



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



MILENA LIMA TAMBORRIELLO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JAGUAQUARA-BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2025

MILENA LIMA TAMBORRIELLO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JAGUAQUARA-BA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana.

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

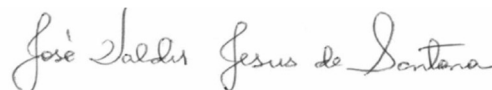
**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JAGUAQUARA-BA**

Autora: Milena Lima Tamborriello

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Milena Lima Tamborriello e aprovada pela Comissão Avaliadora.

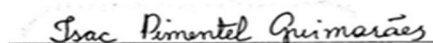
Data: 16/06/2025



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



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)



Prof. Dr. Isac Pimentel Guimarães (UESC)

T16e

Tamborriello, Milena Lima.

A educação das relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-BA / Milena Lima Tamborriello, 2025.

133f.

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

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. F 124 – 130

1. Diversidade étnico-racial. 2. Lei 10.639/2003. 3. Pedagogia antirracista. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD 371.19346

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

“Mas aqueles que esperam no Senhor renovam as suas forças. Voam bem alto como águias; correm e não ficam exaustos, andam e não se cansam” Isaías 41:31

À Deus, o autor e consumidor da minha fé, toda honra e toda glória sejam dadas a ELE. Obrigada Senhor porque suas misericórdias se renovam a cada manhã. Nos meus dias de angústia, foi o meu abrigo; nos meus dias de cansaço, foi o meu renovo; nos meus dias de guerra foi a minha paz e para todo o sempre é o Meu Senhor!

Ao meu orientador Prof. José Valdir, por acreditar em mim e me ensinar a buscar o meu melhor a cada novo desafio; pelos conhecimentos partilhados e pela paciência nos longos dias de produção escrita. Sinto-me honrada por ser sua orientanda!

Ao Prof. Benedito Eugênio, por se fazer presente nessa caminhada de tantas lutas; por me acolher e me ensinar os primeiros passos de uma pesquisa responsável e de uma escrita coerente. Gratidão por não ter soltado as minhas mãos!

Ao meu esposo Plínio, meu amigo e companheiro de todas as horas, obrigada pela paciência infinita e pelo apoio incondicional; pelo cuidado diário comigo e com os nossos filhos quando eu, estando em casa, não podia estar presente. Obrigada por caminhar junto comigo, enxugar minhas lágrimas e entender minhas ausências. Teu amor me salva. Te amo demais!

Aos meus filhos Giulio e Nicholas e a minha filha Valentina, razões da minha existência! Mamãe agradece por cada olhar, cada abraço, cada beijo, cada sorriso e cada eu te amo que aquecia o meu coração, em meio à solidão da escrita, e me fortalecia para que eu não desistisse da caminhada. É por vocês que sempre vou continuar! Amo vocês com o amor mais profundo dessa vida!

A minha mãe Stela, minha sogra Eduarda e minha tia Ângela que sempre que possível estavam em minha casa fazendo uma verdadeira “força tarefa” para que eu pudesse estudar. Obrigada por existirem em minha vida! Amo vocês!

Aos meus queridos amigos Wesley de Matos e Jairo Bonfim, por todo apoio e carinho dedicados a mim nesse processo árduo de escrita. Vocês moram no meu coração!

Às professoras, a direção e a coordenação da Escola Luiz Gama, a minha gratidão!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias da pesquisa.....	60
Quadro 2 – Caracterização/perfil das professoras.....	66
Quadro 3 – Caracterização/perfil da gestão escolar.....	67
Quadro 4 – Caracterização/perfil da coordenação escolar.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BA	Bahia
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Câmara de Educação Profissional
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MEC	Ministério da Educação
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
ONGS	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Negro Brasileiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Jaguaquara – Território de Identidade Vale do Jiquiriça.....	61
Figura 2 - Mapa da linha férrea onde passava o trem Maria Fumaça	62
Figura 3 - Estação Ferroviária de Jaguaquara	62

TAMBORRIELLO, Milena L. **A educação das relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-BA.** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Vitória da Conquista, 2025.

RESUMO

A perspectiva da diversidade, por muito tempo, esteve ausente nos currículos e nas práticas pedagógicas do sistema educacional brasileiro. Após a implementação da Lei nº 10.639/03, diretrizes foram elaboradas para orientar as instituições escolares, possibilitando novas formas de pensar a educação das relações étnico-raciais no currículo. Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2018; Mattar; Ramos, 2021) de natureza descritiva (Triviños, 2011; Mattar; Ramos, 2021), que buscou responder à seguinte questão da pesquisa: Quais abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais estão presentes nas percepções e concepções das professoras da Escola Luiz Gama no município de Jaguaquara-Bahia? Os objetivos da pesquisa foram: Analisar de que forma as percepções e concepções das professoras sobre a educação das relações étnico-raciais dialogam com as determinações da Lei nº 10.639/2003; identificar, a partir dos relatos das professoras, quais abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais são consideradas relevantes no contexto da sala de aula e dos espaços de convivência escolar; identificar a implementação (ou não) de projetos, ações e propostas pedagógicas em uma perspectiva da educação das relações étnico-raciais em conformidade com a Lei nº 10.639/2003. O marco teórico da pesquisa dialoga com o campo da interculturalidade crítica e da educação para as relações étnico-raciais (Walsh, 2009; Oliveira e Candau, 2010; Oliveira, 2012, 2018; Candau; Sacavino, 2020; Gomes, 2007, 2011, 2012, 2017, 2022; Gomes; Silva, 2011). Como técnica para produção dos dados utilizou-se da entrevista semiestruturada (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015) e da análise de conteúdo (Bardin; 2016; Franco, 2021) para a organização e análise dos dados. Participaram da pesquisa sete professoras, duas gestoras e uma coordenadora pedagógica da Escola Luiz Gama. A partir das falas das professoras é possível afirmar que a fragilidade e/ou inexistência de planejamento e ações coletivas com foco na construção de práticas pedagógicas antirracistas têm limitado a implementação de Lei 10.639/03, resultado, em grande parte, da carência de formação no campo das relações étnico-raciais, tanto na formação inicial quanto continuada das professoras e gestoras. As falas das docentes apontaram para a necessidade da oferta - pela rede municipal de ensino - de formações continuadas sobre as leis, diretrizes e outros temas relativos à diversidade e combate ao racismo, a fim de que essas professoras possam desenvolver as suas práticas pedagógicas, tratando com relevância a temática da educação das relações étnico-raciais. As professoras destacaram ainda que a falta de material didático e paradidático com foco na História e Cultura Afro-brasileira, aliada à ausência de ações de planejamento coletivo, tem dificultado a construção de perspectivas pedagógicas antirracistas na escola.

Palavras-chave: diversidade étnico-racial; lei 10.639/2003; pedagogia antirracista.

ABSTRACT

The perspective of diversity has long been absent from the curricula and pedagogical practices of the Brazilian educational system. Following the implementation of Law No. 10.639/03, guidelines were developed to guide schools, enabling new ways of approaching the education of ethnic-racial relations in the curriculum. This dissertation presents the results of a qualitative research (Minayo, 2018; Mattar; Ramos, 2021) of a descriptive nature (Triviños, 2011; Mattar & Ramos, 2021), which sought to answer the following research question: Which approaches to the education of ethnic-racial relations are present in the perceptions and conceptions of teachers at Escola Luiz Gama in the municipality of Jaguaquara, Bahia? The research objectives were: to analyze how teachers' perceptions and conceptions of ethnic-racial education align with the provisions of Law No. 10.639/2003; to identify, based on teachers' reports, which approaches to ethnic-racial education are considered relevant in classroom and school life contexts; and to examine the implementation (or lack thereof) of projects, actions, and pedagogical proposals from the perspective of ethnic-racial education in accordance with Law No. 10.639/2003. The theoretical framework is grounded in critical interculturality and ethnic-racial education (Walsh, 2009; Oliveira & Candau, 2010; Oliveira, 2012, 2018; Candau & Sacavino, 2020; Gomes, 2007, 2011, 2012, 2017, 2022; Silva, 2011). Semi-structured interviews (Minayo, Deslandes; Gomes, 2015) and content analysis (Bardin, 2016; Franco, 2021) were used for data collection and analysis. Participants included seven teachers, two administrators, and one pedagogical coordinator from Escola Luiz Gama. The findings indicate that the weakness or absence of collective planning and actions aimed at constructing anti-racist pedagogical practices has limited the implementation of Law 10.639/03. This limitation is largely due to insufficient training in ethnic-racial relations, both in initial teacher education and in continuing professional development. The participants highlighted the need for ongoing professional training provided by the municipal education system on laws, guidelines, and topics related to diversity and anti-racism to support the development of effective pedagogical practices addressing ethnic-racial education. Teachers also noted that the lack of didactic and supplementary materials focused on Afro-Brazilian History and Culture, combined with the absence of collective planning initiatives, has hindered the construction of anti-racist pedagogical perspectives in the school.

Keywords: ethnic-racial diversity; law no. 10.639/2003; anti-racist education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES	19
2 EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO ANTIRRACISMO	39
3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	54
3.1 Definição e caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa	54
3.2 Técnica utilizada para a produção/coleta dos dados	56
3.3 Técnica utilizada para a categorização, organização e análise dos dados	58
3.4 Caracterização do município de Jaguaquara	60
3.4.1 Caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa	64
4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA LUIZ GAMA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E GESTORAS.....	69
4.1 Os caminhos da docência e a escolha profissional.....	72
4.2 Os desafios da docência e as relações étnico-raciais na formação docente	75
4.3 A lei n. 10.639/03 e a questão racial no brasil: perspectivas das professoras e gestoras	84
4.4 Racismo e educação antirracista: o que revelam as professoras e gestoras	90
4.5 O currículo e as relações étnico-raciais	96
4.6 Prática pedagógica e a educação das relações étnico-raciais.....	106
CONCLUSÃO.....	121
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Pedagoga por formação, sou Coordenadora Pedagógica da rede estadual e professora da rede municipal de ensino desde 2003. Iniciei a minha trajetória profissional lecionando em turmas de Educação Infantil em uma escola localizada em um distrito que atendia, em sua maioria, crianças negras e de baixa renda, que residiam da zona rural da região de Jaguaquara-BA. Essa experiência me permitiu observar como a diversidade fazia parte do espaço escolar, como as crianças lidavam com as diferenças e o papel da escola na reprodução e manutenção das desigualdades sociais e, principalmente, as desigualdades raciais.

Nesse mesmo período já estavam acentuadas as discussões acerca da questão da educação das relações étnico-raciais no Brasil, com a implementação da Lei nº10.639/03 e justamente esse contexto - da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos sistemas de ensino da rede pública e privada – que me senti motivada a conhecer a comunidade quilombola localizada no meu município.

Após conhecer a comunidade, muito carente na ocasião, comecei a desenvolver projetos solidários nas escolas em que eu ensinava para ajudar os moradores. Na época, comecei a realizar aulas de campo, levando os meus alunos para conhecerem a comunidade, sua cultura e sua história. Então, um dos projetos desenvolvidos junto à comunidade tornou-se tema para uma Feira de Conhecimento, onde os alunos explicaram o conceito de quilombo histórico, de quilombo contemporâneo e contaram a história da Comunidade Quilombola Lindolfo Porto, como era chamada à época.

Com o passar do tempo, senti vontade de conhecer a história da comunidade de forma mais profunda, sentia desejo de estar lá, de registrar as minhas descobertas e curiosidades, de poder contribuir de alguma forma. A presidente da comunidade, Dona Anália, permitiu que eu continuasse fazendo visitas e a experiência de dividir alguns dos meus dias com o grupo começou a gerar em mim questionamentos de como eles haviam chegado ali, como viveram todo aquele tempo, como foi a trajetória da certificação. Esse desejo de pesquisar sobre o grupo despertou em mim o interesse de fazer a inscrição na seleção para o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Aprovada no certame, ingressei no programa no ano de 2015 com um projeto que versava sobre identidade e memórias da comunidade quilombola. Devido a algumas intercorrências, mudei de orientador e novas ideias surgiram em relação à pesquisa, fazendo com que mudasse de objeto de estudo, tendo como foco a escola vizinha à comunidade

quilombola. O interesse volta-se à compreensão da temática das relações étnico-raciais na perspectiva da pesquisa formação. Assim, começo a minha relação com a escola Luiz Gama, quando começo a mediar os ateliês de formação com as professoras para a pesquisa do curso de Mestrado¹.

Alguns anos se passaram e permanecia em mim o sentimento de incompletude; sentia desejo de voltar a pesquisar e então decidi elaborar um projeto para submeter a seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus de Vitória da Conquista. Aprovada novamente, retorno ao *lôcus* da pesquisa anterior com um conhecimento mais aprofundado e com outra proposta de pesquisa.

A proposta da pesquisa intitulada *A educação das relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-Ba*, surge a partir de uma inquietação, enquanto professora da rede municipal de ensino, acerca de como a temática da educação para a relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, está inserida/implementada [ou não] nas séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública situada na periferia de Jaguaquara-BA. A localização da escola foi de fundamental importância para a escolha do *lôcus* da pesquisa, por estar situada ao lado de uma comunidade quilombola, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, que recebe alunos oriundos dessa comunidade.

A princípio pensei que a maior relevância da pesquisa estaria no fato dela ser desenvolvida em uma escola quilombola e que trazer a discussão acerca da educação das relações étnico-raciais para essa instituição iria contribuir para que os envolvidos pudessem repensar/refletir sobre essa temática tão necessária no âmbito educacional. No entanto, ao buscar mais informações para empreender o projeto, descobri que a escola não é considerada quilombola pelo sistema municipal de educação de Jaguaquara-BA. A secretaria de educação municipal, a gestão e a comunidade escolar, com base na legislação educacional, discutiram sobre a possibilidade de torná-la quilombola e chegaram a iniciar o processo, mas devido algumas intercorrências não foi possível dar continuidade.

Mesmo sabendo que não se tratava de uma escola quilombola, decidi realizar a pesquisa posto que o tema abordado faz parte da agenda de debates atuais no campo educacional e evidencia a importância da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ademais, as

¹ Apesar de ter concluído a dissertação e, inclusive, ter defendido, por razões que não cabem explicitar aqui, não recebi o certificado de Mestra.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012), reforçam a centralidade da valorização da identidade étnico-racial, da memória coletiva e dos saberes historicamente subalternizados no contexto educacional.

Pensar o campo da educação das relações étnico-raciais no Brasil impele-nos a compreender os processos históricos aqui experienciados, dentro do contexto da colonização europeia *versus* escravidão negra. A posição dos colonizadores europeus, frente aos grupos étnicos colonizados, sempre representou violência; a violência física, simbólica e epistêmica, constituíram-se como mecanismos de exclusão desses grupos das diversas esferas sociais (Gomes, 2017, 2019; Oliveira, 2012; 2018; Oliveria; Lins, 2018).

Nesse contexto, o sistema educacional se constituiu também excludente, reproduzindo o pensamento eurocêntrico que por muitas décadas não atendeu às demandas da população africana e afro-brasileira, impedindo-as formalmente que fizessem parte do sistema oficial de ensino.

O Brasil, como última nação a abolir a escravidão, foi palco de tensos conflitos para que a população afro-brasileira obtivesse direitos civis, dentre eles o direito à educação. Nesse sentido, é preciso reconhecer o protagonismo do Movimento Negro, constituído em fins da década de 1970, e sua crítica ao mito da democracia racial e à denúncia ao ideal de branqueamento presente no cotidiano escolar, nos livros didáticos, nas práticas pedagógicas e curriculares (Rodrigues, 2005). As reivindicações desse movimento social trouxeram para o cenário nacional as mazelas sofridas pelos negros no Brasil e emergência em reparar os danos herdados do período colonial/escravista (Gomes, 2011, 2017; Silva, 2011).

Assim, a conquista de políticas públicas de ações afirmativas faz parte de uma trajetória de lutas empreendidas pelo Movimento Negro Unificado - MNU que ressignificaram e politizaram a raça, emancipando a si próprios e a sociedade, produzindo e reelaborando conhecimentos sobre racismo no Brasil bem como questões referentes as relações étnico-raciais (Gomes, 2012, 2017, 2022). Ademais, como afirma Rodrigues (2005, p. 43), “em oposição à proposta de integração via valores brancos, o trabalho do MNU centrou-se na elaboração de um projeto político do povo negro para o Brasil, do ponto de vista do povo negro”, de modo que a educação “constitui-se para o movimento negro em elemento central de mobilização, um valor que estrutura sua ação desde as primeiras organizações negras” (2005, p. 45).

No campo educacional, a promulgação da Lei nº 10.639/03 resultou dessa luta história empreendida pelo Movimento Negro, da mesma forma a aprovação, pelo Conselho Nacional

de Educação, da resolução nº01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Tais diretrizes versam sobre a garantia do igual direito às histórias e culturas “outras” que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (Oliveira; Candau, 2010).

Segundo Rodrigues (2005, p. 86), a aprovação da Lei 10.639/03 “[...] atende a uma das propostas apresentadas pelo movimento negro durante a Assembleia Nacional Constituinte, rerepresentada por Benedita da Silva no momento de elaboração da LDB”, além de ser um “[...] dos desdobramentos do Programa de Ação deliberado na III Conferência de Durban², conjugada ao trabalho e mobilização do movimento negro, que durante décadas vem desenvolvendo ações de resgate e valorização da história da população negra, de sua cultura e identidade”.

O Movimento Negro e outros movimentos sociais partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (Gomes, 2017).

Para Gomes (2011), a escola pública exerce um papel fundamental na construção de uma educação para diversidade. Assim, com a implementação da Lei nº 10.639/03 “as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (Gomes, 2011, p. 41). Por essas razões, as discussões no âmbito educacional precisam admitir a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu processo de configuração, possibilitando a valorização plena dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira. O não reconhecimento e “o ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que trata todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças” (Silva, 2011, p. 26).

A perspectiva da diversidade e da diferença, por muito tempo, esteve ausente nos currículos e nas práticas pedagógicas. O termo diferença frequentemente é associado a um problema a ser resolvido; os “diferentes” se apresentam como um problema que a escola precisa enfrentar (Candau, 2016), seguindo a prerrogativa da homogeneização cultural difundida nas

² Trata-se da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Segundo Rodrigues (2005, p. 82), “a atenção do governo para com o movimento negro foi reafirmada e consolidada nesta Conferência, que contou com a participação de cerca de dois mil participantes do movimento negro de todo o Brasil”.

instituições educacionais e fundamentadas pela colonialidade. Contudo, é preciso cautela posto que, conforme Walsh (2009), o discurso sobre a necessidade de reconhecimento e respeito à diversidade cultural pode se converter “em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional” (2009, p. 16), que tem caráter integracionista, assimilacionista.

A proposta de implementação de uma pedagogia decolonial e intercultural crítica (Walsh, 2009; Oliveria; Candau, 2010) caminha no sentido da desconstrução de elementos da dinâmica escolar que foram naturalizados por meio de ações e práticas pensadas a partir da perspectiva colonial, dos padrões estabelecidos pela branquitude e pela omissão de outras verdades e de outros padrões pertencentes aos grupos inferiorizados do decorrer da história. A permanência desses dispositivos segregacionistas nas instituições escolares, ao longo do tempo, promoveu o ocultamento da diversidade e impediu o reconhecimento positivo das diferenças dentro do contexto educacional, que passou a ser *lócus* de reprodução e fortalecimento da cultura do colonizador. Assim, “a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2018, p.41).

Estabelecer estratégias para a desconstrução da lógica da colonialidade no campo educacional deve ser uma das premissas vinculadas às mudanças curriculares propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Além da implementação de práticas pedagógicas decoloniais, Candau (2016) propõe reinventar a escola, construindo propostas educativas coletivas e plurais, em vez de seguir propostas curriculares engessadas. O desafio consiste não apenas em realizar ações educativas e projetos institucionais com a temática da diversidade e seus afins, mas na transformação da prática docente, na mudança do olhar do professor(a) para os dispositivos históricos que moldaram a perspectiva educacional brasileira por décadas e, silenciosamente, continuam vigentes em muitos espaços de educação formal.

A Lei nº 10.639/03 possibilitou diversas formas de pensar as relações étnico-raciais no currículo da educação brasileira, contudo fazer valer a lei na prática, no cotidiano de alunos e alunas das redes públicas e particulares de ensino, ainda demanda outras variáveis que ultrapassam a restrita compreensão da lei, “da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer” (Silva, 2011, p.27).

Importa aos envolvidos no processo de inserir novas formas de efetivar uma educação para a diversidade (Gomes, 2011, 2017), concebida como um projeto político emancipatório

nascido no cerne das pautas do movimento negro brasileiro, dar sentido a lei. Ou seja, pensar as mudanças na prática pedagógica e curricular a partir da transformação da mentalidade de cada sujeito que faz a educação acontecer, com o intuito de proporcionar uma educação democrática capaz de combater o racismo a partir de práticas interculturais críticas. E isso implica, na perspectiva de Gomes (2017, p. 135), instituir uma pedagogia da diversidade, “considerada como produto da luta contra hegemônica no campo educacional” e que resulta do acúmulo histórico e da luta dos negros e negras por um projeto de educação emancipatório e antirracista.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretendeu responder à seguinte *questão*: Quais abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais estão presentes nas percepções e concepções das professoras da Escola Luiz Gama³ no município de Jaguaquara- Bahia?

A partir da questão de pesquisa, definiu-se como *objetivo geral*: identificar quais abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais estão presentes na nas percepções e concepções das professoras da Escola Luiz Gama no município de Jaguaquara-BA. E como *objetivos específicos*: a) Analisar de que forma as percepções e concepções das professoras sobre a educação das relações étnico-raciais dialogam com as determinações da Lei nº 10.639/2003; b) Identificar, a partir dos relatos das professoras, quais abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais são consideradas relevantes no contexto da sala de aula e dos espaços de convivência escolar; c) Identificar a implementação (ou não) de projetos, ações e propostas pedagógicas em uma perspectiva da educação das relações étnico-raciais em conformidade com a Lei nº 10.639/2003.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2018; Lüdke; André, 2013), do tipo descritiva (Triviños, 2011; Mattar; Ramos, 2021), que se utilizou da entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2013; Amado; Ferreira, 2017). Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo (Bardin; 2016; Franco, 2021) em diálogo com o referencial teórico. A pesquisa foi realizada com sete professoras, duas gestoras e uma coordenadora pedagógica da Escola Luiz Gama, localizada no município de Jaguaquara-BA.

A presente pesquisa encontra-se organizada com uma introdução e quatro capítulos; os dois primeiros são teóricos, o terceiro é o capítulo metodológico e o último versa sobre resultado da análise dos dados produzidos na pesquisa. Cabe destacar que o projeto de pesquisa ao qual

³ Escola Luiz Gama é um nome fictício que foi pensado para proteger a identidade da instituição pesquisada.

este trabalho está vinculado, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 25 de novembro de 2023, conforme o Parecer nº 6.532.514.

O primeiro capítulo da dissertação intitulado “*Interculturalidade crítica e educação antirracista: algumas proposições*” apresenta uma breve abordagem de como o pensamento racista foi estruturado no Brasil e quais foram/são os mecanismos mantenedores dessa prática; aponta para relevância da discussão do grupo Modernidade/Colonialidade e dos conceitos – colonialismo, colonialidade, decolonialidade e interculturalidade – apresentados por ele, que são a chave para a compreensão de como os processos de exclusão de outras epistemologias e outras culturas – nesse caso específico, da população negra – foram sendo consolidados no nosso território; destaca a importância do movimento negro para a inserção dos dispositivos legais de reparação dos direitos refutados aos negros brasileiros, estendendo-se ao campo educacional. Nesse contexto traz a educação das relações étnico-raciais pensada a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural como intervenção capaz de orientar um currículo produtor de justiça curricular, que possa combater o racismo em suas diversas esferas.

O segundo capítulo tem por título “*Educar para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo*” e apresenta uma breve histórico do caminho percorrido pelos africanos e seus descendentes desde o Brasil Colônia até os dias atuais, ponderando o protagonismo negro e o desdobramento das ações por ele instituídas dentro de um contexto social marcadamente desigual - racista - e um modelo educacional excludente. Nesse sentido, descreve as contribuições do Movimento Negro para a mudança do currículo da educação brasileira, além de apresentar a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e as contribuições de Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Catherine Walsh, Vera Maria Ferrão Candau, Maldonado Torres e outros.

O terceiro capítulo apresenta a “*Perspectiva metodológica*” que orientou a realização da pesquisa, a saber, uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa; a técnica utilizada para a produção de dados – entrevista semiestruturada – e a técnica de organização e análise dos dados, análise de conteúdo de Bardin (2016).

No último capítulo intitulado “*Educação para as relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-BA: perspectivas de professoras e gestoras*” apresenta-se a análise dos dados construída à luz do referencial teórico que orientou essa pesquisa.

1 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

O Brasil é um país marcado pela diversidade, mas como outros países da América Latina construiu esse perfil pelo viés do colonialismo europeu. Durante muito tempo essa diversidade brasileira foi “romantizada”, soando com um encantamento em um painel de cores, culturas e religiões que propagavam a harmonia das relações raciais aqui existentes.

Na concepção de Nogueira (2004), que na sua produção inaugura o termo “preconceito de marca”⁴ como uma reformulação da expressão “preconceito de cor”, os tons de pele e as características fenotípicas do indivíduo são fundamentais para classificá-los racialmente na perspectiva das relações raciais do Brasil, onde a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negroides.

As relações com pessoas de cor no Brasil não implicam no indivíduo branco uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele. Assim, a experiência decorrente do “problema da cor”, varia com a intensidade das marcas e com a maior ou a menor inclinação que tenha o indivíduo de contrabalanceá-las pela exibição de outras características. A ideologia das relações raciais característica do país tende a negar ou subestimar o preconceito racial, “excluindo teoricamente a questão racial com a negação da existência do racismo no Brasil e a afirmação somente da existência de grupos de cor” (Silva, 2000, p.99).

O indivíduo de cor no Brasil pode compensar a desvantagem de cor por uma superioridade de instrução, educação, profissão ou condição econômica. Em contrapartida, nos Estados Unidos⁵, “a luta do negro, como negro, seja qual for sua aparência, é, sobretudo, uma luta coletiva. As próprias conquistas individuais são vistas como verdadeiras tomadas de novas posições em nome do grupo todo”. (Nogueira, 2004, p.302)

⁴ Para Oracy Nogueira (2004), quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de *marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de um certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de *origem* (Nogueira, 2004, p. 292).

⁵ Oracy Nogueira utiliza duas expressões para diferenciar as formas de preconceito manifestas no Brasil e nos Estados Unidos. No Brasil o preconceito foi designado como preconceito de marca – a expressão “preconceito de marca” constitui uma reformulação da expressão “preconceito de cor” - e na modalidade em que o preconceito se apresenta nos Estados Unidos foi designado preconceito de origem. O autor salienta que os conceitos referentes às expressões “marca” e “origem” são conceitos ideais que indicam situações puras e abstratas para as quais propendem as situações ou casos concretos (Nogueira, 2004).

A reflexão de Nogueira aponta o preconceito racial como “parte integrante do sistema ideológico do grupo branco e contribui para manutenção do *status quo*, nas relações entre os elementos brancos e os que foram representados como *de cor*” (Miranda; Riascos, 2016, p.562).

Por essa razão há uma sensação de que as relações raciais estabelecidas no Brasil acontecem de forma branda, ideia que é atribuída ao mito da democracia racial⁶, que justifica, banaliza, suaviza e ainda faz perpetuar o racismo nas práticas sociais e educacionais.

Igualmente importante é o reconhecimento de que no continente se desenvolveu, com diferentes denominações, uma apologia da mestiçagem, como a expressão *democracia racial* no nosso país, que configurou um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a perpetuar a lógica de que diferentes grupos étnico-raciais desde o início do processo colonizador foram se integrando “cordialmente” [...] (Candau; Russo, 2010, p. 159).

Pensar sobre a formação do povo brasileiro, não é meramente compreender que diferentes povos e culturas produziram a diversidade, requer acionar os processos históricos que culminaram nessa diversidade, as relações de dominação do colonizador para com os povos colonizados, a escravização da população negra bem como as consequências do período escravista na construção da identidade nacional.

A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente (Candau; Russo, 2010, p. 158).

As relações de poder estabelecidas no período colonial não foram “deixadas para trás” quando a história repousou no pós-colonialismo, ao contrário, tais relações atravessaram a história nos discursos e práticas eurocentradas que foram sendo incorporadas no imaginário nacional, naturalizando a hegemonia branca e silenciando as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, na medida em que teciam a estrutura social do país.

