse sentido, é necessário pensar que formar profissionais focados nos conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais possibilita laborar para uma atuação profissional que vá além da docência, dando conta da gestão de processos educativos e pesquisas que acontecem na escola e em seu entorno (2014, p.57-58).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, passa-se a refletir acerca de um outro desafio: o apoio (ou a falta dele) ofertado pela gestão de educação municipal. É evidente, por meio dos relatos apresentados nesta pesquisa, que a gestão e coordenação da unidade escolar trabalham em parceria com os professores e lhes fornecem apoio. As críticas são direcionadas à gestão municipal.

⁵⁵ Entrevista concedida por Pedro, gestor da Escola Maria Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

Uma das formas de contribuição da gestão para a efetivação de uma educação antirracista seria por meio de um processo formativo para o professor. Conforme as falas dos entrevistados, este movimento não ocorre por parte da gestão municipal. *“Eu ainda acho que o município peca nesse sentido de trazer discussões mais ponderadas, para fazer o professor refletir sobre os sujeitos que eles estão formando”* (informação verbal⁵⁶, grifo nosso). Não foram fornecidos pela Secretaria de Educação cursos que abordassem o tema das Relações Étnico-Raciais, da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Além deste aspecto, outros pontos levantados pelos entrevistados apontam falhas no comprometimento dessa secretaria: foram apontados problemas como a falta de material didático na biblioteca para o trabalho com a temática étnico-racial e a falta de apoio para realização de atividades de campo.

Com relação ao material, percebe-se a falta de apoio à medida que a escola completa seis anos de funcionamento em 2021 sem uma biblioteca adequada às necessidades educativas. Parte do acervo é oriundo de doações e não ajudam a sanar a precariedade de materiais. De acordo com a professora Rita,

“outra dificuldade são os materiais que a gente tem. Temos poucos. Tem que ter pesquisa, tem que ter uns acervos e os acervos que a gente tem são muito poucos. Por exemplo, eu preciso de um acervo de cordel que trata dessas questões, eu preciso de acervos poéticos, textos filosóficos que tratam essas questões, eu preciso de acervos de artes visuais, de telas, releitura, em um livro impresso para a gente sentar, fazer essa releitura. E são materiais que a gente não tem. Os materiais didáticos que vem são muito poucos ainda. Às vezes falta informação, falta alguma coisa que a gente considera que é importante, mas que a gente não encontra no material que está ali acessível naquele momento” (informação verbal⁵⁷, grifo nosso).

Para além do material didático, a escola também tinha carência de uma maior quantidade de equipamentos, como *data-show*, para utilização nas aulas.

“Essa questão de material para trabalhar a temática, de fato era complicado porque tudo que a gente fosse fazer, com raras exceções, precisaria ser produzido por nós mesmos e ainda com o risco de chegar lá e tentar apresentar num slide, no data-show, um vídeo e mesmo assim não conseguir” (informação verbal⁵⁸, grifo nosso).

A professora Sueli confirma a necessidade de mais livros na escola e lembra que a gestão deve priorizar o trabalho educativo sobre negros e indígenas, fornecendo apoio e materiais. Para ela, *“o maior desafio é dizer para o sistema educacional que isso daí é importante e é urgente. E depois disso vem toda essa questão de recursos, priorizar e proporcionar cursos ou proporcionar materiais para que a gente possa trabalhar isso em sala”* (informação verbal⁵⁹, grifo nosso). Ela acrescenta, ainda, que não é o bastante verbalizar um

⁵⁶ Idem

⁵⁷ Entrevista concedida por Professora Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁵⁸ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁵⁹ Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

apoio, é preciso dar suporte ao trabalho docente de modo a não permitir que as ações propostas para os alunos sejam paralisadas pela demora em receber uma resposta dos gestores ou pela falta dos recursos necessários.

Dizer da importância e urgência de uma educação antirracista também é atentar-se ao tratamento dado à diversidade cultural e racial, uma vez que os sujeitos que ocupam os espaços escolares são diversos. A desigualdade, a discriminação, o racismo e a exclusão podem ser combatidas por uma educação antirracista, que promova o debate intercultural, o respeito às diferenças. A professora Sueli relata que o professor é convocado a atender a diversas demandas, atentando prioritariamente para as propostas da Secretaria de Educação. Isto faz com que o professor não consiga “*dar conta de tudo. Porque a gente acaba fazendo aquilo que a instituição, os órgãos públicos... na verdade, assim, os interesses da Secretaria de Educação*” (informação verbal⁶⁰, grifo nosso). Em relação a esses aspectos, Candau afirma que “os docentes se sentem continuamente pressionados pelos múltiplos mecanismos burocráticos, pelas condições de trabalho, pelas inúmeras avaliações locais e nacionais e pela necessidade de garantir desempenhos” (2016, p.813).

A estratégia é repensar esse modelo de educação focado em avaliações e indicadores internacionais que produzem currículos engessados e que conferem um “caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação” (CANDAU, 2010, p.14). Propõe-se a construção de práticas educativas com mais participação, com proposições pensadas na coletividade, com currículos mais flexíveis e com “projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (CANDAU, 2016, p.807). Importante sinalizar que as professoras Jacira e Sueli afirmaram que o projeto Novembro Negro foi pensado como resposta a uma demanda percebida na escola, o que reforça a importância e relevância de tratar das relações raciais no espaço da Escola Maria Rita.

Retomando a discussão sobre a escassez de materiais, os sujeitos de nossa pesquisa indicam que os livros didáticos traziam uma discussão curta e simplificada. O professor Marcos considera que o livro didático era “fraquinho e inadequado”:

“O capítulo não aborda de forma clara, explícita; às vezes vem ali só um ‘textoquinho’ com uma ou duas questões, e às vezes nem isto, às vezes só um ‘infograficozinho’ tratando sobre essa questão. Deveria haver um livro para tratar unicamente dessa questão africana” (informação verbal⁶¹, grifo nosso).

⁶⁰ Idem

⁶¹ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

Como forma de reparar a escassez de materiais, os professores precisam recorrer a conteúdos acessados na internet, posto que ela facilita o acesso a materiais. Certamente, é possível reconhecer a importância do empenho do professor em diversificar e enriquecer suas aulas, lançando mão de recursos e conteúdos encontrados em outros meios fora do livro didático. Porém é preciso enfatizar a importância da qualidade do material didático, pois muitas vezes a internet torna-se o único material disponível, tanto para o professor, quanto para o estudante. Da mesma sorte, é importante que os gestores e o poder público assumam a responsabilidade de disponibilizar um acervo adequado para o estudo da temática Étnico-Racial, inclusive como forma de estimular a leitura e a busca de conhecimentos sobre diversidade étnica, racial e cultural pelos alunos. Gomes já nos chamou a atenção para o fato de que para a construção de uma educação antirracista, baseada na lei 10.639/03, depara-se com alguns desafios, quais sejam:

[...] a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as);
[...] a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra (GOMES, 2007, p.108).

Rocha (2009) realizou uma pesquisa, no estado do Paraná, sobre os desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. Ao ouvir professores(as), apresenta alguns resultados que muito assemelham-se à nossa pesquisa:

[...] ao serem indagados sobre as principais dificuldades para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, os professores entrevistados responderam na seguinte ordem de importância: desconhecimento do conjunto da legislação, ausência destes conteúdos na formação das licenciaturas, a falta de material didático para o trabalho, a falta de formação continuada para os educadores, a necessidade de reformulação dos livros didáticos, o desinteresse dos alunos, e por último, a falta de motivação dos professores (ROCHA, 2009, p. 53).

A falta de apoio também se reflete na garantia de acesso. Como foi dito, as restrições impostas no período da pandemia levaram a escola a adotar o ensino remoto, com atividades realizadas em ambiente virtual. O *Google Meet* e o *Whatsapp*⁶² foram bastante utilizados nas aulas e para o envio de atividades. Deste modo, os alunos precisavam possuir celular com acesso à internet. Os entrevistados afirmam que a realidade é desafiadora: muitos alunos não possuem acesso à Internet e outros sequer possuem celular.

⁶² **Google Meet** é uma plataforma de reuniões *online* e o **WhatsApp** é um aplicativo de celular para enviar e receber mensagens instantâneas, mensagens em áudio e vídeo, bem como chamadas de voz e vídeo.

“Algumas propostas foram levantadas nas reuniões da escola, medidas que fossem levadas para a Secretaria de Educação, como tentar providenciar uma internet de qualidade, gratuita para as casas, para que os meninos pudessem fazer esse acompanhamento, ou algum tipo de rodízio, de revezamento entre os alunos, para que eles pudessem utilizar a sala de informática da escola, para que as aulas pudessem acontecer de forma virtual e nada disso foi ouvido” (informação verbal⁶³, grifo nosso).

Esses alunos que não possuíam acesso à internet recebiam apostilas e, muitas vezes, ficavam sem acesso às orientações do professor. É crível que houve falha em garantir aos alunos acesso igualitário à educação no contexto da pandemia. Segundo relatos da coordenadora Juliana, o trabalho educativo envolvia diversas atividades realizadas em ambiente virtual.

“Os professores estão trabalhando com apostilas, vídeos, aulas pelo Google Meet, links interativos onde os alunos clicam e assistem a aula para poder fazer as resoluções das atividades. Muitos professores estão se adequando a essa tecnologia, colocam jogos interativos, onde os alunos conseguem ali responder as atividades e ele tem ali a porcentagem de acertos e de erros” (informação verbal⁶⁴, grifo nosso).