Historicamente, a diversidade inscreve nas estruturas sociais as diferenças, mas o pensamento eurocêntrico, ao perpetuar-se socialmente, inscreve o racismo na diversidade. Assim, romantizar o discurso da diversidade é “des” responsabilizar-se pelas práticas sociais e educacionais que silenciam, invisibilizam e desumanizam os povos subalternizados ao longo

⁶ Sobre a forma como opera o mito da democracia racial, ver Munanga (2008) e Hasenbalg (2006).

da história. Nesse sentido, o desafio é “desvelar, desconstruir os estereótipos raciais e a visão do ‘racismo cordial’ presente nas sociedades latino-americanas, apesar dessa expressão ser em si mesma contraditória” (Candau; Russo, 2010, p. 159).

Nos últimos anos acentuaram-se os debates acerca da diversidade no campo educacional não só no Brasil, mas em todo continente latino americano. As diferenças culturais na educação tem sido objeto de muitos debates, reflexões e pesquisas na busca de construção de processos educativos culturalmente referenciados (Oliveira; Candau, 2010).

A temática das relações étnico-raciais vem ocupando lugar central nos movimentos sociais e cada vez mais estão presentes nas produções e discussões acadêmicas, “a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas de ações governamentais” (Oliveira; Candau, 2010, p.16).

A afirmação das diferenças - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas (Candau; Russo, 2010, p. 154).

Nesse contexto, apontamos para a relevância da produção do grupo “Modernidade/Colonialidade”, que desde o final dos 1990, vem ampliando e afirmando suas reflexões sobre a relação modernidade/colonialidade. O grupo é formado por intelectuais da América Latina, “de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica a modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Oliveira; Candau, 2010, p. 16).

O grupo Modernidade/Colonialidade aponta para reflexões acerca da interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no contexto atual do continente latino americano e do Brasil, e tem como principal postulado: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 17).

Não há dúvidas de que um dos méritos do grupo de investigação modernidade/colonialidade foi o de sistematizar e apresentar com clareza discussões que estavam dispersas em alguns autores da tradição do pensamento negro, bem como em outras tradições terceiros-mundistas formuladas, seja no interior, seja no exterior das fronteiras dos países nortecêntricos. Outro mérito foi trazer para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo

moderno/colonial (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p.11).

Maldonado-Torres (2018) ao trazer ideias fundamentadas no coletivo de pensamento crítico modernidade/colonialidade, apresenta o cenário do Iluminismo europeu como o único período relevante para o entendimento do ideal de civilização ocidental moderna e afirma ser a época considerada mais avançada forma de civilização “em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos” (Maldonado-Torres, 2018, p. 34), justificando a análise do colonialismo moderno a partir das formações dos estados-nações e impérios dos séculos XVIII e XIX. É nesse contexto que a descoberta do Novo Mundo se torna a chave para o estabelecimento de um padrão de civilização, característicos de todos os impérios europeus modernos. “A “descoberta” teve implicações profundas múltiplas, bem como um grande impacto sobre a noção de ser civilizado” (Maldonado-Torres, 2018, p. 35).

Nesse sentido faz-se indispensável refletir criticamente acerca desses marcadores de civilização e de modernidade e as formas sobre as quais a modernidade ocidental pressupõe definições e distinções coloniais a partir de uma lógica e um *ethos* colonizante, que estão nas bases de uma ordem internacional e de instituições e se estabelecem por meio de dicotomias e definições essencialistas, postulando outros povos como primitivos ou selvagens (Maldonado-Torres, 2018).

o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não (Maldonado-Torres, 2018, p. 34).

A partir desse contexto é possível compreender como a colonialidade sobrevive apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao fim. Para Maldonado-Torres (2018) o colonialismo outrora compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais tem sua concepção alargada no conceito de colonialismo moderno que é entendido como “os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41). A colonialidade, portanto, atravessa o colonialismo na medida em que é compreendida como uma lógica global de desumanização que se perpetua ainda que as colônias formais não existam mais. Para Maldonado-Torres, “a “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento

são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41).

Essa “descoberta” e conquista tem esse caráter massivo e paradigmático porque não representou uma catástrofe somente demográfica, mas também metafísica. Com isso eu quero dizer que a “revolução” que foi a “descoberta” das Américas envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade. Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética”, que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas. (Maldonado-Torres, 2018, p. 42).

Por essa razão, Maldonado-Torres (2018) traz no seu artigo “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”⁷ a discussão sobre como a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança das instituições modernas e do sujeito produzido pela modernidade, pois “trazer a questão do significado e da importância do colonialismo indica um giro decolonial no tema e o começo de uma atitude decolonial que levanta questões sobre o mundo moderno/colonial” (Maldonado-Torres, 2018, p.38).

O colonialismo, fundamentado em um padrão de dominação e exploração, “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação” (Oliveira; Candau, 2010, p.17). A colonialidade, por outro lado, fundamenta-se em um padrão de poder, resultante do colonialismo moderno que “se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial” (Maldonado-Torres, 2007, p. 31 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 18). Para Oliveira; Candau (2010), “modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda”. A colonialidade favoreceu a produção das ciências humanas na Europa como modelo universal na produção de conhecimento “além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Oliveira; Candau, 2010, p.17).

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma de colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

⁷ Nesse artigo o autor propõe-se a construir uma análise da colonialidade, bem como intenta apontar alguns aspectos básicos do projeto decolonial. Em diálogo com Fanon, o autor debate dez teses e sinaliza para a necessidade de uma atitude decolonial dos condenados (*damnés*), caracterizada pelo ativismo individual e coletivo – seja intelectual, político ou artístico – contra a divisão entre seres e não seres que caracteriza a modernidade/colonialidade.

A colonialidade então opera de maneira subjetiva, penetrando nos imaginários sociais na medida em que conduz as relações estabelecidas na modernidade ainda pela perspectiva hegemônica do colonizador. Assim permite que o parâmetro eurocêntrico continue servindo às diversas estruturas da sociedade, às relações de trabalho e a produção do conhecimento, a saber, a colonização epistemológica. Portanto, “o eurocentrismo europeu não é uma perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (Oliveira; Candau, 2010, p.19).

Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém se reproduz no lócus do colonizador (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Assim, o fenômeno da “descoberta” desencadeou uma “revolução” não apenas de ações particulares, como uma desapropriação sem precedentes e a eliminação da vida humana, como cita Maldonado-Torres (2018), “mas também concebeu uma catástrofe metafísica e a emergência de um paradigma (um paradigma de guerra) com formas particulares do saber, ser, poder e subjetividade no seu centro” (Maldonado-Torres, 2018, p. 49). É só a partir da articulação das formas do poder, do saber e do ser que a modernidade/colonialidade poderia produzir lógicas coloniais que não se apresentam naturalmente, mas sim como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. “Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade” (Maldonado-Torres, 2018, p. 49).

A colonialidade então é concebida como um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista que impõe a classificação racial/étnica da população mundial como padrão de poder (Oliveira; Candau, 2010).

O marco central para tal contextualização encontra-se na histórica articulação entre a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América” (Walsh, 2009, p. 14).

Para Oliveira e Candau (2010) a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, assim o eurocentrismo tornou-se uma metáfora para descrever a colonialidade

do poder na perspectiva da subalternidade, “necessitando, portanto, segundo Quijano (2007), pensar historicamente a noção de raça” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

A partir da “invenção” da raça, “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Nesse contexto cabe o destaque para a invenção da América Latina como “uma região”, fortalecendo o sentido da invenção da Europa como centro e a ideia de “raça como um dispositivo para se legitimar as relações de dominação em um desenho imposto pelos países envolvidos nos processos coloniais” (Miranda; Riascos, 2016, p. 549).

Quijano explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e, mais esse conceito, para o autor, exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX. (...) Esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos (Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

A Europa, posicionada como centro, imprime sobre a América Latina - considerada como periferia - um padrão de poder mundial da subjetividade, da cultura e da produção de conhecimento culminando na falta de “justiça epistêmica”. São muitos os efeitos dessas “invenções”, que provocam divisões nas relações raciais, pois apontam “os eurodescendentes como estabelecidos e os racializados como desautorizados” (Miranda; Riascos, 2016, p. 550). Os eurodescendentes herdaram os lugares de prestígio e todas as vantagens desse processo em detrimento aos fixados socialmente como *outsiders* que são impedidos de participar em iguais condições dessas esferas dominadas pelo primeiro grupo (Miranda; Riascos, 2016). Nesse sentido a colonialidade do poder então deve ser entendida não só como uma construção teórica, mas também como uma estratégia para “controlar todas as formas de controle” (Miranda; Riascos, 2016).

A colonialidade do poder opera a naturalização do invasor europeu enquanto reprime os modos de produção de conhecimento, o mundo simbólico e os saberes do colonizado, configurando a subalternização epistêmica do outro não-europeu bem como a negação e o esquecimento dos processos históricos não-europeus (Oliveira; Candau, 2010).

As Ciências Humanas, incluindo a história, criaram a noção de progresso e dessa forma, legitimadas pelo Estado, cumpriram o papel fundamental na “invenção do outro” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20). Assim, o outro não-europeu bem como tudo que é produzido por ele torna-se socialmente, culturalmente e epistemologicamente inferior em favor da hegemonia

européia que se estabelece acima da temporalidade histórica mesmo após a emancipação das colônias latino-americanas. Na longa tradição do pensamento e da luta dos povos afrodiaspóricos é presença marcante a ideia da centralidade da raça e da sua articulação com o capitalismo histórico (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p.11). A partir da ideia de uma raça superior constitui-se o racismo que é definido por Grosfoguel (2018) como:

um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação na modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (Grosfoguel, 2018, p.67).

Intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade afirmam que expansão ocidental após o século XVI não foi caracterizada apenas com mudanças no campo econômico e religioso, mas principalmente das formas hegemônicas de conhecimento “de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo assim, a colonialidade do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 21).

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos irracionais, pois pertencem a “outra raça” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

A colonialidade do saber configura-se, nesse sentido, como afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, uma “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante que se traduz em um racismo epistêmico, não admitindo nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 20).

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (Oliveira; Candau, 2010, p. 21).

A colonialidade do saber institui um padrão epistemológico que se fundamenta na valorização da cultura e do conhecimento europeu culminando em uma ideia de civilização baseada na hierarquização do conhecimento, subalternizando saberes produzidos pelos povos outrora colonizados, não-ocidentais. A hegemonia europeia imprime a suposta naturalização da superioridade que, além de estabelecer o monopólio linguístico, subverteu ideias, imaginários e cosmovisões fora da Europa, “se expressou, com diz Quijano, ‘em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas’” (Walsh, 2009, p. 21).

Além da colonialidade do poder e do saber, os intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade apontam também para a colonialidade do ser que, segundo os autores, é a que mais deixa evidente a força dos conceitos anteriores. A colonialidade do ser é pensada como negação de um estatuto humano para africanos e indígenas na história da modernidade colonial (Oliveira; Candau, 2010). “Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 22).

Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razão, mágico/mítico-científico e tradicional moderno justificam a superioridade e a inferioridade –razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (Walsh, 2009, p. 15).

Portanto, a colonialidade do ser está relacionada a desumanização dos grupos subalternizados não apenas porque “autoriza” a invisibilidade de suas histórias, culturas e saberes, mas pela concessão de um estatuto de não-existência a esses grupos. A categoria de não-existência atribuída a grupos racializados pelo advento da modernidade, reflete não apenas o silenciamento das suas histórias, mas também um apagamento de memórias coletivas que habitam na ancestralidade desses grupos.

Nesse contexto Walsh (2009) vai abordar um outro tipo de colonialidade que, segundo a autora, enlaça com as outras três. É a que ela denomina como colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, “que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas” (2009, p. 15). Para Walsh (2009),

Essa é uma dimensão que permite aprofundar o problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e

destruição de sua coletividade diaspórica-civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência (2009, p. 15).

A colonialidade, nas suas quatro dimensões abordadas nesse texto – do poder, do saber, do ser e cosmogônica – se sobrepôs ao colonialismo operando na modernidade e constituindo-a. A colonialidade então foi forjada a partir do colonialismo. Para Oliveira e Candau (2010):

Podemos afirmar, concordando com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, do outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (Oliveira; Candau, 2010, p. 22).

O grupo “Modernidade/Colonialidade”, citado por Oliveira e Candau (2010), estabelece um diálogo desses conceitos no campo educacional no sentido de um projeto de emancipação epistêmica.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento (Oliveira; Candau, 2010, p. 23).

A geopolítica do conhecimento pode ser compreendida como “estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos ‘outros’” (Oliveira; Candau, 2010, p. 23).

O conceito de “conhecimento outro” faz referência a todo conhecimento não-ocidental, produzido fora do parâmetro europeu. Os sujeitos da história que produzem os conhecimentos outros pertencem aos grupos subalternizados e invisibilizados, que estão à margem das epistemologias universais consagradas historicamente pela Europa.

Outro conceito central, introduzido por Mignolo, é a diferença colonial, entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia” (Oliveira; Candau, 2010, p. 23).

Na perspectiva da diferença colonial, “é necessário um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por

produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental” (Oliveira; Candau, 2010, p. 23-24).

A condição de não-existência e desumanização a que foram submetidos os grupos subalternizados pela lógica da colonialidade, não permitiu que os conhecimentos produzidos por eles tivessem validade histórica, assim denominados como conhecimentos outros. O não reconhecimento desses conhecimentos em função de uma epistemologia eurocentrada, conduz a um racismo epistêmico que precisa ser reparado.

A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação. É nesse sentido que falamos da ‘diferença colonial’, sobre a qual está assentada a modernidade e a articulação e crescimento do capitalismo global (Mignolo, 2003 *apud* Walsh, 2009, p. 6).

É nesse contexto que o pensamento outro, operacionalizado em uma lógica diferente do pensamento pós-moderno - que tem como referência o ocidente moderno, parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade em direção a emancipação epistêmica. “Pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra não-existência, a existência dominada e a desumanização” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

A decolonialidade proporciona a visibilidade das lutas contra a colonialidade “a partir das pessoas, suas práticas sociais epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24), dessa maneira é contrária a ideia de que povos não-ocidentais seriam também não modernos, atrasados e não-civilizados. Assim, a decolonialidade considera as lutas dos povos subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber, representando uma estratégia que vai além da decolonização, supõe construção e criação (Oliveira; Candau, 2010). Portanto, “decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Outra estratégia a ser considerada, no sentido de romper com os padrões da colonialidade, é a interculturalidade que é compreendida como princípio que orienta

pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. “O conceito de interculturalidade é central na (re) construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Nessa discussão é importante pontuar que o conceito de interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, “desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e a transformação” (Walsh, 2019, p. 9). A significação da interculturalidade se constitui com uma perspectiva e uma prática outra, que se sustenta sob a égide da colonialidade do poder (Walsh, 2019).

Walsh (2019) chama a atenção para a relação entre a interculturalidade e a colonialidade do poder com a diferença colonial.

[...] a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. É uma diferença, na terminologia de Mignolo, que é colonial, que é consequência da passada e da presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos. Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado (Walsh, 2019, p. 15).

Desse modo que a interculturalidade representa uma lógica que compromete um conhecimento e pensamento que se relacionam com as estruturas e paradigmas dominantes, pois, como resultado de um processo de colonialidade, a lógica da interculturalidade conhece esses paradigmas e essas estruturas (Walsh, 2019).

O posicionamento crítico de fronteira é considerado na lógica intercultural, pois se configura como um processo que o fim não é uma sociedade ideal, mas “o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Contudo, o pensamento de fronteira traz visibilidade a outras lógicas e formas de pensar diferentes da lógica eurocêntrica dominante.

O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Walsh (2019) aborda o conceito de interculturalidade afirmando que não se trata de apenas um conceito novo, tampouco de um termo utilizado para fazer referência ao conflito entre o ocidente e outras civilizações, ao contrário, a interculturalidade representa uma configuração conceitual, “uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas” (Walsh, 2019, p.14).

A interculturalidade denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, nessa perspectiva representa um novo espaço de produção epistemológica. Nesse sentido a interculturalidade tem o seu conceito relacionado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação.

É importante trazer a discussão uma perspectiva crítica da interculturalidade. Tal perspectiva “se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas da sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (Walsh, 2009, p.14).

Oliveira e Candau (2010) afirma que “Walsh (2007) vai propor a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial” (Oliveira; Candau, 2010, p. 28):

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, 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, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, lutas e processos que se inter cruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, perspectivas éticas e iniciativas capazes de questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (Walsh, 2009).

Muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo “como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico” (Oliveira; Candau, 2010, p. 28).

Nesse sentido a interculturalidade é concebida como interculturalidade funcional, pois é pensada dentro de um contexto que favorece e fortalece as organizações de poder. A interculturalidade quando acionada para atender a demanda da população negra e oprimida no intuito apenas de minimizar conflitos sociais, não exerce a sua função de decolonização e transformação dos sujeitos e da sociedade.

[...] no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista (Walsh, 2009, p. 16).

O multiculturalismo neoliberal, através da interculturalidade funcional, opera mecanismos de poder que permitem não apenas a permanência, mas o fortalecimento das estruturas sociais já estabelecidas e sua matriz colonial, dessa maneira não apontam para a construção de sociedades mais igualitárias apenas para o controle do conflito étnico e a manutenção da estabilidade social. Assim, continuam impulsionando o ideal neoliberal de acumulação capitalista incluindo os grupos étnicos excluídos historicamente.

Desse modo faz pensar que o projeto hegemônico está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder, nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberação e das necessidades; eis a recolonialidade (Walsh, 2009, p. 16).

Essa política multicultural sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. “É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p. 20).

Diferentemente da interculturalidade crítica - entendida como projeto político, social epistêmico e ético (Oliveira; Candau, 2010) - o multiculturalismo na forma da interculturalidade funcional não transforma estruturas sociais racializadas, o seu objetivo é apenas “administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos” (Walsh, 2009, p.20).

Oliveira e Candau (2010) afirmam que as formulações teóricas da perspectiva multicultural não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partindo de lógicas epistêmicas eurocentradas, sob o pretexto de incorporar representações e culturas

marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização no âmbito educacional. “Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso neoliberal multiculturalista” (Walsh, 2009, p.16). Nesse contexto faz-se necessário situar a emergência da pedagogia decolonial no Brasil, fundamentada em uma perspectiva intercultural de educação, visto que “as pedagogias decoloniais visibilizam tudo que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser e a teleologia identitária-existencial da diferença colonial” (Walsh, 2009, p. 27).

As pedagogias decoloniais fazem parte de uma perspectiva educacional emergente que, apoiadas pelos estudos desenvolvidos no diálogo com os movimentos sociais na América Latina, tem como objetivo discutir sobre as aprendizagens possíveis a partir do que “nos é próprio”, favorecendo “o desentranhamento de um conjunto de saberes legitimados socialmente e que têm sustentado a crítica decolonial para propor outros modos de pertencimento” (Miranda; Riascos, 2016, p. 545). Para Miranda; Riascos (2016) a decolonialidade “é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e aprendizagens possíveis a partir das proposições que saem das configurações de resistência antirracista” (Miranda; Riascos, 2016, p. 545).

Sob essa orientação, entendemos, com Catherine Walsh (2013; 2014), que o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspirem a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico” (Miranda; Riascos, 2016, p.551).

A partir dos conceitos abordados no texto, é possível deslocar a discussão para o contexto educacional brasileiro a fim de compreender como a interculturalidade crítica e a decolonialidade corroboram para um sistema educacional mais justo e igualitário, que oportunize a produção de conhecimento, reconhecendo e valorizando os saberes e as culturas dos grupos outrora subalternizados, transformando as práticas sociais.

Oliveira e Candau (2010) apontam para relevância da contribuição do grupo Modernidade/Colonialidade para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil. A produção brasileira acerca dessa discussão “vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a

especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país” (Candau; Russo, 2010, p. 154).

A Constituição de 1988 foi o marco importante para redefinir o papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Inaugurando o princípio da igualdade no seu artigo 5º, seguiu reconhecendo a pluralidade étnica do povo brasileiro e garantindo o direito e acesso a fontes da cultura nacional bem como de apoio e incentivo à valorização e a difusão das manifestações culturais. A vitória legitimada na Constituição atende a reivindicações do Movimento Negro que lutava contra a exclusão política, social e cultural, dentre outras demandas.

A partir de então amplia-se os debates acerca das demandas da população negra no Brasil, em busca de políticas de ações afirmativas com intuito de reparar os danos sociais determinados por processos de exclusão em diversos setores da sociedade durante os séculos que se seguiram pós abolição.

As reformas educacionais dos anos 1990 incorporaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que traziam no bojo das suas contribuições os “temas transversais”, que tratavam de assuntos inerentes à diversidade cultural. Nesse contexto, as mudanças na educação já apontavam para “[...] a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil” (Oliveira; Candau, 2010, p. 30).

No ano de 2003 houve a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino público e privado. Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde a reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (Oliveira; Candau, 2010, p. 32).

Assim “[...] 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” (Oliveira; Candau, 2010, p. 30).

Publicações começam a tomar corpo no cenário acadêmico, em revista de divulgação e também na mídia. A iniciativa da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) de formação de um Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação, a partir de 2002, a recorrência de artigos nas principais revistas acadêmicas de educação a partir de meados dos anos 90 e, principalmente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros em 2000, são realidades que se vêm afirmando nos últimos anos (Oliveira; Candau, 2010, p. 30-31).

Após a implantação da Lei n. 10.639/03, destaca-se a ampliação de cursos de formação de professores (as) e especialização em História da África, Relações étnico-raciais, Antropologia e temas afins em diversas universidades, assim como grupos de pesquisa e disciplinas vinculadas a diferentes programas de doutorado e mestrado que abordam questões vinculadas a essa temática (Oliveira; Candau, 2010). A Lei passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para educação básica. “Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil se explicita através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça” (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).

Salta aos olhos o volume de proposições nascido em processos alternativos e comunitários e que deslocam a fixação colonial dos “Outros” da aventura de dominação europeia que, por sua vez, interferiu na história dos povos originários e deslocou povos africanos via a sua escravização. Uma das pistas que seguimos visando acompanhar processo de autoformação e de colaboração mútua, entre investigadoras (es) do currículo e das pedagogias que chamamos “emergentes”, é de que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2003, p. 202 *apud* Miranda; Riascos, 2016, p.548).

Diante desse contexto é importante salientar que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Esse reconhecimento requer estratégias de valorização de diversidade e “passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do entnocentrismo e das perspectivas eurocêtricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros” (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira (Oliveira; Candau, 2010, p.32).

Dentre os objetivos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10/03/2004, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Para Oliveira e Candau (2010), as diretrizes formulam “uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos”, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino. “Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (Oliveira; Candau, 2010, p.32).

É preciso estabelecer condições para a realização das perspectivas decoloniais no contexto da educação brasileira, tais como: “reeducação dos termos raça e etnia como categorias de análise e no sentido estritamente político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação” (Oliveira; Candau, 2010, p. 32). Assim, “o impasse epistemológico é um dos mais evidentes, na medida em que os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares se encarregam de tentar construir uma nova interpretação da própria história em geral e do Brasil” (Oliveira; Candau, 2010, p. 33-34).

Perguntamo-nos: será que o resgate dessas histórias, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial – isto é, história da África como elemento condicionador na formação da nação brasileira e as propostas oficiais de reparações -, pode mobilizar um projeto de emancipação epistêmica, na perspectiva de produção de conhecimentos “outros” (Oliveira; Candau, 2010, p. 36).

É preciso compreender que a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer “a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 36). Para Walsh, segundo Oliveira e Candau, no âmbito educacional, essa perspectiva “não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica, como projeto de decolonização epistêmica (Oliveira; Candau, 2010, p.27).

Portanto, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. (...) a construção de uma visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Oliveira; Candau, 2010, p. 28).

O grande avanço das discussões e dos debates públicos no Brasil acerca da questão racial, da ancestralidade africana e das ações afirmativas preparam o cenário da educação brasileira para a implementação da lógica intercultural no sentido de uma pedagogia decolonial, que possa romper as estruturas mentais – desescravização das mentes - postuladas pelo eurocentrismo e propor mudanças nas práticas sociais e pedagógicas.

Apesar de vivenciar profundas mudanças interpretativas, que ainda não chegaram às salas de aula, para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente “o mito da democracia racial que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural” (Oliveira; Candau, 2010, p. 36-37).

Para as autoras Miranda; Riascos (2016) as desvantagens socioeducativas têm afetado diretamente os afrodescendentes e por isso faz-se necessário a proposta de uma agenda intercultural e os “processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais interculturais, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os outsiders negros” (Miranda; Riascos, 2016, p.551).

Defendemos, assim, processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos como fluxo contínuo, sendo apostas que fazem parte de um constructo no qual a “decolonialidade” é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado. Optamos por uma definição de interculturalidade na interseção com os saberes múltiplos do legado afrodescendente nos territórios ancestrais que nos unem como herdeiros e conseqüentemente, como Diáspora Africana. (Miranda; Riascos, 2016, p. 552).

Portanto, além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes, a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Assim, faz-se necessário ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença, não apenas incluindo a temática, mas repensando enfoques, relações e procedimentos (Oliveira; Candau, 2010).

Oliveira e Candau (2010) afirmam que os referenciais presentes na nova legislação educacional brasileira possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e práticas educacionais no nosso país.

Pensar interculturalmente implica reorientar a escuta de si na medida em que nos afinamos com as comunidades e grupos. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) – algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas (Miranda; Riascos, 2016, p. 570).

Assim, refletir sobre a educação a partir de uma perspectiva intercultural implica considerar a formulação de currículos justos, que contemplem as vivências, a cultura e a religião da população negra — aspectos frequentemente desautorizados ou ignorados nos ambientes de aprendizagem marcados pela predominância da branquitude. Em outras palavras, trata-se de construir práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam equidade no acesso ao conhecimento. Para isso, faz-se necessário “questionar as assimetrias vigentes, a colonialidade do poder e do saber: reconhecer e fortalecer o que é próprio; assumir um pensamento próprio, de lá pra cá, experimentar inversões; questionar as identidades e a diferença colonial” (Miranda; Riascos, 2016, p.557).

2 EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO ANTIRRACISMO

O Brasil foi palco do apogeu da escravidão colonial, “uma das primeiras nações do Novo Mundo a organizar o escravismo e última a concluí-lo” (Fiabani, 2012, p. 21). Após a abolição, o trabalhador escravizado teve direito a sua liberdade civil, contudo “as condições materiais de existência dos afrodescendentes não se revolucionaram significativamente com o fim da escravidão” (Fiabani, 2012, p. 26). Os negros, outrora escravizados, foram libertos, mas a exploração do trabalhador afrodescendente continuava. Seguiam sem direito a terra, sem emprego e sem inserção social de fato.

A herança escravista, justificada pelo o princípio da eugenia, promove a segregação da população negra no cenário social do Brasil, estabelecendo um modelo de desenvolvimento nacional excludente, que silencia e oprime o negro enquanto o destitui dos seus direitos, das suas subjetividades e quiçá da sua existência.

Os colonialistas sustentavam a ideia de que os europeus - brancos - ocupavam uma posição de superioridade em relação aos negros. A sociedade então projetava-se como branca, apesar de ser formada e organizada por grupos étnicos diferentes, com cultura, língua e organização social peculiares, produzindo assim processos educativos baseados nas relações de opressão desde a exploração da colônia (Silva, 2011).

As relações sociais fundadas na ideia de raça produziram novas identidades nas Américas, tais como índios, negros e mestiços. As identidades que antes eram determinadas por localização geográfica, passaram a adquirir uma conotação racial (Gomes, 2012). A ideia de raça naturalizou as relações coloniais de dominação, legitimando as noções de superioridade e inferioridade e “tais identidades foram associadas as hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como se deles fossem constitutivas, e, por conseguinte, ao padrão de dominação que se impunha” (Gomes, 2012, p. 729).

A população negra foi impossibilitada de aprender a ler e a escrever e, quando era permitido fazia-se com “o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade” (Silva, 2011, p. 21). Inseridos em uma sociedade excludente e marcadamente desigual, ser negro representava uma enorme desvantagem e a educação era um meio de incentivar o desejo de ser branco.

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes

permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (Silva, 2011, p. 21).

É nesse contexto histórico que a educação do Brasil é pensada, mantendo fora dos bancos escolares aqueles que também não estão inseridos no rol dos direitos constitucionais, uma vez que “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje” (Brasil, 2004, p.7).

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Brasil, 2004, p.7).

Após a abolição da Escravatura, e depois da Proclamação da República, a literatura mostra que, desde a metade do século XX a educação era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação (Gomes, 2008). Na luta por inserção social em um cenário de desigualdade racial pós-abolição, quanto mais o negro liberto “passava a figurar na história com o *status* político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição)” (Gomes, 2008, p.100) mais se organizava e reivindicava escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

O protagonismo negro marca um período de importantes conquistas na luta contra os processos de exclusão política, social, educacional e cultural da população negra no Brasil. As ações dos chamados “novos movimentos sociais” (Gomes, 2012), pontuam reivindicações e denúncias dos grupos negros organizados que, além de assegurar o reconhecimento da pluralidade étnica nacional na Constituição Federal de 1988, lograram visibilidade nas discussões sobre a questão étnico-racial no país no sentido da construção de uma sociedade mais democrática.