É possível concluir, portanto, que os alunos sem acesso à internet foram prejudicados por não conseguirem acessar tais conteúdos regularmente. Ao considerar especificamente os estudantes negros, alguns estudos (PERINI, CIPRIANI, 2021; REIS, 2020) apontam prejuízos mais profundos para a educação desse grupo, a exemplo dos apresentados por Perini e Cipriani (2021) e Reis (2020). Os obstáculos que já existiam antes da pandemia somaram-se à dificuldade de acesso à internet ou a posse de computador ou aparelho celular conectados à rede (PERINI, CIPRIANI, 2021). O cenário é ainda pior quando se considera as regiões afastadas dos grandes centros urbanos. A portaria de número 343, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), que autoriza o ensino remoto não dá qualquer direcionamento sobre como garantir o acesso dos alunos às aulas. Segundo Reis, “a discussão acerca da educação em contexto de pandemia não pode ignorar esse cenário de profundas desigualdades socioeconômicas e raciais” (2020, p.03).

O gestor Pedro relata que, em reunião com os pais, falaram da importância do ensino remoto para garantir pelo menos o mínimo desse processo.

“Porque muitos ficam desestimulados. Às vezes pegam no WhatsApp, o celular está ruim, às vezes é a atividade impressa que ele não teve orientação, ele não escutou a orientação do professor e isso acaba fazendo com que o aluno se sintam assim: isso aqui eu não vou dar conta. A gente pode até conseguir perder o aluno” (informação verbal⁶⁵, grifo nosso).

⁶³ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁶⁴ Entrevista concedida por Juliana, coordenadora da instituição escolar [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

⁶⁵ Entrevista concedida por Pedro, gestor da Escola Maria Rita [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

Em um momento em que as comunicações entre escola e aluno precisaram utilizar-se dos canais virtuais, ter acesso, ou não, à internet mostrou-se um indicativo de como as desigualdades afetam o aprendizado. O professor Marcos também acredita que a falta de acesso à internet afeta negativamente as atividades educativas.

É fato que analisar as práticas dos docentes é fundamental para entender o que tem sido feito para implementar uma educação que pense as questões raciais, entendendo-as como pauta essencial na formação de sujeitos empenhados em construir uma sociedade mais igualitária. No entanto, é necessário considerar outros fatores que podem servir de apoio ou obstáculo para a consecução desses objetivos. Um desses fatores é o papel dos gestores educacionais. Se este grupo não se empenha, no rol de suas atribuições, em formar adequadamente seus educadores e preparar estrutura física, materiais, dentre outros itens, o trabalho que se espera ver efetuado em sala de aula pode ser inviabilizado.

5.4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Em um de seus textos sobre multiculturalismo, Vera Maria Candau (2010) lembra que somos um país multicultural e que essa diversidade invade também o contexto educacional, impulsionando a escola a pensar estratégias para lidar com as diferenças. Ela afirma que a diferença se mostra um desafio para a escola, já que as atividades escolares são permeadas por intensa padronização e uniformização. Num contexto cultural diverso, a educação ainda apresenta um caráter monocultural e homogeneizador, o que gera uma crise decorrente do descompasso com a sociedade, tensão entre alunos que estão imersos em um mundo em transformação e uma escola que não acompanha tais mudanças.

Somos convidados a refletir sobre a necessidade de introduzir a temática da pluralidade cultural na escola, preferencialmente a partir de uma perspectiva intercultural: “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2010, p.22). Nesse sentido, segundo a autora,

[...] É importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (CANDAU, 2014, p. 32).

É necessário atentar, porém, para as assimetrias e as relações de poder, as hierarquias e a discriminação que envolvem as relações interculturais. A construção do diálogo intercultural passa pela desconstrução dessas assimetrias em prol de relações simétricas e

igualitárias e, nesse sentido, a interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2009), apresenta-se como uma

[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (2009, p.25).

O reconhecimento da própria identidade cultural é apontado por Candau (2010) como um dos elementos necessários a uma perspectiva de educação intercultural. Na Escola Maria Rita buscamos identificar iniciativas que levassem os alunos a reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades culturais. Nesse ponto do texto, já foi possível identificar práticas educativas nas quais se inserem elementos da cultura negra, cuja abordagem dá-se de forma teórica e em apresentações, maquetes, dentre outros recursos. Os alunos podem, por meio dessas atividades, conhecer a riqueza da cultura negra que resiste e é transmitida geração após geração e que se uniu a elementos de outras culturas transformando-se e atualizando-se para formar a cultura de sua comunidade. Reafirma-se também o caráter antirracista de tais iniciativas ao dar visibilidade à cultura negra e apoiar a desconstrução de estereótipos atrelados aos saberes, religiosidade, valores e produções artísticas e intelectuais dos povos negros.

Os relatos indicam ter havido um trabalho mais incisivo com a cultura da comunidade do entorno por parte de um professor de Artes que já não faz parte do quadro de funcionários da escola. Segundo o professor Marcos, esse professor “*era muito preocupado com a cultura local, os saberes locais*” (informação verbal⁶⁶, grifo nosso). Ao se referir a este fato, a coordenadora Juliana afirma que ele trabalhava a questão africana e cita apresentações de capoeira, samba de roda e cantigas de roda. Ao abordar esses elementos culturais, o professor levava os alunos a identificarem a herança africana em sua cultura e valorizarem essa herança.

A fala do professor Marcos, exposta acima, caminha no sentido de indicar uma lacuna, no momento em que a pesquisa é desenvolvida, em trazer para o contexto da escola os saberes e a cultura existentes nas comunidades circunvizinhas. Não há um trabalho enfático

⁶⁶ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

da escola voltado para a valorização da cultura da comunidade do entorno. Nem sobre jogos, brincadeiras ou a história da comunidade. Ele conclui: “*acho que a gente peca nesse sentido*” (informação verbal⁶⁷, grifo nosso). É possível ressaltar que, ao abordar a cultura afro, a escola já contempla em parte a sua comunidade, visto que a herança africana é parte substancial dessa cultura. No entanto, falta um movimento de ir buscar na comunidade, de conhecer a cultura em seus variados elementos e influências, em sua dinamicidade e constante construção, como aconteceu durante as atividades do Novembro Negro, quando professores e alunos foram a campo conhecer as comunidades que faziam parte do entorno escolar. Os alunos puderam acessar e dialogar com sua própria cultura, suas origens. Eles voltaram-se às suas raízes favorecendo um senso de pertencimento.

O referido trabalho da disciplina de Artes foi descontinuado por causa da substituição do professor. Os profissionais que são contratados pelo serviço público passam por situações como essa de serem trocados com certa frequência dos seus locais de trabalho ou serem substituídos, principalmente quando há transição de governo. Essas substituições podem criar dificuldades para a manutenção de iniciativas ou projetos. Por isso, é importante que a comunidade escolar se inteire e participe dos projetos como um coletivo, não deixando a realização a cargo de uma só pessoa. Outra alternativa é pontuada pela professora Jacira: incluir o projeto no currículo, como forma de torná-lo uma iniciativa da instituição escolar.

O Projeto Novembro Negro da Escola Maria Rita funcionava como uma espinha dorsal em torno da qual se organizavam as atividades educativas que se voltavam a implementar uma educação das relações étnico-raciais. Tais atividades ensinavam sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e colocavam em pauta a cultura negra, promovendo a desconstrução do etnocentrismo, do eurocentrismo na escola e colocando em contato conhecimentos sobre culturas distintas. Sendo desenvolvido ao longo do ano, o projeto lançava mão de diversas metodologias para ensinar e debater com os alunos sobre cultura negra. Trata-se de uma prática educativa que resgata e rememora as raízes da cultura negra, além de tratar de questões muito atuais, como a estética negra e a valorização da beleza negra, questões tão bem discutidas por Gomes (2008, 2017). Apresentações de samba-de-roda, cantiga de roda e capoeira também são exemplos de elementos culturais inseridos na escola.

Além de contribuir para o reconhecimento da identidade cultural, essas iniciativas podem ajudar a refletir acerca da representação do outro, a imagem do negro no cenário nacional, de forma a superar “estereótipos” (HALL, 2016) produzidos acerca da população

⁶⁷ Idem

negra. Ao inserir em suas práticas pedagógicas essas discussões, a escola possibilita aos alunos negros reconhecerem o seu pertencimento étnico-racial e permite a alunos negros e não negros a construção de uma imagem mais positiva do negro. Isso é devido a enfatizar as belezas, recontar as riquezas e o progresso africano no passado e no presente, reafirmar as lutas e a participação dos negros na construção do Brasil e dar visibilidade a importantes personalidades negras. Com isso, contribui-se para a desconstrução de estereótipos e para a valorização dos aspectos positivos dos povos africanos e afro-brasileiros.

A coordenadora Juliana trouxe um outro exemplo de atividade desenvolvida cujo propósito era gerar nos alunos mais conhecimento sobre a própria identidade cultural e sobre as características culturais de seu território:

“Eu solicitei um trabalho para que eles fizessem também um seminário trazendo as manifestações culturais, que eu vi que aqui tem muitas manifestações culturais do local. E eu pedi para que esses alunos trouxessem a questão da cultura daqui da região e das comunidades, porque muitos alunos aqui moram nas comunidades circunvizinhas. E eu observei em pesquisa que tem uma comunidade, a comunidade de Pedro Régis, o local onde vê a Santa e um desses alunos apresentou sobre isso, essa questão da cultura, da religiosidade. Eles já apresentaram trazendo um pouquinho, resgatando a cultura local. Trouxeram o samba de roda, que é uma questão da cultura africana, trouxeram também a capoeira e esses meninos fizeram um belo trabalho na apresentação, mesmo para resgatar a cultura daqui da comunidade” (informação verbal⁶⁸, grifo nosso).