Domingues (2008), ao tematizar as ações desencadeadas pelo movimento negro, afirma que o pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são um período marcante para o futuro dos negros brasileiros. Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais

organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2012, p. 736).

É importante destacar nessa discussão o papel da imprensa negra brasileira que, no final do século XIX e início do século XX, rompe com o imaginário racista que “pautado no ideário do racismo científico, atribuía a população negra o lugar de inferioridade intelectual” (Gomes, 2012, p.736). A imprensa negra paulista também é considerada uma produtora de conhecimento sobre a raça e as condições de vida da população negra em uma sociedade hierarquizada e preconceituosa. Os jornais que circulavam na época tinham um papel educativo, pois informavam e politizavam a população negra acerca dos seus próprios destinos para a construção de sua integração na sociedade da época, “várias matérias vinculavam a ideia da ascensão social do negro pela via da educação. Nesse sentido, é possível discutir o papel da imprensa negra como instrumento de luta dos negros frente a sociedade estabelecida” (Gomes, 2012, p. 737).

Cabe destaque também como mecanismo de luta por inclusão social e educação da população negra a Frente Negra Brasileira, “uma associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente” (Gomes, 2012) surge em São Paulo no ano de 1931 e, composta por vários departamentos, tinha como objetivo tornar-se uma articulação nacional, promovendo educação e o entretenimento dos seus membros, criando escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, visando “a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período” (Gomes, 2012, p. 737). Posteriormente, A Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político e acabou sendo extinta em 1937.

Dentre as organizações do movimento negro, o Teatro Experimental do Negro - TEN - apresenta grande relevância nesse cenário já que foi pensado no sentido de contestar a discriminação racial, através da formação de atores e dramaturgos negros “e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (Gomes, 2012, p. 737). Em seu projeto, o TEN trazia propostas de alfabetizar seus primeiros participantes, que eram recrutados entre empregados domésticos, operários, favelados e sem profissão, entre outros. A esses era oferecido “uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional” (Gomes, 2012, p. 737). Entre os seus feitos, cabe destaque a publicação do jornal *Quilombo* (1948-1950) e os pontos importantes do programa educacional, tal como a reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a

admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e a promoção de uma imagem positiva do negro ao longo da história.

Desse modo é possível identificar as premissas do movimento negro sendo abordadas de diversas maneiras, em diversos espaços culturais, informativos e educacionais sempre no intuito de fomentar a discussão acerca dos direitos da população negra, do combate ao racismo, da construção de uma educação democrática a partir de uma realidade de lutas e tornando-se responsável pelo reconhecimento do direito à educação dessa população. De acordo com Gomes (2008), estudos apontam que o Movimento Negro no Brasil, enquanto sujeito político,

tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (Gomes, 2008, p. 100).

Não cabe aqui demarcar cronologicamente toda contribuição do movimento negro nas políticas educacionais, contudo é importante ressaltar que a educação tem ocupado um lugar de grande relevância na agenda das entidades negras ao longo de sua trajetória, por isso, segundo Gomes (2012, p. 735), “[...] o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (Gomes, 2008, p. 100).

O movimento negro, ao ressignificar a raça, questiona acerca da própria história do Brasil e da população negra, utilizando mecanismos ideológicos, políticos, teóricos e analíticos para explicar de que forma o racismo brasileiro opera na vida cotidiana das suas vítimas e não somente na estrutura do Estado. Ao politizar a raça, esse mesmo movimento rompe com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre a história e cultura negra, desvelando a sua construção no contexto das relações de poder, retira a população negra do lugar da suposta

inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; colocando em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2012).

O movimento negro “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidade étnico-raciais” (Gomes, 2012, p. 731).

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (Gomes, 2012, p.731).

Como já demonstrado, desde as décadas de 1930 e 1960 as organizações negras reivindicavam a inclusão dos negros na escola pública. O Movimento Negro preocupou-se com a educação pública de qualidade, fomentando ações que geraram várias experiências interessantes de ensino no sentido de construir uma democracia para todos os segmentos étnico-raciais. Na década de 1970, esse mesmo movimento fez críticas à educação brasileira e observou a necessidade de aprofundar as reivindicações. Apesar de essas serem pontuais, com um caráter mais universalista, até a década de 1980, o movimento negro lutou por acesso à educação. No entanto, ao perceberem que ao serem implementadas políticas públicas de caráter universal não atenderiam a grande massa da população negra, houve uma mudança no discurso colocando as ações afirmativas como demanda real (Gomes, 2017).

Os projetos e propostas do Movimento Negro são de caráter emancipatório (Gomes, 2008), pois foram construídas por um povo que tem sua história marcada pela colonização e a dominação, por princípios que regiam a dicotomia superioridade/inferioridade a partir da cor da pele, da ideia de raça que foi instituída como mecanismo de controle dando origem ao racismo. Nesse sentido, “a emancipação, entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República” (Gomes, 2008, p.99).

As mudanças efetivas que ocorreram no sentido da democratização da educação nacional, impulsionadas pelo Movimento Negro, tiveram início a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, considerando as reivindicações da população negra em movimento, cita a promoção do bem de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, Constituição Federal de 1988, art. 3º, IV) promovendo a edição de importantes políticas raciais.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema (Gomes, 2012, p. 739).

A Carta Magna incluiu o racismo como crime inafiançável, imprescritível e passível de pena (Brasil, Brasil, Constituição Federal de 1988). Essa abordagem rendeu o alargamento das discussões sobre a prática do racismo em diversos setores da sociedade, especialmente no campo educacional, onde as imbricações resultaram em políticas públicas de ações afirmativas, com legislação específica que exigiam, dentre outros elementos, alterações no currículo e na prática pedagógica. Nessa perspectiva, o Brasil segue buscando efetivar a condição de um Estado democrático de direito “com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana” (Brasil, 2004, p. 7), mesmo diante de uma realidade ainda “marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas” (Brasil, 2004, p.7).

As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais étnico-raciais. Elas são vistas como *lócus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores (as) (Gomes, 2008, p. 102).

Como reflexo dos desdobramentos históricos já explicitados aqui e na luta por uma sociedade justa e igualitária, a temática da educação das relações étnico-raciais vem motivando debates educacionais na medida em que propõe para esse contexto novas práticas educativas e novos sujeitos “na expectativa de minimizar a discriminação racial e o preconceito nas escolas” (Silva, 2011, p. 5). Como dito anteriormente, essa diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro tem como pano de fundo uma história de lutas, de injustiças, de segregação e de negação de direitos de grupos étnicos que sofreram violência física e epistemológica, sendo excluídos dos dispositivos legais que regiam o Estado Brasileiro.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 9).

A escola, historicamente concebida como excludente ainda é *locus* de reprodução do racismo; como consequência, “a instrução pública nasce excludente, racista” (Silva, 2006, p. 496). Ao admitir a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu processo de configuração, a escola compreende a existência de processos de inserção cultural de diferentes grupos na construção da sociedade brasileira, bem como as implicações decorrentes desses processos para tornar-se “um espaço privilegiado para reflexão e a valorização das diferenças” (Silva, 2011, p. 6).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais (Silva, 2006, p.490).

Em 2003 uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi contemplada. O alargamento do debate ao âmbito nacional resultou na implementação da Lei n. 10.639/03 que foi sancionada, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p.8).

O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana define a educação como essencial no processo de formação de qualquer sociedade e “um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo” (Brasil, 2004, p.7). Nesse sentido, é função da escola “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (Brasil, 2004, p.7) fazendo de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade.

Imbuído no compromisso com as pautas de políticas de ações afirmativas do Governo Federal, o Ministério da Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são parte do conjunto de medidas e ações que tem por objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2004).

Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2008, p.8).

Por meio da SEPPPIR, o governo federal confirma o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira (Brasil, 2008). Essa secretaria, em parceria com o MEC, traça metas para a construção de condições reais para as mudanças necessárias tais como articulação com estados, municípios, as ONGs e as iniciativas privadas e a elaboração de diretrizes norteadoras para a implementação de políticas de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal (Brasil, 2004).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dispõem das orientações para formulação de projetos que reconheçam e valorizam a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos para a condução de conteúdos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, abordando a diversidade existente no Brasil, o igual direito à educação de qualidade, a formação para a cidadania no sentido da construção de uma sociedade justa e democrática.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

As políticas públicas de ação afirmativa no âmbito educacional visam reparar os danos decorrentes da desigualdade racial constituída historicamente no Brasil, impulsionando o Estado e a sociedade a tomarem “medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (Brasil, 2004, p.11) e também das consequências das políticas de branqueamento da população e manutenção de privilégios.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p.11).

Apesar do grande avanço nos dispositivos constitucionais, as discussões e os debates públicos acerca do resgate da ancestralidade africana e do racismo ainda se perfazem em um terreno de naturalização das desigualdades. Os discursos sobre as relações raciais no Brasil tendem a propagá-las como relações harmoniosas, negando, por consequência, as formas de violência que permanecem e se atualizam em relação à população negra. Essa população continua vítima da violência estatal, que se traduz na negação ao acesso à educação de qualidade, entre outros aspectos. Oliveira e Candau (2010, p. 37) afirmam que essas relações “estabelece silenciosamente um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural”.

É realidade, uma vez que, apesar da existência do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade. É uma questão, já que qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem de vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais. No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade. Dessa forma, quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas. (Gomes, 2008, p. 101).

A ideia de que vivemos harmoniosamente integrados numa sociedade que não percebe as diferenças, que se traduz no “ocultamento da diversidade”, perspectiva pela qual considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (Silva, 2011). O não reconhecimento dessas

diferenças implica na produção da imagem do brasileiro cordial, que trata a todos com igualdade no intuito de assimilá-los a padrões europeus, reduzindo a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social.

Desse modo, em uma perspectiva escolar que, de acordo com Candau (2016), segue a serviço da homogeneização e padronização, os diferentes se apresentam como um problema que a escola ou os educadores precisam enfrentar. O termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, “a deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (Candau, 2016, p.809).

A superioridade racial historicamente atribuída aos brancos, projetam tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus, justificando os desafios de aprender e ensinar dentro da perspectiva das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A escola, embora concebida nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, na maioria das vezes, tem divulgado e reforçado a visão unitária e não plural da sociedade – “através de formulações que desvalorizam o diferente, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária”. (Silva, 2011, p. 22).

A visão unitária na percepção da formação da sociedade brasileira, forjada no cerne do pensamento eurocentrado, é ampliada para a escola que nega o legado africano quando tenta padronizar práticas educativas e culturais, propiciando representações que geram nos diferentes – tidos como não iguais - o sentimento de inferioridade frente a população branca.

Isso significa que a escola ainda se constitui como palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, contudo a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora – marcada por um caráter monocultural e monorracial da educação - de que na escola somos todos iguais.

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais. (Silva, 2011, p. 12).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, homens e mulheres, que estejam empenhados na promoção de “condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes

pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2006, p.13) e deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação” (Brasil, 2004b, p.17).

Para Gomes (2011), a educação das relações étnico-raciais, em nosso país, tem produzido uma “pedagogia das emergências”, de caráter emancipatório, posto que é resultado das lutas do Movimento Negro em favor das “possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial” (Gomes, 2011, p.47). Em função disso, para a autora, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores no Brasil com a inserção da temática da educação das relações étnico-raciais, numa perspectiva emancipatória do sujeito.

As novas demandas da educação das relações étnico-raciais implicam o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais e religiosas; reconhecer e valorizar as diferenças, postular políticas de redistribuição e de reconhecimento. O desafio da educação nesse contexto é desvelar os estereótipos raciais e desconstruir a visão do racismo cordial.

Nesse sentido, a educação é convocada a construir novas abordagens acerca das relações étnico-raciais na escola, em um novo contexto que reconheça e valorize as histórias e culturas outras, subalternizadas pela lógica epistêmica europeia, que sejam capazes de responder aos desafios sociais, culturais e educacionais, bem como compreender de que maneira as relações de poder estabelecidas no período colonial contribuíram para a difundir a colonialidade do poder, do saber e do ser no imaginário social brasileiro, “entoando os silêncios das histórias subalternizadas e exercendo forte influência na perpetuação do racismo” (Gomes, 2010).

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (Silva, 2006, p. 492-493).

A epistemologia decolonial propõe uma intervenção política e pedagógica de afirmação de processos educativos comprometidas com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica. Para Oliveira e Candau (2010) a colonialidade do saber é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimentos não-europeus, negando o legado intelectual, histórico e cultural de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades, nas comunidades negras, no intento de “pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.3).

Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil, explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais outros, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições essencialmente relevantes (Candau, 2016, p. 807).

Para além de uma pedagogia decolonial, a escola deve ser reinventada (Candau, 2016). Para que isso aconteça, deve-se construir propostas educativas coletivas e plurais, fundamentadas na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre diferentes sujeitos. Tal movimento é essencial para a elaboração de políticas curriculares que inscrevam a educação das relações étnico-raciais como elemento central dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, em contraposição a currículos únicos, homogêneos e engessados. A partir dessa perspectiva, a prática pedagógica pode ser transformada por meio de abordagens que priorizem a cidadania, a democracia e o enfrentamento ao racismo, orientando-se por princípios interculturais que reconheçam e legitimem a diversidade presente na escola.

Pensar a educação em uma perspectiva intercultural é pensar em uma organização curricular orientada por práticas que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes, culturas e experiências dos sujeitos, rompendo com a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar (Candau, 2011). Trata-se da produção de práticas educativas que promovam o diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais, assegurem o direito à diferença e possibilitem a inclusão de conteúdos que contemplem a história, a cultura e as contribuições da população negra, historicamente marginalizada.

Nesse sentido, a educação intercultural não se limita a um olhar plural, mas se propõe a transformar as relações de poder na escola, articulando cidadania, justiça social e combate a todas as formas de discriminação. A construção de abordagens educativas atravessadas pela perspectiva intercultural demanda que toda a prática pedagógica tenha como ponto de partida o reconhecimento das diferenças (Candau, 2011), contribuindo para a formação da identidade dos sujeitos e para o fortalecimento do sentimento de pertença, reconhecendo o valor da diversidade na construção de uma sociedade mais democrática.

No contexto brasileiro, a educação intercultural tem ganhado destaque como um caminho estratégico para promover a valorização da diversidade étnico-racial, cultural e social. Reconhecendo a pluralidade como um elemento essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, as políticas educacionais, antes da implementação da Lei nº10.639/03, buscou incorporar práticas pedagógicas que respeitem e contemplem diferentes saberes e experiências: “A relevância da educação intercultural evidencia-se, no sistema educacional brasileiro, quando os parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental no Brasil elegem a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais” (Fleuri, 1999, p.282).

Por essas razões, e considerando que a perspectiva da interculturalidade constitui um caminho fundamental para a consolidação da educação das relações étnico-raciais no Brasil, optamos por utilizar o campo teórico da interculturalidade como referencial desta pesquisa. Ao adotar essa abordagem, é possível refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, promovam o diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais e articulem princípios de cidadania, justiça social e combate ao racismo. Dessa forma, mesmo que os dados empíricos da pesquisa apresentada não evidenciem diretamente a aplicação de estratégias interculturais, a interculturalidade fornece um quadro analítico consistente para compreender e orientar a construção de práticas educativas voltadas à efetivação da Lei nº 10.639/03 e à promoção de uma educação inclusiva e antirracista (Candau, 2011; Oliveira, 2012; Gomes, 2017).

A adoção do referencial teórico da interculturalidade justifica-se não pela presença explícita desse enfoque nos dados empíricos, mas justamente pela sua ausência. Como afirma Walsh (2009), a interculturalidade crítica não se constitui como uma descrição da realidade, tampouco uma simples interação entre culturas, mas um projeto político, ético e epistêmico de enfrentamento das hierarquias produzidas pela colonialidade, que busca questionar e transformar as estruturas que produzem desigualdades - o que a torna profundamente articulada ao combate ao racismo estrutural que atravessa as instituições de ensino. Tal perspectiva permite evidenciar não apenas o que é dito pelas professoras, mas também aquilo que permanece silenciado ou naturalizado nas percepções e concepções que elas possuem a respeito da diversidade, da educação das relações étnico-raciais e do racismo.

Oliveira e Candau (2010) reforçam que a interculturalidade se constitui como uma perspectiva que problematiza a hegemonia cultural presente no currículo, buscando construir relações mais igualitárias entre os pares, o que torna esse marco teórico fundamental mesmo quando não aparece nos discursos das participantes. Do mesmo modo, Gomes (2012) destaca que a educação das relações étnico-raciais requer processos que reeduem para as relações sociais, capazes de enfrentar o racismo e reposicionar o lugar do negro na escola e na sociedade aspecto plenamente convergente com o horizonte da interculturalidade crítica. Portanto, ainda que os dados empíricos não evidenciem diretamente tal abordagem, a interculturalidade constitui uma lente indispensável para analisar as lacunas formativas, as tensões curriculares e os desafios de implementação da Lei 10.639/03 no contexto investigado.

Candau (2012) complementa que uma perspectiva intercultural exige a transformação das práticas pedagógicas, desconstruindo a lógica monocultural e monorracial predominante nos currículos, o que implica o reconhecimento e a valorização de epistemologias negras, indígenas e de outros grupos historicamente subalternizados. De modo convergente, Oliveira (2017) argumenta que a interculturalidade, quando vinculada ao campo da educação antirracista, propõe uma ruptura com modelos escolares que silenciam identidades racializadas, reafirmando a necessidade de um currículo que dialogue com as experiências e memórias dos grupos subalternizados. Assim, mesmo quando os dados empíricos não evidenciam práticas efetivamente interculturais, recorrer a esse campo teórico se justifica pela sua potência analítica e transformadora, pois a interculturalidade crítica oferece instrumentos para compreender desigualdades, tensionar silenciamentos curriculares e orientar a construção de propostas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista.

Assim, podemos pensar a educação intercultural como um projeto político que vai além da simples transmissão de conteúdos, propondo-se a transformar as relações de poder presentes na escola e na sociedade. Educação intercultural atua como instrumento de combate às desigualdades históricas, especialmente as decorrentes de processos de exclusão e racismo estrutural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e aptos a participar da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a construção da pesquisa. Especificamente, situa-se a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

3.1 Definição e caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa

Antes de trazer a abordagem do estudo apresentado, é importante pensar acerca do conceito e da relevância da pesquisa no contexto de produção de conhecimento. Minayo; Deslandes; Gomes (2015, p.23) define pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. Nesse sentido, os autores apontam para um movimento de atitude prática e teórica, onde combina teoria e dados, em uma constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015).

A pesquisa qualitativa, a abordagem que orientou o presente estudo, de acordo com Cano (2012), está relacionada a técnicas de estudo do sentido da ação, enquanto a busca das causas da ação refere-se a pesquisas e caráter quantitativo. Assim, nas Ciências Sociais e Humanas, a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, respondendo a questões muito particulares:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015, p. 21).

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se por entender que as pesquisas realizadas no campo educacional são atravessadas por subjetividades que não podem ser quantificadas, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015, p.21).

A abordagem qualitativa “oferece ao pesquisador a oportunidade de refletir sobre valores, crenças, motivações, interesses e emoções, assumindo-os como condicionantes

importante de todas as atividades humanas” (Saul, 2017, p.438), permitindo que diferentes vozes e pontos de vista sejam considerados nos processos de produção e validação de conhecimento, para além da presença física ou quantitativa dos sujeitos, na direção de uma participação autêntica e democrática em uma realidade dinâmica e heterogênea (Saul, 2017).

A produção dos dados na escola pesquisada, a partir de uma perspectiva qualitativa, proporcionou a percepção da aproximação dos discursos dos sujeitos com a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido Cano (2012) afirma que as pesquisas qualitativas pretendem obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade, possibilitando – além da obtenção dos dados - uma aproximação do pesquisador com objeto de pesquisa, permitindo-lhe ainda um aprofundamento no mundo dos significados.

Em concordância com Cano (2012), Ludwing (2014) afirma que “a pesquisa qualitativa leva em consideração a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos” (2014, p. 205), o que naturalmente pode levar a compreensão do objeto pelo sujeito, permitindo novas interpretações do objeto e reflexões que passam a dar sentido aos dados produzidos na pesquisa.

Para Lakatos e Marconi (2004) a pesquisa qualitativa é uma abordagem que se preocupa em fazer uma análise interpretativa dos aspectos mais profundos das questões sociais, o que leva ao entendimento de que esta não tem como objetivo primeiro relatar ou descrever os dados pesquisados, mas sim fazê-los de maneira interpretativa.

A abordagem qualitativa propõe muitas possibilidades para adentrar no campo de pesquisa, produzir e analisar os dados, mas o pesquisador deve estar bem instruído e dotado de uma escuta sensível, colaborando com a finalidade da pesquisa de responder à questão norteadora e dar conta dos objetivos específicos.

A pesquisa, por si só, sequer a abordagem escolhida, – entendida aqui como teoria do conhecimento para subsidiar a investigação - é capaz de oferecer respostas definitivas a todas as questões da prática sociocultural humana, tampouco poderá antever todos os seus desdobramentos e possibilidades (Saul, 2017). As abordagens, “todas elas apresentam limites, contradições e por isso, a interpretação que se faz da realidade será sempre uma contribuição analítica que se deve discutir na esfera pública” (Saul, 2017, p.49).

O pesquisador tem liberdade de escolha do método e da teoria para realizar seu trabalho; entretanto deve, no momento do seu relatório, ser coerente, ter consciência, objetividade, originalidade, confiabilidade e criatividade no momento da coleta e análise dos dados. O bom resultado da pesquisa depende

da sensibilidade e instrução do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nas respostas dos entrevistados e não deixar sua personalidade influenciar as respostas (Lakatos; Marconi, 2004, p. 272).

Com a intenção de dar mais profundidade e sentido ao estudo, optamos por uma pesquisa do tipo descritiva, pois “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42).

Dentre as características da pesquisa descritiva, a mais significativa é que ela utiliza técnicas padronizadas para coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática (Gil, 2002). No caso específico da pesquisa apresentada, foi utilizado a entrevista semiestruturada para a produção dos dados.

A pesquisa configurada nesses parâmetros, visa descrever com mais detalhes o objeto de pesquisa e interpretar com mais profundidade os dados que foram produzidos, permitindo a percepção das nuances e dos significados relacionados ao estudo, fazendo um levantamento de atitudes, opiniões e crenças de um grupo.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (Gil, 2002, p. 42).

O fato de a pesquisa ser realizada em uma instituição escolar e ter na composição das categorias de análise a atuação do professor, fazem a abordagem e a tipologia elencadas aqui adequadas para o estudo em questão.

3.2 Técnica utilizada para a produção/coleta dos dados

Como técnica para a produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite - através de um portavoiz - representações de determinados grupos (Minayo, 2018), além de se constituir como “a estratégia mais usual no processo de trabalho de campo” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015, p. 64).

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo

entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015, p. 64).

A entrevista semiestruturada é desenvolvida a partir de um esquema básico de perguntas que são flexíveis, visto que o entrevistador pode fazer as adaptações que achar necessária no momento da entrevista. Outro aspecto que deve ser pontuado é que há uma liberdade em repetir as perguntas ou explicá-las, formulando-as a fim de proporcionar um melhor entendimento do entrevistado.

Nesse formato, há um roteiro de perguntas pré-estabelecido, que fomenta no entrevistado respostas variadas. Por não serem perguntas com alternativas fechadas, permitem ao entrevistado discorrer sobre os fatos relativos aos questionamentos o tempo que ele considerar necessário para concluir o seu pensamento, “sem se prender a indagação formulada” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015, p.261).

[...] As questões que compõem o roteiro da entrevista derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de respostas ao entrevistado (Amado; Ferreira, 2017, p. 210).

De acordo com Lüdke e André (2013, p.38), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, possibilitando ao pesquisador descrever os fatos com mais detalhes e com um maior aprofundamento da temática.

Os dados obtidos através da entrevista semiestruturada – que foram áudios gravados e posteriormente transcritos - foram sujeitos à análise de conteúdo, técnica utilizada para categorização, organização e análise dos dados obtidos (Bardin, 2016), conforme será apresentada na próxima seção deste capítulo.

As entrevistas foram realizadas no período de 27/11/2023 a 07/12/2023 no *lócus* da pesquisa. No primeiro momento eu fui à escola conversar com a diretora e ela sugeriu que eu retornasse em um dia de AC (atividade complementar) das professoras para apresentar o meu projeto de pesquisa, e assim fiz. Após conhecerem o projeto, as professoras se colocaram à disposição para participarem da pesquisa, foram muito receptivas e demonstraram interesse pela temática abordada. Então, agendei as entrevistas me adequando ao horário de cada uma delas e a diretora disponibilizou uma sala reservada para que elas pudessem me atender. Todas as professoras que foram convidadas, participaram da pesquisa.

3.3 Técnica utilizada para a categorização, organização e análise dos dados

De posse das entrevistas realizadas, estas foram transcritas e em seguida categorizadas levando em consideração a técnica de análise de conteúdo. Para Amado, Costa e Crusóé (2017, p. 304-305), a análise de conteúdo consiste “numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação”.

A análise do conteúdo tem sido aplicada em muitos campos das ciências humanas, tais como linguística (análise do discurso), antropologia (exames de mitos e lendas), psicanálise e psicologia clínica (análises temáticas dos discursos dos doentes mentais), etc [...] (Amado; Costa; Crusóé, 2017, p.304).

O conceito de análise de conteúdo vem sofrendo modificações ao longo dos anos, saindo de um campo mais descritivo e quantitativo em direção um sentido interpretativo e inferencial (Amado; Costa; Crusóé, 2017). Nesse sentido, “a sua função já não é meramente descritiva dos conteúdos manifestos, como se defendia antes, mas é, sobretudo, um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado; Costa; Crusóé, 2017, p. 305).

Desse modo, considera-se como o ponto de partida da análise de conteúdo a mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2021, p. 12). Nesse sentido as “falas” das professoras entrevistadas transmitem mensagens a serem interpretadas que “expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto de conhecimento” (Franco, 2012, p. 12).

Um elemento a ser considerado na análise de conteúdo é que as descobertas nas falas das professoras entrevistadas tenham relevância teórica, observada dentro de um contexto onde uma informação meramente descritiva, não relacionada a outros atributos, não tem valor. Assim, para Franco (2012, p. 16), “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” e para caminhar nesse processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos a fim de garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Na análise de conteúdo é imprescindível ao pesquisador estar atento a todo o contexto que envolve o entrevistado e como esse contexto produz sentido em suas falas, sendo necessário ao pesquisador conhecer a realidade que o(a) entrevistado(a) está inserida(a), pois, para Amado, Costa e Crusóé (2017, p. 305) “desconhecer a realidade vivencial e funcional do locutor, é

perder parte da dimensão do significado daquilo que se fala”, assim as condições de produção de um determinado sentido de uma elocução estão associadas às formas como os indivíduos elaboram suas representações da realidade.

Compreende-se, então, que análise de conteúdo, enquanto técnica, permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto ao passo que “deve responder a critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade. Enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um projeto básico de investigação qualitativa” (Bogdane Biklen, 1994, p. 220 *apud* Amado; Costa; Crusoé, 2017, p. 307).

Seguimos os três momentos propostos por Bardin (2016), quais sejam: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No momento da *pré-análise*, fizemos a sistematização do material que foi produzido nas entrevistas. Essa fase envolveu a leitura flutuante de todo o material, que “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas” (Franco, 2012, p. 54). Esse momento, segundo Minayo (2018) requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo; elaboração do *corpus* de análise (escolha dos documentos), verificação da adequação dos objetivos da pesquisa a partir da leitura inicial dos dados; elaboração preliminar de indicadores para categorizar o corpus, envolvendo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência citadas por Bardin (2016).

Regra de exaustividade: uma vez definido o campo do corpus (entrevistas, respostas a um questionário, editoriais, notícias da imprensa, emissões de televisão, etc.) sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*. **Regra de representatividade:** a análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja volumoso. [...] No entanto, é preciso lembrar que nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem. E, nesse 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 e aprofundar no estudo em questão). **Regra da homogeneidade:** 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 objetivos definidos, ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para capturar mensagens sobre 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 técnica semelhante em situações semelhantes, igualmente, semelhantes (Franco, 2021, p. 55-57).

A fase de *exploração do material* “consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (Minayo, 2018, p. 317),

ou seja, “consiste na codificação, categorização e quantificação da informação” (Richardson, 2015, p. 233), envolveu a codificação dos dados obtidos, considerando os recortes dos textos das entrevistas, que foram submetidos a uma pré-categorização. Esse processo teve como objetivo compreender o sentido das falas das professoras entrevistadas.