Juliana relatou outro evento no qual a escola contou com a presença de um senhor da comunidade para contar relatos de tempos passados. Além disso, desde a sua fundação, a escola contava com uma horta, cujo cultivo das hortaliças e legumes era feito em parceria com pais dos alunos. Era uma atividade que trazia a comunidade para a escola, para transmitir seus saberes sobre o cuidado com a lavoura.

A professora Jacira alega que, em 2017, a escola trabalhou o tema da vaquejada, a história da vaquejada. *“Já pulou um pouquinho do que estávamos trabalhando (temática racial), porque houve uma necessidade de a comunidade pedir para trabalhar outros movimentos”* (informação verbal⁶⁹, grifo nosso). A vaquejada e a figura do vaqueiro voltam a aparecer também numa fala da professora Sueli, sugerindo que se trata de um elemento relevante na cultura da região⁷⁰.

⁶⁸ Entrevista concedida por Juliana, coordenadora da instituição escolar [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista presencial, Anguera, 2021.

⁶⁹ Entrevista concedida pela professora Jacira [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁷⁰ No município é comum ver os vaqueiros na lida com o gado, além disso, as cavalgadas e festas de vaqueiro são parte dos festejos tradicionais na cidade.

“Uma vez mesmo, comemorando o dia do vaqueiro, foi levado um vaqueiro muito conhecido naquela região, já bem velhinho, bem experiente, ele gostou de ter ido à escola. A gente sempre está fazendo essas coisas, levando alguém da comunidade. Tem o pessoal do sindicato dos trabalhadores rurais, foi lá e ensinou a fazer algumas comidas, com mandioca, algumas coisas assim. Então, a gente está sempre tendo este contato. A escola está sempre aberta a comunidade” (informação verbal⁷¹, grifo nosso).

Candau afirma que o “importante na perspectiva da interculturalidade crítica é estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aulas” (2014, p.36), de modo que

essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais, e promover uma ecologia dos saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante a esses saberes. A interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo, e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre esses saberes (idem, p.35).

É importante observar nestes relatos um movimento de trazer pessoas e saberes da comunidade e, por outro lado, de ir até as comunidades acessar essas vivências, levar esses alunos para conhecerem sua própria realidade, estimulando neles um olhar atento às suas origens.

“Foi prazeroso porque o professor de História, junto com o professor de Artes, eles foram a campo na comunidade conhecer, um contato. Então, fizemos um plano de ação que precisaria ter a oportunidade de fazer entrevistas junto com os alunos e o entrevistado que era alguém da comunidade para poder saber a história deles. A partir dessa história tivemos um ponto inicial por conhecer, trazer a realidade da cultura, da dança, dos cultos... foi maravilhoso porque os alunos sentiram aquela oportunidade de apresentar algo que o vô fazia e eles riam achando que era besteira de vô, mas chegou na prática, no meio do pátio, e apresentou. Muitas pessoas choraram, o próprio aluno que levou a história de vô chorou e não sabia que a história de vô era tão linda, porque nunca teve essa parte do diálogo, buscar a história dos meus parentes, dos meus bisavôs” (informação verbal⁷², grifo nosso).

A professora Jacira acredita que as discussões sobre cultura, vida no campo, questões raciais, deveriam estar mais acessíveis à população, “abrir os portões para a comunidade participar, para a comunidade se sentir acolhida”. Apesar desses relatos que indicam um movimento no sentido de trazer saberes da comunidade para a escola, parece haver uma necessidade de dar mais acesso à comunidade ao ambiente da escola. Mesmo nos eventos, a exemplo do Novembro Negro, a participação popular não é tão forte, visto que “*não é exatamente um evento aberto para a comunidade*” (informação verbal⁷³, grifo nosso).

⁷¹ Entrevista concedida pela professora Sueli [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁷² Entrevista concedida pela professora Jacira [mai. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

⁷³ Entrevista concedida pelo professor Marcos [set. 2021]. Entrevistador: Carlos Geilson Souza Santos. Entrevista virtual via *Google Meet*, 2021.

A partir da riqueza apontada nas entrevistas, acreditamos que o Novembro Negro deveria ser aberto à comunidade e contar com uma mobilização dos populares a fim de propagar este tipo de ação e os saberes que lá circulam e que podem ajudar no combate ao racismo e promover a educação das relações étnico-raciais.

Ou seja, a sabedoria popular, as manifestações culturais, as especificidades que marcam a diferença e constroem a diversidade cultural, são produzidas e reproduzidas permanentemente, no processo do contato, das trocas, das vivências. Estes elementos que estão lá na comunidade onde são produzidos, também estão aqui no chão da escola, pois os alunos trazem consigo essas diferenças (CANDAU, 2010). O trabalho da escola é também de identificar e reconhecer esta diversidade que a frequenta e, feito isto, pensar em formas de desconstruir as hierarquias e desigualdades e estabelecer trocas e contatos entre estes sujeitos e grupos. O propósito é reconhecer a riqueza do multiculturalismo e permitir que as relações entre os “diferentes” ocorram menos em um contexto de desigualdade e mais em um contexto de respeito à diversidade.

Implementar uma educação das relações étnico-raciais e uma educação intercultural não é tarefa fácil (CANDAU, 2016). Muitos sistemas educacionais buscam a padronização e a homogeneização das práticas educativas e as escolas precisam se inserir em programas de avaliação que produzem escores e comparam desempenhos. Nesse contexto de competição, de busca pelo desempenho, as escolas investem em gestão, procuram implantar “modelos de sucesso”, modos mais adequados de organizar os espaços e os tempos. Enquanto isso, deixa-se de lado a reflexão sobre os sentidos da educação e a relevância dos conhecimentos transmitidos para o contexto.

Numa sociedade culturalmente diversa, é essencial trabalhar o reconhecimento da diferença de forma positiva, enfatizando a riqueza da diversidade. Desconstruir os estereótipos criados sobre o negro e promover um encontro de fato entre sujeitos e grupos de variados pertencimentos. Geralmente, criamos expectativas e trazemos preconceitos acerca do “outro”. O movimento deveria ser, no entanto, de abertura para a escuta, para a troca, para o enriquecimento mútuo.

A escola é um desses espaços onde se pode educar acerca da diversidade, da diferença, do pertencimento étnico-racial. Muitas vezes o sentir-se negro decorre de situações de discriminação racial, quando o sujeito negro percebe que sua cor, seus traços físicos o expõem a esse tipo de tratamento. Esse senso de pertencimento pode e deve ser construído de maneira mais positiva. Através da educação, pode-se apontar na história e na cultura as riquezas, belezas, produções e contribuições desses povos para a história mundial e nacional;

uma educação que fortaleça a construção de uma identidade negra positiva⁷⁴. Essa construção é problemática, porque somos ensinados desde muito cedo que a nossa capacidade intelectual é inferior; nossos elementos culturais sofrem desvalorização e demonização; nos dizem que precisamos ser “menos negros”, que precisamos ascender a um padrão mais elevado e desenvolvido de cultura.

A identidade negra é forjada em um contexto de negação e rejeição de nós mesmos e de nossas características, além da rejeição dos nossos semelhantes, em termos de pertencimento racial. Dessa forma, entendemos a urgência de uma educação das relações étnico-raciais.

⁷⁴ A identidade negra é aqui entendida como esse senso de pertencimento construído nas relações sociais e que aponta para semelhanças que nos identifica com outros negros e negras e marca a diferença com outros grupos étnico-raciais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo chega, por fim, à etapa de exposição dos resultados após cumprir outras etapas e processos desafiadores da pesquisa. O período em que foi produzido trouxe, com suas especificidades, outros desafios. Faço referência à pandemia de COVID-19 que chegou ao Brasil em 2020 e impactou a vida cotidiana em suas variadas dimensões, inclusive no setor educacional. Os relatos dos colaboradores desta pesquisa apontam mudanças e adaptações necessárias para a continuidade do processo educativo nas escolas do município de Anguera. A percepção é que nesse contexto as dificuldades sobrepuseram-se a outras já existentes, dificultando a busca por uma educação de qualidade. Dito isto, sinalizamos que foi necessário tratar os dados tendo sempre presente que as atividades educativas no contexto da pandemia ocorreram de forma distinta do habitual.

Uma fala de uma das professoras que contribuiu com esta pesquisa e que chamou a atenção foi a seguinte: “um ponto é um desenho”. Ela dizia isto como forma de encorajar alunos mais duvidosos da capacidade de desenhar. Afirmava que ponto após ponto era possível fazer um pontilhismo. Tomo emprestada esta expressão para dizer que a escola pesquisada está ponto após ponto buscando fazer seu pontilhismo. Digo isto com relação à educação para as relações raciais e a prática da interculturalidade no contexto escolar. É difícil precisar em que “fase do desenho” a escola se encontra, mas é possível afirmar que os dados apontam ter havido uma busca por incluir nas atividades educativas o debate racial e as expressões culturais regionais.

Os resultados apontam que o conhecimento ou o desconhecimento acerca da Lei 10.639/03 está relacionado com a formação inicial docente e a abordagem dada a temas como raça e cultura. De modo geral, percebe-se que os entrevistados apontaram lacunas em sua formação inicial, uma vez que a temática racial ficava ausente ou era trabalhada de forma “apressada”. Estas lacunas se traduzem em dificuldades para trabalhar com o referido tema em sala de aula.