Na terceira etapa, ou seja, no *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, “[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre novas pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (Minayo, 2009, p. 318). Essa última etapa compreendeu o tratamento e análise dos dados produzidos na pesquisa. Para isso, procedemos à categorização do corpus das entrevistas, resultando nas categorias descritas a seguir:

Quadro 1 - Categorias da pesquisa

Categoria	Subcategorias
Atuação docente e implementação da educação das relações étnico-raciais	Profissão e o trabalho como docente A formação e as relações étnico-raciais A Lei 10639/03 no currículo dos anos iniciais
Percepções e concepções das professoras sobre a educação das relações étnico-raciais	Abordagens da educação das relações étnico-raciais consideradas relevantes no contexto escolar Dificuldades na implementação da educação das relações étnico-raciais Educação antirracista

Fonte: Organizado pela autora (2025)

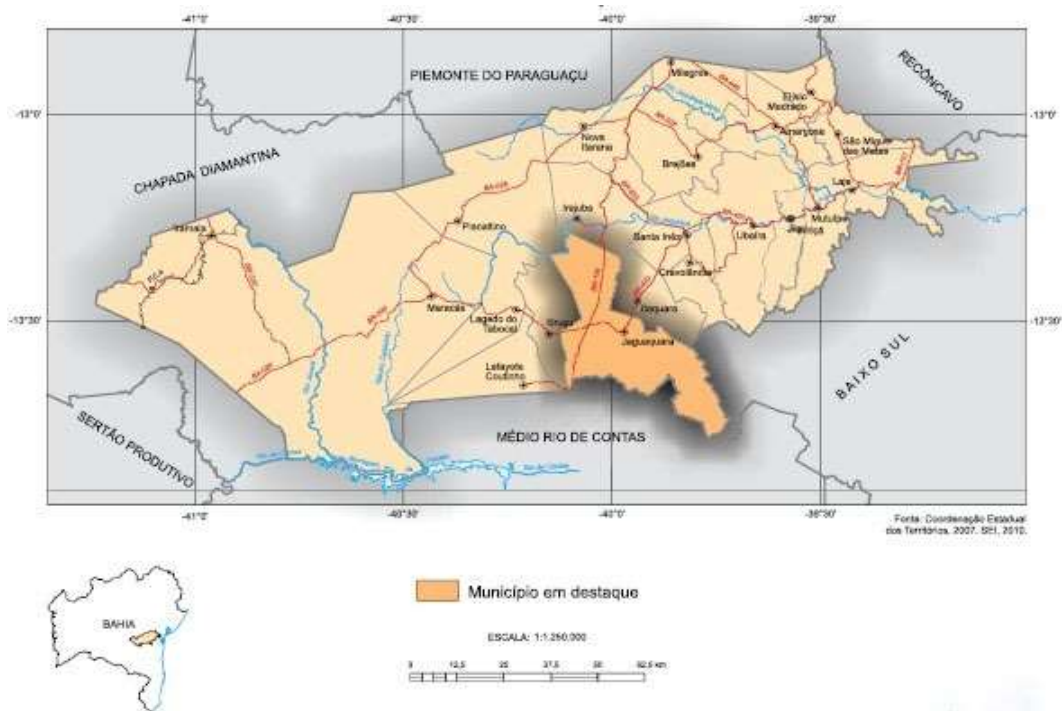
3.4 Caracterização do município de Jaguaquara

O estudo teve como cenário uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Jaguaquara- Bahia. O *lôcus* da pesquisa foi escolhido por critérios previamente estabelecidos: por ser uma escola pública e por atender alunos oriundos de uma comunidade quilombola, localizada próximo a instituição escolar.

Jaguaquara (Figura 01) é um município localizado no Vale do Jiquiriçá, na microrregião de Jequié, no Sudoeste do Estado da Bahia, no Brasil. O município se estende por 960,398 km²

e está situado a 670 metros de altitude. É vizinho dos municípios de Itaquara, Itiruçu e Lafaiete Coutinho.

Figura 1 - Jaguaquara – Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.



Fonte: SEI, 2025

O município desenvolveu-se no final do século XVIII e começa a sua história em uma fazenda chamada Toca da Onça. Em 1986, a fazenda pertencia ao casal Coronel Guilherme Martins do Eirado e Silva e Maria Luzia de Souza e Silva.

No ano de 1912 foi iniciada a construção das primeiras casas que formariam o povoado Toca da Onça. Ainda não era considerada cidade quando foi contemplada com o advento do trem de ferro “Maria Fumaça”, no ano de 1913, que trazia peixes, camarões, azeite-de-dendê e cerâmicas, trazidos de Nazaré das Farinhas, contribuindo para o desenvolvimento da localidade. Uma das estações ferroviárias estava situada no Bairro Casca, e de lá a ferrovia seguia em direção ao município de Jequié.

Figura 2 - Mapa da linha férrea onde passava o trem Maria Fumaça



Fonte: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/> (2025)

Figura 3 - Estação Ferroviária de Jaguaquara



Fonte: Acervo Luiz Rubem Bonfim

Na figura 2, temos o mapa dos anos 1950 que mostra a linha do trem passando pelo município de Jaguaquara (mapa parcial) e na figura 3, temos uma foto da Estação Ferroviária de Jaguaquara sem data.

Na sede da fazenda havia três casas: a casa da sede, residência do casal, posteriormente doada às Franciscanas Imaculatinas e, hoje Colégio Luzia Silva; uma casa de negócios com depósitos, dependências de empregados e rancharia para viajantes, que foi demolida para dar lugar à Praça J.J. Seabra; e uma casa de farinha que foi reformada e pertencia à família Menandro Minahim a qual foi demolida no final de 2011.

A partir da Lei Estadual nº 1472, de 18 de maio de 1921, Jaguaquara foi elevada à categoria de Vila e Município de Areia, sendo que em 1923 o município foi elevado à categoria de cidade pela Lei 1.673. O nome da fazenda “Toca da onça”, deu o nome ao município: Em tupi-guarani jaguar significa “onça” e quara, “toca”.

Em 1950 desembarcaram em Jaguaquara imigrantes vindos de diversas regiões da Itália. As 41 famílias chegantes receberam do governo brasileiro um pequeno lote de terra para recomeçarem a vida. Introduziram então a lavoura com produtos desconhecidos da população e técnicas mais avançadas de cultivo.

Os italianos fundaram uma colônia que atualmente encontra-se desativada. Além de hortigranjeiros, os italianos também plantaram uva e trigo, que se desenvolveram bem graças ao clima. Jaguaquara também acolheu ainda imigrantes de outras nações, como Japão, Portugal, Espanha e Peru.

Além da contribuição dos imigrantes para a formação étnico-racial do município de Jaguaquara, é importante considerar a presença da população negra, visto que o município sedia a comunidade quilombola Ocrídio Pereira, também conhecida pelos munícipes como comunidade quilombola Lindolfo Porto, reconhecida pela fundação Cultural Palmares no ano de 2013.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2022, a população da cidade de Jaguaquara (BA) chegou a 45.964 pessoas, o que representa uma queda de -9,71% em comparação com o Censo de 2010, que registrou a população de 51.011 habitantes. A densidade demográfica é de 49,72 pessoas por km² e média de 2,88 moradores por domicílio. Os dados do IBGE sobre cor ou raça registram 60,33% de população parda, 20,62% de população branca, 18,5% de população preta, 0,34% de população indígena e 0,2% de população amarela (IBGE, 2022).

Atualmente a economia do município é baseada principalmente na agricultura, na cultura de hortifrutigranjeiros que tem no Ceasa seu principal posto de escoamento, que faz a entrega da mercadoria para diversos lugares do país.

3.4.1 Caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa

Antes da caracterização do lócus da pesquisa, é necessário informar que optamos por dar um nome fictício à escola, a fim de preservar a imagem da instituição e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na escola Luiz Gama⁸, que está localizada em um bairro de periferia no município de Jaguaquara-BA. O lócus da pesquisa foi escolhido por critérios previamente estabelecidos: por ser uma escola pública e por atender alunos oriundos de uma comunidade quilombola, situada nas proximidades da escola.

A escola Luiz Gama recebe alunos que são moradores de comunidades rurais e dos bairros circunvizinhos, incluído a Comunidade Quilombola Ocrídio Pereira⁹.

A história da escola começa quando a família de um morador do município de Jaguaquara, pensando na educação da comunidade que se instalou nas proximidades do Rio Casca¹⁰, doou um terreno para o estado construir uma escola. Com o desenvolvimento do bairro, houve um descaso da gestão pública estadual em relação ao funcionamento da escola o que ocasionou a sua desativação no ano 2000, passando a ser de responsabilidade do município.

Na gestão municipal do ano de 2005, foram construídas duas salas de aula na escola. No decorrer dos anos que se seguiram, a escola passou por reformas, o que ampliou o seu espaço físico. Atualmente, a instituição é considerada uma escola de pequeno porte e a sua estrutura física é composta por 1 guarita, 1 parquinho, 6 salas de aula, biblioteca, sala de informática, cozinha, refeitório, 1 banheiro masculino e 1 banheiro feminino para os estudantes, secretaria, sala de professores, diretoria, uma ante sala que dá acesso à secretaria e à diretoria, 1 banheiro para funcionários, almoxarifado e área coberta de convivência. A escola é murada o que auxilia na garantia da segurança dos estudantes e funcionários.

⁸Foi uma importante personalidade negra do Brasil na segunda metade do século XIX. Foi jornalista e rábula (advogado sem formação) de destaque e usou suas posições para denunciar e combater o racismo, além de ter sido adepto do movimento abolicionista, ajudando a libertar mais de 500 negros escravizados ao longo de sua vida. (SILVA, Daniel Neves. "Luís Gama"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/luis-gama.htm>. Acesso em 05 de abril de 2024).

⁹ A Comunidade Quilombola Ocrídio Pereira de Almeida está localizada no município de Jaguaquara Bahia e foi certificada pela fundação Cultural Palmares no ano de 2013 (nota da autora).

¹⁰ Faz referência a comunidade rural que já estava instalada naquela localidade e posteriormente foi reconhecida como uma comunidade quilombola (nota da autora).

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando vagas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2023, a escola registrou um total de 236 alunos matriculados, distribuídos em 6 turmas (1ºano A, 2ºano A, 3ºano A, 3º ano B, 4º ano A e 5º ano A) no turno matutino e 5 turmas (1º ano B, 2º ano B, 3º ano C, 4º ano B e 5º ano B) no turno vespertino. A quantidade de alunos da comunidade quilombola reduziu muito no ano de 2023, menos de 10% do total dos alunos matriculados, ficando muito abaixo do registrado nos anos anteriores. Segundo a gestão da escola, essa situação está relacionada ao fato de que outras escolas localizadas em bairros próximos passaram a ofertar vagas para a mesma modalidade de ensino.

A Gestão Escolar é composta por uma diretora e uma vice-diretora e o setor pedagógico é composto por uma coordenadora pedagógica. O corpo docente é formado por 9 professoras. A escola ainda conta com outros funcionários para auxiliar no bom funcionamento da mesma, que são: 1 secretária, 2 porteiros, 2 vigilantes, 1 merendeira, 1 auxiliar de cozinha, 4 auxiliares de limpeza e duas atendentes.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola desenvolve suas atividades orientadas pelos princípios da gestão democrática, que visa a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção coletiva de políticas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola conta com um Conselho Escolar, constituído desde abril de 2012, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e a Lei Orgânica Municipal, garantindo o cumprimento das normativas legais e o fortalecimento da participação social na educação. O Conselho Escolar é formado pelo diretor da escola, que exerce a função de presidência e coordenação das reuniões; por um professor representante de cada série dos anos iniciais ofertados, que contribui com a perspectiva pedagógica e prática em sala de aula; por um servidor auxiliar, responsável por apoiar a organização administrativa e logística das atividades do conselho; além de dois pais e dois alunos maiores de 14 anos, que representam a comunidade externa e asseguram que as decisões estejam alinhadas às necessidades e expectativas das famílias e dos estudantes. A atuação desse conselho é fundamental para promover a transparência, o diálogo e a corresponsabilidade na gestão escolar, garantindo que a construção do projeto pedagógico seja democrática, inclusiva e orientada pelo compromisso com a qualidade da educação.

Participaram desta pesquisa 7 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a diretora escolar, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Todas as colaboradoras consentiram em participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento essencial para assegurar os princípios éticos da pesquisa.

Apenas duas professoras da escola não participaram da pesquisa, pois, à época de sua realização, encontravam-se em licença médica. Às colaboradoras da pesquisa foram atribuídos nomes fictícios, de pedras preciosas, como forma de preservar seu anonimato.

O quadro abaixo mostra informações importantes acerca das professoras entrevistadas:

Quadro 2 - Caracterização/perfil das professoras

Professora	Formação	Cor/raça	Tempo que atua como professora dos Anos Iniciais	Tempo que atua na instituição	Professor Concursado
Diamante	Licenciatura em Pedagogia	Parda	15 anos	8 anos	Sim
Ametista	Licenciatura em Pedagogia Pós em Ed. Infantil	Parda	23 anos	13anos	Sim
Safira	Licenciatura em Pedagogia Pós em Ed. Infantil	Parda	2 anos	12 anos	Sim
Jade	Licenciatura em Pedagogia	Parda	10 anos	19 anos	Sim
Esmeralda	Licenciatura em Pedagogia Pós em Psicopedagogia clínica e institucional	Negra	17 anos	13 anos	Não
Rubi	Licenciatura em Pedagogia	Negra	22 anos	12 anos	Sim
Turquesa	Licenciatura em Pedagogia	Parda	8 anos	2 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro 02 mostra que todas as professoras possuem Licenciatura em Pedagogia e 3 delas possuem curso de pós-graduação. Ametista e Safira possuem pós-graduação em Educação Infantil e Esmeralda em Psicopedagogia clínica e institucional. Em relação ao item cor/raça, 5 das professoras entrevistadas se consideram pardas e duas delas se consideram negras.

Em relação ao tempo que atuam como professoras das séries iniciais, duas delas possuem menos de 10 anos atuando, 3 professoras já atuam entre 10 e 17 anos¹¹ e outras duas há mais de 20 anos. Sobre o tempo que estão na instituição, 5 professoras já estão na escola há mais de 10 anos – inclusive uma delas tem 19 anos que trabalha nessa instituição - e duas há menos de 10 anos, dentre essas, 1 professora está apenas há 1 ano na escola.

De todas as professoras entrevistadas, apenas duas professoras não possuem vínculo efetivo na rede municipal de educação.

Quadro 3 - Caracterização/perfil da gestão escolar

Gestora	Formação	Cor/raça	Tempo que atua Gestão	Professor Concursado
Turmalina	Licenciatura em Pedagogia e Filosofia Pós Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial	Parda	5 anos	Sim
Opala	Licenciatura em Pedagogia Pós Graduação em Gestão Educacional e Educação Inclusiva	Negra	14 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em relação ao item cor/raça, se identificam como parda e negra; Turmalina possui mais tempo atuando na gestão e escolar e as duas possuem vínculo efetivo na rede municipal de ensino.

O quadro 03 apresenta o perfil das gestoras, oferecendo uma visão mais detalhada de suas formações profissionais e autoatribuição de cor/raça. Ambas são formadas em Pedagogia, mas Turmalina se diferencia por possuir, além da formação em Pedagogia, uma formação adicional em Filosofia. Quanto à formação continuada, ambas realizaram duas pós-graduações, cada uma escolhendo áreas que refletem suas prioridades e interesses profissionais. Turmalina especializou-se em Psicopedagogia e Educação Especial e Opala optou por Pós-graduação em Gestão Educacional e Educação Inclusiva.

¹¹ A professora Esmeralda atua na Escola Luiz Gama há 13 anos em regime de contrato de prestação de serviço, situação comum no município, onde é prática recorrente a manutenção de vínculos contratuais ao longo de diversas gestões consecutivas.

No que se refere ao item cor/raça, Turmalina se identifica como parda, enquanto Opala se identifica como negra. Em termos de experiência profissional, Turmalina possui mais tempo atuando na gestão escolar. Apesar das diferenças de experiência, ambas as gestoras possuem vínculo efetivo com a rede municipal de ensino. Esse perfil evidencia não apenas a qualificação acadêmica das gestoras, mas também a diversidade de experiências, perspectivas e trajetórias que contribuem para a condução das escolas sob sua responsabilidade.

Quadro 4 - Caracterização/perfil da coordenação escolar

Coordenadora	Formação	Cor/raça	Tempo que atua Coordenação	Professor Concursado
Topázio	Licenciatura em Pedagogia e Matemática Pós Graduação em educação de Jovens e Adultos	Parda	1 ano	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro 04 apresenta o perfil da coordenadora pedagógica. Licenciada em Pedagogia e Matemática, com pós graduação em Educação de Jovens e Adultos, se identifica como parda, tem apenas 1 ano que atua como coordenadora da escola e não possui vínculo efetivo na rede municipal de ensino.

De maneira geral, ao analisar o quadro docente da escola pesquisada, observa-se que todas as professoras possuem formação em Pedagogia, o que evidencia um interesse em processos educativos e melhoria das práticas educacionais. A maioria das docentes se identifica como parda, refletindo a diversidade étnico-racial presente no corpo docente. Além disso, todas são professoras efetivas da rede municipal de ensino, o que representa estabilidade, experiência e continuidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas da instituição.

4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA LUIZ GAMA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E GESTORAS

O contexto educacional do Brasil remete a um cenário de lutas por inserção da garantia do direito à educação para os negros e seus descendentes e pela legitimação dos saberes por eles produzidos. Apesar de encoberta pelos precursores de uma educação formal instituída (nascida) nos preceitos da hegemonia europeia, a luta por garantias desse direito percorreu um longo caminho da História do Brasil pós abolição com o protagonismo de movimentos sociais, com forte representatividade do Movimento Negro, que também logrou o mérito na produção de políticas públicas de ações afirmativas no território brasileiro. A atuação política do Movimento Negro na luta por reconhecimento expressou a sua força no âmbito nacional na ocasião da promulgação da Carta Magna de 1988 cujos dispositivos constitucionais incluíram direitos para a população negra e ações de combate à discriminação racial. A Lei n. 10.639/03, uma medida de ação afirmativa, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, também é fruto das conquistas empreendidas pelo Movimento Negro que há décadas atrás pautou a necessidade da “luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico” (Gomes, 2008, p. 96).

As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais étnico-raciais. Elas são vistas como *locus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos (Gomes, 2008, p.102).

A implementação da Lei n. 10.639/03 seguida da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da resolução 01, de 17 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientaram mudanças importantes no currículo da educação básica bem como na formação de professores, na tentativa de minimizar os efeitos dos processos decorrentes do colonialismo europeu presentes na sociedade e nas instituições de ensino de forma peculiar, considerando que a escola, sobretudo a pública, ainda é pensada como uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação para a diversidade (Gomes, 2008). As escolas da educação

básica “passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (Gomes, 2008, p.96).

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas e reparações valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimento que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (Oliveira; Candau, 2010, p. 32).

A abordagem das relações étnico-raciais na educação brasileira transborda um sentido para além da implementação de um currículo capaz de dar conta das demandas raciais e culturais; é importante que haja uma mudança de pensamento, um pensar sobre as estruturas imbricadas nessa temática que se perpetuam nos discursos educacionais e nas práticas pedagógicas que tratam da diversidade. Antes de um olhar sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas instituições de ensino, faz-se necessário refletir acerca de como os processos que desencadearam a desigualdade racial no país têm sido compreendidos dentro da perspectiva educacional; se estão sendo discutidos com a finalidade de romper com os estigmas deixados pelas relações de opressão que marcaram a história dos negros no Brasil, vítimas do regime escravista por mais de 300 anos.

Apesar da trajetória de lutas da comunidade negra organizada pela reparação de direitos para os afrodescendentes - que resultou em relevantes mudanças no contexto social, educacional, político e cultural - a mentalidade de boa parte dos brasileiros ainda segue como se não houvesse discriminação racial no Brasil ou como se essa fosse tão branda a ponto de não causar dano algum para a população negra. A ideia de uma suposta harmonia nas relações raciais aqui estabelecidas dificulta a compreensão da sociedade sobre as políticas públicas de ações afirmativas e impossibilita a consolidação de outros mecanismos de combate ao racismo. Essa concepção tem o seu fundamento no mito da democracia racial, que ignora o caráter excludente da sociedade e colabora para a disseminação do racismo, naturalizando as diferenças étnico-raciais.

É nesse contexto falacioso de cordialidade entre os grupos de cor – brancos, pretos e pardos - que posturas racistas são reproduzidas e naturalizadas cotidianamente pelo país afora. O fato de os dispositivos constitucionais estarem ancorados no princípio da igualdade, não anulou a perpetuação das desigualdades étnico-raciais nos anos seguintes a Constituição de 1988. Mesmo com o Estado reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira, essa ainda é “tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em

convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, entre elas, as escolas” (Silva, 2011, p.28).

As práticas sociais encontram terreno fértil no campo educacional, sendo reproduzidas na escola tal qual são organizadas na dinâmica da sociedade. A abordagem de conceitos como igualdade, diferença, diversidade e identidade, apresentados a partir de uma perspectiva eurocêntrica, fomentam o desenvolvimento de práticas curriculares que contribuem para perpetuação do racismo nas instituições escolares. Com a implementação da Lei nº 10.639/03, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004), essas instituições foram desafiadas pelas mudanças curriculares propostas para a educação básica. Em um cenário de valorização das diferenças, pautado no reconhecimento da diversidade da nação brasileira, as novas demandas educacionais bradam pelo desprendimento da padronização - promovida pela cultura do colonizador - e pela desconstrução da visão do racismo cordial.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (Silva, 2006, p. 500).

A educação das relações étnico-raciais movimenta a discussão das diferenças no intuito de reposicionar e inserir no currículo da educação básica elementos da história, da cultura e da religião dos povos que foram desqualificados no itinerário histórico e social do Brasil. Por essa razão, a pauta da diversidade étnico-racial deve estar atrelada a compreensão dos processos de exclusão que culminaram nas desigualdades raciais; “para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação” (Silva, 2006, p.491).

O processo de aprender e ensinar as relações étnico-raciais apresenta-se como um desafio tanto no campo da formação de professores como na prática educativa. As orientações curriculares para este fim pressupõem educadores que, comprometidos com a temática da diversidade e conhecedores das implicações sociais/culturais/raciais causadas pelo ocultamento

da mesma, colaborem para a construção de um espaço escolar propício às interações dos grupos, onde sejam traçados projetos e ações que quebrem com o paradigma da colonialidade, convertendo práticas que antes eram apenas pedagógicas em práticas pedagógicas decoloniais.

Nas seções seguintes, apresenta-se a análise dos dados, à luz do referencial teórico e metodológico mobilizado nesta pesquisa. A capítulo encontra-se organizado em seções, que se articulam às categorias e subcategorias, que resultaram da organização e categorização dos dados, através da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016).

4.1 Os caminhos da docência e a escolha profissional

No primeiro momento da entrevista priorizamos conhecer quais foram as principais motivações para a escolha profissional das professoras, colaboradoras desta pesquisa. Acreditamos que as razões que as impulsionaram a optar pela docência são fundamentais para a construção da identidade profissional de cada uma delas, podendo nos conduzir ao entendimento de outras abordagens tratadas ao longo da entrevista. Para Marcelo (2009, p. 11), a identidade profissional “é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”.

Quando questionadas sobre quais foram os motivos e ou razões que as levaram à escolha da profissão, a maioria das professoras entrevistadas relataram que ser professora era um sonho de infância:

Sonho de criança. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Gostar. É uma coisa que eu sempre tive vontade, desde pequena me encontrei. (Turquesa, entrevista concedida 01/12/2023).

Eu sempre gostei desde criança. Eu nunca tive outro foco não, sempre disse que ia ser professora. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

Desde a minha infância, eu já tinha uma professora como, é, como é que se diz? Exemplo, né? Então eu era muito apaixonada por ela e comecei a me apaixonar pela educação. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

O relato de Esmeralda chama a atenção quando diz o que a professora representa para ela; a professora é exemplo, referência, e é a partir dessa representatividade que ela desenvolve o desejo de ser professora. A fala de Esmeralda é repleta de sentimento¹² e demonstra o lugar

¹² De acordo com Pimenta (1999), a concepção de docência como missão ou sacerdócio contribui para a desprofissionalização do magistério, ao naturalizar a ideia de que o professor deve se sacrificar e trabalhar por amor, em vez de ser reconhecido como trabalhador da educação, com direitos e saberes profissionais próprios.

de ocupado pela educação em sua vida. O despertar para a docência nasce na sala de aula com a figura da professora e o mesmo sentimento de paixão que descreve por ela, é o que justifica e dá sentido sua escolha profissional¹³.

Sobre a relação da educação com algo que remete ao sacerdócio, Hooks (2013) afirma que o processo de ensino aprendizagem que tem a educação como prática da liberdade “é mais fácil para aqueles professores que também creem que a sua vocação tem um aspecto sagrado” (Hooks, 2013, p. 25), que acreditam que ser professor não é somente partilhar informação, mas fazer parte do crescimento espiritual e intelectual dos alunos.

Algumas professoras, porém, destacaram que escolheram a profissão por ser a única opção que tinham na época:

O magistério, na verdade, eu não tive nem opção, né? Eu comecei a fazer o magistério por conta que o período do diurno, né, só tinham magistério. E aí eu queria fazer a contabilidade, mas era noite e a mãe não permitiu, a princípio foi isso. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

A princípio era o que tinha na família, todo mundo queria ser professor, né? Aí minha mãe, na época de matricular para magistério, fiquei na dúvida se fazia ou não fazia. Minha irmã já fazia, minhas tias já estavam no magistério. E aí eu fiquei na dúvida, aí minha mãe acabou me matriculando em contabilidade, depois que ela me matriculou em contabilidade eu fiquei num arrependimento e aí já não tinha mais vaga para magistério. E aí eu fui obrigada a fazer contabilidade, mas aí abriu uma turma em Itaquara, primeira turma de Magistério no mesmo ano. Aí eu comecei a fazer lá, aí cursei os dois juntos, contabilidade e magistério e magistério três anos em Itaquara. E assim, contabilidade, se me perguntar hoje, nada, nada ficou. E aí no começo eu quis desistir depois do estágio também, as turmas que eu peguei nunca contribuíram para que eu pudesse dizer assim, é isso que eu quero, sabe? Já tentei desistir várias vezes, todas as turmas que eu peguei de magistério, assim, todas as turmas que eu peguei de estágio, me deram muito trabalho e eu assim questioneei: isso que eu quero ser? Muitas vezes, mas depois eu sempre insisti, aí vem a Pedagogia, depois pós. E agora estou estagnada. Eu pensei no mestrado, mas não fui adiante. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

Na verdade, no início, era mesmo assim pelas oportunidades de trabalho, mas assim desde que fui efetivada como professora, o amor à profissão fez continuar. Porque o meu desejo, no inicial, não era ser professora. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

¹³ Apesar da escolha profissional pelo magistério ser motivada, entre outros fatores, pelo amor à profissão ou pela crença na existência de um dom para ensinar, é fundamental considerar a docência como profissão que deve ser valorizada e reconhecida, garantindo aos professores formação inicial e continuada, planos de carreira, remuneração adequada e condições de trabalho, conforme preconizam as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

O magistério se apresenta, na narrativa dessas professoras, como a única alternativa profissional da época em que estavam concluindo o segundo grau, etapa de formação, atualmente denominada como ensino médio. É importante levar em consideração nos relatos das professoras o momento político e social que o Brasil vivenciava naquela ocasião; a década de 1980 foi um período marcado por importantes mudanças no cenário brasileiro, após um longo período de ditadura militar. De acordo com os estudos de Nunes *et al.* (2014), existia uma pressão para que as mulheres se formassem para serem professoras, porém ainda havia uma grande insatisfação por parte delas. “Isso ocorria principalmente pelo descaso por parte do governo perante a educação e a formação do profissional da educação, sem contar com os baixos salários e fomento ao conhecimento, reflexão e prática pedagógica que não existia” (Nunes *et al.*, 2014, p. 40).

Outras motivações foram pontuadas nas declarações das professoras; a aproximação da profissão com outras atividades que exerciam, o fato de gostar de lidar com pessoas, das relações interpessoais, e fatores externos, como o incentivo de pessoas próximas e até mesmo do professor, como relatou Diamante.

Eu gosto de trabalhar com lidar com gente, de ensinar, de dialogar sobre conhecimentos e também de transmitir o conhecimento e também e de alfabetizar. Eu gosto muito de alfabetização. (Topazio, entrevista concedida em 05/12/2023).

Primeiro é porque eu amo o que faço, né? E já trabalhava como catequista, né? Então identifiquei com educação no geral, né? (Turmalina, entrevista concedida em 04/12/2023).

Eu fui incentivada. Todo mundo dizia que eu tinha jeito pra professora. E aí tem jeito, tem jeito, tem jeito... O professor Sol foi um dos meus incentivadores, que sempre falava: Diamante, você tem jeito de professora, jeito de falar! Acabou indo, acabou ficando. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Os relatos das entrevistadas apontam as diferentes razões que as conduziram na escolha profissional, demonstrando que há muitos modos de exercer a docência e de se tornar professor/a (Nóvoa *apud* Lomba; Schuchter, 2023, p.2). As subjetividades intrínsecas ao discurso das professoras desempenham um papel importante no desenvolvimento da prática pedagógica e do percurso formativo de cada uma delas, fazendo parte da identidade profissional que constroem ao longo da trajetória como educadoras.

4.2 Os desafios da docência e as relações étnico-raciais na formação docente

As expectativas para o ingresso na profissão de professor são transformadas em realidade frente ao exercício da prática pedagógica. O que outrora era sonho, no relato de algumas professoras, tornou-se um desafio no cotidiano da escola, no exercício da docência. Em seu sentido etimológico, a palavra docência “tem suas raízes no latim – *docere*– que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006 *apud* Lomba; Schuchter, 2023, p. 4) e está inserida em um contexto de desafios diários nas diversas demandas e problemáticas que envolve os atores da educação, de forma mais específica, os estudantes com seus respectivos anseios, dilemas e dificuldades que desembocam na dinâmica do trabalho que as professoras realizam na sala de aula.

As professoras foram questionadas acerca dos aspectos que facilitam ou dificultam o trabalho em sala de aula e pontuaram elementos e situações que se destacam nessa abordagem. Sobre os aspectos que facilitam o trabalho docente, foram citados o sentimento que envolve a relação das professoras com a profissão – o amor, o gostar; a liberdade, entendida aqui como a autonomia para o planejamento e execução das aulas; o apoio da escola e o resultado positivo dos estudantes nas aprendizagens propostas.

*O que ajuda a gente a desenvolver é o amor, né? pelo que a gente faz (...)
(Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).*

E a facilidade é essa questão do gostar mesmo. Eu gosto, me encontro e acho que é apoio da secretaria, o apoio da escola (Turquesa, entrevista concedida em 01/12, 2023).

*O que é positivo, o que eu vejo agora no final do ano, por exemplo os meus alunos estarem lendo, entendeu? Apesar das dificuldades que a gente vê durante todo ano, é a indisciplina que eu vejo que tá muito acentuada (...)
(Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).*

Facilitar é a liberdade que a gente tem de trabalho (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

A respeito das dificuldades, as professoras descreveram como um dos principais problemas enfrentados, a falta de acompanhamento das famílias junto a escola. A ausência da participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos seus filhos, favorecem o desinteresse e o mau comportamento, comprometendo o avanço nas aprendizagens e a trajetória escolar dos estudantes.

Outros aspectos relacionados ao não acompanhamento das famílias nas demandas escolares de seus filhos também foram apontados pelas professoras, como a distração, a

indisciplina e o mau comportamento dos estudantes na sala de aula. Esses elementos afetam toda dinâmica da sala de aula bem como o processo de aprendizagem desses e de outros alunos (as) que estão na classe. Assim, tornam-se impasses para uma oferta de uma educação de qualidade e colocam as professoras na posição de únicas responsáveis pela vida escolar do (a) aluno (a) em oposição a uma des-responsabilização dos pais, que se “esquivam” dessa função, como cita a professora Safira.

Mas dificultar é acompanhamento da família, né? E que assim, as famílias até vem quando a gente chama, mas o acompanhamento não é um acompanhamento mais próximo e a distração dos meninos, se distrai com pouca coisa, eu acho que isso hoje é uma das coisas que mais tá pegando a gente. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Hoje, eu eu não sei, eu reclamo muito da falta de de colaboração dos pais, né? Apoio, participação dos pais, né? (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Dificulta, hoje, o comportamento. Eu tenho sérios problemas com meninos com mau comportamento. Eu não sei lidar com mau comportamento. Com dificuldades de aprendizagem eu consigo, agora com comportamento eu tenho uma dificuldade enorme, me tira do prumo menino mau comportado, mal educado. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Olha, eu vejo mais o que dificulta, hoje, o que dificulta, né? A gente tem turmas de alunos muito indisciplinados, o que dificulta é, eu acredito que seja assim, essa não parceria dos pais com a gente professor em sala de aula, a gente caminha muito sozinha. Vejo isso que a gente caminha muito sozinha, você querendo educar o menino a todo custo, né? E a família se esquivando um pouquinho dessa responsabilidade. Então, assim, esse ano até que deu uma melhorada, né? Depois da pandemia deu uma melhorada porque a gente teve mais contato de grupos de estar em contato mais assim pelo WhatsApp. Então criaram até um vínculo, aí se sente mais à vontade de chegar e perguntar como tá o menino mas assim por telefone, mas essa questão de vir à escola, de querer saber como é que tá a criança, eu encontro bastante dificuldade nessa questão, acho que a parceria dos pais mesmo. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

A professora Safira ressalta um ponto positivo no período da pandemia, que foi a criação dos grupos de *whats app* com os pais dos estudantes. Desde então, eles passaram a ter acesso a um canal de comunicação onde podiam perguntar pelo desempenho dos filhos na escola. Porém, apesar desse fato ter minimizado a problemática do contato da família com a escola, não deu conta de solucionar a situação da ausência da maioria dos pais e responsáveis no acompanhamento da aprendizagem e do comportamento dos seus filhos junto a escola.

Alguns aspectos também citados por outras professoras foram a falta de material de uso coletivos dos alunos para a realização de atividades diversas e o número elevado de alunos por turma, o que dificulta o trabalho docente, pois interfere no acompanhamento daqueles que tem

maiores dificuldades ou que estão com distorção idade/série e encontram-se abaixo do nível da turma em que estão matriculados.

E as dificuldades a gente sabe que tem algumas, né? Como material, às vezes um apoio maior, né? Não é apoio assim, tipo assim material disponível para gente em relação a outros tipos aqui, tá me entendendo? (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

Eu acredito que às vezes a falta de material. Esses dias mesmo eu tava falando, que eu gosto tanto da aula de artes, mas pensa uma coisa não tem material, pensa outra não tem material, então acaba que deixando a desejar. E também, ultimamente, o comportamento dos alunos tá bem difícil, depois da pandemia ficou bem difícil comportamento. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

[...] pra mim a maior dificuldade é trabalhar com a turma cheia. Assim, a gente tem alunos que não estão de acordo com a série. E aí você tem que fazer um duplo trabalho, questão de você adequar aquele aluno aquela série, tem alunos que são avançados e pensa assim a questão do apoio que a gente ... é você sozinha em sala de aula com 24, 25 ou até 30 alunos para dar conta dessa demanda aí. (Turquesa, entrevista concedida em 01/12, 2023).

A gestão escolar, representada pela diretora Opala e a vice-diretora Turmalina, também foram questionadas acerca dos aspectos que dificultam ou facilitam o trabalho como gestora, e assim responderam:

O que ajuda, né? Eu acho que a forma, né, de trabalhar com a comunidade, né, afinidade com a comunidade, isso é um ponto positivo. Agora, o que dificulta, às vezes é a interação com o grupo porque os conflitos, né, interpessoais do grupo; a troca é sempre aquela troca de coordenação pedagógica, que não é uma coordenação pedagógica assim alinhada, quase praticamente todo ano troca de coordenador. Então isso interfere muito né no desenvolvimento do trabalho porque eu acho que as contribuições, quando a escola tá caminhando no alinhamento, aí muda tudo, aí você tem que ir se adequando, né, às situações para estar orientando o pessoal, aí dificulta. Eu acho que esse lado é uma parte e a parte financeira, né? Que é muito pouca para o público que a gente atende. É muito reduzido. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

Eu creio que a dificuldade maior é a falta de recursos. Mas isso é dificuldade, né? O que facilita eu creio que é amor pelo que você faz, que você, né, tenta remediar aquilo que às vezes parece impossível, a gente tenta solucionar. (Turmalina, entrevista concedida em 04/12/2023).

Sobre as dificuldades enfrentadas, as diretoras citam em uníssono a questão dos recursos financeiros que julgam insuficientes para a demanda do público que a escola recebe. Opala acrescenta ainda a situação do setor pedagógico da escola, afetado pela troca constante de coordenador, o que atrapalha o bom andamento da instituição. Para Opala, o coordenador tem

que está alinhado com a escola, ou seja, envolvido com a realidade em que está inserido - comunidade, professores, direção, projetos desenvolvidos – e o fato de o coordenador não ser fixo na unidade escolar dificulta a sua inserção nesse contexto.

Outro ponto abordado pela diretora da escola foi a respeito da interação entre as professoras, de acordo com Opala as relações interpessoais são atravessadas por conflitos. Não ficou explícito em sua fala se são conflitos de ideias, de tomada de decisão ou sobre o alinhamento pedagógico; também não foi citado se esses conflitos se estendem a relação com a gestão e coordenação.

Dentre os aspectos que facilitam o trabalho como gestora, foi pontuado por Turmalina o amor pelo qual ela exerce sua função no intuito de mediar ou sanar problemas que até parecem de resolução impossível. Para Opala, o que facilita o trabalho é a maneira pela qual trabalham com a comunidade dentro do contexto educacional.

A coordenadora pedagógica da escola, acerca dos aspectos que dificultam ou facilitam o seu trabalho como coordenadora, assim narrou:

Lidar com as pessoas, porque cada um tem um jeito diferente de entender as coisas ou também de aceitar, esse é o que dificulta. O que facilita é a conversa com os professores, que assim o diálogo com eles, me colocar no mesmo patamar deles de professor, de educadora, de professor, então isso facilita. Eu Sou coordenadora? Não, eu sou professor. Eu acho que igualando facilita. (Topázio, entrevista concedida em 05/12/2023).

A dificuldade apontada por Topázio foi lidar com as particularidades das pessoas, com a maneira que cada uma tem de compreender ou aceitar o que é posto. A respeito do aspecto que facilita o seu trabalho, a coordenadora pontuou o diálogo com as professoras, onde a mesma sempre se posiciona como docente para que a comunicação entre elas fique leve, descomplicada.

O olhar sobre a abordagem das relações étnico-raciais na educação e os debates sobre diversidade cultural no Brasil existiam antes mesmo da promulgação da Lei n. 10.639/03, pois faziam parte das demandas do Movimento Negro - desde os anos 1980 - na luta contra o racismo e seus desdobramentos na sociedade brasileira. A referida lei tornou obrigatório, no currículo oficial da rede educacional, a inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, propondo mudanças curriculares importantes para a valorização da diversidade étnico-racial e o combate as diferentes formas de discriminação que afetam a população negra nas instituições escolares.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que dispõem de princípios, fundamentos e orientações para planejamento, execução e avaliação a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira no (Brasil, 2004).

As diretrizes, assim como a lei n. 10.639/03, são medidas de ação afirmativa que também foram estendidas às instituições de ensino superior – cursos de Pedagogia e outras licenciaturas - que desde 2003 são responsáveis por desenvolver programas de formação inicial e continuada para professores, que deveriam incluir “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (Brasil, 2004, p. 31).

Com relação a formação inicial das professoras, perguntamos se durante o processo formativo elas fizeram alguma disciplina ou estudaram conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, questões sobre racismo, preconceito e discriminação racial. Apenas uma professora afirmou ter cursado uma disciplina em sua formação inicial; três professoras responderam que haviam discussões sobre a temática, mas não um componente curricular específico sobre essas questões:

Oh, Milena, em disciplina específica eu não me recordo. A gente tinha muitas discussões com relação ao assunto, mas uma disciplina em especial, não me recordo de ter tido não. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

O componente a gente não estudou não. A gente estudou dentro de alguma disciplina, alguns textos, abordou o assunto, mas não tendo um componente próprio, não. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Direcionada não, mas teve matérias que teve alguma coisa relacionada a isso. Eu creio que sim, não lembro. Ametista (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

Outras duas professoras disseram não lembrar se havia ou não alguma disciplina específica para tratar a temática:

Não lembro. Não lembro, havia as discussões né, mas eu não lembro de uma disciplina específica na área, não lembro. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Eu não me lembro porque tem tanto tempo. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

As gestoras e a coordenadora pedagógica, quando submetidas a mesma pergunta feita para as professoras, responderam que cursaram uma disciplina específica durante o processo de formação inicial.

Os relatos das professoras demonstram que algumas instituições de ensino superior, à época em que elas cursaram licenciatura, ainda não abordavam a temática da educação das relações étnico-raciais de maneira específica no currículo. Apesar das determinações curriculares para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana estarem a disposição para aplicabilidade desde 2004, percebemos lacunas acentuadas no processo de formação inicial das entrevistadas.

O esvaziamento das discussões sobre o racismo e diversidade étnico-racial nas instituições de ensino superior, contribuem para a elaboração de conceitos rasos sobre os dispositivos que configuram a questão racial do Brasil, bem como para a produção de interpretações equivocadas acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana no território brasileiro, reafirmando ideias fundamentadas nos padrões hegemônicos europeus que impregnam o imaginário coletivo em detrimento das histórias “outras”(Walsh, 2009) subalternizadas pelo pensamento colonialista.

A legislação em pauta, vigente desde 2003, reflete nos cursos superiores a obrigatoriedade de formar profissionais de educação aptos ao exercício de uma prática pedagógica comprometida com as discussões sobre a diversidade, que valorize o arcabouço cultural do país, desconstruindo práticas racistas e excludentes preconizadas no âmbito das escolas de Educação Básica (Brasil, 2004; Bernardo; Maciel; Figueiredo, 2017). A inclusão da discussão sobre as relações étnico-raciais na matriz curricular dos cursos de formação continuada, bem como a oferta de formações sobre a temática também faz parte das medidas decorrentes da Lei n. 10.639/03, pretendem combater posturas discriminatórias contra a população negra e contra todo o conhecimento produzido por ela, possibilitando a visibilidade das histórias dos africanos e afro-brasileiros (Silva; Martins; Oliveira, 2016).

Após 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 (2004), o Ministério da Educação, por meio da SECADI (2013) - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – produziu e distribuiu diversos materiais e ações de apoio para a formação de professores e a implementação curricular nas escolas. Entre essas iniciativas destacam-se a elaboração de orientações pedagógicas, guias e cadernos didáticos e paradidáticos voltados à valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena; cursos de formação continuada para docentes e gestores; e programas de capacitação

que promovem a inclusão, a diversidade e a equidade no ambiente escolar. Esses recursos e ações têm como objetivo orientar e subsidiar os sistemas de ensino na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, fornecendo suporte prático para que as escolas adequem seus currículos e práticas pedagógicas à diversidade étnico-racial, contribuindo para a promoção de uma educação antirracista, crítica e inclusiva.

A partir dessa perspectiva podemos citar a criação do ODEERE (Órgão de Educação e Relações Étnicas) da UESB, campus Jequié, que é um núcleo de referência no sudoeste da Bahia voltado à promoção da educação em relações étnico-raciais, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão desde 2005, com o objetivo de apoiar a formação de professores, promover eventos acadêmicos e desenvolver ações que implementem a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A relevância das ações do ODEERE no contexto educacional reside na sua atuação voltada à formação de professores e estudantes, por meio de cursos de extensão que abordam temas como Educação e Culturas Afro-Brasileiras, Educação Indígena, Didática para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras, e Mulheres Negras e Interseccionalidade. Entre suas principais ações, destacam-se a Semana da Pertença, encontros sobre combate à discriminação étnica, além da publicação da Revista ODEERE, que divulga pesquisas sobre etnicidade, gênero e diversidade, contribuindo para a valorização de identidades afro-brasileiras, indígenas e quilombolas e para a promoção de uma educação antirracista.

As professoras foram questionadas se já fizeram algum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais, quem ofertou e quais os principais aprendizados realizados no curso. A maioria das entrevistadas afirmou não ter feito curso de formação continuada, apenas três delas relataram ter feito cursos complementares ofertados pelo município:

Já. Pela Prefeitura. A gente estudou história, estudamos história, estudamos sobre a sociedade, né? Tentamos até fazer um trabalho aí no quilombo, mas a gente não conseguiu, foi basicamente isso. Até pra atender, que na época a gente tinha muitos alunos aqui da comunidade. Hoje a gente não tem muito não, mas houve uma época que a gente tinha muito. Na minha sala houve uma época que eram 14 na minha sala (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Sim, um curso pequeno, de poucos dias. Foi oferecido pelo município. A questão da autodenominação, a questão de uma formação de uma comunidade quilombola que basta ter só o ajuntamento de ideais, né? Não precisa ... Acho que as coisas que mais me chamaram a atenção foi isso. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Nós tivemos algumas formações na escola assim, mas continuada não. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

No relato das professoras percebemos que o curso teve um direcionamento para a temática do quilombo, pois foram abordadas questões como autodenominação e formação de comunidades quilombolas. Como dito anteriormente, a escola onde as professoras atuam está localizada ao lado da Comunidade Quilombola Ocrídio Pereira e recebia muitos alunos oriundos da comunidade. Houve um período em que a Secretaria Municipal de Educação cogitou iniciar o processo para a escola tornar-se quilombola, mas por questões internas não foi possível dar andamento ao trâmite.

Ainda sobre o processo formativo, foi questionado as professoras se a Secretaria de Educação promove formação acerca das relações étnico-raciais e, caso a resposta fosse afirmativa, falasse a respeito dessa formação.

A maioria das entrevistadas respondeu que não e que nos últimos anos têm se trabalhado muito pouco a respeito dessa temática, como citou Safira, que teve uma época que eles deram mais ênfase ao tema, mas que é trabalhado de forma superficial. A ausência de formações que abordem a temática da diversidade afeta diretamente o planejamento das aulas, pois não oportuniza as docentes pensarem sobre práticas pedagógicas que fortaleçam a valorização da história e cultura negra bem como estratégias educativas para o respeito as diferenças.

As professoras Turquesa e Jade falaram acerca de um projeto para ser desenvolvido na escola, contudo não foi apresentado por elas se há uma temática específica ou algum tipo de orientação para a realização do mesmo.

Teve uma época mesmo que eles enfatizaram, agora formação eu nunca participei não. É como eu te falei, fala sobre algum tema e em determinada época. Mas não é nada a fundo; não, não tem, não existe isso, esse ano foi bem pouco, foram bem poucas. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

Esse ano não teve não. Esses últimos tempos foi pouca coisa que se falou. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Não. Assim, a gente tem, teve esse projeto para ser trabalhado, pronto, a gente trabalha em sala, aí cada professor tem a sua metodologia de como trabalhar. (Turquesa, 01/12, 2023).

Eu acho que não. Eu entendo que não. Há um projeto aí pedindo que se trabalhe um tema, mas só mesmo para que seja desenvolvido. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

A gestora Opala trouxe outra percepção sobre as formações com a temática das relações étnico-raciais oferecidas pela Secretaria de Educação. De acordo com Opala, as formações são

realizadas no momento em que as professoras realizam as suas atividades complementares (ACs).

Sim. Geralmente essas formações são feitas, né, em períodos de AC'S, né, das escolas, algumas, os gestores e os coordenadores são orientados, né, a trabalhar até porque a gente precisa até entrar em constante conhecimento, né, com a causa para que a gente possa desenvolver um trabalho de conscientização com a nossa clientela. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

A formação de professores acerca da temática que rege a Lei n 10.639/03 e suas ramificações no contexto social e educacional brasileiro, faz parte de uma iniciativa para introduzir as discussões a respeito da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, contrapondo o caráter conservador dos currículos, a partir do entendimento “de que a escola, sobretudo pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (Gomes, 2011, p.41).

Os profissionais da educação que não tiveram na matriz curricular do seu curso de formação inicial disciplinas relativas à diversidade étnico-racial, valorização da cultura negra ou discussões sobre racismo, tampouco tiveram acesso a formações que tratam dessa temática ou outras discussões afins, seguem despreparados para a missão desafiadora de educar para a diversidade. As discussões voltadas para as relações étnico-raciais “deveriam preceder a prática docente adquirindo um maior espaço nas instituições de ensino superior” (Gomes, 2011, p.51), contudo continuam ocupando um lugar secundário nos processos de formação inicial e continuada (Gomes, 2011).

Em um contexto educacional marcado por desigualdades, estudantes de diferentes origens étnico-raciais, podem estar vulneráveis a uma educação que segue a serviço da homogeneização e da naturalização das diferenças. Nesse sentido,

[...] como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêtricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (Oliveira; Candau, 2010, p.33).

Para reverter esse quadro, os cursos de formação continuada pautados na perspectiva educacional que trata a Lei n. 10.639/03 poderiam ser ofertados pela Secretaria de Educação periodicamente para contemplar os professores da rede que possuem lacunas desse conhecimento no seu processo de formação inicial. Se o dispositivo legal não for cumprido na sua integralidade, ou seja, se alcançar o currículo da Educação Básica sem motivar mudanças na formação docente - na mentalidade dos que são também agentes da prática educativa – os

avanços no sentido de transformar um sistema educacional excludente em um sistema de educação de caráter emancipatório acontecerão lentamente em um cenário onde a pretensão por mudanças é urgente.

4.3 A lei n. 10.639/03 e a questão racial no Brasil: perspectivas das professoras e gestoras

A Lei n. 10.639/03 entra em vigor no Brasil com o intuito de sanar, ou a princípio minimizar, os efeitos de um currículo educacional conservador – baseado em preceitos europeizados – que rejeitava a história e a cultura afro-brasileira e africana como constituinte da sociedade brasileira, dando voz a branquitude e os padrões culturais e sociais por ela estabelecidos.

A educação foi alvo de reivindicações do Movimento Negro, devido a urgência em passar por mudanças estruturais para dar conta das novas demandas sociais que se apresentavam no território brasileiro. A população negra precisava estar inscrita na educação do país – serem representados como sujeitos históricos e terem sua cultura valorizada – e, como resultado da luta, foi normatizado esse direito na tessitura da Lei n. 10.639/03, uma medida de ação afirmativa que propõe novas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. De acordo com Gomes (2007, p. 106),

A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades educacionais e que luta pelo respeito à diferença.

Sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 e o que pensam sobre a questão racial no Brasil, a maioria das professoras responderam já ter ouvido falar sobre a lei, porém algumas alegaram conhecer “pouquinho”, “mais ou menos” ou não se aprofundar muito na temática, o que é justificado pelas lacunas deixadas nos cursos de formação inicial e continuada das professoras, que não ofertaram disciplinas específicas sobre a temática e oportunizaram poucas discussões a respeito das relações étnico-raciais.

Pouquinho. Ainda vai levar muitos anos a gente sofrendo. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Mais ou menos. Eu acho que ela, que existe e que não vai nem diminuir nem ser isento, sempre vai ter o racismo, preconceito independente até da cor de pele. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

Já ouvi, já li. Muita coisa ainda ser melhorada, né, a ser entendida, esclarecida. Confuso ainda, né? Por mais que a gente diga que lê, que sabe, que estuda e faz formações, mas na prática eu acho que é totalmente diferente do que a gente lê. Eu já ouvi falar, não estudei, não me aprofundei não. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

As duas professoras que disseram ter familiaridade com a Lei, demonstrando um conhecimento mais consolidado sobre seu conteúdo, posicionaram-se de forma semelhante. A professora Safira afirmou não perceber nenhum tipo de preconceito na turma que leciona, relata trazer as questões étnicas para a aula de religião e concentra o desdobramento da temática no dia da consciência negra. A professora Diamante tenta combater o discurso “de cor” – a existência do racismo - com a frase “Deus criou pessoas, Deus não criou raça”, subjugando a diferença e qualquer tipo de conflito provenientes da discriminação racial.

Sim. Inclusive nas habilidades e competências lá da Plataforma¹⁴, hoje, já vem, apesar do livro não tem porque a gente tem que integrar, né, nos projetos. A gente trabalha muito com consciência no mês de novembro, que a gente mais trabalha, e assim algumas questões que surgem em sala de aula. Eu assim, eu falo para as meninas que no primeiro ano eu não percebo isso, não vejo questão de preconceito, todo mundo se trata como igual que são, e a gente trabalhando, eu trabalho bastante isso como eu entrei no ensino religioso eu uso para essas questões respeito, né, diversidade a gente trabalha bastante isso o ano todo, mas focado mesmo para esse tema a gente trabalha mês de novembro. O que eu penso? Que tá muito mascarada ainda, muito mascarada. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

Sim. Eu acho que não deveria mais nem ser discutido essa questão, eu fico tentando assim entender por que essa discussão de cor, eu coloquei um cartaz ali na minha porta, ele diz assim: Deus criou pessoas, Deus não criou raça, sabe. Eu acho que não deveria nem mais existir, nós evoluímos tanto, não existe pessoa branca, pessoa preta, existe pessoas. Eu ainda não consigo, assim, chegar a esse ponto dessa discussão de diferença, do que aconteceu, a humanidade deve, a humanidade tá em dívida com os negros sabe, mas eu acho que hoje, não era pra ser mais discutido, ah porque é preto, porque é branco, porque é gente! Gente é gente, independente de cor. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

O discurso de ambas remete ao mito da democracia racial¹⁵, “que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um

¹⁴ A rede municipal de ensino adotou uma plataforma digital para registrar e gerir o planejamento dos professores e os relatórios, notas e faltas dos estudantes.

¹⁵ De acordo com Munanga (1999), o chamado mito da democracia racial funciona como um mecanismo ideológico que oculta o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, ao promover a falsa imagem de

padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural” (Oliveira; Candau, 2010, p.36-37), descaracterizando o racismo aqui existente. A fala das professoras demonstra a falta de conhecimento sobre as questões raciais no Brasil bem como a história dos negros que lutaram por direitos que – depois de séculos – foram constitucionalmente instituídos.

Apenas duas professoras entrevistadas disseram nunca ter ouvido falar da lei, mas o relato de Ametista chamou a atenção quando ela descreve as medidas de inserção para discussão acerca das relações étnico-raciais e da Lei 10.639/03 como “muito falatório” e pouca execução na prática.

Não. É como a gente acabou de falar, é muito falatório, mas na prática a gente não vê mudar muito não, muito eu acho até pesada a palavra, não vejo mudar nada. E às vezes eles mesmos, não sei, já fica na defensiva (...). Então eu acho que às vezes eles, nessa defensiva, que qualquer coisa também pode magoar, não sei assim como expressar mais, eu acho que nada muda assim, a gente já muda, muda já tem negro como presidente, a gente vê umas coisas assim que realmente chama atenção, mas que no fundo não tem muita mudança do tempo da escravidão para agora, não é? (Ametista, 28/11/2023).

Infelizmente a fala de Ametista representa a realidade de muitas instituições escolares, que seguem com profissionais de educação que demonstram a fragilidade do conhecimento acerca da temática abordada, proporcionando a esses docentes interpretações rasas sobre a diversidade nas experiências vividas no cotidiano da sala de aula.

As gestoras e a coordenadora também foram questionadas acerca do conhecimento da Lei 10.639/03 e a questão racial no Brasil.

Eu penso que, eu vejo assim, o Brasil é um país miscigenado, né, que assim as etnias são bem misturadas e é um país racista, né? Porque a gente observa que até os próprios negros, eles não se autodeclararam como negros, né? (...) é um país assim que eu vejo que o preconceito é tratado de uma forma muito razoável ainda, porque se não tem aquela... eu acho que falta ainda algo que forme as pessoas, que informe, que conscientize, que o país é um país negro, né, formado de negros, de índios, o povo não tem aquela, aquele amor pela cor, pela sua cor, pela sua raça, né? Eles... eu acho um país que as próprias pessoas se auto discriminam, a população. Não tem identidade assim, não se identificam. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

harmonia entre os diferentes grupos raciais e impedir o reconhecimento das desigualdades vivenciadas pela população negra.

Eu creio que ainda tem que melhorar muito por que...pode ver um exemplo agora, né? Teve o dia, né, 20 de novembro que foi aquela coisa, mas eu acho que é pouco, é só ele, não deveria ser só o dia 20, deveria abraçar para a gente colocar realmente em prática porque a gente vê que não é colocado em prática, na maioria das pessoas, não é? Mas a gente tem vê que é uma coisa que fica assim, deixando a desejar, superficial, né? (Turmalina, entrevista concedida em 04/12/2023).

Sim sim, tenho conhecimento. Um país preconceituoso, cheio de injustiça em relação a pessoa negra ou de etnia ou de outra religião. Hoje não tem respeito pelo outro, não tem respeito, é triste ver um país onde tem uma população negra e não se tem o respeito, se menospreza a pessoa por conta de cor, né? (Topázio, entrevista concedida em 05/12/2023).

Opala, mesmo reconhecendo que o Brasil é um país racista, traz na sua fala um questionamento sobre a autodeclaração de cor da população negra, afirmando que os próprios negros não se declaram como negros. A pergunta retórica entoada pela gestora, questiona a identidade negra – no sentido de pertencimento – e não reconhece a discriminação dos brancos para com os negros quando entende que a discriminação nasce entre os membros do grupo de cor – “que não tem amor pela sua cor, pela sua raça”. No contexto da discussão sobre as relações étnico-raciais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, é preciso superar alguns equívocos, muito recorrentes nas falas de professores e gestores educacionais, dentre eles o de que os negros se auto discriminam e são racistas com eles mesmos.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Brasil, 2004, p. 16).

No contexto educacional, “é indispensável compreendermos a dinâmica histórica das categorias por meio das quais somos rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social” (Moreira; Candau, 2003, p.162). A escola ainda se constitui como palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, contudo a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade (Moreira; Candau, 2003).

Ao responder à pergunta, Turmalina expressou a necessidade de ampliar as discussões sobre a questão racial em outros momentos, além do dia 20 de novembro, o que na verdade faz parte da intencionalidade da Lei 10.639/03, quando propõe a mudança no currículo da Educação Básica. Por essas razões, é fundamental a oferta de uma educação comprometida com a valorização da diversidade, que combate o racismo e outras formas de discriminação presentes no cotidiano escolar no decorrer de todo o ano letivo.

A coordenadora da escola respondeu ter conhecimento sobre a lei e afirmou que o Brasil é um país marcado por injustiças “em relação a pessoa negra”, de outra etnia ou de outra religião. Topázio ainda sinalizou - no âmbito das relações - a falta de respeito pelo outro, entendido aqui como o negro, como o diferente.

Os relatos das professoras nos mostram que, apesar de mais de 20 anos de implementação da Lei 10.639/03, somados aos avanços nas discussões sobre a questão racial no Brasil e das políticas de ações afirmativas para a população negra, a Secretaria Municipal de Educação ainda não promoveu uma formação continuada para as professoras acerca da temática abordada pela pesquisa, o que gera uma falta de conhecimento sobre a referida lei, ou um conhecimento superficial dos preceitos da lei pelas professoras, impedindo a adoção de práticas pedagógicas capazes de integrar ao currículo escolar a história do negro no Brasil e a ancestralidade africana, promovendo a valorização da diversidade.

A abordagem das relações étnico-raciais transita nos discursos das professoras sucintamente; não é um conceito estruturado, mas uma temática que ainda precisa ser ampliada na escola, ou até mesmo iniciada para algumas docentes, para que haja o cumprimento do que foi estabelecido pela Lei 10.639/03 desde 2003. Não é apenas sobre a implementação de ações afirmativas para a reparação dos malefícios causados por uma educação pensada para brancos, mas é, antes de tudo, uma decisão de mudança no currículo que precisa acontecer no interior das instituições escolares, onde o professor – através das suas práticas – tem grande responsabilidade nessa transformação; por isso ele precisa ser assistido, participando de formações específicas para esse fim.

A proposta de um currículo que contenha as demandas da Lei 10.639/03, capaz de combater as discriminações que ocorrem no cerne das instituições escolares, capaz de promover a valorização da história, da cultura e da identidade afro-brasileira e africana, entre outras atribuições, é determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, instituída pelo Conselho Nacional de Educação nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004, “trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais,

antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (Brasil, 2004, p.10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (Silva, 2006, p. 490).

A normativa dispõe de orientações para os sistemas de ensino, as escolas e os educadores na perspectiva das relações étnico raciais, com discursos e ações que contemplam a diversidade da nação brasileira - contrapondo o modelo educacional excludente que o Brasil estabeleceu por séculos. A intenção é difundir práticas pedagógicas para além da discussão da diversidade como uma temática pontual, mas como o motor de uma engrenagem que possibilita novas práticas nos currículos escolares no combate ao racismo e outras formas de discriminação que afeta a população negra.

Questionadas sobre o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, apenas uma das professoras afirmou não saber do que se tratava. As outras docentes, bem como as gestoras e a coordenadora da escola, responderam que já leram ou já ouviram algo a respeito, porém afirmaram que a abordagem sobre as diretrizes ainda é pouco difundida na escola. A professora Jade, inclusive, afirmou que havia lido um pouco das diretrizes antes da sua participação na entrevista.

Eu já li, a gente já estudou sobre elas. Mas no momento não lembro. (Turmalina, entrevista concedida em 04/12/2023).

A fundo não, mas a gente sempre tá debatendo aqui alguma coisa na escola. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

A gente tem pouco porque como é uma coisa que não é tão ... tão batida não é? A gente ouve pouco, lê também pouco e a formação ainda é pouco para o contingente que a gente tem. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023)

Eu já li. Eu já li. Então vamos colocar assim, né? Assim, se você me perguntar exatamente o que diz, mas eu já li, tenho conhecimento, né? Inclusive hoje ainda li um pouco pela manhã antes de vir, li um pouco, mas assim, se você me perguntar agora o que é que diz (risos) (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Os relatos das professoras demonstram o quanto o conhecimento que elas possuem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais ainda é insuficiente para abordar as questões pertinentes a temática, instituir projetos e práticas necessárias à efetivação de uma mudança curricular, relacionadas à inserção dos conteúdos previstos pela Lei 10.639/03, que devem ser ofertados pelos sistemas de ensino. O estudo do documento ainda permanece fora da agenda escolar - situação intensificada pela ausência de formação continuada acerca do tema para os (as) professores (as) da rede municipal de ensino - quando, na realidade, deveria orientar a prática pedagógica das professoras e direcionar ações voltadas ao combate ao racismo e a outras formas de discriminação presentes no ambiente escolar.

[...] a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (Gomes, 2008, p. 96).

O Estado cumpriu o seu papel no sentido de posicionar-se em favor de uma legislação que proporcionasse mudanças no cenário educacional do país, possibilitando a transição de uma educação moldada nos parâmetros da eugenia - que excluiu dos bancos escolares os africanos e os afrodescendente subalternizados pela história durante séculos – para uma educação voltada à diversidade, em defesa de um processo educacional digno para a população negra, que enfrenta, até os dias de hoje, dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas.

Os negros foram reconhecidos constitucionalmente como indivíduos produtores de uma história e uma cultura legítima, que devem ser valorizadas e divulgadas respeitosamente nas instituições escolares e na sociedade, como parte do exercício de cidadania dos brasileiros. Cabe agora os sistemas de ensino, as escolas e aos professores (as), o compromisso de “fazer acontecer”; “o desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as)” (Silva, 2006, p.104).

4.4 Racismo e educação antirracista: o que revelam as professoras e gestoras

Antes de refletir sobre o racismo e as mazelas causadas por ele no contexto escolar- como reflexo das práticas racistas que ocorrem na sociedade - faz-se necessário compreender

que a ideia de raça foi instituída como um elemento constitutivo e fundante das relações de dominação (Walsh, 2009).

O momento histórico marcado pelo eurocentrismo – como perspectiva hegemônica – demarcou os lugares sociais que deveriam ser ocupados por grupos que foram racializados pela conveniência e a vaidade de outros grupos ditos superiores, dotados por uma “suposta superioridade natural” (Walsh, 2009, p.14), disposta a gerar uma nova estrutura de controle do trabalho a partir de uma “operação mental de fundamental importância para todo padrão de poder” (Quijano *apud* Walsh, 2009, p.14-15).

Aos grupos inferiorizados pela ideia de raça, restou a subserviência e a marginalização dentro de uma organização de pensamento onde o negro ocupava uma posição social diferente e inferior a posição do branco, sustentada por uma ideologia da branquitude, que deixou como principal sequela desse processo o racismo.

Entender que o “lugar” ocupado pela população negra no pensamento de uma grande parte da sociedade brasileira foi – e ainda é – forjado por um racismo estrutural (Almeida, 2019), é condição *sine qua non* para combater o racismo dentro dos diversos espaços sociais, dentre eles, a escola.

O combate ao racismo - como prática também disseminada nas instituições escolares - tem ganhado força desde a implantação de políticas públicas educacionais voltadas a valorização da história e da cultura da África e ao fortalecimento da identidade da população negra, trazendo novas demandas curriculares que abordam a educação das relações étnico-raciais na perspectiva de uma educação antirracista. A orientação é que a pauta para uma educação antirracista deve ser pensada como “um elemento integrante das ciências da educação e o antirracismo como conhecimento escolar, produzido nos espaços educacionais e nos espaços acadêmicos” (Oliveira; Lins, 2020, p.52), estando presente no currículo da educação básica e da educação superior.

As professoras entrevistadas, quando questionadas se consideram importante uma educação antirracista, todas afirmaram que sim. A professora Ametista complementou a sua afirmativa com algumas observações:

Sim. Agora mesmo a gente trabalhando a Consciência Negra, eu pensei: isso era uma coisa que a gente tá trabalhando desde o início do ano porque eles mesmos, eles mesmos, foi quando eu disse que todo mundo era negro na sala e fulano não é, é porque ela tem a cor mais clara? E aí vai! Para aquele lápis, que para tirar aquele lápis, que aquele lápis não é cor de pele, dá trabalho! (risos) (Ametista, 28/11/2023).

A fala da professora Ametista mostra como ainda são tratadas as temáticas relativas à educação das relações étnico-raciais na escola, limitando o combate ao racismo e outras discussões afins a datas que consideram meramente comemorativas, descontextualizadas das orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que atribuí aos estabelecimentos de ensino a “responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira”(Brasil, 2004, p.18) e de fiscalizar para que “os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (Brasil, 2004, p.18).

O Dia da Consciência Negra, que deveria ser um momento de reflexões sobre as diversas discriminações sofridas pela população negra no Brasil, de combate as práticas racistas na sociedade e na escola e de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira – com atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo - é trabalhada como um recorte no mês de novembro, reservado para se pensar sobre “a consciência negra” - um evento - não um movimento que deve fazer parte do cotidiano dos alunos como prática pedagógica determinada pelo currículo educacional, legalmente amparado.

Aí eu tava pensando agora, nesse mês que a gente tava trabalhando, que a gente trabalhou o mês todo, o quanto era, é importante trabalhar desde o início do ano, não sei que não, só pela comunidade, não porque na minha sala tem dois, deixa eu ver... [...] Como eu, agora mesmo tu me perguntou a minha... eu cresci dizendo que eu sou parda, mas hoje depois que eu trabalho aqui eu disse: eu não sou parda! Mas a minha mentalidade ainda fica difícil ter essa mudança. (Ametista, 28/11/2023).

A ideia de uma educação pautada na transmissão de conteúdos e na manutenção da cultura escolar são alguns obstáculos para uma experiência de ampliação de paradigma (Miranda; Riascos, 2016). A mudança de mentalidade, colocada por Ametista como algo ainda difícil de alcançar, é talvez a chave para a compreensão e adesão – por parte dos professores, gestores e comunidade escolar – de uma educação pensada a partir da problematização da formação de relações sociais e raciais que atravessaram os séculos deixando marcas devastadoras (Miranda; Riascos, 2016).

Ainda sobre a temática antirracista, as professoras foram questionadas se acreditam que o racismo se reproduz no ambiente escolar. A maioria delas respondeu que sim, porém Safira argumentou que nas turmas com as crianças menores não há essa discriminação, elas convivem sem a percepção da diferença de cor:

Eu acredito que nas turmas maiores sim, os meninos que já, já tem consciência do que seja, os pequeninhos para mim ainda não, eles se socializam com facilidade, para eles todo mundo é igual, eu vejo ali, agora a família pode interferir nisso aí, né? E os maiorezinhos já começam a colocar apelido, tem um bullying, aí você já começa a ficar sério né? (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

A professora Rubi, apesar de concordar que o racismo se reproduz no ambiente escolar, não acredita que essa prática seja tão forte na escola, aspecto também evidenciado na pesquisa de Cavalleiro (2014). Ametista também hesita sobre o racismo estar presente na convivência diária dos estudantes e atribui as atitudes discriminatórias ao *bullying*, entendido como uma prática de atos violentos (físicos ou psicológicos) intencional e repetido, mas que não tem nenhuma semelhança com o racismo, que está pautado em outros princípios como as relações de dominação e a colonialidade.

Em qualquer lugar acontece, eu não sei se reprodução seria o caso, na escola tão forte, mas acontecer acontece, mas não como essa reprodução forte. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Eu acredito que sim, tu fala em que sentido? Em relação a convivência na aula não, eu não acho não. Mas em relação a convivência das próprias crianças, eu acredito que eles ainda, eles têm essas atitudes assim vez ou outra que leva a acreditar que seja racismo ou bullying, não sei. O bullying porque para mim o bullying tá relacionado a tudo assim [...] quando você maltrata a pessoa em todas as... procura detalhes para você atingir a pessoa não só em relação a cor, mas em qualquer outra coisa que você acha que ali você vai machucar ela, quando você percebe a fraqueza da pessoa. (Ametista, 28/11/2023).

Os relatos das entrevistadas revelam o quanto o racismo é “naturalizado” nas relações estabelecidas entre os alunos, a ponto de ser imperceptível ou até mesmo confundido com o *bullying*, demonstrando o quão ainda é presente na mentalidade das professoras – como reflexo do que é postulado socialmente - o ideário do mito da democracia racial brasileira, “que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural” (Oliveira; Candau, 2010, p.36-37). Ademais, segundo Bernardo; Maciel; Figueiredo (2017, p. 26), “[...] o *bullying* não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola. Ao contrário, torna-se instrumento discursivo que esconde as práticas racistas”.

As professoras Diamante e Esmeralda, mesmo em concordância que o racismo se reproduz na escola, trazem à discussão um elemento importante que observam entre os alunos negros:

E o que eu não consigo entender é negro com racismo com negro. Esse aí eu não consigo entender, quando eu vejo um chamando o outro de negro tífuti, de macaco, não sei o que...E acontece muito, e como acontece! Quando eu te disse que eu tinha 14 alunos quilombolas, há uns anos atrás, não sei se foi 2016, 2017, por aí... que a gente, na semana da consciência negra eles não se identificavam como quilombolas. Eu só sabia que eles eram quilombolas porque eu tinha uma lista, na matrícula deles tinha que eles eram quilombolas, mas eles não se identificavam. Eu fiz a pergunta, e eu não falei. Mais de uma semana estudando e eu fazia a pergunta se conheciam, se sabiam, é tanto que, se eu não me engano na época os pais foram chamados, não se identificavam. Na verdade, eu descobri que eles não sabiam o que era ser quilombola, o que é um quilombo, eles não sabiam. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Até pelos próprios negros que não se aceitam. Eles mesmos têm preconceito com eles mesmos. Às vezes ele não se aceitam cor do cabelo, cor da pele, tipo do cabelo, né? Quando a gente está sempre conversando é porque eu acho assim, que no meu conceito não existe pardo, não existe amarelo, existe o branco negro, né? Eu acho que eu acredito assim que infelizmente é uma mistura só muda o tom de pele. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

A percepção das entrevistadas sobre as relações raciais estabelecidas entre os estudantes negros, sugere que eles não aceitam a sua cor, não se identificam como pertencentes ao quilombo e cometem atos discriminatórios (racismo) entre eles. Nesse sentido é importante trazer a discussão que a leitura que as crianças negras fazem delas mesmas é a partir de como elas veem as hierarquias raciais – como cadeias de desprezo (Oliveira; Lins, 2020) – que preconiza um padrão de cor, de cultura e de histórias que não os incluem e que por séculos foi repetido e orientado dentro das instituições de ensino. No mesmo sentido, segundo Fanon (2008), o racismo produz consequências nefastas à subjetividade dos sujeitos racializados, impelindo-os a negarem a sua condição de humanidade e sua identidade. O racismo afeta as estruturas psíquicas e subjetivas dos sujeitos.

Não basta dizer repetidamente, com exemplos ou com denúncias, que uma criança ou jovem negra, que não se considera como tal, precisa de um reconhecimento e se reconhecer. A mudança numa educação antirracista só pode acontecer se a mesma criança ou jovem negra conseguir superar medos, angústias e saber – sentindo – dos riscos e possibilidades de se assumir negra numa sociedade racista. Esta operação não se estabelece na ordem simples do discurso ou através de uma técnica (didática) racional e planejada, pois o racismo não é somente pensado, mas fundamentalmente, sentido enquanto dor, enquanto violência emocional que compromete a integridade e a dignidade humana (Oliveira; Lins, 2020, p. 57).

A produção do olhar que os alunos negros desenvolvem sobre si mesmos tem forte contribuição do “espaço” em que ocupam na escola; da maneira como as práticas pedagógicas

abordam as diferenças– “concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção – desconstrução – construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e são atravessadas por questões de poder” (Candau, 2011, p. 246) – e de como essas aprendizagens são internalizadas pelas crianças negras. Para Candau (2011), as diferenças são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, na medida em que devem também ser combatidas qualquer forma de tendências a transformá-las em desigualdades, porém “a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e uniformização das estratégias pedagógicas” (Candau, 2011, p. 245).

O discurso das professoras reafirma o equívoco já apontado no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004, “a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também” (Brasil, 2004, p.16).

Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Brasil, 2004, p. 16).

Assim, a análise das narrativas das professoras apontam para a necessidade de adotar uma nova perspectiva na tratativa da educação das relações étnico-raciais na escola pesquisada; uma proposta didática que contemple uma educação antirracista, capaz de combater práticas discriminatórias no espaço escolar a partir de ações didáticas que mobilizem uma mudança profunda (cognitiva e emocional), norteadas pelas orientações curriculares para educação das relações étnico-raciais, rejeitando a neutralidade e o *status quo* dominante sobre as relações raciais e as desigualdades advindas delas (Oliveira; Lins, 2020).

Pensar uma educação antirracista perpassa o entendimento de que o processo educacional é responsável também pela construção da identidade dos alunos negros, aguçando ou não o seu sentimento de pertença. Nesse sentido, “a escola e os docentes estão sendo desafiados uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada” (Oliveira; Lins, 2020, p. 53).

4.5 O currículo e as relações étnico-raciais

As desigualdades entre brancos e negros presentes na sociedade brasileira motivaram o Movimento Negro na luta por políticas educacionais que assumissem o compromisso com o reconhecimento e a valorização da identidade dos afro-brasileiros e seus descendentes, intervindo de forma positiva no combate às desigualdades raciais, a fim de garantir a construção de uma nação democrática.

A Lei 10.639/03 pode ser compreendida como resultado de uma longa caminhada de enfrentamentos em favor da população negra, que “resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” (Brasil, 2004, p.8). Para cumprir as demandas estabelecidas pela referida lei, bem como outros dispositivos legais e reivindicações do Movimento Negro, foi necessário a elaboração de “diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (Brasil, 2004, p. 9).

O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004:

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.10).

As novas políticas curriculares, pensadas a partir de um modelo educacional excludente, propõem a reparação dos danos materiais, físicos, sociais, simbólicos, emocionais, entre tantos outros não citados aqui, causados à população negra, impendido que ela tivesse acesso à escola ou nela permanecesse. Por essa razão, o papel da escola - autorizada constitucionalmente como órgão responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão - deve ser o de posicionar-se politicamente contra o racismo e outros tipos de discriminações que acontecem no chão da escola, ampliando essa missão para os(as) professores(as), pois “a luta pela

superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p.16).

Questionadas se consideram o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar, todas as professoras responderam que sim, mas algumas delas justificaram com o fato da escola estar localizada ao lado de uma comunidade quilombola:

Na escola, aqui principalmente, porque nós somos vizinhos de uma comunidade quilombola e onde muita gente negra não se reconhece. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

De uma certa forma é isso, né? Pela clientela hoje aqui que a gente recebe, por, sei lá, outras questões aí de, de que a gente vê de preconceito, de bullying, sei lá. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Sim, principalmente aqui, né, que a gente recebe uma clientela muito grande, de negros da comunidade quilombola que fica aqui próximo à escola. Agora se você me perguntar se é feito esse trabalho ... (risos) (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Apesar de estar próxima a uma comunidade quilombola, essa não é a única condição que faz a temática abordada ser necessária no currículo da escola pesquisada, a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais bem como o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana “não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, 2004, p. 17).

Os indivíduos cujas representações não foram afetadas pela dinâmica das relações de poder, pois pertenciam ao grupo privilegiado – não negros – sempre tiveram suas histórias contadas e sua cultura tida como padrão, como herança da hegemonia europeia. As instituições escolares reproduziram esses valores por séculos e o desafio proposto pelas políticas públicas voltadas à educação – incluindo as alterações nos currículos – é possibilitar, através de práticas pedagógicas e projetos desenvolvidos na escola (e para a escola), que as vozes das alunas e alunos negros ecoem dando sentido às narrativas dos seus ancestrais e fortalecendo o sentimento de pertença - por muito tempo ferido por negações de si mesmos.

Um outro ponto que cabe destaque nessa análise é a afirmativa da professora Jade a respeito da abordagem da temática em questão na escola: “*agora se você me perguntar se é feito esse trabalho...*”; o que leva ao entendimento de que, de alguma forma, tem ficado lacunas no currículo escolar acerca das atividades e projetos que vem sendo desenvolvidos sobre a

diversidade étnico-racial, o que implica em prejuízos na formação dos alunos quanto a construção de conhecimentos que rompem com o paradigma de uma educação e de uma sociedade pensada para brancos e de práticas de combate às diversas discriminações sofridas pelos alunos negros – por supressão da sua história e cultura - inclusive o racismo.

Outros relatos das professoras apontam para a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação aumentar o investimento na formação de professores, que vem demonstrando na análise das entrevistas pouco conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais, do racismo e dos seus desdobramentos na sociedade brasileira que sugerem posturas facilmente reproduzidas na escola. “Tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores (as) ainda precisa avançar” (Gomes, 2008, p.44), revelando as tensões nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica (Gomes, 2008).

Porque a gente já vai conscientizando aos alunos como a nós mesmo, né, da importância, que eu sempre falo para eles que a cor da pele, o jeito da pessoa, a potencialidade, as dificuldades, não quer dizer que a pessoa, né? Porque o racismo inclui tudo isso, né? Nem só falando da raça. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

Justamente para isso, né, para trabalhar a diferença, porque assim já é, por exemplo, tem uma questão na sala, ontem mesmo eu questionei isso, questionei não refletir com a criança sobre isso. A gente tem que entender que todo mundo é diferente, pensa diferente, né? Apesar somos iguais, porém diferentes. E aí essa questão trabalhada, desde pequenina uma questão não da cor, mas questão de atitudes, né? (...) Não é só questão de cor, é questão de se aceitar, aceitar suas ideias, suas crenças, o que você é, o que você pensa, o que você sente, aceitar como seu não do outro. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

O pensamento das professoras Esmeralda e Safira acerca das relações raciais estabelecidas pelos alunos negros e não negros é de que a cor não é um marcador de diferenças que merece mais atenção na convivência entre eles do que as outras características elencadas por elas em seus relatos. Ao justificarem a necessidade de incluir no currículo a temática que aborde as diferenças étnico-raciais, as professoras naturalizam práticas discriminatórias e trazem para a discussão a ideia de um racismo cordial, o que torna cada vez mais árdua a tarefa de romper com o caráter monoracial e monocultural que vem sendo reproduzido na escola, impedindo que medidas educacionais de combate ao racismo sejam implementadas, por isso “é importante olhar atentamente para os modos pelos quais se naturaliza essas situações ao longo dos séculos e tentar localizar os efeitos do autorreferenciamento, um tipo de negação da alteridade, que pode trazer outros elementos para nossa crítica (Miranda; Riascos, 2016, p.566).

As entrevistadas Turquesa e Ametista dão outro direcionamento para a discussão, concordando que a temática deve ser trabalhada na escola durante todo o ano letivo, não apenas para as comemorações referentes ao dia 20 de novembro, com o objetivo de não ficar apenas “no discurso”.

Porque assim o único dia que a gente trabalha, não é dia, a gente foca no mês de novembro justamente pelo dia 20, mas são coisas que a gente precisa estar enraizando desde o início para os meninos ter essa consciência que a gente não precisa estar lembrando do dia do racismo apenas dia 20 e sim o ano todo. (Turquesa, entrevista concedida em 01/12, 2023).

Eu acho importante porque assim, pra sair do discurso, não só na escola, que a gente tem essa visão, a escola tá aqui a gente tem que voltar para esse lado, não! Em qualquer outra escola que a gente vai, para sair para tirar o Brasil desse “só do discurso”. (Ametista, 28/11/2023).

O relato das professoras sugere uma abordagem acerca da diversidade étnico-racial que contemple modificações no currículo da escola, para que sejam desenvolvidos projetos e atividades no decorrer de todo o ano letivo, com o intuito de despertar nos alunos a “consciência” sobre o racismo e outras formas de discriminação.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p.15).

Apesar da Lei 10.639/03 ter sido promulgada há mais de duas décadas, a impressão que tivemos ao entrevistar as professoras é que ainda se trata de um tema pouco discutido no cotidiano da escola, perpassando o currículo escolar de forma muito superficial quando comparado as orientações determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É importante reiterar que trabalhar a temática da diversidade e das relações étnico-raciais não é apenas fazer uma abordagem no mês de novembro, como referência ao Dia da Consciência Negra, mas desenvolver um trabalho pedagógico para além das reflexões que precisam realmente acontecer nas datas comemorativas, que contemple o respeito às diferenças e o combate ao racismo. Para que isso aconteça, se faz necessário pensar um currículo onde haja possibilidades de uma imersão na história das relações de poder e dominação presentes no regime escravista, que atravessaram séculos ditando lugares raciais – e sociais – onde os privilégios eram destinados aos brancos enquanto aos negros restavam o cerceamento de uma

série de direitos, o silenciamento e a escravidão. Contudo, é preciso reconhecer, como advertem Oliveira; Brito; Silva (2021, p. 352), que mesmo diante dos limites, o 20 de novembro e a semana da consciência negra conseguiram, em muitas escolas, “transformar essa data em um evento mobilizador da comunidade escolar e tem conseguido dar legitimidade aos profissionais que o realizam, contribuindo para o enraizamento do trabalho com a Lei n. 10.639/03 nas escolas”.

Os alunos e alunas negros e não-negros precisam compreender como se deram esses processos de exclusão e discriminação da população negra no decorrer da história do Brasil, para que deem significado às práticas de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira fomentadas pela escola, e assim possam fortalecer suas identidades e exercerem sua cidadania com dignidade, na direção de uma sociedade mais democrática, mais justa e menos desigual. “Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação” (Silva, 2006, p. 491).

A partir das análises das narrativas das professoras, nos inquietamos em relação aos currículos que vem sendo propostos e construídos nas instituições escolares: “quais currículos movimentamos e quais significados emergem como fundamentais nesse modo de incluir esses estratos, se consideramos as experiências e iniciativas alimentadas para além das instituições do Estado?” (Miranda; Riascos, 2016, p. 548).

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p.16 -17).

Pensar um currículo escolar que contemple as demandas raciais - no sentido de reparar os prejuízos históricos sofridos pelos africanos e afrodescendentes e reduzir as desigualdades estruturais decorrentes desse processo - “provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos

de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pela escola” (Brasil, 2004, p.17).

A elaboração do currículo escolar, impreterivelmente, deve estar alinhada com o que demanda a legislação educacional, contudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) confere aos estabelecimentos de ensino autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica, que deve ser pensada a partir das especificidades da escola e da comunidade escolar, a fim de nortear as práticas educativas.

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (Veiga, 2009, p.164).

O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para organizar todo o trabalho da instituição escolar, desde os conteúdos que devem ser inseridos no currículo – que podem estar relacionados a realidade da comunidade escolar: como atividades econômicas desenvolvidas na região e a valorização da identidade e da cultura local – até as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas para a obtenção de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

O documento deve conter além da proposta pedagógica, a descrição de toda a estrutura do espaço escolar e reflexões sobre a missão, os valores, os objetivos e a filosofia que regem a escola, prezando pela melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os princípios e ações do PPP devem ser discutidos e elaborados de forma coletiva, com a participação dos coordenadores pedagógicos, docentes, estudantes, pais, funcionários, gestão e toda a comunidade escolar para a construção/definição da identidade da escola. “O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, contempla em suas reflexões a questão da educação de qualidade, entendida aqui nas suas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política” (Veiga, 2009, p.164).

A compreensão do papel do PPP na escola e do conceito de gestão democrática que baliza seu desempenho tem sido influenciada de forma significativa pelas políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais. O que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como

sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática (Veiga, 2009, p.163).

As professoras foram questionadas se a escola tem um Projeto Político Pedagógico, se elas participaram da discussão e da elaboração do PPP e como este aborda a temática da educação das relações étnico-raciais. Todas as professoras entrevistadas responderam que a escola possui o PPP e todas participaram da elaboração do documento, porém algumas não lembram como foi abordado a temática.

Sim. Lembrar, lembrar, lembrar, não. A gente sempre pega ele no início de ano. Esse início de ano lembro que leu algumas coisas aí, porque ele tava indo acho que antes da pandemia ele estava sendo estruturado. E aí lembra que na semana pedagógica aí foi mencionado foi lida algumas coisas, mas lembrar não lembro não. Deveria ser uma coisa que fosse, que a escola deveria trabalhar sempre né? Sempre em AC. Vamos fazer, pegar uma parte porque a gente não lembra, eu não lembro. Pegar assim o que é, algo que tem que ser focado tem que se trabalhar na sala, a gente tem que ter consciência. É uma exigência que tem que ter um projeto né, mais por uma questão burocrática, mas na prática fica lá engavetado. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

Tem. Sim. Nós temos o PPP Milena, mas não tem muito tempo que trabalhamos com ele não. Não lembro não, só sei que é citado. No PPP da escola foi citado, agora como foi citado, eu não lembro! Eu lembro que a gente ficou de promover oficinas semanalmente, ficou de chamar mais a comunidade, tudo é evento da escola né, o espaço escolar pra eventos. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Eu sei que há essa parte, houve essa discussão, há um trabalho muito, é uma preocupação muito grande por nós recebermos, né? os alunos aí do Quilombo, mas exatamente o que tem lá, eu não, não lembro, não consigo te falar agora. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Sim. O Milena, fazer que nem o caso, o PPP aqui da escola acho que é meio defasado. Então é uma coisa que a gente faz e fica lá, a gente não volta nele. Então eu não sei te responder, mas nem como foi que a gente discutiu. A gente colocou as coisas, mas eu não lembro mais assim não. Porque assim eu vejo outras escolas sempre dizer assim o PPP tem que estar junto com a gente, mas aqui na escola, não vou te mentir não, a gente não tem o hábito de pegar no PPP não. Pega, faz e lá ele fica. Eu tive que falar aqui agora como a gente colocou eu vou estar inventando. Eu não lembro, eu lembro que a gente falou sobre vários temas e que esse foi um dos. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

A análise dos relatos das professoras sobre a abordagem da educação das relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico da escola, indica que a temática possivelmente foi discutida de forma superficial, sem aprofundamento suficiente para orientar práticas pedagógicas consistentes, uma vez que as professoras Safira, Diamante, Jade e Ametista afirmaram não lembrar de como a temática foi abordada no documento.

Safira contou que as professoras tiveram acesso ao documento no início do ano e que algo que é elaborado por exigência, “*por uma questão burocrática*”, mas na prática o documento fica “engavetado”. Já Ametista considera o Projeto Político da escola “defasado”, algo que foi elaborado e que não é utilizado – “*a gente não volta nele*”. A professora relata que sempre ouviu que a escola deve caminhar junto com o PPP, porém, na escola, as professoras não tem o hábito de fazer o uso do documento para orientar as suas práticas: “*faz e lá ele fica*”.

Opala, a gestora da escola, relata a elaboração do PPP e a aplicabilidade do documento diferente do que o que foi narrado pelas professoras:

Sim. Ele aborda assim de uma forma clara, né? Até porque a escola fica inserida dentro de uma área próximo ao quilombo. E nós atendemos aos alunos do Quilombo e eles não se identificam não, eles não se aceitam quanto a cor da sua pele. E aí a gente abriu um parágrafo, eu acredito que foi um parágrafo inteiro, né falando sobre a abordagem, né, dessa da importância de estar se conscientizando a população ao se aceitar, não só como negro, né, mas assim se aceitar na raça que é, criar sua auto identidade. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

Apenas a professora Esmeralda relatou que, independentemente do que foi elaborado no PPP, as temáticas do preconceito e do racismo são sempre presentes nas discussões na sala de aula. Segundo ela: “*Então a gente foi instruída para que a gente não deixasse passar despercebido*” (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

Após a realização das entrevistas com as professoras, perguntamos a gestora se poderíamos ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de que a leitura do documento nos auxiliasse na análise das entrevistas. A gestora disponibilizou o PPP e traremos um breve resumo acerca das abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais que são pontuadas no decorrer do texto.

No início da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, nos chama atenção a seguinte frase: “As diferenças sociais são produzidas pelas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, ampliando as desigualdades” e no tópico que trata da localização da instituição, o texto traz a afirmação de que a escola está “inserida em comunidades periféricas, enfrenta violências externas, que acabam por refletir na escola, pois alguns desses estudantes tem um familiar envolvido com algum tipo de violência”.

A princípio, o documento aponta para dois elementos que devem ser observados na dinâmica escolar, que são a afetividade e a inclusão, descrevendo a importância desses aspectos na proposta pedagógica em questão. Após apresentar dispositivos peculiares ao PPP, que não cabe detalhar nesse momento, o texto segue abordando o conceito de Educação Escolar Quilombola e as conquistas históricas que culminaram na legitimação dessa modalidade

educacional, apresentando uma argumentação – ao que parece – descontextualizada da realidade da escola, visto que a mesma não se constitui como uma escola quilombola.

O parágrafo seguinte apresenta uma pequena – e única – informação sobre a relação da escola com a comunidade quilombola: “Atualmente nossa escola atende a 09 (nove) estudantes remanescentes do Quilombo Ocrídio Pereira que fica localizado próximo a nossa escola. Nas diversas séries oferecidas, do 1º ao 5º Ano”, dedicando apenas três linhas para tratar desse assunto, sem descrever a comunidade nem o perfil dos alunos provenientes dela, se eles sofrem ou não racismo na escola e qual/quais propostas ou estratégias vem sendo implementadas como mecanismos de combate ao racismo e de inserção da história e cultura africana e afro-brasileira, em conformidade com a Lei nº10.639/03.

O PPP prossegue tratando outros temas como sexualidade e gênero, – temática a que dedica quase três páginas – educação no trânsito e educação do campo. Em nenhum momento o Projeto Político Pedagógico aborda a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), evidenciando o esvaziamento na discussão dessas temáticas, que tratam de questões centrais para as mudanças curriculares urgentes, visando a reafirmação da identidade negra e o combate ao racismo. Tais mudanças visam desconstruir a estrutura que perpetua a desigualdade racial, originada nas relações de poder do período escravista e que se mantém, atualmente, por meio do racismo estrutural e institucional.

Mesmo com poucos estudantes provenientes da comunidade quilombola Ocrídio Pereira, a escola possui outros alunos em condições de vulnerabilidade social, pois localiza-se em um bairro de periferia onde a maioria dos estudantes são negros, o que deveria motivar ações e projetos no sentido de dar visibilidade a esse grupo étnico, incentivando posturas de respeito às diferenças dentro da dinâmica escolar.

O objetivo geral do Projeto Político Pedagógico analisado é: “Proporcionar uma educação de qualidade na formação de pessoas que reconheçam, respeitem e valorizam a diversidade, estimulando o desenvolvimento de inteligências e competências com ética e autonomia para a construção de uma sociedade mais justa”. Apesar de trazer como um dos elementos que compõem o objetivo o respeito e a valorização da diversidade, todo o restante do documento afirma o contrário - devido à ausência da discussão sobre os dispositivos legais que determinam conteúdos e orientam práticas curriculares nas instituições de ensino - quando a educação das relações étnico-raciais deve constituir o núcleo dos projetos político-pedagógicos (Silva, 2006).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (Silva, 2006, p. 490).

Para a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, é imprescindível romper com a lógica de padronização e homogeneização cultural, ainda fortemente presente nas instituições escolares. Ignorar a necessidade de superar um currículo rígido, estruturado a partir de uma perspectiva de hegemonia branca, significa desconsiderar os processos discriminatórios que se manifestam continuamente no contexto educacional e social.

A postura de “não naturalizar” as práticas discriminatórias antecede uma atuação de engajamento e militância, tanto no discurso quanto nas ações, influenciando o poder de decisão sobre a elaboração do currículo. Trata-se do poder de promover abordagens nas quais realmente acreditamos, capazes de transformar a vida dos estudantes e de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, que valorize e oportunize a todos em suas diferenças.

Infelizmente é notório o quanto ainda é preciso haver uma mudança de mentalidade naqueles que “fazem a educação acontecer” na prática; os que estão no chão da escola, nas salas de aula, no convívio diário com crianças e adolescentes, alunos e alunas, que estão sedentos por um currículo que os inclua, os perceba e os respeite em suas diferenças.

Por isso é tão importante formar professor, porque “o conhecimento escolar para as relações étnico-raciais anuncia uma nova perspectiva para se pensar a formação docente nessa área de conhecimento e pesquisa” (Oliveira; Lins, 2020, p. 49). Apesar de muitos sistemas de ensino não reconhecerem a importância de atuar sobre essa realidade, não ofertando formação docente com a temática da educação das relações étnico-raciais, a elaboração e a execução de um currículo escolar vivo - ressignificado a partir da legislação educacional vigente – requer um professor preparado, que tenha conhecimento das novas demandas curriculares da educação brasileira e que compreenda as especificidades da educação das relações étnico-raciais, assim será capaz de promover discussões e práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para a construção de um ambiente escolar que valorize a pluralidade cultural e combata o racismo estrutural.

A partir da Constituição de 1988, o Estado Brasileiro reconheceu os direitos da população negra e, de maneira progressiva, estabeleceu leis, diretrizes e políticas públicas que foram ampliadas à educação. O que se imaginava como talvez o mais difícil se tornou realidade: o reconhecimento e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Esse avanço,

fruto de longas lutas protagonizadas pelos negros e pelos movimentos que os representaram, resultou na construção de uma estrutura social, educacional e jurídica legalmente respaldada, incluindo o reconhecimento do racismo como crime, destinada a proteger seus direitos e promover sua reintegração social em um “outro lugar”: o lugar da liberdade, da luta, do respeito, do reconhecimento e do pertencimento.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2004, p.14).

O combate ao racismo e a desigualdade social e racial e a tarefa de empreender a “reeducação das relações étnico-raciais, não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (Brasil, 2004, p.14).

4.6 Prática pedagógica e a educação das relações étnico-raciais

A construção de projetos de educação antirracista demanda um conjunto de ações interligadas para a sua implementação, que passam pela formação de professor(a), construção de currículos interculturais, reconhecimento de como o racismo opera nas relações sociais e no contexto educacional, desconstrução de preconceitos e estereótipos, entre outros aspectos (Uchôa; Chaves; Pereira, 2021).

As práticas pedagógicas são compreendidas na perspectiva de Franco (2012, p. 173), ou seja, como “práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Ademais, segundo a autora, “[...] práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição”. No caso do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi a força da lei que o tornou obrigatório, diante das demandas apresentadas pelo Movimento Negro Unificado e das negociações que foram empreendidas nas últimas décadas do século passado por diferentes sujeitos e coletivos antirracistas.

Como apresentado na seção anterior, é na sala de aula – no exercício da docência – que as ações e os projetos pensados para contemplar a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais tomam forma. É na prática pedagógica que os (as) professores (as) executam o currículo escolar, orientado pelas diretrizes educacionais e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Com a intenção de compreender quais abordagens sobre a temática das relações étnico-raciais as professoras têm desenvolvido na sala de aula, perguntamos se as suas práticas pedagógicas levam em consideração a discussão sobre as relações étnico-raciais, o por quê e de que forma abordam essa temática. A maioria das professoras respondeu que sim, que desenvolvem atividades e trabalhos voltados a temática, utilizando textos informativos, vídeos educativos, contação de histórias, utilização de músicas para cantar com os alunos e fazendo intervenções com eles sempre que acontecem uma situação relativa as questões étnico-raciais.

Acredito que sim, porque tô sempre trabalhando esses temas. Independente de questões que surgem na sala, então sempre focando, né, problemas que surgem eu sempre focando. Como é que eu posso dizer, não atividades direcionadas pra essa questão, mais conversas. Com músicas, um poema, com vídeos, discussões em sala, estorinha infantil. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

A gente tem diálogos, a gente ouve histórias, a gente aborda personagens importantes e que elevaram, foram elevados a partir também da sua cor e levantam essa bandeira, música. Embora aconteça muita coisa engraçada, especialmente agora a gente fala sempre, sempre, sempre trago história e vou contando, falo de pessoas, aí, agora, a gente na semana da consciência negra eu trouxe algumas músicas é, em línguas africanas, pra gente escolher uma pra gente fazer uma apresentação e eles não aceitaram. “Ah pró se tu quiser uma apresentação com a língua brasileira a gente até apresenta, agora esses negócios aí a gente não quer saber não”. É tanto que a gente ficou no impasse do que ia apresentar e a única coisa que eles quiseram, que tinha que ter uma apresentação, a gente falou muito, assistiu vídeo, aquele menino Dudu, lápis de cor, a gente assistiu um documentário sobre consciência negra, a gente assistiu uma palestra de alguém falando sobre a questão da cor, do que é ser quilombola, tinha um texto no livro, a gente estudou esse texto mais afundo e eles não não queriam nada que fosse em outra língua, aí a gente acabou fazendo aquela brincadeira da amarelinha africana porque tá, mas outras coisas eles não queriam aceitar. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

O relato da professora Rubi descreve um fato interessante, a escolha da apresentação que deveria acontecer no dia da consciência negra. A professora explica que levou histórias, teve uma palestra, passou um documentário, estudaram o texto de um livro, todos esses recursos didáticos para abordar a temática das relações étnico-raciais a fim de pensar o que realizar no dia do evento. Apesar do foco, nesse momento, ter sido a celebração do dia 20 de novembro, percebemos que Rubi desenvolveu estratégias pedagógicas visando à compreensão, por parte dos alunos, da relevância histórica e cultural do Dia da Consciência Negra, de modo que a celebração adquirisse significado concreto e reflexivo para eles.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de

racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 14).

Podemos observar que a professora reinventa a sua prática: mesmo sem ter uma formação específica para trabalhar essa temática, ela busca propostas didáticas diversas para que a celebração do Dia da Consciência Negra faça sentido para os alunos, o que reforça a necessidade de uma reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (Brasil, 2004) e evidencia que, para que essa tarefa seja bem-sucedida, a prática pedagógica deve estar alinhada com as diretrizes para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada (Gomes, 2008, p. 98).

Apenas a professora Ametista expressou o sentimento de dúvida em relação ao que ela tem realizado em sua prática pedagógica sobre as relações étnico-raciais. Ela respondeu “sim e não,” justificando com o fato de não conseguir trabalhar com a temática do jeito que ela gostaria.

Sim e não. A gente, nas minhas aulas, sempre eu tô botando alguma coisa, mas não é uma coisa que eu levo no foco não. Eu acredito por esse motivo como eu te falo do PPP a gente vai e aí outra coisa vem desvia. E aí nossos pensamentos vão se abrindo, né? Não sei te dizer assim porque não é o foco, porque como eu tô falando, eu vim pensar mesmo agora, nesse mês de novembro, que para te falar a verdade foi o primeiro ano que eu trabalhei mais, que quando eu vejo já é, já é a consciência negra e oh meu Deus eu não falei nada. Mas esse ano eu não, esse ano eu disse “eu vou trabalhar mais” então eu comecei desde o início do ano, desde o início do mês com videozinhos assim, conversando com eles, trazendo mais isso para sala. Mas a gente sempre tá assim, na hora da lida, alguma coisa o que acontece na gente aí lembra, aí eu vou e trago alguma coisa porque alguma coisa na realidade da sala fez eu lembrar que eu devo trazer para sala, entendeu? (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

As professoras foram questionadas se elas se consideram preparadas para tratar das questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas e todas responderam que não. Justificaram, principalmente, que possuem pouco conhecimento sobre a temática, o que aponta, novamente, para a necessidade do investimento na formação docente com abordagens sobre a Lei 10.639/03 e as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

Ainda não. A gente sempre precisa aprender mais e mais, né? A gente nunca tá preparada para nada. A gente vai se ... com o tempo a gente vai. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

Ainda não ainda. Ainda é pouco, o que a gente sabe é muito pouco. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Não. Ham ham. É tanto que nas suas perguntas aqui eu fico: meu Deus! Ai a gente se sente analfabeta na hora. Talvez até tenha algum conhecimento, mas na hora da pergunta (risos). (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

Não, não. Eu acho que isso aí falta também, tu falou que deve vir de lá de baixo, mas essa parte aí também falta muito de mim. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

Em relação ao planejamento, perguntamos às professoras como elas planejam suas aulas e se selecionam as atividades e conteúdos a serem trabalhados com os alunos de acordo o que determina a Lei 10.639/2003. Sobre isso, responderam o seguinte:

Conforme a necessidade que eu observo entre eles, ou com relação a dúvidas, a perguntas que eles fazem, ou o tratamento entre eles, quando eu vejo alguma necessidade e consigo observar, aí eu tento planejar essa aula explicativa. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Olha só, eu planejo com o livro, mas tem assuntos que a gente vai buscar, né, na internet, né? Tem nem todo assunto, se a gente for trabalhar mesmo preconceito são poucas coisas que tem no livro. Então a gente tem que estar buscando outros meios para poder tá trazendo para sala de aula. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

Sempre que a gente trabalha a gente puxa algum eixo que tem a ver com eles, que tem a ver com a comunidade que é vizinha para que eles se sintam pertencentes, mas volto a ressaltar que eles por eles não gostam que se trate dessas questões, eles não se sentem à vontade quando se trata da questão de ser negro. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Sim, eu estudo antes e vejo se aquele assunto, aquele vídeo, aquele texto é de acordo com a faixa etária da turma. (Turquesa, entrevista concedida em 01/12/2023).

Não. Não, eu busco, eu faço uma lista de conteúdos a serem trabalhado e vou desenvolvendo atividades, né, relacionadas àqueles temas, se tiver algum tema voltado, se tiver, não é que eu preparo, né? Não prepara pensando, mas se tiver algum tema voltado para essa questão (...) (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

As respostas das professoras indicam que a organização dos conteúdos voltados às relações étnico-raciais é marcada por uma personalidade significativa. Embora elas adotem diferentes perspectivas na elaboração das atividades e na escolha dos instrumentos pedagógicos, suas falas evidenciam a ausência de um planejamento coletivo estruturado e de

um currículo escolar concebido para contemplar a diversidade. Essa lacuna compromete a consistência das práticas educativas e reforça a necessidade de estratégias institucionais que promovam a integração dos conteúdos antirracistas de forma planejada e sistemática.

A professora Diamante relata que planeja suas aulas de acordo a “necessidade” que observa entre os alunos. Já a professora Esmeralda afirma planejar a partir dos conteúdos do livro didático, mas ela mesma reconhece que o livro traz poucas referências sobre a tema. As outras professoras afirmaram que buscam (pesquisam) conteúdos, atividades e vídeos que contemplam a temática para que os alunos se sintam pertencentes – inclusive os que residem na comunidade vizinha. Porém, a professora Rubi faz uma observação: “*mas volto a ressaltar que eles, por eles, não gostam que se trate dessas questões*”.

Já a professora Ametista mostra uma outra realidade quando afirma que não tem a discussão sobre as relações étnico-raciais como foco e que esta permanece restrita ao mês de novembro, quando é celebrado o Dia da Consciência Negra.

Eu acredito que eu não tenho essa lei como foco não Milena, ela só entra, se entrar; chega a ser não tava na lei é nessa situação aí de alguma situação que me faça lembrar dela, lembrar que eu tenho que trabalhar esse tema, mas eu não vou te mentir e dizer que nos meus planos eu penso exatamente nesse não, fica mais pra o mês de novembro mesmo. Como eu tô te falando, geralmente na semana mesmo. Esse ano foi o ano que eu mais trabalhei, buscando mais sobre isso (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores, devem conduzir as suas ações tendo como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os seguintes princípios: Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento da identidade e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações. Tais princípios e seus desdobramentos mostram “exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004, p. 20), de forma a assegurar que o currículo escolar e as práticas pedagógicas possam assegurar que, em um país multiétnico e pluricultural, “todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos” (Brasil, 2004, p. 18). Da mesma forma, segundo Munanga (2005, p. 16):

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

Nesse sentido, a partir do que Munanga (2005) nos chama a atenção, não podemos reduzir a discussão sobre as relações étnico-raciais às situações em que os conflitos raciais se apresentam em sala de aula. No mesmo sentido, essa discussão não deve ser acionada, somente, porque existem alunos negros na escola, ou estudantes quilombolas, como afirmam muitas das professoras que fizeram parte dessa pesquisa. Essa maneira de pensar acaba colocando o problema e a solução do conflito nos estudantes, especialmente os negros, e não nas estruturas sociais que organizam essas relações e os conflitos que delas resultam. Além disso, considerar que só se deve discutir a questão racial a partir da emergência de conflitos na sala de aula, pouco contribui para a superação das desigualdades raciais no contexto escolar e das situações de preconceito e discriminação racial.

A organização do currículo escolar pensado a partir das diretrizes estabelecidas, fomenta as aprendizagens necessárias para que as ações educativas de respeito às diferenças e superação do racismo sejam realizadas acertadamente. A inclusão no currículo da história e da cultura africana e afro-brasileira e todos os desdobramentos provenientes dessa discussão é um ato político, pois estamos falando do cumprimento de uma determinação legal. “Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro” (Brasil, 2004, p. 26), e o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser entendido como o ponto de partida para essa ação.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (Brasil, 2004, p. 26).

O planejamento das aulas das professoras, necessariamente relacionado ao currículo proposto pelo sistema de ensino – precisa ser repensado, reformulado, para dar conta do que foi estabelecido pela Lei 10.639/03 e das diretrizes a ela atribuídas. Candau (2016) acredita no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais, e para que isso ocorra eles devem: “Atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, 2016, p.807) e sugere ainda que, nesse sentido, a perspectiva intercultural pode oferecer relevantes contribuições.

As professoras foram questionadas se consideram o material didático utilizado em sala de aula adequado para trabalhar com o que determina a Lei 10.639/2003, e todas elas responderam que não.

Não. Nada, nada. Exatamente nada, esse livro, essa coleção tu não encontra nada, nem história de geografia que eu vejo nos livros são repetição de conteúdo que abusa; história, geografia e ciências. Não traz nada. História esse ano veio exatamente o livro de história não tem nada nem um poema sequer, nem uma leitura relacionada a isso, nada nem história nem em língua portuguesa, nem Geografia, nada. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

Não. Até meu material enquanto a gente acha é uma coisinha. A não ser assim, história e geografia que vem trazendo mais sobre essa temática, mas também não acho que seja a fundo não, é bem superficial. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

Mas por isso que eu digo, eu trabalho, mas é mais assim voltado, dependendo da realidade. A gente foca muito nos conteúdos que a gente tem no livro. Tem que seguir os conteúdos do livro e é uma coisa que a gente não tem no nosso livro (risos) essa questão da raça. É como eu te falei agora, eu uso os vídeos que a gente acha, um vídeo que traz aquela temática, aí daí a gente puxa, faz umas atividades que também é difícil de encontrar, também não sei se é porque na minha sala os meninos são menores, quando eu vou fazer uma pesquisa sobre esse tema sempre tem mais aquelas umas atividades que foge da realidade da turma, então eu tenho que estar criando aquelas atividades, mas é assim, fica nesse foco aí, dependendo muito do que acontece na sala para eu estar trazendo isso aí, mas é mais em vídeos, é mais em atividade, volta para aquele vídeo. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

A partir dos relatos das professoras, percebemos que o material de apoio disponível na escola não trata da temática abordada, e essa situação se estende também para os livros didáticos e paradidáticos. As professoras afirmaram que existem algumas obras que sequer apresentam um conteúdo acerca das relações étnico-raciais, nem mesmo um poema ou outra abordagem que faça referência ao tema; em outros livros de história e geografia a abordagem é feita de

forma muito superficial: “*É uma coisa que a gente não tem no nosso livro (risos) essa questão da raça*”, afirmou Ametista.

As críticas também são feitas a plataforma digital utilizada pelas professoras para incluir o planejamento e as aulas ministradas:

Mas eles colocam lá nas habilidades e competências de história, geografia e educação física, as brincadeiras, as danças africanas. Na plataforma que entra, eu acho, que já as habilidades e competências, elas estão lá, mas aí cabe a você, né? Fazer adaptação que a gente só faz realmente nessa época de novembro que ele trabalha o mês todo com a consciência negra e a gente encontra lá, mas assim os livros trazem brincadeiras, mas não falando da origem, brinquedo e brincadeiras e a gente já consegue nesses brinquedos e brincadeiras trazer um pouquinho dessa lei aí. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

Apesar da Secretaria Municipal de Educação não ter ofertado, nos últimos anos, formações docentes e a escola não incluir no PPP as orientações necessárias para direcionar o planejamento e a prática pedagógica das professoras, a plataforma de uso pedagógico – na ocasião do preenchimento dos conteúdos - mostra nas disciplinas de história e geografia, dentre as aprendizagens pretendidas, a opção do desenvolvimento de habilidades e competências referentes a temática abordada.

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. (Silva, 2006, p. 500).

Nós perguntamos às professoras se a escola disponibiliza materiais didáticos ou paradidáticos para o trabalho com a temática relacionada a cultura africana e afro-brasileira, e novamente todas as entrevistadas responderam que não.

Não. Escola, Secretaria não. Há alguns anos atrás nós recebemos uns livrinhos cultura afro indígena, só que não contemplava quase nada, caiu em desuso, acho que só consegui usar um ano. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Não. O que nós temos aqui que eu sei é alguns livros de história, né, que retratam algumas situações, mas um material oferecido pela escola para trabalhar essa questão não. Estudos também não. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

A ausência de materiais didáticos e paradidáticos para trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira traz prejuízos às aprendizagens dos alunos no que se refere aos conteúdos relacionados a história não contada dos negros brasileiros, dos remanescentes de quilombos e da valorização das suas respectivas manifestações culturais, não colaborando com as premissas estabelecidas pelas diretrizes, já mencionadas aqui. Por isso,

cabará, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p. 18).

As professoras foram questionadas se tem observado na escola ações no sentido de implementar o trabalho com as relações étnico-raciais. A maior parte das professoras respondeu que sim, porém algumas relacionaram o trabalho com a temática com as intervenções que existiam em gestões anteriores. Contudo, as ações promovidas não foram adiante devido ao perfil muito fechado dos moradores da comunidade, conforme afirmaram.

Sim. Agora mesmo eu acho que é importante, né, não só no mês de novembro, né, mas o tempo todo tem enfatizando isso. Mas eles colocaram esse mês de novembro como se os outros meses não tivessem importância e a gente sabe que não é assim. Mas sempre tá falando, né? Tem incentivando que a gente trabalhe, de que maneira tem que ser trabalhado, mas nós buscamos os nossos recursos. (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

A gente teve um pessoal aqui, uma direção aqui que não sei nem se a pessoa implementou o trabalho, mas que tentou trazer a comunidade vizinha do Quilombo para escola sim. Começou fazendo oficinas aos sábados para as famílias virem para escola para daí começar a traçar um trabalho, só que eles são muito fechados. Eles não se abrem e as próprias crianças que trabalham aqui, que estuda aqui, elas não se ligam muito nessas coisas, até porque ainda se sente chamado de negro preto não se reconhecem então assim aqui na escola a gente ainda tem uma defasagem muito grande de um trabalho voltado para para essa questão até por causa da nossa vizinhança. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Questionadas se já discutiram sobre isso nas reuniões de AC, a maioria das professoras entrevistadas respondeu que não havia pauta com a temática das relações étnico-raciais para serem discutidas na coletividade, geralmente as pautas tratadas nas AC's são relativas às demandas da secretaria municipal de educação.

Não. Já virou uma coisa tão rotineira assim já se tentou, a gente já teve gente de várias pessoas que vieram aqui estudar e fala e fala e acaba que quando a gente tenta fazer um trabalho, penetrar no mundo deles para tentar trazer eles para fazer o trabalho de uma forma mais afetiva, nunca se tem um sucesso.

Então acaba que começa e não vai adiante. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Eu, eu não vejo. Pra te falar a verdade as ACs do ano passado, desse ano as nossas pautas é o que vem da secretaria, é calendários e mais calendários a cumprir. (...) Ninguém faz planejamento em AC, nossos ACs só pra discutir o que secretaria manda, o calendário (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

As respostas das professoras só reafirmam o que vem sendo relatado desde o início da análise das entrevistas; a ausência de um currículo escolar pensado a partir das diretrizes curriculares estabelecidas para o cumprimento da Lei 10.639/03 – tanto pela secretaria municipal de educação quanto pela escola onde a pesquisa foi realizada – o que favorece a elaboração, por parte das professoras, de um planejamento de atividades e ações descontextualizadas das bases legais implementadas para este fim, e muitas vezes pensadas de forma individual, a partir da realidade que cada uma percebe na sua turma ou do seu próprio entendimento sobre a diversidade e as questões raciais.

As gestoras e a coordenadora pedagógica da escola foram questionadas acerca de que forma as professoras são orientados a abordar a temática das relações étnico-raciais nas suas aulas. A diretora e a vice-diretora responderam à pergunta sob diferentes perspectivas, mas nenhuma delas abordou sobre qualquer alinhamento no currículo com essa finalidade.

De forma interdisciplinar, né? Aí eles trabalham de forma assim de apresentação de trabalhos, de peças de teatro, dessa forma. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

Mas a gente orienta da melhor forma possível pra que eles se sintam iguais a todos. Não tem nada assim específico. (Turmalina, entrevista concedida em 04/12/2023).

A coordenadora da escola relatou que a orientação para as professoras é abordar a temática a partir dos projetos enviados pela secretaria municipal de educação e os projetos da escola:

Nos projetos, nos projetos enviados tanto pela secretaria quanto na escola e também por ter uma comunidade quilombola também aí eles acham interessante, mas só que eles, no decorrer do tempo, eles já se desmotivaram em relação à comunidade. E aí tipo que não, quando a gente fala eles recuam. (Topázio, entrevista concedida em 05/12/2023).

Ao serem questionadas sobre quais são as maiores dificuldades para se efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais no currículo dos anos iniciais e na escola, de maneira geral, as professoras responderam que são a falta de recursos, a falta de materiais didáticos e a

falta de conhecimento sobre a temática - a dificuldade mais relatada entre as professoras entrevistadas.

A falta de conhecimento sobre a temática, formação continuada, a falta de materiais (recursos) eu vou falar particularmente por mim, eu acho que eu não tenho conhecimento suficiente sobre a temática, não tenho. Tenho uma ânsia de justiça, mas eu acho que não é o suficiente, mas conhecimento e específico na área eu não tenho não. (...) Agora eu vou te falar uma coisa, eu conheço, eu conheço não, eu sei que a lei existe porque eu ouvi falar agora, que já foi passado assim pedagogicamente falando não. Eu nem sei se é a maioria das minhas colegas dos meus colegas sabem que eu falei dessa lei, eu sei porque eu sou curiosa. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

É a maior dificuldade, na verdade, é um embasamento, né? Uma formação, materiais, isso é porque mesmo que às vezes a gente não esteja preparado, mas a gente vai se preparando aos poucos e quando não se tem nada a gente fica perdido. Às vezes a gente nem sabe assim, o que é que a gente está trazendo tá sendo de maneira correta, né? (Esmeralda, entrevista concedida em 30/11/2023).

A gente ouve, a gente estuda, a gente lê, mas a gente não tem essa preparação que precisa ter. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

A questão do apoio, do material didático. A mesma dificuldade. Primeiro a formação que ficou claro aí que não há essa formação específica na área, né? E a gente se volta tanto para outras questões, para passar o conteúdo que acaba deixando um pouquinho de lado, deveria estudar mais, né? Promover mais estudos, mais atividades relacionadas, mas a gente acaba deixando para lá, né? (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

A dificuldade é justamente eu não ter essa formação. Eu tenho que ter uma formação, eu tenho que saber do que eu vou trabalhar, pra eu ter confiança no meu trabalho porque não adianta, é como faz (...) A gente faz esse trabalho que a gente faz é para não passar em branco, entendeu? Para dizer que trabalha porque a gente de certa forma tem que trabalhar (...) Um cuidado no olhar mais específico pra essas questões, independente de secretaria ou não, querer abordar mais essas questões, estudar a fundo, trazer essa comunidade pra escola. (Safira, entrevista concedida em 29/11/2023).

A professora Ametista iniciou sua fala com algumas reflexões: “Ah Milena, tu me pegou. Eu acho que, se colocar realmente no currículo, porque tem, mas não é... não sei Milena te responder essa pergunta não. Eu acho tão vago esse assunto dentro da escola, não vou mentir”. O relato da professora Ametista, ao responder à pergunta sobre as dificuldades encontradas para trabalhar a temática, apontou que existe uma cobrança da secretaria municipal de educação em manter os alunos cumprindo um currículo na sala de aula e esse motivo inviabiliza que eventos sejam planejados, inclusive fora da sala de aula.

Apesar da gente tá numa comunidade de quilombo, mas eu acho esse assunto assim no geral, nos nossos planejamentos em geral, não falo só eu como professora, mas nos nossos debates muito pouco. É assim, eu não culpo nem a escola, é o que vem mesmo da secretaria essa cobrança, porque quando a gente pensa em fazer um evento é tanta burocracia, não pode, agora mesmo a gente tentou fazer uma atividade fora daqui e foi tanta confusão para conseguir porque o menino tem que estar é na sala de aula, o menino tem que tá estudando. (Ametista, entrevista concedida em 28/11/2023).

É importante pensar que as aprendizagens não ocorrem apenas na sala de aula, outros momentos de interação e discussão sobre temas diversos podem acontecer em espaços que se localizam fora da escola. Por essa razão, limitar as aprendizagens sobre a diversidade e seus desdobramentos a sala de aula, não oportuniza os alunos a conhecerem realidades, vivenciarem experiências e refletir sobre elas. Segundo Arroyo (2007, p. 125), “[...] avançar nesse diálogo significará ampliar o direito ao conhecimento produzido na pluralidade de culturas e de vivências históricas”.

Os relatos das professoras revelam não só urgência de uma formação docente, mas também o desejo que elas têm por uma formação que contemple a educação das relações étnico-raciais. Em sua maioria, as professoras demonstram interesse pela temática e disposição para pesquisarem atividades, vídeos, textos e brincadeiras. Mesmo com pouco conhecimento e sem material didático e paradidático disponível, se dispõem a estudar textos para aplicar na sala de aula e discutir com os alunos, desenvolvendo pequenas ações – às vezes até pensadas individualmente – na tentativa de valorizar a diversidade e minimizar as discriminações que acontecem na escola.

A análise das entrevistas evidenciou o quanto as professoras perceberam a importância da abordagem das relações étnico-raciais no currículo escolar. Ao responderem as perguntas que nortearam a pesquisa, se deram conta de que não conhecem a Lei 10.639/03 e as diretrizes que regem sua aplicabilidade; de quanto o Secretaria de educação municipal tem deixado lacunas no quesito formação docente e o quanto a escola precisa avançar – inclusive no PPP – para subsidiar as aprendizagens dos alunos negros e não-negros na construção de suas identidades.

Levando em consideração que nas atuais discussões sobre a formação docente os professores são mobilizados a terem um papel mais reflexivo e ativo na formulação de suas práticas e que começam a serem reconhecidos como produtores de conhecimentos pedagógicos e não meros reprodutores, as mobilizações e as reflexões teóricas em torno de uma reeducação das relações étnico-raciais convocam os docentes a avançar um pouco mais (Oliveira; Lins, 2020, p. 58).

Submetida a mesma pergunta feita às professoras, a gestora respondeu que o que dificulta o trabalho é a falta de recursos:

A falta de recursos. Porque o recurso é muito escasso. E aí assim, às vezes a gente, um exemplo: ultimamente mesmo nós tivemos uma apresentação da feira, né, da de cultura e quando a relação étnico-racial agora no novembro, a conscientização do Dia da Consciência Negra. E aí assim, quando a gente pensa em fazer algo grande, que mostra a cultura que a gente possa estar assim abordando, né, as várias maneiras de estar se abordando o tema, o recurso que a gente tem é muito escasso, né? A gente não tem recurso de visual, a gente não tem recurso didático, então assim é tudo na base do improvisado mesmo para que aconteça. Falta de recurso. Nos anos iniciais a gente trabalha muito a questão do lúdico, né, da ludicidade. E aí assim falta ... não dá para trabalhar ludicidade sem recurso. É a dificuldade no geral, até porque a escola é só de anos iniciais. (Opala, entrevista concedida em 07/12/2023).

A coordenadora pedagógica, ao falar das dificuldades encontradas para tratar a temática das relações étnico-raciais, afirmou que a principal é a aceitação dos professores: “Eles rejeitam. Ah não, isso aí é conversa, tal e aí eles não aceitam, eles colocam dificuldade”. E acrescentou:

Que por morar, por a escola tá na comunidade quilombola, é só deveria trabalhar mais pra os meninos se identificarem como pertencentes daquele lugar, eu acho que eles tinham que ter consciência, mas para isso acho que o professor deveria trabalhar mais para o aluno, ele se reconhecer. (Topázio, entrevista concedida em 05/12/2023).

No entanto, entendemos que, diante das condições apontadas pelas professoras para o trabalho com a temática, fica difícil para elas desenvolverem ações na/para a comunidade, com o objetivo de alcançar os alunos e suas famílias. É preciso lembrar também que os conteúdos estabelecidos pelas diretrizes é para todos - todos os estudantes da escola – sem acepções da cor da pele. Todos precisam conhecer – e reconhecer - a história do negro no Brasil e desenvolver a valorização da herança cultural africana, comprometendo-se com o combate ao racismo e promovendo a transformação da percepção social – mudança de mentalidade - sobre o lugar e a importância do negro na sociedade brasileira.

As professoras foram questionadas se já presenciaram alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo as crianças nas suas relações cotidianas e se caso tivessem presenciado, como interviram na situação. Caso a resposta fosse positiva, pedimos para a professora relatar o fato, se se sentisse à vontade para tal. Das professoras entrevistadas, apenas três relataram situações de racismo. As outras professoras afirmaram não perceberem ou não presenciarem essas situações nas turmas as quais lecionam.

Eu tenho uma pior para contar. Uma menina na sala se limpando com álcool e ela toda hora, e eu: Ow mocinha, que é que você tanto, tanto, você sabia que é álcool, prejudica? Enfim... Ow pró foi porque eu passei perto dela. Eu disse: Não entendi! É porque toda vez que eu passo perto dela, ela se limpa com álcool. Ai eu: continuo sem entender! Ela não gosta de mim porque eu sou preta. Mas como é que é? Depois eu descobri que é uma birra entre crianças, entendeu? Mas naquele instante assim que eu saí da sala, eu chamei a direção porque eu comecei a chorar, ah, quando a menina me disse que toda vez que ela passa perto de mim ela passa álcool no corpo porque eu sou negra, a minha reação naquele momento foi chorar e chamar a direção. (...) Mas atitude daquela menina, aquela hora, me tirou do prumo, porque assim, vivenciar fortemente, foi essa, quinto ano. (Diamante, entrevista concedida em 27/11/2023).

Hoje, é como eu tô te dizendo, hoje a turma que eu trabalho hoje isso já é bem tranquilo, sabe? A gente trabalha muito, eles já se respeitam, a gente até brinca aqui, os que têm a pele mais clara eu digo a ele se fosse um tempo da escravidão que a gente sofreria muito aí eles ficam e sofria, né pró? Na sala eu só tenho retinto três crianças que isso acaba sendo também uma questão pesada, porque eles não se reconhecem, né? E os outros ele se ele se reconhece como negro e os outros que são, não são retintos, não se reconhece, então a gente ainda tem muito essa questão. (...) Assim briga deles mesmo entre eles que vem avisar a gente que fulano, como eu te falei, chamou de nego preto. Como eu disse conversando, conversando, mostrando para eles. É o que eu sempre ouvi Wallace falar. Que quando brigava era assim que eles se xingavam, xingavam, né? Para poder ofender, porque ser negro preto era uma ofensa, mas ser negro branco é pior. (Rubi, entrevista concedida em 30/11/2023).

Poderia ser mais específica assim do tipo? Com relação a cor? Sempre, sempre (...) Por exemplo, eu tive uma situação de dois alunos da, negros, né? Ele veio me relatar um fato e me disse assim: Ô pro foi aquele, aquele preto pretinho ali, né? Aqui foi aquele pretinho ali, aí eu falei igual a você, né? Aí ele disse não aquele pretinho, mas da sua cor? Negro igual a você? Não pró, não, não é igual a mim não é aquele pretinho de lá. Então ele não se identificava como negro, né? Era da mesma cor, mas ele tava me relatando o fato daquele pretinho daquele neguinho, mas não era da cor dele e vários outros fatos assim, mas que no momento a gente não lembra, mas que a gente chega até rir depois né, apelidos como Kiriku, né? No momento assim, mas tem hora que a gente senta na sala dos professores e acaba até rindo de algumas situações, né? Mas que na verdade é preocupante porque eles não se assumem, né? Como negros. É sempre marronzinho, né? Ou de café com leite, é sempre assim. (Jade, entrevista concedida em 30/11/2023).

O relato da professora Diamante traz uma situação de racismo entre duas meninas, onde uma delas era negra. A professora afirma que chorou quando se deu conta da situação que estava presenciando. Nos dias de hoje, com tantos avanços que já tivemos na legislação brasileira, inclusive na educacional, é inaceitável que crianças negras ainda passem por situações de racismo tão degradantes na escola, instituição que deveria prezar por uma educação onde as relações pessoais não fossem atravessadas (afetadas) pela cor da pele.

As situações de racismo relatadas pelas professoras Rubi e Jade ocorrem entre crianças negras. Os alunos sentem-se ofendidos quando são chamados pela sua cor, de forma pejorativa. Assim, as professoras relatam como uma atitude “racista” de negro para negro, e elas tentam explicá-los para que eles possam se reconhecer como tal, não se dando conta de que as crianças – inclusive na escola – são influenciadas pela ideologia do branqueamento e tendem a reproduzir o preconceito do qual são vítimas, como já foi dito aqui anteriormente. A prática racista deixa marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que o discriminam (Brasil, 2004).

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados (Brasil, 2004, p.14).

A superação do racismo na escola envolve posturas políticas, de cumprimento de leis e diretrizes, e também de militância da comunidade escolar e do professor, no sentido incentivar as práticas de combate ao racismo, reconhecendo e valorizando as diferenças em prol de uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, segundo Gomes (2007, p. 109), “diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais”. Há, nesse sentido, muito o que ser feito.

CONCLUSÃO

O estudo apresentado nessa dissertação intitulada *A educação das relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-Ba* envolveu a participação de sete professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a diretora escolar, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica de uma escola pública, localizada em um bairro de periferia. O objetivo geral da pesquisa foi identificar quais abordagens sobre a educação das relações étnico-raciais estão presentes nas percepções e concepções das professoras da Escola Luiz Gama no município de Jaguaquara-BA.

A partir dos relatos das professoras, evidencia-se que a fragilidade ou a ausência de planejamento e de ações coletivas voltadas à construção de práticas pedagógicas antirracistas tem dificultado a efetivação da Lei nº 10.639/03. Essa situação decorre, em grande parte, da carência de formação no campo das relações étnico-raciais, tanto na formação inicial quanto na continuada de docentes e gestoras. As professoras destacaram a necessidade de que a rede municipal de ensino promova formações continuadas voltadas às leis, diretrizes curriculares e demais temáticas relacionadas à diversidade e ao combate ao racismo, de modo que possam desenvolver abordagens pedagógicas que tratem a educação das relações étnico-raciais com a devida relevância e profundidade.

No decorrer das análises, alguns relatos das professoras chamaram atenção por reproduzirem concepções racistas, naturalizando discursos e práticas discriminatórias presentes no ambiente escolar, como se os alunos pardos e negros estivessem em harmonia e igualdade, conforme pressupõe o mito da democracia racial brasileira. É relevante salientar que, em nenhum momento, as docentes parecem ter percebido essa reprodução de ideias racistas. Esses dados indicam que o conhecimento acerca da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam o currículo ainda se mostra insuficiente para enfrentar a realidade observada nesta pesquisa. Embora a maioria das professoras tenha relatado desenvolver práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais por meio de textos informativos, vídeos educativos, contação de histórias e utilização de músicas, tais ações e projetos permanecem restritos, majoritariamente, à celebração da Semana da Consciência Negra.

As ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo no contexto escolar apresentam-se limitadas, restringindo-se, em grande parte, às situações em que conflitos emergem diretamente em sala de aula, especialmente envolvendo alunos negros, em particular aqueles oriundos de comunidades remanescentes de quilombos. Essa abordagem desloca tanto o problema quanto a responsabilidade pela resolução do conflito para os próprios estudantes,

em vez de questionar e intervir nas estruturas sociais que moldam essas relações e produzem tais conflitos. Além disso, a percepção de que a temática racial deve ser abordada apenas quando surgem conflitos contribui de maneira insuficiente para a superação das desigualdades raciais e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, livre de preconceitos e discriminações.

A carência de materiais didáticos e paradidáticos voltados à História e Cultura Afro-brasileira configura um obstáculo relevante para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Para as professoras, essa limitação restringe a diversidade de recursos disponíveis, reduzindo as abordagens a ações pontuais, como a Semana da Consciência Negra, e comprometendo a possibilidade de tratar de forma aprofundada a história, cultura e ancestralidade africana. Tal deficiência evidencia a necessidade de políticas públicas e estratégias institucionais que assegurem materiais adequados, capazes de apoiar a construção de práticas docentes que valorizem a diversidade, promovam a reflexão crítica sobre racismo e contribuam para a consolidação da educação das relações étnico-raciais na escola.

Para que as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais sejam consolidadas no contexto escolar, é necessário que o professor seja um “militante” (Oliveria, 2018), compreendendo profundamente a história da população negra no Brasil, as injustiças e restrições de direitos sofridas, inclusive no acesso à educação pública. Uma mudança no campo educacional do Brasil requer uma mudança de mentalidade e ambas exigem a compreensão das implicações históricas causadas pela herança escravista e de como seus resquícios continuam a impactar a vida da população negra.

Mesmo com a implementação de dispositivos legais para que o currículo da educação básica e do ensino superior estejam adequados para contemplar as demandas educacionais relativas a diversidade e a educação das relações étnico-raciais, é necessário continuar criando estratégias para romper com a colonialidade que ainda opera ideologicamente na mentalidade dos brasileiros e se estende para os currículos escolares. Por isso é importante estabelecer políticas de combate ao racismo dentro da escola, para que essas ações repercutam na sociedade de forma mais ampla, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social, capazes de reconhecer e combater as desigualdades raciais além dos limites do espaço escolar.

A partir desse entendimento, torna-se evidente que as ações voltadas a dar voz aos saberes historicamente silenciados necessitam de maior profundidade e consistência. As instituições escolares devem ser conduzidas, ou mesmo reorientadas, segundo os princípios da decolonialidade, rompendo com os estigmas e estruturas herdados do colonialismo europeu.

Esse processo implica não apenas reconhecer as desigualdades e marginalizações reproduzidas no âmbito educacional, mas também promover a transformação das práticas pedagógicas, currículos e políticas institucionais, de modo a libertar a educação das amarras de um sistema opressor e possibilitar a construção de ambientes escolares mais justos, inclusivos e comprometidos com a valorização da diversidade cultural e da equidade racial.

A pedagogia decolonial pressupõe a valorização de saberes historicamente subalternizados – saberes outros - como a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros, possibilitando a construção de práticas de superação da colonialidade. Nesse sentido, Walsh (2009) destaca a importância de explorar os vínculos entre o pedagógico e o decolonial, considerando as experiências que se configuram ao longo do percurso educativo. De maneira complementar, a epistemologia decolonial oferece propostas de intervenção pedagógica e política voltadas à afirmação de processos educativos comprometidos com sujeitos marginalizados pela lógica educacional hegemônica, e, dentro dessa perspectiva, Candau (2016) aponta que a abordagem intercultural contribui significativamente para a formulação de projetos político-pedagógicos contextualizados e inclusivos.

Para desenvolver uma educação intercultural, é fundamental que o(a) educador(a) trabalhe sobre seu próprio olhar em relação às diferenças culturais, questionando limites e preconceitos e promovendo mudanças de postura (Candau, 2016). Nesse sentido, refletir sobre a educação das relações étnico-raciais na prática pedagógica das professoras vai além da simples necessidade de cumprir o currículo; é essencial avaliar se o currículo, de fato, tem se mostrado eficaz em atender aos objetivos que propõe, considerando a promoção da diversidade, a valorização das culturas afro-brasileira e africana e a construção de uma prática educativa antirracista.

A pesquisa qualitativa, por sua própria natureza, não oferece respostas prontas ou definitivas, mas possibilita reflexões profundas sobre a realidade investigada. No caso desta investigação, a análise dos dados não apenas permitiu responder aos objetivos inicialmente propostos, como também evidenciou questões mais amplas sobre o contexto escolar em que se insere a Escola Luiz Gama. Os resultados indicam que, enquanto escola pública, ainda se observa a necessidade de consolidar um ambiente de aprendizagem capaz de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade e as diferenças culturais e étnico-raciais presentes na escola, capaz de garantir aos alunos negros o reconhecimento e o respeito por suas histórias, culturas e identidades. Essa constatação aponta para a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas, fortalecer a formação docente em educação das relações étnico-raciais e implementar estratégias curriculares que promovam equidade, diversidade e justiça social. Mais

do que avaliar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a pesquisa evidencia a importância de construir espaços educativos que efetivamente incorporem a perspectiva antirracista, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e do valor da diversidade na sociedade brasileira.

Ao concluir este trabalho, evidencia-se a compreensão da educação como um instrumento de liberdade e emancipação. Nesse contexto, destaca-se a reflexão de Paulo Freire (1996, 2019), em *Educação como prática da liberdade*, que ressalta a importância de construir a liberdade por meio de processos educativos críticos e participativos. Para educadores e educadoras, essa abordagem não apenas favorece a emancipação dos educandos, mas também constitui um caminho de transformação pessoal e social, reafirmando-se como elemento central de uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória.

A educação constitui um espaço privilegiado para a promoção da liberdade, e a abordagem das relações étnico-raciais confere a essa liberdade um significado mais profundo e socialmente relevante. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar as configurações curriculares da educação básica, de modo a incorporar a diversidade cultural e histórica da sociedade brasileira, ultrapassando a formação inicial do professor e impactando sua prática pedagógica cotidiana para que haja uma mudança de mentalidade (Walsh, 2009). É nesse contexto que se evidencia a relevância desta pesquisa, ao propor uma perspectiva educacional orientada para a construção de um projeto educativo emancipatório (Gomes, 2008), capaz de reconhecer e valorizar as histórias e culturas da população negra, articulando os princípios da decolonialidade à construção de uma perspectiva crítica da interculturalidade.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 207-234.
- AMADO, Ana Paula; COSTA, Maria Cláudia; CRUSOÉ, João. **Metodologias de pesquisa em ciências sociais: técnicas e aplicações**. São Paulo: Atlas, 2017.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jan. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 5 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 mar. de 2024.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília, DF: SEPPPIR, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 mar. de 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. **Racismo e educação: (des) caminhos da lei nº 10.639/2003**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar-Aprender: Desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial N.2, p.298-318, Ago./Dez. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação: desafios para a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: saberes e práticas educativas para a diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: **Pedagogias Decoloniais E Interculturalidade: Insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 12–22.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010.

CANO, Ignácio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano14, nº31, p.94-119 set./dez. 2012.

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

ESTAÇÕES FERROVIÁRIAS DO BRASIL. **E.F. de Nazaré (1914–1964)**. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/ba_ilheus/jaguaquara.htm. Acesso em: 10 abril. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277–289, maio/ago. 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

G1. **Mapa: veja os dados de cor e raça, população, idade e divisão entre homens e mulheres na sua cidade**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/mapa-veja-os-dados-de-cor-e-raca-populacao-idade-e-divisao-entre-homens-e-mulheres-na-sua-cidade.ghtml>. Acesso em: 5 abr. 2024.

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 étnico raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto Educativo Emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, BORGES, Alexsandra. **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. **Educação intercultural e relações étnico-raciais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça**. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.727-744, jul.-set. 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GOMES, Nilma L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GROSGUÉL, Ramón. Para além do colonialismo global: modernidade, colonialidade e o sistema-mundo capitalista. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 55-78.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks**; tradução de Marcelo Bandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama: Jaguaquara (BA)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jaguaquara/panorama>. Acesso em: 8 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Jaguaquara**. In: IBGE. Enciclopédia dos municípios brasileiros. v. 20. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. p. 355–358. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_20.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; SCHUHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e41068, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2013.

LUDWIG, Antônio Carlos. **Metodologia da pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Analítica da colonialidade e da decolonialidade*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, Maio/Jun./Ago. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação das relações raciais no Brasil. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, 2004, p. 287-308.

NUNES, Ana Lúcia P. F.; CORREIA, Carlos S.; SALERNO, Denise P.; ZAIDAN, Luiz A. F.; COSTA, Sílvia A. F.; SILVA, Thiago S. A formação de professores nas décadas de 1970 e 1980: contexto político e educacional. **Cadernos da Fucamp**, v. 13, n. 18, p. 33–55, 2014.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Natalino Neves da. Regional sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar: educação contra o racismo**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Orgs.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 50-65.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: entre políticas, práticas e discursos**. Curitiba: Appris, 2017.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação intercultural e relações étnico-raciais: caminhos para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 35-54, jul./set. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **O professor: formação, identidade e trabalho docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Prefeitura Municipal de Jaguaquara. Governo de Jaguaquara. **Dados econômicos, sociais e geográficos**. Disponível em: <https://jaguaquara.ba.gov.br/dados-economicos-sociais-e-geograficos/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos políticos epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p.429-454 abr./jun. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. 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. p. 11-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: reflexões e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 489-506, set./dez. 2006.

SILVA, Nelson do Valle. Diferenças raciais, etnia e racismo no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (Orgs.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 95-120.

SILVA, Danielle Tudes Pereira; MARTINS, Norielem de Jesus; OLIVEIRA, Roselêa Aparecida dos Santos. Educação das relações étnico-raciais e formação docente: contribuições para a discussão de novos paradigmas. In: CUNHA, Lilian do Carmo de Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LEMOS, Roma Gonçalves (Orgs.). **Diferenças étnico-raciais e formação docente: um diálogo necessário**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Ninaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e culturas: a educação antirracista como direito humano. **Revista Teias**, v. 22, número especial, p. 61, 72, out./dez., 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas**. Disponível em: <https://www2.uesb.br/eventos/odeere/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação: um pensamento outro a partir da diferença colonial**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.83, p.2-16, jul. 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista aplicada as professoras

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Tem filhos? Caso sim, quantos?
5. Tem religião? Se sim, qual?
6. Autoatribuição de cor/raça/etnia:
7. Formação (graduação e pós-graduação):
8. Trabalha em outra escola ou possui outro emprego?
9. É professor (a) concursado (a) ou contratado (a)?
10. Quais foram os motivos e/ou razões que a levaram a escolher a profissão de professor?
11. Há quanto tempo atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Há quanto tempo você atua como professora nessa instituição?
12. Quais os aspectos facilitam/ dificultam o seu trabalho como professora?
13. Durante a sua formação, fez alguma disciplina ou estudou conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, questões sobre racismo, preconceito e discriminação racial?
15. Já fez algum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais? Se sim, onde? Quais os principais aprendizados realizados nesse curso?
16. Tem conhecimento da Lei 10.639/03? O que pensa sobre a questão racial no Brasil?
17. Tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais?
18. Você considera importante uma educação antirracista?
19. Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar?
20. Você considera o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial necessário no currículo escolar?
21. Por que você acha importante trabalhar essa temática?
22. A Secretaria de Educação promove formação acerca das relações étnico-raciais? Se sim, fale a respeito.
23. A escola tem um projeto político pedagógico? Você participou da discussão/elaboração? Como o PPP aborda a temática da educação das relações étnico-raciais?

24. Sua prática pedagógica leva em consideração a discussão sobre as relações étnico-raciais? Por quê? De que forma aborda essa temática?
25. Você se considera preparada para tratar das questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas?
26. Como você planeja suas aulas? Como seleciona as atividades e conteúdos a serem trabalhados com os alunos relacionado ao que determina a Lei 10.639/2003?
27. Você considera o material didático utilizado em sala de aula adequado para trabalhar com o que determina a Lei 10.639/2003?
28. A escola disponibiliza materiais didáticos ou paradidáticos para o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana?
29. Você tem observado na escola ações no sentido de implementar o trabalho com as relações étnico-raciais? Já discutiram sobre isso nas reuniões de AC?
30. Para você, quais as maiores dificuldades para se efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais no currículo dos anos iniciais? E na escola, de maneira geral?
31. Você já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo as crianças nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você interviu? Algum caso que você possa contar e que você pode intervir?

ANEXO B - Roteiro de entrevista aplicada as gestoras e a coordenadora

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Tem filhos? Caso sim, quantos?
5. Mora em residência própria?
6. Autoatribuição de cor/raça/etnia:
7. Formação (graduação e pós-graduação):
8. Durante a sua formação, fez alguma disciplina ou estudou conteúdos relacionados às relações étnico-raciais?
9. Já fez algum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais? Se sim, onde? Quais os principais aprendizados realizados nesse curso?
10. Trabalha em outra escola ou possui outro emprego?
11. Quais foram os motivos e/ou razões que a levaram a escolher a profissão de professor?
12. Há quanto tempo atua como gestor escolar?

13. Quais os aspectos facilitam/ dificultam o seu trabalho como gestor?
14. Tem conhecimento da Lei 10.639/03? O que pensa sobre a questão racial no Brasil?
15. Tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais?
16. A Secretaria de Educação promove formação acerca das relações étnico-raciais? Se sim, fale a respeito.
17. Você considera importante uma educação antirracista?
18. Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar?
19. Você considera o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial necessário no currículo escolar?
20. Por que você acha importante trabalhar essa temática?
21. A escola tem um projeto político pedagógico? Você participou da discussão/elaboração? Como o PPP aborda a temática da educação das relações étnico-raciais?
22. De que forma os professores são orientados a abordar a temática das relações étnico-raciais nas suas aulas?
23. Você tem observado na escola ações no sentido de implementar o trabalho com as relações étnico-raciais? Já discutiram sobre isso nas reuniões de AC?
24. A escola disponibiliza materiais didáticos ou paradidáticos para o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana?
25. Para você, quais as maiores dificuldades para se efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais no currículo dos anos iniciais? E na escola, de maneira geral?