No período anterior ao da pandemia de COVID-19, na Escola Maria Rita realizava-se o Projeto Novembro Negro, que se apresenta com um importante instrumento de fortalecimento de uma educação antirracista. Alguns aspectos chamam a atenção: na construção do projeto: os professores, junto dos alunos, foram a campo conhecer as comunidades de origem dos alunos; além disso, o projeto envolvia a abordagem das questões

raciais e culturais a partir de diferentes disciplinas durante todo o ano, com culminância no 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

É importante dar visibilidade a iniciativas como essa de estabelecer um projeto que procura, durante o ano inteiro, trabalhar com temas que se relacionem com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Iniciativas que contribuem para o reconhecimento das contribuições e lutas dos povos negros na história do Brasil e do mundo; favorecem uma identificação positiva nos alunos negros, ao questionar os estereótipos atrelados à imagem dos negros e negras e ao dar visibilidade aos seus saberes, cultura e valores; combatem o racismo e a discriminação ao discutir sobre a forma como a raça foi utilizada como marcador da diferença entre brancos e não-brancos e ao refletir sobre os mecanismos que continuam a inferiorizar e excluir os afro-brasileiros.

Da mesma sorte, dar visibilidade a este tipo de iniciativa serve ao propósito de apontar a necessidade de retomada do projeto como eixo norteador da educação antirracista no contexto da escola pesquisada. O projeto enseja uma quebra da padronização na educação ao trazer para o seio da escola expressões culturais diversas e o debate acerca das diferenças étnico-raciais. Os alunos são levados a se aproximarem de suas origens, de seu pertencimento. Também são levados a conhecerem as origens e o pertencimento do “outro”. Desta forma, é possível construir e fortalecer o pertencimento, ao mesmo tempo em que estereótipos são quebrados.

Conforme apontado acima, as lacunas na formação docente impactam o trabalho em sala de aula e mostram-se como desafio para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Falta à escola e à Secretaria de Educação a iniciativa de ofertar formação continuada aos professores, como forma de reduzir o impacto das lacunas na formação inicial. Além disso, a falta de material didático e de outros insumos necessários apresenta-se como outro desafio.

Ao invés de negar as diferenças e fechar os olhos para as desigualdades gritantes em nossa sociedade, os resultados obtidos levam a questionar as relações estabelecidas, no seio das quais as hierarquias e dominações foram forjadas e por qual mecanismo essas assimetrias são reproduzidas cotidianamente. Assim como ocorre nos variados contextos da vida social, a diferença adentra o espaço escolar. São alunos de variados pertencimentos étnico-raciais e religiosos, com diferentes identidades de gênero, diversos lugares de origem e histórias de vida. Eles trazem valores, cultura, visão de mundo, saberes distintos e precisam ter reconhecida a sua diferença, posto que a diferença é o que os torna únicos. Quando se questiona tais hierarquizações e promove-se o diálogo entre sujeitos e grupos “diferentes”, é

possível estabelecer um ambiente de troca no qual todos saem enriquecidos. Educar para as relações étnico-raciais tem essa potencialidade: debater as relações que estão estabelecidas, pensar nas desigualdades que permeiam tais relações e propor o diálogo intercultural, em um ambiente no qual os estereótipos são desconstruídos por meio do conhecimento, da educação.

Por outro lado, como apontado pelos sujeitos dessa pesquisa, é necessário investir, tanto na formação inicial quanto na formação continuada; no debate sobre as relações étnico-raciais em nosso país, em sentido mais alargado; e no campo da Educação Para as Relações Étnico-Raciais. Campo este que nos é tão caro, porém central para o enfrentamento das colonialidades que se reproduzem no contexto escolar, que se traduzem nas políticas de embranquecimento curricular, de matriz eurocêntrica, e na versão pedagógica do mito da democracia racial que continua negando a diversidade e a diferença em nome da igualdade. Há muito o que se fazer, contudo não se pode negar o já foi construído, a pensar acerca das ações dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Brasileiro, que se constitui ator político e educador da sociedade brasileira, como bem recorda Gomes (2017). Não se pode esquecer desse elemento importante da História de nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (org.) **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.
- AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise do conteúdo. In: AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº11, p. 89-117, mai./ago. de 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. In: LASK, Thomke (org). Tradução: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, p.15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 15 de março de 2021.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 25 de agosto de 2018.
- BRASIL. **Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário – SDT/MDA**. Sistema de Informações Territoriais. Disponível em http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_186_Portal%20do%20Sert%C3%83%C2%A3o%20-%20BA.pdf. Acesso em 15 de março de 2022

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 28 Mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.33, n.118, p.235-250, 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Escola, didática e interculturalidade crítica: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. In: **Congresso Iberoamericano de história da educação na América Latina - CIHELA**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas, p. 13-37, 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: **Cadernos Pagu**, v. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria; (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, 5(1), p. 85-92, jan- mar, 1991.
- COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 13 (1), p. 143-158, maio de 2001.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 31-50.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1989.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, PE, 2013.
- FIGUEIREDO, Ângela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Periódicus**, Salvador, n. 3, v. 1, p. 152- 169, mai- out, 2015.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p. 7-22, jan./dez, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, Bruno Mendes. **Municipalização, Religiosidade e Desenvolvimento (1963-2000): Por uma introdução histórica de Anguera sob a vigência municipal**. 1 ed. Feira de Santana, 2016.
- GÓES, Bruno Mendes. **A “onda emancipatória” invadiu Feira: estudo sobre os processos emancipatórios dos distritos de Anguera e Bonfim de Feira**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) - UEFS, Programa de Pós-Graduação em História, Feira de Santana, BA, 2015.
- GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história da campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GOMES, Izaú Veras. **Negro Drama: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e

Docência) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012a. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 05 de julho de 2021.

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

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

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e báculo como símbolos da identidade negra. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GONÇALVES, Michelly dos Santos. **A Implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

GONÇALVES, Michelly dos Santos, MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Desafios e possibilidades para a implantação das DCNERER nas escolas públicas. *In*: **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 2, 2020.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizante. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, Stuart. A questão multicultural. *In*: SOVIK, Liv (org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio: Apicuri, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2021**. Anguera, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/anguera/panorama>. Acesso em 18/03/2022.

KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (orgs.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

MACHADO, Igor Renó. Reflexões sobre o pós-colonialismo. *In*: **Teoria e Pesquisa**, v. 44-45, p. 19-32, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *In*: **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem: astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador-BA 1850-1888)**. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires [Argentina]: CLACSO, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019.

OLIVEIRA, Anailma Palmeira de; *et al.* **Conhecendo Serra Preta**: História e Geografia. Feira de Santana: UEFS, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial. *In: LIMA, Adriane Raquel Santana de [et.al.]. Pedagogias decoloniais na Amazônia*: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

PERINI, Erica Rezende; CIPRIANI, Flávia Marcele. Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. *In: Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, vol. 34, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111132>. Acesso em: 03 fev. 2022.

POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REESINK, Mísia Lins. Para uma antropologia do milagre: Nossa Senhora, seus devotos e o regime de milagre. **Caderno CRH – Revista de Ciências Sociais do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, v. 18, n. 44, p. 267-280, maio/agosto, 2005.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *In*: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.23, p.1-5, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592>. Acesso em: 03 fev. 2022

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Estela. **Projeto Consciência Negra: relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2018.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei n. 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogo com a lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *In*: **Educação**, Santa Maria, vol. 25, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38257>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Questão Racial e Etnicidade. *In*: MICELI, Sérgio (org.). **O que se lê na Ciência Social Brasileira**. São Paulo: Ed. Sumaré/ANPOCS, 1999, p. 267-312.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 21-37.

SILVA, Jussara Alves da. **Karingana Wa Karingana: Brincadeiras e canções africanas**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro: a lei 10.639/03 e a formação de professores**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SOUSA, Ângela Silva de. **A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *In*: **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas**: UFPel, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC; (Brasília): CAPES: UAB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Qual a sua cor?
2. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua como professor(a)? Há quanto tempo você é professor(a) nesta instituição? É professor concursado, contratado?
3. Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/03? Considera importante?
4. De que modo sua formação (inicial ou continuada) abordou o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana?
5. De que forma esta escola tem trabalhado o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana?
6. Como você tem trabalhado, em sala de aula, com as temáticas sobre História e Cultura afro-brasileira e africana, sobre preconceito e discriminação racial na escola?
7. Você considera que os livros didáticos utilizados em sua escola, na disciplina que você ministra, tem lhe auxiliado a trabalhar com as temáticas que a lei 10.639/2003 determina?
8. Você percebe desafios ou obstáculos, no contexto escolar, para educar sobre História e Cultura afro-brasileira e africana? Se sim, quais?
9. A comunidade escolar e as famílias participam das atividades escolares? De que forma?
10. Os conteúdos trabalhados em sala de aula abordam os saberes e a cultura da comunidade?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR(A) E COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

1. Qual a sua cor?
2. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua como diretor (a) nesta instituição? Você é do quadro efetivo (concurado) do município?
3. Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/03? Considera importante?
4. De que modo sua formação (inicial ou continuada) abordou o ensino sobre História da África e da Cultura afro-brasileira e africana?
5. De que forma os professores desta instituição têm recebido formação para trabalhar com as temáticas sobre História da África e da Cultura afro-brasileira e africana?
6. De que forma esta escola tem trabalhado o ensino sobre História da África e da Cultura afro-brasileira e africana? Que ações têm sido desenvolvidas nesse sentido? A escola desenvolve algum projeto? Tem disciplina específica para tratar dessas temáticas?
7. Você considera que os livros didáticos utilizados em sua escola têm auxiliado os professores a trabalharem com as temáticas que a lei 10.639/2003 determina?
8. Você percebe desafios ou obstáculos, no contexto escolar, para educar sobre História e Cultura afro-brasileira e africana? Se sim, quais?
9. A comunidade escolar e as famílias participam das atividades escolares? De que forma?
10. Os conteúdos trabalhados em sala de aula abordam os saberes e a cultura da comunidade?
11. O Plano Municipal de Educação faz referência à necessidade de uma educação antirracista? E o Projeto Político Pedagógico da escola?
12. A Secretaria de Educação tem possibilitado formações voltadas para o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira?