

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

ANNA CAROLINA DE CARVALHO ROCHA

**(RE) PENSANDO UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA PARA O SÉCULO
XXI: desafios e possibilidades para docentes do Ensino Médio**

**UBERABA – MG
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

ANNA CAROLINA DE CARVALHO ROCHA

**(RE) PENSANDO UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA PARA O SÉCULO
XXI: desafios e possibilidades para docentes do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, eixo Educação e Sociedade da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

UBERABA – MG
2022

Catálogo na fonte:**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

R571r	<p>Rocha, Anna Carolina de Carvalho (Re) pensando uma formação antirracista para o século XXI: desafios e possibilidades para docentes do Ensino Médio / Anna Carolina de Carvalho Rocha. -- 2022. 110 p. : il., graf., tab.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022 Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques</p> <p>1. Professores - Formação. 2. Ensino médio. 3. Racismo. 4. Educação e Estado. I. Marques, Lúcio Álvaro. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p>CDU 371.13</p>
-------	--

ANNA CAROLINA DE CARVALHO ROCHA

**(RE) PENSANDO UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA PARA O SÉCULO
XXI: desafios e possibilidades para docentes do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, eixo Educação e Sociedade da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques

Uberaba, 18 de fevereiro de 2022

Banca Examinadora

Lúcio Álvaro Marques.

Prof. Dr. Lucio Álvaro Marques (Orientador)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Danilo Seithi Kato (Titular interno)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Jane Maria dos Santos Reis

Profa. Dra. Jane Maria dos Santos Reis (Titular externo)
Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – CONFIGURAÇÕES DO RACISMO NA EDUCAÇÃO: ENTRE A NEGAÇÃO E A RESISTÊNCIA	16
1.1 Racismo na Educação: a luta do movimento negro nos processos históricos de escolarização da população negra.....	18
1.2 Busca pelo antirracismo na educação: a legislação como um dos instrumentos.....	29
1.3 Diálogo com a juventude negra: como ressignificar esse elemento para buscar uma educação antirracista.....	39
CAPÍTULO 2 – SABERES E FAZERES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS	49
2.1 Metodologia	51
2.2 Resultados da Pesquisa Qualitativa.....	54
2.2.1 Perfil dos respondentes.....	54
2.2.2 Consciência da importância da formação em ERER.....	55
2.2.3. Acesso ao material didático.....	58
2.2.4. Enfrentamento das diversas formas de racismo	59
2.2.5. A relevância da Lei nº 10.639/03	65
2.2.6 Delineamento de perfis.....	70
CAPÍTULO 3 – (RE) PENSANDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO: FASES E PRINCÍPIOS NORTEADORES	76
3.1 Fase da Invisibilidade: racismo como tabu	77
3.2 Fase da Negação: cultura negra como folclore	81
3.3 Fase do Reconhecimento: escola como espaço de luta	86
3.4 Fase do Avanço: buscando uma escola democrática.....	89
3.5 Princípios Norteadores para construir uma escola antirracista no século XXI	91
3.5.1 Primeiro Princípio: multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.....	92
3.5.2 Segundo Princípio: valorização do povo negro.....	93
3.5.3 Terceiro princípio: diversidade étnica no cotidiano	95
3.5.4 Quarto princípio: combate ao etnocentrismo	95
3.5.5 Quinto Princípio: cultura e currículo escolar	96
3.5.6 Sexto Princípio: extinção de materiais estereotipados	97
3.5.7 Sétimo Princípio: linguagem e letramento racial	98
3.5.8 Oitavo Princípio: soluções pedagógicas e formação docente.....	98
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	107

RESUMO

Esse estudo objetiva levantar os desafios enfrentados por docentes do Ensino Médio durante seu percurso de formação para preparar cidadãos e cidadãs do século XXI considerando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Lei nº 10.639/03 como instrumentos pedagógicos para construir uma escola antirracista. Entendendo as dimensões da ERER como ações sistemáticas que contribuem para o desvelamento e ressignificação do ideário preconceituoso o qual constituiu uma cultura escolar que invisibilizou a diversidade sociocultural e racial brasileira.

Posto isto, os objetivos específicos desta pesquisa foram: (1) Identificar quais percursos formativos e acervos bibliográficos disponíveis aos docentes sobre Educação das Relações Étnico Raciais; (2) Elencar como docentes que já participaram de formações relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais enfrentaram e/ou enfrentarão desafios para desenvolver suas práticas pedagógicas usando a Lei nº 10.639/03 como referência no intuito de efetivar uma educação antirracista. A pesquisa foi desenvolvida com o professor do Ensino Médio participante do curso “Educação, Currículo, Africanidades e Brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista” ofertado e ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha entre outubro de 2020 e janeiro de 2021.

A pergunta que pauta o problema desta pesquisa é: de que maneira fazer face à implementação da Lei nº 10.639/03 por meio de formação consistente sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) pensando os docentes e as especificidades do Ensino Médio? Foi possível constatar, a partir deste estudo, que as formações para os docentes desta etapa da educação básica necessitam observar: conhecimentos sócio-históricos sobre o povo negro; acesso a bibliografia renovada sobre o trato das questões raciais; domínio de estratégias didáticas para tratar do tema curricularmente em diálogo com os conhecimentos das várias áreas, além de reflexões sobre conceitos e preconceitos.

Assim, a pesquisa mostrou que os desafios enfrentados pelos docentes estão relacionados a: falta de tempo e qualificação adequados para elaboração de atividades práticas interdisciplinares relativas ao tema, falta de apoio da gestão educacional e institucional no sentido de não abrir espaço para debates e capacitações em serviço, falta de trabalho coletivo para que projetos não sejam pontuais ou secundários no calendário escolar. As possíveis soluções para a prática laboral no intuito de incitar a construção de uma escola antirracista para e pela comunidade escolar, estão baseadas nos oito princípios da Professora Rosa Margarida Rocha que, em suma, estão ligados a: multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, valorização do povo negro, diversidade étnica no cotidiano, combate ao etnocentrismo, cultura e currículo escolar, extensão de materiais estereotipados, linguagem e letramento racial, soluções pedagógicas e formação docente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se caracteriza como qualitativa quanto à sua abordagem que se justifica na medida em que foi possível levantar opiniões e concepções dos professores do Ensino Médio pesquisados quanto ao trato das relações étnico-raciais na sua prática pedagógica. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário com perguntas semiestruturadas utilizando o aplicativo de formulários

Google Forms online em função do momento pandêmico pelo qual o mundo passa. A perspectiva epistemológica deste estudo trouxe os pensadores Marco de Almeida, Livia Saches, Mariléia Cruz e Surya Barros. No intuito de explicitar sobre os impactos dos tipos de racismos presentes na escola e a busca pela equidade educacional, Kabengele Munanga e Miguel Arroyo. Complementando o diálogo teórico, trouxemos para refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores para formar-se em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro e Rosa Margarida. Além de apresentar as diretrizes jurídicas e educacionais que formam o arcabouço normativo que fundamentam a Lei nº 10.639/03, como o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação antirracista. Lei nº 10.639/03. Formação Docente. Ensino Médio

ABSTRACT

This study aims to raise the challenges faced by high school teachers during their training course to prepare citizens of the 21st century considering Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) and Law nº 10.639/03 as pedagogical instruments to build a anti-racist school. Understanding the dimensions of the ERER as systematic actions that contribute to the unveiling and resignification of the prejudiced ideology which constituted a school culture that made Brazilian sociocultural and racial diversity invisible.

That said, the specific objectives of this research were: (1) To identify which training paths and bibliographic collections are available to teachers on Ethnic-Racial Relations Education; (2) List as teachers who have already participated in training related to Education for Ethnic-Racial Relations faced and/or will face challenges to develop their pedagogical practices using Law nº 10.639/03 as a reference in order to effect an anti-racist education. The research was developed with the high school teacher participating in the course “Education, Curriculum, Africanities and Brazilianities: knowledge and practices for an anti-racist education” offered and taught by Professor Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha between October 2020 and January 2021.

The question that guides the problem of this research is: how to face the implementation of Law No. Medium? It was possible to verify, from this study, that the training for teachers at this stage of basic education needs to observe: socio-historical knowledge about the black people; access to renewed bibliography on the treatment of racial issues; mastery of didactic strategies to deal with the subject curricularly in dialogue with the knowledge of the various areas, in addition to reflections on concepts and prejudices.

Thus, the research showed that the challenges faced by teachers are related to: lack of time and adequate qualifications for the elaboration of interdisciplinary practical activities related to the theme, lack of support from educational and institutional management in the sense of not opening space for debates and training in service, lack of collective work so that projects are not punctual or secondary in the school calendar. The possible solutions for the work practice in order to incite the construction of an anti-racist school

for and by the school community, are based on the eight principles of Professor Rosa Margarida Rocha which, in short, are linked to: multidisciplinary and interdisciplinarity, appreciation of the black people, ethnic diversity in daily life, combating ethnocentrism, school culture and curriculum, extension of stereotyped materials, language and racial literacy, pedagogical solutions and teacher training.

As for the methodological procedures, the research is characterized as qualitative in terms of its approach, which is justified insofar as it was possible to raise opinions and conceptions of the high school teachers surveyed regarding the treatment of ethnic-racial relations in their pedagogical practice. The research instrument used was the questionnaire with semi-structured questions using the Google Forms online form application due to the pandemic moment the world is going through. The epistemological perspective of this study brought the thinkers Marco de Almeida, Livia Saches, Mariléia Cruz and Surya Barros. In order to explain the impacts of the types of racism present in the school and the search for educational equity, Kabengele Munanga and Miguel Arroyo. Complementing the theoretical dialogue, we brought Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro and Rosa Margarida to reflect on the challenges faced by teachers to train in Education for Ethnic-Racial Relations. In addition to presenting the legal and educational guidelines that form the normative framework that underlie Law No. 10,639/03, such as the Racial Equality Statute and the National Curriculum Guidelines for education for ethnic-racial relations.

Keywords: Anti-racist education. Law 10.639/03. Teaching Training. High School

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEABIS	Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TEN	Teatro Experimental do Negro

INTRODUÇÃO

“Assim como nossas ancestrais escravizadas sonharam nossa liberdade, é necessário sonhar a justiça racial, de gênero, econômica e ambiental, que será experimentada pelas gerações futuras”
Bianca Santana

Sou Anna Carolina de Carvalho Rocha, minha ancestralidade é africana, sou descendente do povo Tikar de Camarões que junto com outras etnias teceram os fios coloridos da cultura brasileira. Nasci no Amapá, passei a infância em Uberaba, fui criada em Belo Horizonte e hoje moro em Araguari. Sou a filha mais experiente de uma leva de quatro Annas: Carolina, Cecília, Clara e Camila.

Cresci numa grande família, minha avó criou sozinha cinco filhas e um filho. Por ser uma família matriarcal e negra, o assunto feminismo e racismo sempre estiveram presentes mesmo sem a consciência de todos. Minha mãe ouvia de minha avó que mulher deveria ser professora para ser boa mãe e boa esposa. A despeito disso, escutei de minha mãe que a única forma de conseguir realizar sonhos era trabalhando e estudando. Ela dizia: *a única herança que posso deixar para vocês é a educação. Sua bisavó foi mulher escravizada, sua avó empregada doméstica, eu, professora e você tem a obrigação de continuar subindo as escadas da nossa história.*

Estas palavras serviram de mola propulsora, me enchi de muita coragem e fui enfrentar o mundo. Durante toda minha infância fui estudante de escola particular, era a única criança negra da sala, por isso fui preterida muitas vezes.

Estudei concomitantemente Ensino Médio e curso técnico profissionalizante em eletrônica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Assim, na entrada no mundo do trabalho, as concepções culturais, tecnológicas, profissionais e científicas que adquiri nessa formação foram diferenciais para ter destaque perante outros profissionais. Então, hoje, enquanto profissional da área de educação, aplico na vivência laboral esses quatro eixos (cultura, tecnologia, profissão, ciência) articulando o trabalho com o ato educativo escolar, contextualizando a teoria com a prática profissional. Essa perspectiva tem proporcionado aos estudantes o desenvolvimento de saberes integrais tão necessários nessa mudança de era onde o valor do conhecimento assume significativa centralidade em busca de identidade e realização de projetos de vida.

Durante a graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), pertenci à estatística de 2% de negros universitários brasileiros. Trabalhei por dez anos em várias empresas como assistente administrativa. Na época, mulheres negras ocupando cargos de destaque eram figurinhas exóticas, por isso, sofri muito assédio e racismo de colegas de trabalho e chefes. Desde então, quando decidi mudar minha carreira para a área educacional, incorporei a Educação para as Relações Étnico-Raciais e os debates sobre feminismo no meu mote de trabalho e tenho buscado contribuir para a construção da identidade racial positiva de estudantes negros e abrindo a discussão com os não negros.

Em 2005, fiz um intercâmbio cultural em Maputo/Moçambique, durante o qual conheci as mazelas de um país desigual como o Brasil e entendi as africanidades presentes em minha vida. Lá percebi uma especificidade: os negros têm oportunidade, mesmo que exista uma pirâmide social na qual portugueses e árabes estejam no topo. Aproveitei ao máximo a experiência de conviver com a cultura da qual sou descendente, e que também sofre influência de outras partes do mundo, principalmente do Oriente. Experimentei sabores, cores, ritmos, natureza e religiões diversas, o que me fez crescer e aprender inspirada no hino do país: *lutar para conquistar, resistir para alcançar, se fazer forte para avançar*.

São treze anos trabalhando na educação profissional e com treinamentos corporativos, sempre utilizando estratégias pedagógicas que se caracterizam pela forma multidisciplinar, lúdica, prazerosa e, principalmente, fundamentada teoricamente por meio do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), quando cursei disciplina como aluna especial; na Pós-Graduação em Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação, também na especialização em Pedagogia Empresarial; na capacitação pelo Instituto de *Coaching* de Carreira Maurício Sampaio; no curso tecnológico em Comunicação Empresarial; no bacharelado em Administração de Empresas e no curso técnico em Eletrônica pelo CEFET-MG.

Essa metodologia ativa de trabalho na qual mesclo fundamentação teórica com técnicas pedagógicas dinâmicas, contemplando jogos de reflexão e ferramentas diferentes das convencionais, tem inspirado muitos jovens a continuarem os estudos e seguirem seus sonhos em busca de realizações dos projetos pessoais. Além de desenvolver nos estudantes a consciência de que seu fenótipo não pode definir seu destino modificando, assim, sua perspectiva de vida.

Posto isto, nesse momento em que o sistema educacional vem sendo vilipendiado, o mundo do trabalho passando por uma reestruturação produtiva permanente e a sociedade por um processo de mudanças ideológicas e políticas, é imperativo trabalhar as dimensões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como ferramenta para apoiar o cotidiano escolar dos discentes e docentes do Ensino Médio. Entendendo as dimensões da ERER como ações sistemáticas que contribuem para o desvelamento e ressignificação do ideário preconceituoso construindo uma cultura escolar que visibilize positivamente a diversidade sociocultural e racial brasileira, como conceitua Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009, p. 17). Os docentes desse nível de ensino podem apoiar os estudantes no desafio da transição para o mundo do trabalho no qual poderão sofrer com o racismo estrutural e institucional.

Desta forma, a escola poderá dar parcela significativa de contribuição quanto ao desafio desta nova era na qual o mundo vive sob os novos paradigmas de uma sociedade multicultural, permeada pela tecnologia digital que demanda por justiça e equidade na educação. Neste contexto se reafirma a relevância dessa pesquisa, pois até o momento contam-se com poucas produções e estudos acadêmicos relativos à ERER contemplando docentes do Ensino Médio como se propõe esse trabalho. Isso dificulta ou mesmo impede ampliar conhecimentos nessa perspectiva.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 152) que o atual desenho da instituição escolar não tem conseguido responder às particularidades dos sujeitos que a compõem, sendo assim, de acordo com essa normativa, é necessário trazer novas práticas que considerem a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Neste sentido, um dos questionamentos que pautam o problema dessa pesquisa é: será que os docentes dessa modalidade de educação têm consciência da importância de sua formação cultural, científica e social para atender adequadamente o estudante negro dessa modalidade de ensino e suas especificidades como sujeito social concreto? Afinal, foram capacitados por uma educação que desconsiderou as desigualdades seculares que estruturou a sociedade e trouxe prejuízos à população negra.

São indagações pertinentes porque o estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*¹ divulgado em 2019, aponta que 65% dos jovens negros entre 15 e 17

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil* (2018). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 15/05/2021.

anos estavam cursando o Ensino Médio, enquanto o percentual de brancos era de 76%; apenas 62% dos jovens pertencentes à população negra, concluem o ensino médio enquanto 77% são brancos. Estudantes entre 18 e 24 anos que cursam o ensino superior, 79% são da raça branca e os considerados pretos e pardos, 55% frequentam esse nível de ensino.

Outro dado é a conclusão do Ensino Médio: 55,8% dos negros concluem até os 19 anos, os brancos, 73,7%. Essas diferenças podem ser atribuídas à falta de oportunidades educacionais da população negra que sofre com o racismo estrutural que se faz presente em nossa sociedade e reflete no âmbito escolar. Fato que precisa de um olhar atento do docente do Ensino Médio.

Portanto, levando em consideração o exposto sobre minha vida pessoal e profissional, a proposta da pesquisa é levantar quais são os desafios que se apresentam aos professores e professoras do Ensino Médio durante seu percurso de formação para preparar cidadãos e cidadãs do século XXI considerando a EREER como instrumento pedagógico para construir uma escola antirracista. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com docentes do ensino médio participantes do curso “Educação, Currículo, Africanidades e Brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista” ofertado e ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha, nos dias 26/10/2020, 28/10/2020, 04/11/2020 e 19/01/2021.

Este estudo se faz necessário, porque emerge uma nova forma de relação de trabalho trazida pela ampliação da indústria 4.0, ou seja, uma indústria que se caracteriza por um conjunto de tecnologias que permitem a fusão do mundo físico, digital e biológico. Antunes (2018, p. 31) elenca uma série de consequências vitais aos seres humanos: a destruição ambiental em toda sua dimensão, a ampliação do trabalho morto (efetuado por maquinário digital), a consequente redução do trabalho vivo (pessoas trabalhadoras), a opressão de mulheres e a exacerbação do racismo.

Esta ampliação do racismo se reafirma no século XXI reconfigurada, segundo Carlos Moore (2020²), por meio da Inteligência Artificial na qual a classificação algorítmica discrimina negros baseada em perfis preconceituosos previamente programados. Assim, a consciência sobre estereótipos históricos, desigualdades e

² Conceito apresentado em *webconferência* promovido por Nandyala Editora em 18/julho de 2020. Disponível em <https://www.facebook.com/watch/live/?v=2680677265503723&ref=watch_permalink> Acesso em 15/05/2021.

identidades raciais, e entendimento da constante metamorfose do racismo são essenciais para o exercício de contenção e combate desse racismo atualizado para o século XXI.

Assim, o dismantelamento estrutural desse racismo e sua erradicação nas consciências estão atrelados à luta permanente e multiforme e em todas as dimensões em que ele se articula (MOORE, 2009, p. 213). Destarte, esse dismantelamento pode e deve ser feito por todos, mas, principalmente, por meio da educação, ser capitaneado pelos professores do Ensino Médio visto que formam cidadãos e cidadãs para o trabalho e preparam indivíduos capazes de definir o destino de uma sociedade, por isso, esses educadores e educadoras do Ensino Médio devem estar preparados, pois não pode haver improvisos.

Diante do exposto, o outro questionamento que norteia o problema desta pesquisa é: de que maneira fazer face à implementação da Lei nº 10.639/03³ por meio de formação consistente sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) pensando os docentes e as especificidades do Ensino Médio?

Para apoiar a resposta a esse questionamento o capítulo um desta pesquisa apresenta a luta do movimento negro nos processos de escolarização, os quais foram vivenciados pela população negra desde a escravização, passando pelos primeiros anos da República e a democratização do país até o início do século XXI com a promulgação da Lei nº 10.639/03, apenas como panorama geral. Traz ainda uma discussão acerca das legislações que formam e embasam o arcabouço jurídico educacional pertinente à ERER. E finaliza com o debate sobre a relação entre o necessário diálogo com a juventude negra e a construção de uma possível educação antirracista.

Com o intuito de apresentar as informações que embasam a proposta desse estudo, que é levantar quais são os maiores desafios que se apresentam aos docentes do Ensino Médio para se desenvolverem por meio de formações em Educação para as Relações Étnico-Raciais que consideram a Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para construir uma escola antirracista para o século XXI, o capítulo dois traz os resultados da pesquisa qualitativa feita com o professor do Ensino Médio participante do curso “Educação, Currículo, Africanidades e Brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista” ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha.

³ A Lei nº 10.639/03 obriga estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a contemplar e valorizar curricularmente a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política dentro da história do Brasil. Contudo, ela está sendo relativizada em função do protagonismo da Base Nacional Comum Curricular na qual organiza os currículos da Educação Básica. Esse debate será considerado mais a frente neste texto.

A escolha desse curso se dá em função do diálogo com o objetivo proposto pela pesquisa e do consistente e reconhecido trabalho de formação de docentes empreendido pela Professora Rosa Margarida Rocha com professores do Ensino Médio no qual os orienta a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no projeto político-pedagógico escolar de acordo com as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Foram utilizados procedimentos metodológicos capazes de apontar um conhecimento científico que apresenta a realidade investigada de maneira consistente. Esses procedimentos iniciaram tendo como referencial os seguintes assuntos: os desafios quanto à formação de Professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, as tensões para efetivação da Lei nº 10.639/03 e a busca por uma escola antirracista. Buscaremos dialogar com os autores que postularam reflexões sobre esses contextos. Para descrever a luta do movimento negro na trajetória de escolarização da população negra brasileira referenciaremos os pensadores Marco de Almeida, Livia Saches, Mariléia Cruz e Surya Barros. No intuito de explicitar os impactos dos tipos de racismos presentes na escola e a busca pela equidade educacional, bem como Kabengele Munanga e Miguel Arroyo.

Complementando o referencial teórico, trouxemos para refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores para formar-se em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro e Rosa Margarida Rocha. Além de apresentar as diretrizes jurídicas e educacionais que formam o arcabouço normativo que fundamentam a Lei nº 10.639/03, como o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, buscamos formar uma base teórica sólida para fundamentar este estudo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se caracteriza como qualitativa quanto à sua abordagem, que se justifica na medida em que levantamos opiniões e concepções dos professores do Ensino Médio quanto ao trato das relações étnico-raciais na sua prática pedagógica. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário com perguntas semiestruturadas utilizando o aplicativo de formulários *Google Forms online*. Não identificando, desta maneira os respondentes e mantendo assim o sigilo preconizado em pesquisas científicas sociais. E também em função do momento pandêmico pelo qual o mundo passa.

A partir dos dados empíricos obtidos com o questionário, foi realizada uma análise de conteúdo que se justifica nessa produção científica em função da necessidade de realizar apreciação semântica e fazer comparações textuais relacionando dados e informações de acordo com os eixos temáticos analisados conforme preconiza Bardin (1977, p. 42).

Para a realização das atividades de apreciação semântica e comparações textuais que compõe a análise de conteúdo, foram realizadas uma pré-análise e uma categorização de elementos constitutivos da pesquisa, conforme preconiza Franco (2005). Na fase de pré-análise, foram levantados o problema e a hipótese. O problema que pauta este estudo científico é: de que maneira fazer face à implementação da Lei nº 10.639/03 por meio de formação consistente sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) pensando os docentes e as especificidades do Ensino Médio?

Já a hipótese levantada é: docentes do Ensino Médio têm enfrentado grandes desafios em seu processo de formação inicial e continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais e também quanto a implementação da Lei nº 10.639/03 e seus propósitos no fazer pedagógico diário? Ainda na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante das respostas dos participantes ao questionário e, ainda buscamos as narrativas necessárias para responder às hipóteses e o problema levantados.

Na fase de categorização, classificamos a priori os elementos constitutivos da análise por eixo temático de acordo com os temas a serem estudados: perfil dos respondentes; relevância da formação pedagógica; material didático disponível para o docente; estratégias de enfrentamento das formas de racismo presentes nas instituições e a consciência da relevância da Lei nº 10.639/03 pelos educadores que participaram do curso *Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista*.

O capítulo três busca responder à luz dos capítulos um e dois a hipótese levantada pela pesquisadora. Concluiremos com o debate sobre a urgência de elencar alternativas de se realizar uma formação orientada para docentes do Ensino Médio na busca de uma educação antirracista que não apoie a necroeducação⁴ no século XXI, conforme propõe a Professora Rosa Margarida Rocha.

⁴ Conceito que será discutido mais a frente neste texto.

CAPÍTULO 1 – CONFIGURAÇÕES DO RACISMO NA EDUCAÇÃO: ENTRE A NEGAÇÃO E A RESISTÊNCIA

“Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara hoje” Malcom X

Uma escola somente será considerada de qualidade quando incluir na base de seu currículo os valores como igualdade de oportunidades, liberdade de pensamentos, pluralismo de ideias, respeito às identidades e culturas, valorização do profissional de educação, estímulo à pesquisa e ao saber social para que, assim, seu estudante permaneça e tenha sucesso em sua trajetória na educação formal e o professor sinta-se impelido a “se formar e re-formar com quem forma” (FREIRE, 1996, p. 25).

As prerrogativas acima delineadas pautam esse capítulo o qual inicia-se com a apresentação da luta do segmento negro nos processos de escolarização os quais essa população vivenciou desde a escravização, passando pelos primeiros anos de República e a democratização do país até o início do século XXI com a promulgação da Lei nº 10.639/03. Traz ainda as legislações pertinentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e como essas normativas podem ser instrumentos para a busca de uma educação antirracista. E, por fim, discute de que forma ressignificar a questão da construção de uma educação antirracista por meio de um diálogo com a juventude negra.

Uma educação antirracista perpassa por medidas voltadas ao combate à discriminação, traz equidade na busca pelo sucesso escolar, busca uma formação docente com perspectivas de conhecimentos sócio-históricos sobre o povo negro, promove acesso a bibliografia renovada sobre o trato das questões raciais, apresenta estratégias didáticas para tratar do tema curricularmente em diálogo com os conhecimentos das várias áreas, além de fomentar reflexões sobre preconceitos internalizados historicamente.

Desde 2003, a Lei nº 10.639/03 tornou obrigatória nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a Educação para as Relações Étnico-Raciais que contempla a valorização da participação do povo negro nas áreas social, econômica e política dentro da história do Brasil. Portanto, essa lei completa a maior idade no ano de 2021 com a intenção de alterar a história da educação brasileira no intuito de buscar uma educação antirracista, não discriminatória, de qualidade e equânime.

Embora a Professora Rosa Margarida nos ensina em suas formações que é possível dialogar ERER com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale ressaltar que a Lei nº 10.639/03 pode estar ameaçada em função da BNCC estabelecer um currículo

direcionado apenas para a instrução dos estudantes e preocupado com as avaliações em larga escala ao invés de uma formação crítica, humana, cidadã e antirracista.

A conquista de uma Lei que obrigada instituições escolares valorizarem o povo preto é fruto da luta empreendida pelo segmento negro desde o Império, perpassando os primeiros anos da República por meio da criação de suas próprias escolas, clubes recreativos, associações de todos os tipos, imprensa negra, entidades religiosas, grupos culturais e teatros amadores. Todas essas organizações fizeram com que a população negra se apropriasse do saber escolar nos moldes das exigências oficiais, embora não de forma massiva, mas sempre na intenção de usufruir de uma cidadania plena (CRUZ, 2005, p. 27).

Há registros, por exemplo, da criação do Colégio Cesarino (que era um homem pardo) em Campinas em 1860 que recebia meninas que podiam pagar junto a alunas pobres negras. Das aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821 em São Luís do Maranhão. Ou ainda a escola criada pelo negro Cosme no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela no Estado do Maranhão para ensinar leitura e escrita para os escravos aquilombados (CUNHA, 1999 *apud* CRUZ, 2005, p. 28).

Como revelaram os *Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial* realizados pelo Ministério da Educação em parceria com o Movimento Negro e Secretarias Estaduais de Educação, grande parte dos professores não teve acesso aos conteúdos ligados à história da educação do negro brasileiro. Assim, é imperativo pesquisas acadêmicas como essa no intuito de informar educadores, e fundamentar possíveis posturas novas para que possam ir além de apenas incluir conteúdos nos currículos escolares, mas que possam contribuir com uma educação antirracista.

Deste modo, conhecer a história da educação do povo negro brasileiro é saber de sua história de exclusão, mas também apreciar sua resistência, persistência e luta pela inclusão mesmo à margem da cidadania e da escolarização oficial. É entender sua busca pela inserção no sistema oficial de ensino, apesar de alijada da cultura escolar (BARROS, 2005, p. 80).

Mas afinal, quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados pelo povo negro desde o período de escravização? Quais foram os processos históricos que obstaculizaram ora o acesso ora a permanência dessa população no sistema educacional? A partir desse momento, vamos colocar luz nesses questionamentos nos apoiando nas referências pesquisadas.

1.1 Racismo na Educação: a luta do movimento negro nos processos históricos de escolarização da população negra

Como a proposta deste trabalho é pesquisar quais são os desafios que se apresentam aos docentes do Ensino Médio para se desenvolverem por meio de formações para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pensar sobre a forma como o racismo estrutural vem impactando, obstaculizando e mesmo impedindo uma atuação mais consistente dos docentes e, como a trajetória histórica desse racismo tem se configurado na educação, é imprescindível, até mesmo para entender o momento histórico pelo qual a educação passa nesse momento. Então, o objetivo desse item é apresentar, como panorama geral, a luta da população preta por meio do movimento negro na construção de sua contínua preocupação com uma agenda educacional, apesar da resistência do Estado brasileiro.

Apesar dos avanços da escolarização da população brasileira após a expansão do ensino público, a desigualdade histórica entre brancos e negros não diminuiu como informa Henriques (2002, p. 93):

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX.

Essa desigualdade pode ser explicada pela trajetória histórica escolar trilhada por essas populações. O primeiro registro relativo à educação primária massiva e gratuita data da Constituição imperial de 1824. Essa lei excluía os escravizados ainda que permitisse à população negra liberta frequentar as instituições escolares. À época, a intenção da escola era adaptar as características morais e culturais da população aos padrões da elite branca o que significava “civilizar” o grupo social pobre (mestiços e negros) possibilitando, assim, uma coesão nacional (SISS, 2003 *apud* ALMEIDA, SANCHES, 2016, p. 235).

Barros (2005) entende essa necessidade da escolarização dos negros como uma forma de disciplinar corpos e mentes, e faz uma leitura mais profunda dos discursos do momento defendendo que a única preocupação da elite era “de que maneira manter os

trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação? Como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção?” (BARROS, 2005, p. 80-81). Encontraram, então, na escola uma forma de construir cidadãos ideais a um novo Brasil que estava sendo construído, inculcando nas pessoas negras o amor ao trabalho como forma de emancipação, como alertou Barros (Schelbauer, 1998 *apud* BARROS, 2005, p. 82):

Tudo se resumia, portanto, a um esforço decidido e sistemático por parte do Estado no sentido de educar, amoldar, civilizar, controlando e disciplinando o cotidiano dos governados a fim de que eles se tornassem efetivamente úteis ao país, partes integrantes e batalhadoras de uma razão nacional superior.

Em função do racismo presente nas escolas no início do século XIX, crianças abastadas brancas eram educadas com professores particulares em suas residências porque não lhes era permitida frequentar a escola pública em razão de seus pais terem preconceito racial e, portanto, temiam pela moralidade de seus filhos. Esse modelo de escola desejada pela elite que rompe com a cultura popular e impõe uma tradição patrimonialista faz com que a educação passe a ser uma forma de poder estatal baseada em um modelo eurocêntrico visto como condição de progresso do Brasil.

Dessa forma, é possível perceber o início do projeto político brasileiro no qual intencionava excluir a população negra do direito à educação, e por consequência o direito à cidadania. Apesar disto, era a única opção à escolarização de crianças negras e pessoas libertas.

Todavia, a partir de 1835, a frequência à escola passou a ser obrigatória, então, sem condições ou incentivos para seu acesso e permanência, as crianças negras sofriam todo tipo de discriminação social e racial. Barros (2005) esclarece que elas não tinham recursos financeiros para roupas ou materiais escolares razoáveis e, ainda eram obrigadas a trabalhar para sustentar a família o que impedia a permanência nos estudos, interpretado pelos professores como um desinteresse dos pais e uma inadequação dessas crianças ao ambiente escolar. A autora informa que há diversos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império refutando alunos negros e classificando seus comportamentos como atos de vadiagem, vícios, devassidão. Dessa maneira, alunos descendentes de escravizados eram vistos como inadequados ao ambiente escolar visto que teriam potencial de influenciar de maneira negativa os ditos “bons alunos” considerados, pelos docentes, aqueles filhos de família branca. (BARROS, 2005, p. 83)

Some-se a isso, à população negra foi oficialmente negado o sistema escolar por meio de leis que impediam sua entrada e frequência como, por exemplo, a reforma da instrução primária realizada pela província do Rio de Janeiro em 1837 (sancionada por Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro) que dizia: “são proibidos frequentar a escola aqueles com moléstias contagiosas, escravos e pretos africanos, ainda que livres e libertos” (SANTOS, 2013 *apud* BARROS, 2016, p. 596). Em 1854, o Decreto nº 1331⁵, conhecido popularmente como reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), tornou gratuita e obrigatória as escolas primárias e secundárias, mas os escravizados não seriam admitidos em nenhum nível escolar.

Dessa maneira, esses dispositivos legais impediam pessoas pertencentes à raça negra obter escolaridade adequada, reduziam-nas a portadores de algo maléfico comparando-as com enfermidades graves, e ainda, os estudantes eram desqualificados e considerados inaptos a frequentar a escola como afirmou Barros (2005).

Silva e Araújo (2005, p. 68-69) relatam essa resistência por meio da existência da organização de grupos de proteção mútua cujo intuito era, além de preservar sua cultura e religião, aprender a ler, escrever, calcular e falar o idioma europeu de seus senhores, ou na instrução realizada por padres embora o objetivo fosse o acultramento ou, ainda, na observação das aulas recebidas pelas sinhás-moças nas fazendas. A frequência a escolas profissionais noturnas, permitida a partir do Decreto nº 7.031⁶ (BRASIL, 1878), proporcionou a alguns escravizados realizar o letramento de outros e a instrução para o trabalho nas fazendas por meio de mestres contratados, o que fomentou o desenvolvimento destas pessoas.

Entretanto, a partir de 1911, as escolas públicas passaram efetivamente a ser local de privilégio, pois, uma mudança conhecida popularmente como reforma Rivadávia Corrêa⁷ (BRASIL, 1911) passou a cobrar taxas nas instituições e realizar exames admissionais com o intuito de tornar a escola um lugar com crianças de famílias de “boa procedência”.

⁵ BRASIL, Decreto Imperial nº 1331 de 17/02/1854. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 05/12/2021

⁶ BRASIL, Decreto Imperial nº 7031 de 06/09/1878. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 05/12/2021

⁷ BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8659 de 05/04/1911. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 05/12/2021.

Mais uma vez, é possível identificar nesses fatos uma exclusão do povo negro programada pelo Estado brasileiro. Visto que os indivíduos que poderiam pagar por esses exames eram brancos, privilegiando esse segmento em detrimento da maioria da população pobre e negra que vivia no país. Nesse momento evidencia-se o que Moura (2007, p. 05) chama de “dualidade da educação”: apenas uma parcela com acesso irrestrito ao ensino e a grande maioria alijada desse processo de construção de cidadania por meio da educação.

Uma solução encontrada pelo segmento negro para esse novo impedimento seria uma maior mobilização para acessar as escolas profissionalizantes. As instituições profissionais paulistas, por exemplo, criadas a partir de 1909 viabilizaram uma intelectualidade negra que passou a mobilizar o grupo como informa Almeida e Sanches (2016, p. 239):

...a escolarização de alguns negros, cujo sucesso no caminho intelectual foi importante bandeira de resistência e base para as reivindicações sociais dos grupos negros, tornando-se capazes de difundir suas ideias e de visibilizar-se politicamente por meio de demonstrações públicas de conscientização, protesto, união e integração social.

Esses movimentos passaram, então, a reivindicar a participação da população negra em eventos culturais, sociais, políticos e econômicos do país, além de buscar o respeito, prestígio e ascensão social por meio da educação. O mais famoso deles foi a Frente Negra Brasileira (1931-1937) cujo objetivo era transformar ex-escravizados e seus descendentes em cidadãos por meio da busca por direitos e igualdade no acesso à educação. Promover alfabetização, educação política, conscientização da necessidade da matrícula das crianças na escola, enfim, mobilizar essas pessoas tornando-as partícipes dos movimentos de resistência e luta.

Contudo, a partir da criação do Estado Novo em 1937, novamente a escola passa a ser local para homogeneizar conteúdos, padronizar métodos, modelar um cidadão ordeiro e disciplinado de acordo com o desejo deste novo regime político. No currículo passam a constar valores religiosos e educação voltada à família, trabalho e pátria, considerando quaisquer ações direcionadas a grupos específicos como o racial, por exemplo, como separatista e antinacionalista (ALMEIDA, SANCHES, 2005, p. 240). A partir de então, os movimentos negros perderam força, pois a instalação deste novo regime ditatorial de Vargas inibiu quaisquer ações de cunho político.

Com o fim da ditadura varguista (1937-1945), o movimento negro retomou suas ações, principalmente relativas à educação. A União dos Homens de Cor fundada em Porto Alegre, por exemplo, reivindicou admissão de estudantes negros no ensino superior custeado pelo Estado. O Teatro Experimental Negro (TEN) fundado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro, denunciou práticas discriminatórias em livros didáticos, instituições escolares e currículos eurocentrados.

Em 1945, em busca de ações de promoção pública dos valores da cultura afro-brasileira, o movimento negro lançou o Manifesto pela Defesa da Democracia, com vistas a explicitar a multirracialidade brasileira e a necessidade de requisições especiais para a população negra. Porém, o movimento não conseguiu emplacar suas reivindicações na Constituição de 1946, pois na época, o país ainda vivia sob o jugo do mito da democracia racial⁸ o que impediu a defesa do direito histórico à uma educação de qualidade para esse povo.

O TEN promoveu em 1950 o I Congresso do Negro Brasileiro cuja declaração resultante apresentou propostas para o Estado de inclusão da história da África e dos Afro-brasileiros nos programas escolares, assim como sua luta e participação na formação da sociedade e cultura brasileira. Essa pressão resultou na instituição do termo preconceito racial na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 inclusive passando a condená-lo. Nota-se nessa passagem o embrião das ações afirmativas na legislação educacional brasileira as quais serão debatidas mais à frente pela sociedade e explicitadas posteriormente neste trabalho.

De acordo com Almeida e Sanches (2016, p. 242) com o início da ditadura militar⁹ em 1964, a temática racial era interpretada como incitação ao ódio e à discriminação racial. Porém, as ações do movimento negro não pararam. Devido a diversos eventos de

⁸ Mito da Democracia Racial é uma ideologia que preconiza que as relações raciais no Brasil foram construídas de forma harmônica e tolerante. Defendia-se que negros escravizados eram tratados de maneira generosa por seus senhores. É uma estratégia perversa para impedir o povo negro de perceber o caráter racista da sociedade e do Estado. (ROCHA, 2007, p. 18). Esse termo será discutido mais a frente nesse estudo.

⁹ A ditadura militar instaurada a partir de 1964 foi um regime que perseguiu e impediu a luta de movimentos sociais negros no Brasil. Relatórios da Comissão da Verdade de São Paulo, por exemplo, revelaram documentos da ditadura que trazem a seguinte frase: “o negro, na medida em que se organiza, passa a ser considerado um perigo” (JESUS, 2020). De acordo com esses documentos, a ditadura via o movimento negro como um problema porque ele rejeitava o regime, repudiava as propagandas a favor da democracia racial. Como, inclusive, denunciou Abdias do Nascimento durante a militância no Teatro Experimental do Negro. Nas palavras de Lélia Gonzalez (1982, p. 11), a ditadura foi um verdadeiro “silenciamento, a ferro e fogo, dos setores populares e de sua representação política”. Jesus, Andreia de. Brasil de Fato, Belo Horizonte, publicado em 05 março de 2020. Disponível em <https://www.brasildefatog.com.br/2020/03/31/o-que-a-ditadura-militar-no-brasil-tem-a-ver-com-o-racismo-hoje>> Acesso em 05/12/2021

discriminação racial e racismo ocorridos durante a ditadura militar¹⁰, entidades do Movimento Negro se articularam para fundar uma organização de caráter nacional na luta contra o racismo cujas pautas principais eram a educação e o trabalho (GOMES, 2017, p. 32).

Surge, então em 1978, o Movimento Negro Unificado, que passou a trabalhar sob o ideário da “promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e valorização das diferenças” dando prioridade à inclusão da temática negra nos currículos escolares e do combate à forma preconceituosa com que a história do negro era contada (ALMEIDA E SANCHES, 2016, p. 242).

No final da década de 1980, as ações do movimento negro começam a se voltar para a Constituição que seria promulgada em 1988. A partir da convenção nacional *O negro e a Constituinte*, o movimento sugere que as propostas relativas ao combate ao racismo sejam feitas por meio da educação como expressam Almeida e Sanches (2016, p. 242):

Carta constituinte afirmasse a educação como meio de combate ao racismo e à discriminação e de estabelecer o respeito e a valorização da diversidade, bem como que fosse instituída a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil, como forma de resgate da identidade étnico-racial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Contudo, mais uma vez, a proposta não foi aceita sob o pretexto da Carta Constituinte estar privilegiando um grupo em detrimento de outro e, portanto, questões particulares deveriam ser tratadas em legislações específicas. Porém, nesse documento há avanços em três áreas: a educação de jovens e adultos foi considerada direito para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada; a multiculturalidade brasileira foi reconhecida e, portanto, deveria ser refletida no currículo; e o racismo foi classificado como crime inafiançável e imprescritível (ALMEIDA, SANCHES, 2016, p. 242).

No debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases Educacionais na década de 1990 (LDB 9394/96), as reivindicações específicas do segmento negro, como forma de compensação de uma diferença educacional histórica, também não foram aceitas sob a justificativa de que a educação deve ser para todos e não somente para um grupo. Porém, essa bandeira de luta por uma equidade entre negros e brancos em função de uma

¹⁰ Um desses eventos deu origem ao Movimento Negro Unificado. O ato público ocorreu nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo no qual reuniu 2 mil pessoas e foi uma resposta à discriminação sofrida por quatro jovens atletas negros num clube esportivo de São Paulo.

desigualdade construída historicamente ganhou força a partir de 1990 e foi reforçada nas discussões sobre ações afirmativas. (ALMEIDA, SANCHES, 2016, p. 243).

Vale ressaltar que ações afirmativas são um conjunto de ações privadas e/ou políticas públicas temporárias que têm como objetivo dar tratamento universal garantindo o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais a oportunidades historicamente negadas. “É uma ferramenta para promoção de direitos humanos que pode ser utilizada para enfrentar as desvantagens concretas e simbólicas e trazer desenvolvimento sustentável.” (BULGARELLI, 2006, p. 79). Devem ser medidas de inclusão e não discriminação que visam a melhoria da qualidade nas relações e dar condições de construção de equidade a que todos devem ter o direito.

Fato que pode ser exemplificado quando o Movimento Negro entregou ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” durante a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra Racismo¹¹. Esse documento continha reivindicações que desencadearam as primeiras políticas públicas de ações afirmativas específicas para a população negra como a lei de cotas universitárias, a revisão de livros didáticos, a formação permanente de professores para essa temática e o início do debate que culmina com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e dos afro-brasileiros na educação básica.

Baseado nesse documento, o Presidente reconheceu que havia racismo e desigualdades raciais no país, pois, os dados divulgados sobre o desenvolvimento humano no Brasil, principalmente relativos à educação como índices de analfabetismo, evasão, repetência, diferenças quanto ao ingresso e permanência entre negros e brancos na escola eram explícitos e mostravam a discrepância negativa para a população negra (ALMEIDA, SANCHES, 2016, p. 243).

Vale ressaltar outra ação na qual a participação do Movimento Negro foi marcante: a preparação do documento que fundamentou os participantes da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em 2001 em Durban na África do Sul¹². Na ocasião, o Brasil

¹¹ Marcha com o intuito de denunciar preconceitos, racismo e ausência de políticas públicas para a população negra. Reuniu cerca de 30.000 pessoas em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, aniversários dos 300 anos da morte do líder negro Zumbi dos Palmares.

¹² A conferência de Durban na África do Sul reuniu 173 países, 4.000 organizações não governamentais e mais de 16.000 participantes e ocorreu entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001. O Brasil participou com a maior delegação do mundo. O documento gerado tem força de Lei no país e a partir dele foi

foi signatário de uma declaração na qual reconheceu internacionalmente o racismo à brasileira e se comprometeu a combater todas as formas de racismo, principalmente no direito à educação por meio de ações afirmativas. Esse documento afirma em vários momentos a importância da presença de professores com o intuito de assegurar uma educação antirracista. Vejamos uma das proposições relativa à formação de docentes e a importância da revisão do material didático impressa na Declaração e Programa de Ação de Durban realizada em 2001¹³:

Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes anti-discriminatórios e anti-racistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos.

Contudo, alguns autores apontam que ainda há carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil. Seus estudos realizados no âmbito da história da educação, por exemplo, revelam que o termo educação está restrito ao sentido de escolarização da classe média, ou ainda, há ausência de diversidade nos aspectos da vida social do povo brasileiro. Essa carência de abordagens revela a destruição da história e da narrativa de um povo nos processos de dominação e por consequência o “continuismo da reprodução desigual relegado aos negros nessa sociedade” (CRUZ, 2005, p. 22).

Essa histórica exclusão educacional proporcionada pelo Estado brasileiro reverbera ainda hoje quando olhamos as estatísticas apresentadas, principalmente entre a população jovem. Em 2018, por exemplo, de acordo com o estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*¹⁴ divulgado em 2019, 65% dos jovens negros entre 15 e 17 anos estavam cursando o Ensino Médio, enquanto o percentual de brancos era de 76%;

possível instituir a coleta de dados sobre cor/raça em instituições no intuito de analisar a situação de grupos atingidos pela discriminação.

¹³ Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban de 08/09/2001. Disponível em <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo.%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Ancia.pdf>>. Acesso em 15/08/2021.

¹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil*, 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

apenas 62% dos jovens pertencentes à população negra concluem o ensino médio, enquanto os concluintes brancos são 77%. Estudantes entre 18 e 24 anos que cursam o ensino superior, o percentual da raça branca é de 79%, e pretos e pardos, 55%; já os ingressantes no ensino superior 35% pertencem à população negra e 53% à branca.

Com o intuito de eliminar essas desigualdades, as ações afirmativas como as cotas universitárias e o Programa Universidade para Todos (ProUni) são formas reais de aumentar a participação de grupos historicamente excluídos na sociedade. São políticas indispensáveis à concretização de um dos pilares da democracia, o direito à igualdade na educação como aponta, em entrevista¹⁵ ao *Diário de Pernambuco* concedida à jornalista Ana Maria Nascimento, o professor de Antropologia da Universidade de Brasília e coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa do CNPq, José Jorge Carvalho, considerado um dos maiores especialistas no assunto. Essas políticas estão gerando novos intelectuais negros os quais estão mudando a história da universidade brasileira e apresentando diferentes produtos acadêmicos.

Importante salientar que a política de cotas raciais como ação afirmativa é tão importante quanto a política de cotas sociais. Primeiro porque a população brasileira é formada por 56,2%¹⁶ de pessoas negras e segundo, porque o racismo no Brasil é de marca ou fenotípico como advoga Oracy Nogueira: “quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, 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” (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Isso significa que a desigualdade racial é o que marca a diferença de acesso à educação e mobilidade social de um grupo privilegiado de um não privilegiado. Diversos dados confirmam essa assertiva como por exemplo, o estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*¹⁷ aponta que em 2018 quase 70% dos cargos gerenciais eram ocupados por pessoas brancas e 9% dos analfabetos brasileiros eram negros, enquanto os brancos eram 4%.

¹⁵ Nascimento, Ana Maria. *Cotas são maior transformação em 100 anos*. Publicado em 09/04/2018. Disponível em <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/04/cotas-sao-maior-transformacao-em-100-anos.html>>. Acesso em 11/01/2021.

¹⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019 disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em 09/05/2021.

¹⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil*, 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

Por isso, a conscientização sobre o importante papel do educador é fundamental no desafio sempre atual que é combater o racismo e promover equidade educacional. Nesse trabalho acadêmico entendemos equidade educacional como acesso indiscriminado a conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados e docentes qualificados.

Assim, as propostas de formação devem estar voltadas à reflexão da função do educador na transformação do espaço escolar em local de respeito às diferenças e valorização da pluralidade multicultural e multirracial brasileira.

E a universidade tem papel importante porque, como defende Carlos Moore (2008, p. 143), é preciso preparar a transição do país para uma sociedade democrática de governo multirracial, e isto deve ser o papel da universidade. Desse modo, preparar pessoas para governar uma nação multiétnica e multicultural implica necessariamente estar em posse da tecnologia das relações inter-raciais e a universidade precisa adentrar às realidades compósitas do corpo social.

Porquanto, Rocha (2005) sugere que este educador deva estar focado em “desarmar seu espírito” e entender a história de discriminação que esta população sofreu ao longo dos séculos:

...o educador comprometido na Promoção da Igualdade Racial deverá buscar compreender a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar; muitos deles construídos historicamente pela mentalidade escravista que permeia a sociedade. (ROCHA, 2005, p. 203)

Assim, diante do exposto, conclui-se que a ausência histórica de políticas públicas educacionais que beneficiassem a população negra foi fundamental para sua marginalização que pode ser apontada até hoje. A continuidade desta exclusão mantém esse segmento sendo discriminado, rechaçado e impedido de progredir, isso faz com que homens e mulheres negras tenham pouca ou nenhuma possibilidade de ascensão social.

Diversos dados reiteram essa disparidade, visto que o estudo produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*¹⁸ aponta que 64% dos desempregados no país é formado por negros; um negro tem 2,7 vezes mais chances de ser morto do que um branco; os cargos de menor qualificação são ocupados por negros, principalmente por mulheres negras; negros têm menos acesso à educação formal e 75% da população de menor rendimento no país é da

¹⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil* (2018). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

raça negra. Assim, a histórica exclusão educacional da qual o povo negro foi submetido mantém essa população rechaçada e impedida de ter mobilidade social.

Esse modelo de hierarquização racial destituiu a população negra de seu papel positivo no processo de construção do país e da nação. Os negros eram e ainda são caracterizados de forma errônea, conforme descreve Silva (2013, p. 231), como incapazes de contribuir para o sistema de livre iniciativa por insuficiência intelectual, incapacidade técnica ou debilidade moral, bem como vistos como parte de um passado de atraso econômico e incivilidade.

Logo, a explicação para o fato da existência de desigualdade racial no sistema educacional pode ser atribuída a um racismo construído desde o início do século XVI, quando os primeiros negros foram trazidos pela colonização europeia para serem escravizados e construir esse país. Schucman (2014) confirma essa desigualdade ao afirmar que a branquitude¹⁹ gerou riqueza em favor próprio, ao contrário da população negra que trabalhou durante quase quatro séculos como escravizada e ainda continua desempenhando esse papel. Ela explica que são quinze gerações desde a chegada da população africana no país gerando riqueza para a população branca (SCHUCMAN, 2014, p. 25).

Assim, apresentar ao professor uma produção científica que expressa a relação entre educação e desigualdade racial pode subsidiá-lo para debater questões relativas às relações étnico-raciais capacitando-o para socializar com os estudantes uma atitude de respeito às diferenças e, da mesma forma, esse educador pode ser um veículo de transformação das práticas pedagógicas hegemônicas. Práticas essas que devem ser revistas a partir da leitura da Lei nº 10.639/03.

Logo, formar professores conscientes do relevante papel da educação antirracista pode ajudar a criar uma nova geração de estudantes pertencentes a uma intelectualidade negra do século XXI que, por sua vez, pode reescrever uma outra história de lutas e vitórias como fizeram os intelectuais do século XX nascidos nas escolas insurgentes e não oficiais do movimento negro. Assim como fizeram os estudantes pertencentes ao Teatro Experimental do Negro (ROMÃO, 2005, p. 117)²⁰.

¹⁹ Branquitude é a identidade racial branca a qual é composta por uma cultura de privilégios cujos símbolos garantem “passagens livres”. Schucman (2014, p. 23) a conceitua como “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

²⁰ Ver J. Romão, *Educação, Instrução e Alfabetização de Adultos Negros no Teatro Experimental*. In: *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

Assim pensando, torna-se imprescindível que educadores agreguem a seus conhecimentos os objetivos da Lei nº 10.639/03, suas implicações e abrangências como também todo o arcabouço jurídico que a sustenta. Observando essa premissa docentes terão maiores possibilidades de projetar mudanças efetivas em seu modo de atuar profissionalmente, entendendo melhor seu papel social de formar cidadãos conscientes para o século XXI.

Mas o que propõe essa lei? Quais são os desafios para implantá-la? Quais são as demais proposições legais que formam as políticas educacionais antirracistas? Nessa parte do texto apresentaremos reflexões sobre estes questionamentos, sabendo que esta pesquisa tem a pretensão de explicitar os desafios que se apresentam aos docentes do ensino médio para se formarem em EREER levando em consideração a Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para construir uma escola antirracista para o século XXI.

1.2 Busca pelo antirracismo na educação: a legislação como um dos instrumentos

Entender as configurações do racismo e como ele, estruturalmente, ficou impresso na educação, bem como o conhecimento sobre a trajetória histórica de exclusão do povo negro, são atitudes fundamentais para compreender a complexidade que reveste o trato das questões raciais na educação. Persistindo nessa prerrogativa, e buscando aporte teórico consistente, a pretensão nessa parte do texto é a de analisar a legislação que trata a questão racial e verificar como a Lei nº 10.639/03 pode se tornar instrumento na busca por uma educação antirracista. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009) diz o seguinte acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER²¹:

Esta política curricular orienta os sistemas e os estabelecimentos de ensino no sentido de educar para relações étnico-raciais positivas, a partir da divulgação, respeito e valorização da cultura e história dos africanos escravizados no Brasil, dos seus descendentes, relacionando-as às histórias e culturas dos africanos do Continente e da Diáspora. Políticas são elaboradas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamentos na sociedade, garantir e proteger direitos. (SILVA, 2009)

Nesse sentido, entende-se que para adotar uma nova postura frente aos problemas relativos à desigualdade racial que assola a educação, uma condição básica é o conhecimento da Lei nº 10.639/03, a consciência de sua relevância e a forma de sua

²¹ Silva, Petronilha. CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado em 09/04/2009. Revista Geledés. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>>. Acesso em 05/09/2021.

efetivação. Silva (2003, p. 24) defende que o sistema educacional brasileiro assumiria uma configuração mais justa caso a Constituição e as leis ordinárias fossem respeitadas pelo Poder Público. O autor assume que há uma distância considerável entre enunciados legais e práticas pedagógicas, que é necessário sair do discurso para garantir uma efetiva igualdade de direitos educacionais, principalmente entre negros e brancos.

Outro caminho possível para tornar eficaz o cumprimento das legislações educacionais como processo de busca pela equidade é por meio da impressão da *força de lei* especificamente no conceito do filósofo franco-argelino Jacques Derrida (1930-2004). Para o autor, direito e justiça são coisas diferentes, obedecemos às leis porque têm autoridade e não porque são justas, porquanto, a aplicação da lei não se dá sem que haja força (DERRIDA, 2007, p. 9). Portanto, nesse valor, a Lei nº 10.639/03, embora em essência seja um ordenamento jurídico, ainda é incapaz de produzir os efeitos a que se propôs, pois, mais de dezoito anos de sua promulgação, sua efetivação é tímida, não fazendo justiça a quem é de direito.

Embora Derrida não acredite ser possível conciliar reclamações plurais sem transformá-las em um bloco homogêneo com reivindicações específicas, principalmente no que se refere a lutas identitárias, Boaventura Souza Santos (2003, p. 56) nos mostra que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Portanto, reconhecer as diferenças significa buscar superar as desigualdades.

Destarte, para imprimir força na efetivação das leis e caminhar na direção da superação do racismo, é necessário que todos os profissionais envolvidos na educação como educadores, gestores, diretores, coordenadores tenham o conhecimento sobre essas normativas que fundamentam a busca pela equidade educacional, colocando foco na Lei nº 10.639/03. E ainda reconheçam a importância do arcabouço jurídico-normativo com o fim de entender como o racismo estrutural está presente de forma efetiva na educação e como ele se manifesta no cotidiano das instituições de ensino que o reproduzem como nos apresenta Munanga (2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

O educador, durante muito tempo, foi responsabilizado sozinho pelas discriminações sofridas por estudantes negros em sala de aula, fato que já foi provado e denunciado pelo movimento negro como improcedente. Todavia, essa não é uma luta apenas de educadores, ela deve ser de gestores, pesquisadores, lideranças políticas, operadores do direito e demais atores sociais interessados em “redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira” (SILVA, 2003, p. 21).

Desse modo, necessário é o Estado não punir o professor, mas assegurar o princípio da igualdade racial por meio de políticas públicas eficazes através da eliminação da “distância que separa a igualdade prevista na norma legal das desigualdades que decorrem da omissão e da ineficiência das políticas educacionais” (SILVA, 2003, p. 18). Da mesma sorte, como o objetivo da Lei nº 10.639/03 como política pública é intervir no ideário racista brasileiro, um caminho possível para sua efetivação seria por meio da formação de profissionais da educação conscientes da relevância dessa proposição legal e o Estado necessita apostar nisso, pois é seu dever assegurar igualdade de oportunidades em busca de melhores condições de vida para toda a população brasileira.

Entender a Lei nº 10.639/03 como Política Pública é compreender que ela faz parte de um “conjunto de programas, ações, bens e recursos públicos destinados à garantia de direitos” (SILVA Jr., 2010, p. 17) e, por isso, ela é considerada uma política de promoção da igualdade racial na medida em que se concretiza como proposição para valorizar a diversidade étnico-racial brasileira.

É preciso convidar uma legião de atores sociais comprometidos com uma luta contra a desigualdade racial histórica, pois, de acordo com Souza e Oliveira (2016) apenas agentes politicamente engajados têm conduzido ações pedagógicas para atender a essa legislação:

O que teria mudado com o acréscimo feito à LDB? Teria sido tão somente o ambiente de legitimidade dentro da escola para que quem sempre foi politicamente engajado, e não apenas, demande, as condições objetivas para fazer o que sempre se fez. Criar uma nova lei não implica tornar assimilável para a sociedade a história de lutas que se encontra nela representada. (SOUZA, OLIVEIRA, 2016, p. 462)

A Lei nº 10.639/03 surge no início do século XXI, mas sua pauta pela obrigatoriedade do ensino da história do continente africano e da luta dos negros na formação do Brasil é reivindicada pelo movimento negro desde a República, passando

pelas proposições para a Constituição de 1946, por exemplo, seguindo com o Projeto de Ações Afirmativas em 1983 do então deputado Abdias do Nascimento, até chegar à discussão da pauta da questão racial na nova LDB 9394/1996. Portanto, foram mais de cinquenta anos buscando legitimidade para uma educação não eurocêntrica e antirracista.

Mas, as especificidades da questão racial negra como a condenação ao preconceito de raça expresso na LDB nº 4.024/61 ou o ensino da história do povo negro na formação do Brasil, permaneceram difusas na Lei nº 9394/96 ainda sob o manto da unidade nacional e sem refletir a pluralidade brasileira, embora tenham sido necessários oito anos de profundos debates até sua publicação em 1996.

Somente com a aprovação da Lei nº 10.639/03, foi possível perceber uma busca pela pluralidade e compreensão das diversidades étnicas brasileiras. No dia 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 passa a alterar a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394/96 nos seus artigos 26 e 79 e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino a temática história e cultura afro-brasileira e institui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. O texto da lei está assim descrito:

Art. 26-A. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil; Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A partir dessa alteração percebe-se a mobilização de intelectuais negros e não negros para apresentar à sociedade brasileira uma diversidade racial positiva. Dias (2005, p. 59) afirma que os movimentos negros organizados e a academia souberam atuar estrategicamente para que as leis “não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças”. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por exemplo, estrutura criada para promover políticas de promoção racial, organizou durante o ano de 2004 cerca de 20 fóruns estaduais com o intuito de que sociedade civil e gestores municipais e estaduais pensassem estratégias de implementação das diretrizes. Assim como nos Fóruns, até 2018, foram realizadas quatro Conferências Nacionais de Promoção para a Igualdade Racial (CONAPIR) cujo objetivo era elencar propostas que norteassem as políticas nacionais de combate ao racismo estabelecendo agendas estratégicas para o futuro.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visando regulamentar a alteração trazida pelas Leis nº 9.394/96 e nº 10.639/03. O objetivo desse documento é orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Está destinado a gestores de ensino e educadores que elaboram, executam e avaliam programas de interesse educacional. Assim como também é designado a todos os cidadãos comprometidos com um diálogo positivo com o sistema educacional, principalmente relativo às relações étnico-raciais sempre no intuito de buscar uma educação de qualidade e a formação de indivíduos responsáveis pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

Outro marco legal na proposição educacional foi a instituição do volume *Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais*²². Com uma proposta de oferecer elementos para a compreensão e respeito dos valores étnicos e culturais brasileiros, esse documento busca contribuir com as transformações necessárias para construir uma nação formada por cidadãos plenos na medida que apresenta indicações pedagógicas das diferentes contribuições dos conhecimentos no campo da história, geografia, antropologia, linguística, sociologia, psicologia, ética, além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias.

Outro documento normativo sendo considerado o código jurídico mais completo para a promoção da igualdade racial, de acordo com Paulo Paim, presidente da Comissão de Direitos Humanos do Senado e autor do Estatuto da Igualdade Racial, é a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Ela completa dez anos em 2020 com esse *status* e confirma o objetivo de nortear diversas políticas de promoção de igualdade racial como o apoio educacional às Leis nº 12.711/12 (cotas nas universidades) e nº 10.639/03 (ensino da história da África e dos afro-brasileiros). Por meio desse estatuto, Paim apresentou ainda os Projetos de Lei (PL) nº 3.462/20 (acesso de estudantes de família de baixa renda à educação à distância); PL nº 3.434/20 (reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência para programas de pós-graduação) e PL nº 3.375/15 (permanência universitária com bolsa de salário mínimo).

²² BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

A Lei nº 11.645/08 traz uma nova redação para a Lei nº 10.639/03 incluindo os indígenas nas postulações educacionais e, portanto, traz todas as implicações para esse grupo como ocorre com o segmento negro.

Todas as medidas acima citadas são ações concretas que objetivam superar as formas de racismo em busca de igualdade racial no Brasil. Essas atitudes são denominadas ações afirmativas cuja proposta é “incumbir o Estado de favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiarem-se da igualdade de oportunidades e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta” (Silva Jr., 2010 p. 25).

A partir de 2015, a portaria nº 592, institui a Comissão de Especialistas para Elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2017, o MEC homologou a BNCC que passa a determinar os conhecimentos e habilidades essenciais a serem aprendidos por estudantes da educação básica. Contudo, desde sua formulação, essa normativa está imersa em debates e reflexões acerca de sua validação e efetividade.

Existem pontos divergentes e convergentes sobre esse documento normativo. Um dos principais argumentos negativos é em relação à sua impositiva homogeneização de conteúdos trazendo retrocessos às antigas normatizações. Já o grupo a favor, apresenta-a como uma expressão do direito à aprendizagem, comum a qualquer plano educacional. Esse segmento argumenta sobre as inovações positivas trazidas como o protagonismo do estudante e a preocupação com a saúde emocional.

Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco, em entrevista concedida para a *Revista Nova Escola*²³ para a jornalista Paula Calçade, advoga que a inserção de projeto de vida e formação para cidadania na BNCC é um dos pontos mais positivos porque poderá fazer a escola repensar o método conteudista e fragmentado hoje imperando na educação, porém nada menos do que um desafio. De acordo com Calçade, Henriques ressalta que as competências devem permear todos os processos existentes na escola e deixar de considerar a lógica conteudista e fragmentada.

Nesse ponto, Henriques apresenta o desafio sempre presente da formação continuada de professores sobre práticas educativas e seus desdobramentos com o necessário apoio técnico e financeiro de instituições públicas. A professora Rosa Margarida Rocha, em suas formações, nos ensina que é possível articular as competências trazidas pela BNCC para o currículo em busca de uma educação antirracista. Ela sugere,

²³ BNCC do Ensino Médio: o que especialistas pensam sobre o texto aprovado. *Revista Nova Escola*. Paula Calçade (2018). Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/14418/bncc-do-ensino-medio-o-que-especialistas-pensam-sobre-o-texto-aprovado>> Acesso em 09/05/2021.

por exemplo, que quando esse documento orienta trabalhar desenvolvimento de atitudes e valores, a escola veja como uma oportunidade de “compreender a importância de assumir posicionamentos contrários ao racismo, preconceito e todas as formas de discriminação” (ROCHA, 2019²⁴, p. 9).

Para Anna Helena Altenfelder, presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ações Comunitárias (Cenpec), há várias advertências quanto à BNCC. Também em entrevista para Paula Calçade da *Revista Nova Escola*²⁵, a presidente do Cenpec informa que uma das ressalvas é a variação do currículo efetivo do Ensino Médio que deverá ser regulamentado em cada Estado, apesar de ser uma Base Nacional *Comum*. A consequência é a possibilidade do não acesso dos estudantes a todo o conteúdo curricular já que cada Estado poderá ocupar 40% da carga horária à sua maneira.

Outra ressalva feita por Altenfelder, ainda durante a entrevista à Paula Calçade, é o resultado da operação ser o oposto do esperado que seria a superação das desigualdades educacionais e a transposição de lacunas existentes na transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Médio.

Corroborando com Altenfelder, César Callegari, especialista em políticas públicas e ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) também em entrevista para Paula Calçade, expressa sua opinião acerca da possibilidade da BNCC potencializar a desigualdade educacional informando que educadores e estudantes deverão pressionar os Estados para que as desigualdades e exclusões educacionais não aprofundem ainda mais.

Ainda que a BNCC seja um documento que orientará os currículos a partir desse momento e intenciona atender ao mercado econômico, é possível articular conteúdos disciplinares relativos à Educação para as Relações Étnico-Raciais previstos na Lei nº 10.639/03 às habilidades e competências definidas pela BNCC. Por exemplo, a professora Rosa Margarida Rocha sugere em suas formações que a disciplina de Sociologia trabalhe assuntos como o racismo estrutural na sociedade brasileira, as relações de poder para entender a inclusão de alguns e a exclusão de outros, a identificação das várias ideologias construídas historicamente no Brasil as quais reforça a inferiorização do povo negro ou

²⁴ Encontro de Formação de Docentes para Núcleos de Estudos Étnico Raciais. Organizado pela Gerência das Regionais dos Núcleos de Estudo. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, 2019.

²⁵ BNCC do Ensino Médio: o que especialistas pensam sobre o texto aprovado. Revista Nova Escola. Paula Calçade (2018). Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/14418/bncc-do-ensino-medio-o-queespecialistas-pensam-sobre-o-texto-aprovado>> Acesso em 09/05/2021.

ainda como a cultura pode produzir a negação ou a não afirmação da identidade do povo brasileiro.

Todos esses assuntos podem estar articulados com a competência geral seis da BNCC que orienta “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 9). Essas articulações podem ressignificar os conteúdos escolares contextualizando-os para a realidade brasileira além de possibilitar a docentes e discentes “atuarem criticamente na realidade que os cerca, enfrentando novos desafios sociais, bem como aprendendo a conviver e atuar no mundo” (ROCHA, 2007, p.29).

Destarte, a “Base direciona a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p. 14). E isso somente é possível por meio de estudos e efetivação de parâmetros e diretrizes que apontam esses caminhos. Para tanto, os dispositivos jurídico-educacionais como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Estatuto da Igualdade Racial estão presentes e poderão continuar balizando a educação brasileira.

Assim, embora a atual BNCC tenha sido um documento criado com o intuito de atender aos interesses do capital econômico, reduzir da atuação do Estado e invisibilizar a luta do povo negro na construção desse país, é possível subvertê-la por meio da apresentação de estratégias e práticas antirracistas durante a formação inicial e continuada em EREER. Assim, seria possível estimular docentes a trazer atividades que possibilitem ao educando reflexões contra hegemônicas. Como por exemplo, a estratégia apresentada anteriormente do estudo de Sociologia trabalhando assuntos como o racismo estrutural e suas relações de poder, entendendo a inclusão e a exclusão de cidadãos e, a identificação das ideologias que reforçam a inferiorização do povo negro.

Nesse sentido, ratificamos a importância de estudos acadêmicos como esse que intencionam trazer ponderações acerca da relevância de uma formação em EREER de qualidade baseada na Lei nº 10.639/03. Essas formações, reforçamos, devem estar a cargo do Estado para que todos os atores (docentes, gestores públicos e educacionais) sejam envolvidos em uma “postura política e pedagógica que intencione articular raça, educação e cidadania” (GOMES, 2001, p. 90).

Todas as ações e políticas públicas anteriormente descritas respondem às antigas reivindicações do movimento negro (menos a BNCC), contudo levanta o desafio de sua efetiva implantação. São políticas que expressam a tensão na sociedade pela presença da

questão racial nas leis educacionais, mas são mecanismos insuficientes para dar conta do tamanho das desigualdades a enfrentar, principalmente porque as reformas governamentais centram-se na “universalidade e não na focalização” (DIAS, 2005, p. 60). Diante deste quadro, pensamos que houve avanço nos discursos de “escola sem distinção” para escola que percebe as diferenças reais, contudo, há a necessidade de leis e políticas públicas que efetivem esses ordenamentos jurídicos andando sempre juntas (DIAS, 2005, p. 60).

Pesquisas demonstram que houve avanços quantitativos em relação à redução da desigualdade como a melhora nos índices de analfabetismo ou a escolarização de crianças negras, porém, a discriminação racial ainda se faz presente e uma efetiva transformação pela reforma educacional com bases sólidas é imperativa, como aponta Henriques (2002, p. 47):

A década de 90, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais, (...) os avanços são, por vezes, tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro. (HENRIQUES, 2002, p. 47)

Nesse sentido, reiteramos um dos questionamentos que norteia esse trabalho científico: em que medida os educadores do Ensino Médio estão verdadeiramente conscientes da importância de sua atuação profissional com o intuito de proporcionar uma escola inclusiva racialmente? Preocupar-se com a inclusão racial é trazer a pauta antirracista para o âmbito escolar de modo a gerar no docente uma preocupação com um currículo escolar voltado à visualização positiva da cultura afro-brasileira e as diversas culturas mundiais.

Em relação à Lei nº 10.639/03, alguns autores como Santos (2005) entendem que é uma proposição genérica por apenas indicar a necessidade de ensinar a história da África e dos afro-brasileiros sem se preocupar com sua implantação de forma adequada.

Esse autor argumenta que as leis municipais ou distritais são mais sólidas. Brasília, por exemplo, determina a revisão dos currículos a fim de adequá-los, a formação inicial e continuada de professores no intuito de capacitá-los para essa nova realidade e a responsabilização do poder executivo para implantação da lei. O autor defende que essas

atitudes são fundamentais para a efetivação e operacionalização da Lei Federal nº 10.639/03 (SANTOS, 2005, p. 33).

Então, para realmente sairmos do discurso do combate ao racismo expresso nas legislações educacionais e levarmos à efetiva prática no cotidiano escolar é necessário também levar conhecimentos estratégicos a professores e professoras por meio de formações continuadas. Será um desafio, pois, como afirma Rosa Margarida Rocha (2009, p. 9) esses educadores terão que lidar com um imaginário social impregnado de seculares preconceitos racistas e de desprezo para com o continente africano.

Todavia, caso desejemos promover relações interpessoais saudáveis, o bem-estar do ser humano e uma democracia plena será necessário criar reflexões sobre as relações raciais presentes no cotidiano da escola e incluí-las no planejamento escolar assim como defende Elaine Cavalleiro (2005, p. 13)

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. (CAVALLEIRO, 2005, p. 13)

De tal modo que, mediante o acesso a postulações de intelectuais referência no assunto racial durante as formações continuadas dos educadores e, ainda nesses momentos de estudo, estimular a construção de uma consciência sobre a importância do papel do docente na educação antirracista será possível uma mudança de comportamento e a criação de novos vínculos em relação àqueles historicamente excluídos. Pois, como já apresentado nesse texto a constituição da história educacional brasileira foi marcadamente branca-eurocêntrica e etnocêntrica exaltando a imagem de indivíduos brancos nos materiais didáticos, por exemplo, como referências positivas em detrimento das figuras negras. Então, essas formações continuadas acabam sendo, instrumentos e recursos pedagógicos essenciais à construção de uma escola inclusiva, livre de preconceitos, democrática e não etnocêntrica (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

É certo que a educação pode proporcionar a discentes e docentes a possibilidade de refletir e destruir costumes racistas e preconceituosos que foram internalizados em suas relações sociais. Então, pensando nos avanços urgentes e necessários, as escolas deverão incluir em suas propostas curriculares não apenas listas de conteúdos relativos às

questões raciais e tomá-los como um fim em si mesmos, mas utilizá-los como ferramentas pedagógicas para ampliar os conhecimentos de discentes e docentes com o fim de compreenderem as complexidades do mundo em sintonia com os percursos de suas vivências sócio-históricas, contribuindo assim, para que todos possam delinear projetos de vida compatíveis com uma cidadania digna.

Uma pesquisa denominada *Perfil da Juventude Brasileira* divulgada pelo Instituto Cidadania em 2004²⁶, revelou que educação e vida profissional são as maiores preocupações do jovem brasileiro em relação à projeto de vida. Segundo a pesquisa, o trabalho é visto pelos jovens como um mecanismo capaz de produzir aprendizados e gerar construção de identidade pessoal e coletiva, assim como a educação. Assim, observando o recorte feito nessa pesquisa, pensando EREER no Ensino Médio, remetemos à juventude negra e suas vivências de enfrentamento dos tipos de racismos.

Muitos jovens negros iniciaram sua vida produtiva ainda na infância e, o trabalho está bastante atrelado à necessidade de contribuir para o sustento da família. Além disso, para a sociedade e para a própria juventude negra, o trabalho pode estar vinculado à uma identificação de pessoa bem-sucedida em oposição à imagem negativa de alguém que não produz. Assim, a trajetória escolar de jovens negros é marcada pela preparação para o mundo do trabalho e sua entrada simultânea no mercado produtivo. (CORTI, 2004, p. 40)

Nesse sentido, questionamos: sem conhecer as histórias de exclusão do povo negro e sem ter acesso a formações sólidas sobre EREER é possível um fazer pedagógico diário consistente e preparar uma escola antirracista para o século XXI? E que escola é essa? Buscaremos apresentar reflexões durante esse texto lembrando que essa pesquisa busca explicitar os desafios que se apresentam aos docentes do Ensino Médio para se formarem em EREER levando em consideração a Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para construir uma escola antirracista para o século XXI.

1.3 Diálogo com a juventude negra: como ressignificar esse elemento para buscar uma educação antirracista

Como um dos problemas que pautam essa pesquisa é a consciência de docentes do Ensino Médio da importância de sua formação cultural, científica e social para atender adequadamente o estudante negro dessa modalidade de ensino e suas especificidades

²⁶ Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira. Disponível em <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/perfil_juventude_brasileira.pdf>. Acesso em 28/11/2021.

como sujeito social concreto é preciso questionar: como buscar uma educação antirracista para o século XXI em diálogo com a juventude negra?

Para tentar refletir acerca dessa questão, nessa parte do texto, buscaremos trazer autores-referência que se debruçaram sobre os temas. Em relação à necessidade do diálogo com a juventude há referências de Ana Paula Corti e Miguel Arroyo. Para tratar do mito da democracia racial que ensinou uma geração acerca de estereótipos racistas, voltaremos a Gilberto Freyre e, sobre a teoria do racismo científico, João Batista Lacerda. Para contrapor com esses autores quanto aos tipos de racismos vividos no Brasil, Silvio Almeida e Djamila Ribeiro. Em relação aos desafios da formação de professores no campo das Relações Étnico-Raciais, vejamos Nilma Gomes e Rosa Margarida Rocha.

Um dos cientistas que possibilitou a construção estereotipada no negro brasileiro foi João Batista Lacerda (1846-1915). O médico participou do Congresso Universal das Raças em 1911 em Londres. Na ocasião, ele proferiu a seguinte frase retirada de seu artigo *Sobre os mestiços do Brasil*:

A população mista do Brasil deverá ter pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por sufocar os elementos nos quais poderia persistir ainda alguns traços do negro. (LACERDA, 1911 *apud* SCHWARCZ, 2011, p. 239)

Em seu discurso, percebe-se a defesa da mestiçagem como algo positivo que poderá “salvar” a população brasileira do atraso em que se encontrava em função da hibridação. O pensamento social brasileiro do final do século XIX era influenciado e refletia essas teorias eugenistas que defendiam a superioridade civilizatória caucasiana e refutavam uma população majoritariamente negra. A mestiçagem surge, então, como uma estratégia para a ideologia de embranquecimento da população com vistas a produzir um tipo humano mais próximo do branco (SCHWARCZ, 2011 *apud* SILVA, 2013, p. 232).

Contribuiu para a continuidade desse estereótipo, o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) o qual ganhou fama com a expressão “democracia racial” apesar de não usar esse termo em seu livro *Casa Grande e Senzala*. *Casa Grande e Senzala* é o primeiro livro de Gilberto Freyre, foi publicado em 1933 no Rio de Janeiro. É uma obra clássica da formação social da família brasileira. A partir dessa obra passa-se a questionar a formação do Brasil, desvela-se um país mestiço, escravocrata e patrimonialista.

Freyre empregou “democracia étnica” em suas conferências na Universidade da Bahia em 1943. Na verdade, o pensador francês Roger Batisde (1898-1974) traduzindo

livremente a obra de Freyre nos anos 1940, interpretou a ideia de harmonia social defendida por Freyre e o manifestou como democracia racial. Imaginava-se que seria possível a negros uma ascensão social a “cargos de prestígio ou posições de riqueza, no qual o mérito individual não seria empanado pela pertença de raça/cor” (GUIMARÃES, 2001, p. 3). Ideário difundido mundialmente como pode ser verificado no trecho do discurso do abolicionista americano Frederic Douglas em uma palestra em 1858 registrado por Célia Marinha de Azevedo:

Mesmo um país católico como o Brasil — um país que nós, em nosso orgulho, estigmatizamos como semibárbaro — não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravas, do modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós tratamos. [...] A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico. (AZEVEDO, 1996 *apud* GUIMARÃES, 2001, p. 3)

Freyre trouxe na obra a valorização da miscigenação brasileira como forma de desenvolver o Brasil, chamou a inter-relação entre as raças de democracia social ou confraternização harmônica das raças que constituíram o povo brasileiro. Dessa forma, anunciava-se que no Brasil pessoas de diversas etnias e raças eram tratados de maneira igual e, portanto, conviviam de forma pacífica e tolerante.

A pretensa espontaneidade entre as raças brasileiras ganha lastro internacional ainda maior na década de 1950 com a pesquisa sobre relações raciais no Brasil patrocinada pela Unesco na qual um de seus autores, o antropólogo Charles Wagley (1913-1991) chama o Brasil de um caso exemplar de grande democracia racial. Contudo, o próprio Batisde, após engajar-se com Florestan Fernandes (1920-1995) ressignifica o termo democracia racial e passa a afirmá-la como um “ideal de igualdade de direitos” (GUIMARÃES, 2001, p. 11). Fernandes, inspirado em Freyre, cunha o termo “mito da democracia racial” a partir do início da ditadura militar instaurada em 1964, porém revertendo seu sentido. Esse termo passa, então, a significar criticamente às formas de exploração racial realizadas pela elite predominantemente branca que formava a sociedade brasileira. Guimarães (2001) citando Fernandes a expressa da seguinte maneira:

Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da “democracia racial” surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais “aristocráticos” da “raça dominante”. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para

explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder. (FERNANDES, 1965 *apud* GUIMARÃES, 2001, p. 13):

O termo “mito da democracia racial” passa então, a ser usado pelo movimento negro da década de 1970 representado, principalmente por Abdias do Nascimento (1914-2011), a partir do qual apresenta o argumento de que a harmonia e a espontaneidade nas relações raciais serviam para ocultar as formas de opressão e que era necessário opor-se à ideologia oficial vigente. Esse é o sentido que vamos dar nesse trabalho à expressão.

A ideia do mito da democracia racial que virou ideologia formou gerações. O imaginário preconceituoso trazido por essa ideologia é uma das formas pelas quais o racismo à brasileira se apresenta. O racismo na concepção individualista ou subjetivo é aquele que se manifesta de forma individual no qual os racistas discriminam por meio de representações simbólicas negativas aprendidas ao longo da vida (ALMEIDA, 2019, p. 36).

O preconceito e a discriminação racial prejudicam o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima de estudantes, mas principalmente obstrui relações sociais sadias, sustentáveis e respeitadas porque estereótipos negativos ainda estão formados no imaginário de docentes e discentes que aprenderam a hierarquizar pessoas pela cor da pele em função da herança racista sobre a qual o Brasil foi construído.

Na escola, ele pode se manifestar quando um docente, por exemplo, acredita que estudantes negros têm dificuldades inatas de aprendizagem. Contudo, o racismo é uma estrutura social enraizada, portanto, é “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Corroborando com Djamila Ribeiro (2019), Silvio Almeida (2019) caracteriza a concepção institucional do racismo como aquela que apresenta desigualdade de tratamento em instituições e organizações as quais não proveem serviços profissionais de quaisquer naturezas adequados às pessoas devido à sua cor, origem racial ou étnica conforme postula o autor:

...a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 40-41)

E, quando a escola desconsidera as africanidades nos componentes curriculares e mantém materiais didáticos com bases europeias, quando desqualifica a cultura do povo preto ou ignora os apelidos que difamam os estudantes negros, ela está sendo omissa, não trabalhando para conscientizar os agentes educacionais sobre o papel que desempenham na luta contra o racismo informando a eles que devem ser antirracistas e não apenas não-racistas (ROCHA, 2007, p. 10-11). Como informa Almeida (2019, p. 52), o “silêncio torna a instituição ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo”.

Para além do currículo, é preciso pensar nas experiências vividas pelos estudantes negros do Ensino Médio. Esses jovens são obrigados a buscar atitudes diárias de defesa contra as investidas racistas, lutam contra os corriqueiros empecilhos de construção da autoestima, às vezes negando, de maneira forçada sua descendência e, fazem parte da estatística negativa de evasão, repetência e abandono escolar. Nesse sentido, quando a escola e o Estado dão anuência para essas situações e se negam a considerar o racismo estrutural/institucional/individual pelo qual a juventude passa, ambos estão sendo coniventes com a necroeducação. Termo gerado a partir da similitude com a necropolítica cunhado por Achile Mbembe (2018). Esse autor afirma que:

“necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Com base no biopoder e em suas tecnologias de controlar populações, o ‘deixar morrer’ se torna aceitável. Mas não aceitável a todos os corpos. O corpo ‘matável’ é aquele que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça. (MBEMBE, 2018, p. 05)

Assim, necroeducação significa deixar morrer sonhos e esperanças por meio de políticas educacionais ineficientes que excluem a população juvenil negra. Então, reafirma-se a relevância de preparar docentes para lidar com todas essas questões que permeiam a vida estudantil de jovens pretos e pardos brasileiros com o fim de não serem coniventes com uma educação que mata corpos negros.

Em relação ao mundo do trabalho, a escola está preparando essa juventude para encarar o desafio do racismo institucional nesse meio? Como está a formação realizada por docentes para atender esse público que historicamente é mais oprimido que os não negros? São indagações pertinentes porque, de acordo com Natalino Silva (2019, p. 184), “a experiência social juvenil no mundo do trabalho constitui um marco simbólico importante que se dá de maneira emocional, conflitiva, valorativa e subjetiva”.

Sabe-se, por meio de diversos autores (RIBEIRO, 2019; BULGARELLI, 2008; BENTO, 2016), que profissionais negros são discriminados e inferiorizados por colegas

de trabalho, ouvem piadas e comentários racistas, são preteridos por usuários de serviços ou perdem promoções para cargos de chefia. Portanto, é imperativo prestar atenção nesse público específico, pois, estão prestes a entrar no mundo do trabalho, local desafiador para grande parte desse segmento.

Prova disso é a pesquisa divulgada pelo IBGE em 2019²⁷, a qual aponta os trabalhadores não-negros se concentrando de modo mais acentuado nas situações mais formalizadas, enquanto os negros, mais frequentemente, compõem o contingente dos trabalhadores que não possuem carteira de trabalho assinada, ocupando, portanto, atividades informais, sem direito a benefícios ou a proteção social. Além disto, são 2/3 dos desocupados no país, apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (55%) brasileira.

Somado a isso, os dados apresentados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), realizada pelo Dieese em 1999²⁸, mostram que negros ingressam mais cedo no mercado de trabalho e são obrigados a permanecer nele por mais tempo. Em 2019, por meio do *Estudo sobre Desigualdades Sociais e Raciais no Brasil*²⁹, o IBGE confirmou esse fato apontando que jovens entre 18 a 24 anos, com ensino médio completo, não estavam frequentando a faculdade por terem que trabalhar.

O certo é que a escola é um espaço que oportuniza a construção de trajetórias em termos de identidade e projetos de vida. Assim, quando ela desconsidera a integralidade dos sujeitos jovens, principalmente os negros, com seus anseios, ideais e visão de mundo, deixa de tomar contato com uma realidade que pode auxiliar a escola na construção de uma educação dotada de sentido. O direito à participação ativa desse jovem em seu próprio processo educativo tem sido negligenciado o que tem provocado enfraquecimento na comunicação entre escola e juventude e uma socialização incompatível com princípios éticos e democráticos como demonstra Corti (2004, p. 103):

²⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil* (2018). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

²⁸ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos (Dieese). *Mapa do Negro no Mercado de Trabalho no Brasil* (1999). Disponível em <<https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/1999/relatorioPesquisa.pdf>>. Acesso em 15/12/2020.

²⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil* (2018). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 30/11/2020.

A escola torna-se, então, espaço de vivência da injustiça, do medo e da insegurança, quando não de pura reprodução dos valores racistas e sexistas de nossa sociedade, como demonstram inúmeras pesquisas. (CORTI, 2004, p. 103)

Essa situação acarreta falta de interesse, perda de motivação dos alunos, além de baixo desempenho o que ocasiona precarização da qualidade de ensino como um todo. Nessa perspectiva, Dante Moura (2007) afirma a urgente necessidade de expansão do Decreto nº 5.154/2004³⁰ (BRASIL, 2004) e a articulação da Lei nº 11.741/2008³¹ (BRASIL, 2008) pelos quais o Ensino Médio integrado ao ensino técnico seria uma única formação geral baseada nas dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho o que conferiria sentido e identidade ao caótico Ensino Médio atual.

Dessa maneira, seria possível focalizar a permanência e a elevação de desempenho desse estudante, principalmente o da escola pública, acessado pela maioria da população juvenil negra, conferindo sentido por meio de “novas práticas educativas, estruturas e projetos pedagógicos que respondam aos anseios e desafios que estão postos para a educação da juventude”, principalmente a negra (CORTI, 2004, p. 101).

Nesta perspectiva, reiteramos o importante papel desempenhado pelo educador no desafio atual que é mudar as práticas pedagógicas no sentido de trazer discussões que transponham fronteiras e, criem um espaço para um diálogo que intenciona quebrar as barreiras das diferenças e gerar solidariedade. Destarte, na sociedade contemporânea, essa prática é ainda mais necessária, pois, estamos em um mundo totalmente conectado e que vive sob os novos paradigmas de uma sociedade multicultural e permeada pela tecnologia digital. Essa última, inclusive deve ser uma temática mais debatida no âmbito educacional porque, ao considerar as diversidades étnicas, o campo educacional deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que os corpos negros constroem suas identidades, muitas vezes, locais considerados pouco convencionais pelo campo da educação como, por exemplo, as redes sociais.

Nesse contexto, ganha importância a preparação de educadores para a construção de um novo perfil de docente que esteja atento a uma nova educação: uma que se preocupe com fundamentação teórica e práticas pedagógicas interativas, mas também perceba as

³⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5154 de 23/07/2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 17/02/2021.

³¹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 11741 de 16/07/2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>. Acesso em 17/02/2021.

complexidades e imbricações presentes na construção sociocultural do estudante e respeite seu saber prévio. Então, para o repensar e agir pedagógicos voltados para uma educação ampla, integral, diversa e humanizante, a comunicação com a juventude negra é um contributo forte, pois, por meio de um diálogo é possível ver estudantes além de sua condição de apenas alunos.

Nesse sentido, pensando o objeto desse trabalho científico, questiona-se: a escola é capaz de perceber seus estudantes como sujeitos de idades, gêneros e raças diferentes imersos em processos sociais, culturais, educativos presentes em tensões pela sobrevivência? Continuando a provocação: currículos, metodologias, conteúdos, programas educativos estão considerando a existência dos educandos negros, avaliam suas condições de seres humanos que sofrem de maneira brutal a exclusão? “Alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (hooks, 2017 p. 27). Logo, o fazer pedagógico cotidiano não pode negligenciar a juventude de maneira geral, muito menos a negra, ao contrário, precisa considerar a existência dela e seus conhecimentos prévios e empíricos como educadores por excelência de uma nova educação.

Educação que precisa ser mediada por um diálogo que traga informação, haja troca sobre assuntos relacionadas às “afrovivências” discutindo a realidade de ser jovem negro. O espaço escolar pode e deve ser um local para socializar informações e conhecimentos sobre essas “afrovivências”: racismo, preconceito, empoderamento, atitude, identidade, estilo, relacionamentos, mundo do trabalho e tudo o que permeia a vida do jovem negro que se orgulha de sua negritude. Assim, a escola pode apoiar a juventude negra a desempenhar seu papel social de estudante sem descartar sua subjetividade e menos ainda suas possíveis identidades (SILVA, 2019, p. 174).

Dessa maneira, a escola poderia ser um local onde haveria articulação de diversos conhecimentos em busca de um aprofundamento na comunicação e na cumplicidade em um processo que faça emergir “subjetividades emancipatórias, dinâmicas rebeldes e desestabilizadoras” (GOMES, 2017, p. 128-129). Essa comunicação dialógica é o que anseia a juventude, pois, de acordo com uma pesquisa produzida em 2009 pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 40% dos jovens entre 15 a 17 anos abandonam a escola por desinteresse, contra 27% que saem por razões de trabalho e renda.

Essa pesquisa chega à conclusão de que uma possibilidade para aumentar o interesse da juventude pela escola seria o investimento em políticas públicas que ampliem o acesso ao ensino técnico-profissionalizante e inclua as tecnologias de comunicação e informação nas escolas³². Por isso, aprender com a juventude, principalmente a negra pode ser uma forma de trazer soluções pedagógicas que apontam propostas importantes para a renovação de uma educação, além de trazer alteração social para um grupo de oprimidos por meio da conscientização de seu poder transformador de superação de desigualdades sociais.

Desigualdades Sociais que são potencializadas pelo racismo estrutural. Ele acontece quando há normatização de práticas racistas no cotidiano. É um componente orgânico da sociedade que está presente nas relações sociais e nas desigualdades econômicas, políticas e jurídicas, se manifesta nos grupos racialmente identificados sendo discriminados sistematicamente fazendo com o que o racismo seja regra e não exceção (ALMEIDA, 2019, p. 50-51).

Nesse sentido, quando estudantes negros são invisibilizados sendo obrigados a negar suas identidades e pertencimentos, são expostos constantemente à violência simbólica desumanizando seu corpo, ou quando têm uma trajetória escolar inconstante em função de evasão ou dificuldade em completar o processo escolar, a escola precisa afinar seu olhar para reconhecer as manifestações do racismo estrutural e lutar contra elas desnaturalizando o que está posto. Assim como anseia Rocha (2007):

Desejo partilhar o sonho de ver o sucesso da criança negra apresentado positivamente nos indicadores escolares comumente analisados e a escola apta para combater as posturas etnocêntricas em seu currículo; os professores preparados pedagógica e academicamente, dominando os conteúdos necessários sobre a história e a cultura negra, bem como refletindo sobre os conceitos e valores que trazem sobre o negro e sua cultura. (ROCHA, 2007, p. 11)

Nesse contexto, questionamos: seria possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos sem enfrentar as desigualdades e discriminações de

³² A chegada da pandemia em março de 2020 no Brasil acelerou o processo de uso das tecnologias digitais, contudo aumentou o abismo social, principalmente entre negros e brancos brasileiros. A pandemia exigiu, por exemplo, a interrupção das aulas presenciais nas redes estaduais, afetando cerca de 87,5% dos estudantes do ensino médio, desse número, 17% são estudantes de escola pública que sequer têm acesso a internet, de acordo com Ipea (Ago/2020). Estudo disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf> Acesso em 12/12/2021.

raça, articuladas, ainda, às outras desigualdades que marcam a realidade brasileira como as de renda e gênero? É certo que não, pois, todas essas formas de racismo apresentadas acima são barreiras para que todos participem de forma igual, a partir de suas diferenças, da construção de uma sociedade justa e democrática.

Desse modo, fazendo uso das palavras de Paulo Freire (1996, p. 88): “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia de situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo um sonho (...), mudar é difícil, mas é possível”. Pensando os desafios e possibilidades de uma educação emancipatória e antirracista para o século XXI por meio do diálogo com a juventude negra em busca de enfrentar o desafio de desconstrução de uma educação eurocêntrica, colonial e homogênea.

Como a proposta desta pesquisa é levantar os desafios enfrentados por docentes para efetivação da Lei nº 10.639/03, indagamos: em que medida a formação em serviço dos docentes poderá contribuir para um avanço por meio da conscientização da importância da atuação profissional na implementação do arcabouço legal centrado na Lei nº 10.639/03?

É o questionamento que embasa a pauta do próximo capítulo desse trabalho a partir das respostas à pesquisa qualitativa feita com os docentes do Ensino Médio participantes do curso “Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista” ofertado e ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha.

CAPÍTULO 2 – SABERES E FAZERES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

“Embora a Lei nº 10.639/03 seja excelente no seu espírito e revolucionária no seu propósito, ela é só uma porta aberta, são os professores que podem universalizá-la”. Rosa Margarida Rocha

Este capítulo pretende apresentar uma sistematização dos resultados obtidos com a pesquisa qualitativa feita com professores do ensino médio participantes do curso “Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista” ofertado para duas turmas com carga horária total de 08 horas e ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida Rocha de forma *online* nos dias 26/10/2020, 28/10/2020, 04/11/2020 e 19/01/2021.

Resultados esses que trazem os possíveis desafios enfrentados por docentes para participarem de formações voltadas para a EREER. Os desafios elencados na pesquisa qualitativa foram: falta de apoio da gestão educacional e institucional, falta de tempo e qualificação adequados para elaboração de atividades práticas interdisciplinares relativas ao tema e, falta de trabalho coletivo para que projetos não sejam pontuais ou secundários no calendário escolar.

Lembrando que esse estudo tem foco nos docentes que lecionam no Ensino Médio e não no estudante. Porém, como visto no capítulo um, os estudantes negros são aqueles que são invisibilizados sendo obrigados a negar suas identidades e pertencimentos, são expostos constantemente à violência simbólica desumanizando seu corpo e, têm uma trajetória escolar inconstante em função de evasão ou dificuldade em completar o processo escolar. Assim, ratificamos a importância desse estudo porque esses estudantes são o futuro social, econômico e político do país, por isso, a relevância em colocar luz no desenvolvimento do professor que forma esses cidadãos.

A escolha preferencial dos cursistas como participantes dessa pesquisa se deu observando a ementa do curso que apresenta como prioridade oferecer aos participantes fundamentação teórico-prática e orientações metodológicas, apresentando referenciais e pressupostos quanto ao trato pedagógico e curricular da EREER, Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras no cotidiano escolar. Bem como, refletir sobre referenciais que possam contribuir na identificação de temas e conteúdos escolares em cada uma das áreas de conhecimento em diálogo com os documentos jurídicos e

normativos educacionais quanto as questões étnico-raciais, principalmente em relação à Lei nº 10.639/03.

A opção por esse curso se dá em função de seu diálogo com o objetivo do estudo que é levantar quais são os maiores desafios que se apresentam aos docentes do Ensino Médio para se desenvolverem por meio de formações em EREER que levem em consideração a Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para construir uma escola equânime e antirracista para o século XXI.

O conteúdo programático do curso foi dividido da seguinte maneira:

ENCONTRO VIRTUAL 01: A temática foi “Educação etnocêntrica ou antirracista? Desconstruindo, ressignificando, reconstruindo práticas” objetivando refletir sobre os principais conceitos relacionados às questões raciais e sobre referenciais e práticas pedagógicas para se pensar uma educação antirracista. Que princípios pedagógicos deverão fundamentar a prática cotidiana escolar direcionando para uma educação para a diversidade, antirracista e emancipatória?

ENCONTRO VIRTUAL 02: A temática foi “Ludicidade e prazer no trato das africanidades e brasilidades no currículo escolar”. O encontro teve como objetivo refletir sobre quais estratégias utilizar no trato da questão racial; sobre os cuidados, observações e equívocos quanto ao trato de datas comemorativas; das religiões de matriz africana; das imagens; da estética negra e expressão verbal cotidiana. Quais as possibilidades de trabalho didático-pedagógico e lúdico que poderão ser desenvolvidos ao trabalhar curricularmente a educação para as relações étnico-raciais?

ENCONTRO VIRTUAL 03: A temática foi “Partilhando saberes, repensando a prática. Conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar”. Esse encontro teve como objetivo refletir com os cursistas sobre a inserção da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, elencando as contribuições possíveis das várias áreas de conhecimento e quais conteúdos poderão ser trabalhados em cada nível de ensino. Qual História da África e dos afro-brasileiros levar para a sala de aula nas várias etapas do Ensino Fundamental? Que temas e conteúdos trabalhar? Quais as possibilidades de elencar conteúdo para a efetivação do diálogo entre as disciplinas escolares com a temática racial?

Como todos esses questionamentos foram respondidos no curso, confirma-se, desta forma, a opção em pesquisar os professores participantes dessa formação, sobretudo para apoiar a resposta ao problema levantado pela pesquisadora que é de que maneira fazer face à obrigatoriedade da implantação da Lei nº 10.639/03 por meio de formação consistente sobre a temática da EREER pensando os docentes e as especificidades do Ensino Médio? Para além dos conteúdos apresentados durante essa formação, os professores tiveram a possibilidade, durante o curso, de levantarem questionamentos, dúvidas e apresentarem dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Ratificando, a escolha foi estabelecida também em função do crédito ao consistente e reconhecido trabalho de formação docente empreendido pela professora Rosa Margarida Rocha que dialoga com questões dessa pesquisa. Este diálogo se estabelece quando trabalha com os docentes do Ensino Médio, no processo de inserção curricular da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no projeto político pedagógico

escolar de acordo com as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08 e demais documentos normativos educacionais. A seguir algumas produções profissionais da Professora Mestre Rosa Margarida Rocha.

Participou e coordenou a implementação do Programa de Valorização da Cultura Negra nas Escolas de Minas (PRO-AFRO); participou e coordenou o Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial (GGPIR) da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Assessorou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) na concepção e elaboração do livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, coordenando o Grupo de Trabalho (GT) Ensino fundamental. Coordenou pedagogicamente os cursos: *Capacitação em Promoção da Igualdade Racial, Políticas Públicas e Controle Social* em convênio firmado entre a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial-SEPPIR-Brasília/DF e Superintendência de Promoção da Igualdade Racial de Uberlândia. Ela atua também na sub-coordenação do curso de *Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais* do Programa de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Assumiu em 2018 a coordenação do *Simpósio Nacional de Educação Básica da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras (ABPN)* no Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE) em Uberlândia/MG. Atualmente é uma das coordenadoras do *Fórum Nacional de Educação Básica da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros (ABPN)*.

Por tudo isso, nossa escolha por esse curso se dá em função do consistente e reconhecido trabalho da formadora. E ainda seu relevante papel no apoio a professores em seu desenvolvimento pessoal contínuo relativo às questões étnico-raciais. Como a Lei nº 10.639/03 necessita efetivamente ser cumprida, os docentes precisam saber como trabalhar as questões raciais em sala de aula de forma prática, mas fundamentados teoricamente para não cometerem equívocos. Além disso, há necessidade do apoio efetivo dos gestores para que as mudanças ocorram.

2.1 Metodologia

O estudo foi fundamentado por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, partindo, inicialmente, de um levantamento bibliográfico que julgamos suficiente o qual foi apresentado no capítulo 1 e teve como referencial os assuntos: os desafios quanto à formação de professores para a educação para as relações étnico-raciais, as tensões para

efetivação da Lei nº 10.639/03, a busca por uma escola antirracista, a luta do movimento negro na trajetória de escolarização da população negra brasileira, os impactos dos tipos de racismos presentes na escola e a busca pela equidade educacional, os desafios enfrentados pelos professores para formar-se em educação para as relações étnico-raciais. Além de apresentar as diretrizes jurídicas e educacionais que formam o arcabouço normativo que fundamentam a Lei nº 10.639/03, como o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, buscamos formar uma base teórica sólida para fundamentar este estudo.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por abordar as relações sociais entre os seres humanos, portanto, ela se justifica nesse trabalho na medida em que se deseja levantar opiniões e concepções dos professores do Ensino Médio quanto ao trato das relações étnico-raciais na sua prática pedagógica.

A partir dos dados obtidos com o questionário semiestruturado, foi realizada uma análise de conteúdo com o intuito de produzir inferências acerca do que foi respondido no questionário; testar a hipótese levantada no estudo, a qual está relacionada aos grandes desafios enfrentados pelos docentes para efetivar a Lei nº 10.639/03, por meio de formações, e completar o material bibliográfico delineado sobre o assunto com uma maior diversidade de informações. A análise de conteúdo se justifica nessa produção científica em função da necessidade de realizar apreciação do conteúdo e realizar comparações textuais relacionando dados e informações de acordo com os eixos temáticos analisados.

Para a realização das atividades de apreciação semântica e comparações textuais que compõe a análise de conteúdo, foram realizadas uma pré-análise e uma categorização de elementos constitutivos da pesquisa, conforme preconiza Franco (2005). Na fase de pré-análise, foram levantados o problema e a hipótese. Ainda nessa fase, foi realizada uma leitura flutuante das respostas dos participantes ao questionário e, ainda buscamos as narrativas necessárias para responder às hipóteses e o problema levantados. Na fase de categorização, classificamos a priori os elementos constitutivos da análise por eixo temático, conforme mencionado anteriormente e descritos detalhadamente abaixo.

O questionário com perguntas semiestruturadas criadas pela pesquisadora estão listadas na página 53. Essas perguntas foram subdivididas por eixo temático de acordo com os temas a serem estudados: a primeira parte identifica os dados básicos para delinear o perfil dos respondentes; a segunda, avalia a relevância da formação pedagógica; a terceira, a existência de material didático disponível para o docente; e, a quarta, as estratégias de enfrentamento das formas de racismo presentes nas instituições e a

consciência da relevância da Lei nº 10.639/03 pelos educadores que participaram do curso *Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista*.

Com o intuito de facilitar a leitura das respostas dos partícipes, nomeamos as perguntas com letras (A a T) e os respondentes com números (1 a 24), por exemplo, a resposta dada pelo participante 1 para a pergunta H, identificamos a resposta da seguinte forma: H1. Destacamos também que os respondentes serão denominados nesta apresentação como ele, branco/negro/preto, docente, educador, professor adotando o genérico masculino.

As perguntas feitas aos participantes estão apresentadas no Apêndice deste trabalho. No uso do questionário como um dos instrumentos metodológicos fazendo face às questões da pesquisa, a plataforma utilizada foi o aplicativo de formulários *Google Forms online* não identificando os participantes, mantendo, assim o sigilo preconizado em pesquisas com seres humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer nº 4.591.546. Esse instrumento foi usado em função de sua funcionalidade e praticidade, sobretudo, por causa da crise pandêmica pela qual o país passa impossibilitando um encontro presencial. Foi enviado um questionário com vinte e quatro perguntas subdivididas por eixo temático de acordo com os temas a serem estudados.

Obtivemos um retorno de 20% sobre um número de 120 participantes do curso, conforme previsto. Essa cifra refere-se à quantidade de professores do Ensino Médio inscritos no curso *Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista*. A escolha por esse público se dá em função dos compromissos da pesquisadora que é profissional da área da educação profissionalizante e também porque, em nosso entender, esses profissionais podem apoiar os estudantes do Ensino Médio, principalmente os negros, na transição para o desafiador mundo do trabalho, espaço no qual enfrentarão o racismo institucional. Portanto, esses docentes podem e precisam aprender a lidar com as questões raciais.

Todos esses procedimentos metodológicos respaldaram este trabalho acadêmico cujo objetivo geral proposto é: entender os desafios que se apresentam aos docentes do Ensino Médio para se desenvolverem por meio de formação em EREER que levam em consideração a Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para construir uma escola antirracista para o século XXI.

2.2 Resultados da Pesquisa Qualitativa

2.2.1 Perfil dos respondentes

Com o intuito de realizar uma demarcação étnico-racial e conhecer os respondentes dessa pesquisa no quesito raça/cor, foi perguntado como se declaram quanto ao seu pertencimento étnico-racial, além de sua última formação. Destacamos que, em relação à formação, há um empate no número de pessoas que se declaram negras e brancas na titulação pós-graduação *stricto sensu* e esse nível de escolaridade representa a maioria dos respondentes. Essa representação pode significar que essa pesquisa foi respondida, em sua maioria, por pessoas com um alto grau de instrução formal.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, grande parte dos respondentes dizem-se negros. Para apresentar essa resposta, nos baseamos na definição descrita no Estatuto da Igualdade Racial instituído por meio da Lei nº 12.288/2010³³. Na qual a população negra é definida como “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. A definição de cor ou raça a partir do IBGE³⁴ é dada como “característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena”.

Pretas seriam aquelas pessoas de pele mais escura e pardas seriam as de pele mais clara. No *site* do IBGE³⁵, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019, a soma dos indivíduos pardos e pretos no Brasil chegaria a 56,2% da população, sendo 46,8% de pardos e 9,4% de pretos. O resultado dessa pesquisa qualitativa pode representar o contingente brasileiro visto que o número de respondentes pretos corresponde a 25% e pardos, 29,2% totalizando 54,2% de respondentes negros. Os brancos ocuparam a segunda colocação com o percentual de 37,5%.

Vale destacar que nenhuma pessoa se declarou indígena e outras duas pessoas disseram não se classificar ou se identificar com nenhuma raça ou etnia. Essas últimas respostas podem significar que o pensamento racial europeu adotado no Brasil ainda

³³ Lei 12.288/2010 disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112288.htm> Acesso em 09/05/2021

³⁴ Conceito dado pelo IBGE sobre raça e cor disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>> Acesso em 09/05/2021.

³⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019 disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>> Acesso em 09/05/2021.

figura no imaginário de uma parte da população, pois, transformou-se em instrumento de não definição de uma identidade nacional e apagamento do multiculturalismo racial, questão que será delineada com mais profundidade no próximo capítulo.

2.2.2 Consciência da importância da formação em EREER

Essa categoria temática pauta grande parte do objetivo dessa produção científica. Por isso, com o intuito de verificar se os respondentes dessa pesquisa qualitativa têm consciência da relevância da formação em EREER para a construção de uma escola antirracista contribuindo para uma formação integral dos estudantes, foram perguntados sobre o motivo que os levaram a realizar o curso, quais conhecimentos, princípios e referenciais necessários à formação relativo à EREER e quais ações de formação continuada já participaram.

A primeira pergunta refere-se ao motivo pelo qual decidiram participar do curso. A maior parte respondeu que buscou participar dessa formação em função de aprimoramento profissional. Entendendo aprimoramento como ato ou efeito de aperfeiçoar conhecimentos e habilidades com o intuito de crescimento na carreira.

Nesse sentido, o processo de formação continuada por meio do curso oferecido pela professora Rosa Margarida, pode ser considerado um aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Contudo, é preciso considerar que apenas investir numa melhor formação não é o suficiente, principalmente as formações relativas à diversidade como advoga Nilma Lino Gomes (2003). A autora informa que é preciso considerar, sobretudo a necessidade de formação do docente em outros espaços, principalmente durante o cotidiano escolar (GOMES, 2003, p. 169).

Como o objetivo primário desse curso é apoiar docentes no aprimoramento de sua prática, vale destacar que duas respostas externaram a necessidade de busca pelo desenvolvimento da prática pedagógica:

- C7) Gostaria de ter capacitação para melhor implementar a Lei nº 10.639/03.*
- C13) Tenho interesse em mudar minha prática docente.*

Nota-se que a primeira é a única na qual menciona a relevância da Lei para trabalhar o antirracismo no cotidiano escolar.

Uma outra resposta que merece destaque é aquela em que as pessoas decidiram por essa formação porque tinham conhecimento da excelência do curso da ministrante. Algumas respostas foram externadas, como por exemplo:

C1) Participei de um outro curso de formação com a Rosa Margarida e me entusiasmei com esse.

Outro ponto que chama a atenção são as respostas que apresentam necessidade de participação e não o desejo de estar presente. Como por exemplo, a segunda resposta mais apontada é aquela em que o cursista estava presente em função do convite de um colega. Dois respondentes externaram sua participação da seguinte maneira:

C4) Estou aqui por imposição da escola.

C15) Vim participar porque esse projeto foi destinado à escola.

Quando perguntados sobre a forma de abordagem das questões étnico-raciais, antes de sua participação nesse curso, podemos definir três categorias de respostas: a primeira na qual apresentam alguma ação prática efetiva para o trato da questão racial com possibilidade de embasamento teórico, uma segunda na qual há trabalhos sendo realizados, contudo sem expressão de aprofundamento epistemológico e a terceira cujos relatos não expressam quase nenhum ou nenhum trabalho sendo realizado. Vejamos os destaques das três abordagens: Primeira abordagem:

D2) Trabalho essas questões na sociologia por meio dos novos movimentos sociais.

D11) Trabalhava a partir do tema “Diversidades Africanas” e como essas raízes fazem parte da construção do povo brasileiro. Os alunos passavam a conhecer histórias africanas diferentes daquelas reforçadas pelo “coitadismo”. Pesquisavam sobre comidas, danças, línguas, moda, e como isso também está presente na nossa cultura. Cheguei a organizar evento na escola, no modelo de Seminário, com atividades diversas.

D22) Sempre abordei com os conhecimentos adquiridos no curso de Pós-graduação em Estudos Afro e Africanos e outros cursos.

D23) Em temas que vão do Egito Antigo aos mais atuais (sou professor de história), sempre que há espaço, abordo a questão.

Na segunda abordagem, os docentes relatam alguma ação, contudo, não é possível saber se há embasamento epistemológico apoiando essas atuações. Vejamos algumas respostas:

D8) Abordava essas questões conscientizando os alunos da importância de respeitar as diferenças.

D9) De maneira dialogada, através de textos.

D17) Através de pessoas negras que venceram o preconceito, principalmente através da arte.

D21) *Por meio de concurso do cabelo crespo e cacheado mediado por debates, visita guiada ao Estádio Mineirão na perspectiva étnico-racial.*

D24) *De acordo com os temas que apareciam no livro didático.*

Na terceira abordagem, que se destaca por ser a maioria das respostas, a pesquisa mostra que os docentes realizam poucas ações relativas às questões raciais, quase nenhuma ou as respostas são evasivas ao ponto de não conseguirmos detectar se realmente realizam algo, como por exemplo:

D1) *Sempre dei ênfase, levando em conta a necessidade de se trabalhar o tema.*

D3) *Apenas tangencialmente, quando tinha oportunidade, a partir de textos literários.*

D5) *Não abordava.*

D12) *Abordava apenas o básico.*

D14) *Somente na semana da consciência negra.*

D15) *De forma tranquila.*

D16) *De forma abrangente.*

Ratificamos o teor lacunar das respostas D12, D15 e D16, sinalizando uma possível falta de interesse dos respondentes pela questão racial no seu cotidiano, assim como participar dessa pesquisa qualitativa.

Vale destacar que nas três abordagens reveladas é possível perceber que as questões raciais não são conteúdos curriculares cotidianos nas práticas pedagógicas dos docentes pesquisados. Para ilustrar essa assertiva, basta retomar algumas respostas apontadas acima:

D23) *Em temas que vão do Egito Antigo aos mais atuais (sou professor de história), sempre que há espaço, abordo a questão.*

D24) *De acordo com os temas que apareciam no livro didático.*

D3) *Apenas tangencialmente, quando tinha oportunidade, a partir de textos literários.*

D14) *Somente na semana da consciência negra.*

Esses retornos podem indicar que a temática racial não está presente como conteúdo inter e transdisciplinar nos quais traçam constantes diálogos entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola como nos ensina Rocha (2007, p. 26).

A pergunta “F” relativa aos referenciais e princípios necessários ao norteamento do trabalho escolar na perspectiva da EREER, traz um destaque para a resposta: preparação pedagógica/ética/didática para lidar com as questões raciais. As demais respostas como: 1) diversidade biológica/cultural/social/racial como direito; 2) diálogo com o pensamento negro na educação; 3) rompimento com o pensamento eurocêntrico no currículo escolar

aparecerem empatadas em segundo lugar. Informamos que nesta pergunta era possível escolher mais de uma alternativa.

2.2.3. Acesso ao material didático

A categoria temática relativa ao material didático também pauta um dos objetivos dessa produção científica que é perceber quais acervos bibliográficos estariam disponíveis aos docentes para sua formação em ERER. Por isso, levantamos a hipótese de que um dos principais desafios enfrentados por docentes para a efetivação da Lei nº 10.639/03 é a falta de acesso a material didático consistente sobre o assunto para professores do Ensino Médio.

Essa hipótese levantada pode ser confirmada porque apenas 1/3 dos respondentes relataram ter, atualmente, acesso a material bibliográfico consistente os quais embasam e qualificam sua prática pedagógica. Os demais disseram não ter acervo bibliográfico ou realizam pesquisas por meio de ferramentas de busca na *internet*. O primeiro grupo citou referências sólidas para a pesquisa relativa às questões raciais como: Florestan Fernandes, Frantz Fanon, Paulo Freire, Grada Quilombo, Chimamanda Adichie, Djamila Ribeiro, Eliane Cavalleiro, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Silvio de Almeida, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Maya Angelou, Nilma Lino, Kabengele Munanga, Carlos Moore e a própria professora Rosa Margarida.

Esse elenco de autores consagrados chama atenção para a importância da formação continuada para professores tornarem-se pesquisadores, pois os respondentes que os citaram, em sua grande maioria têm pós-graduação *stricto sensu*. Isso demonstra que o conhecimento pode e deve ser apoio da prática pedagógica como é explicitado na Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno Número 2 (CNE/CPN.2³⁶). Além disso, nota-se que a formação de professores em ERER é uma estratégia de fomento de uma sociedade diversa e atenta às diferenças que a constituem (COELHO, BRITO, 2020, p. 22).

Quando perguntados sobre discussão ou acesso a material didático consistentes relativos às questões raciais durante a formação inicial (pergunta H com desdobramentos para H' e H''), uma pequena parcela respondeu que teve acesso a referências

³⁶ A resolução CNE/CPN.2 de 1 de julho de 2015, considera que “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa pode ser um recurso para o aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa”. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em 09/05/2021.

bibliográficas de modo fragmentado em disciplinas como história, geografia, antropologia e literatura. A grande maioria, quase 70%, respondeu que não teve acesso a material didático consistente sobre as questões raciais, possivelmente, por falha na construção do currículo da graduação no que diz respeito à relevância para o assunto racial. Vejamos exemplos das respostas daqueles que não tiveram acesso:

H''7) *Terminei a graduação em 2002, num período onde raramente se discutiam abertamente as questões raciais.*

H''12) *Quando me formei em 1988, no curso de Letras, não se falava em diversidade ou mudança curricular.*

H''13) *Porque a formação acadêmica em filosofia no Brasil é tradicionalmente baseada na abordagem francesa estruturalista do pensamento, portanto, eurocêntrica.*

H''20) *Sou de uma geração em que o ensino era meramente conteudista, sem preocupação com as relações humanas e suas idiossincrasias.*

H''21) *Em toda a minha formação tive apenas uma discussão em sala.*

É importante salientar que algumas respostas dadas pelos docentes que relataram não ter acesso a acervos bibliográficos ou discussões durante a formação inicial, podem sugerir pouca importância dada para as questões raciais para além do currículo, mas pelo próprio respondente, vejamos as respostas:

H''14) *Não tive acesso a material porque não me foi sugerido.*

H''22) *Até os anos 1990, dispúnhamos de poucos autores negros.*

Especificamente esta última resposta pode indicar falta de conhecimento do docente para o acervo bibliográfico de autores negros que publicaram antes da década de 1990, como por exemplo Lélia Gonzalez ou Abdias do Nascimento³⁷.

Todas essas respostas podem evidenciar uma lacuna aberta dos currículos dos cursos de graduação, principalmente, os de licenciatura no que se refere a embasamento teórico para formação de professores nas questões raciais conforme Gomes (2003, p.180) nos apresenta.

2.2.4. Enfrentamento das diversas formas de racismo

Nesta categoria, pretende-se trabalhar a hipótese de que as várias dimensões em que o racismo se articula nas instituições educacionais podem ou não obstaculizar e

³⁷ Lélia Gonzalez publicou em 1982, *Lugar de Negro* em co-autoria com Carlos Hasenbalg. Abdias do Nascimento publicou *O genocídio do negro brasileiro* em 1978, *O Quilombismo* em 1980 e *O Negro Revoltado* em 1982.

impedir docentes de participar de formações relativas à EREER e, enfim, entender os traços relativos à efetivação da Lei nº 10.639/03.

A primeira pergunta feita (I) para os respondentes é a que apresenta frases comuns proferidas ou escutadas por docentes como: 1) “Os estudantes dessa escola são discriminados por sua condição social e não por sua cor”; 2) “Não fui preparado para lidar com essa temática, portanto, não tenho como colocá-la em minha prática”; 3) “Eu já trabalho a temática há muito tempo, o respeito às pessoas e à história da escravidão não é novidade na escola”; 4) “Sou professor de matemática, portanto, não tenho nada a ver com essas questões históricas”; 5) “No ensino médio não temos como preocupar com subjetividades, temos que prepará-los para o ENEM”.

De todas as frases acima apresentadas aquela que é mais comumente proferida ou escutada, de acordo com a pesquisa é a número 2) “Não fui preparado para lidar com essa temática, portanto, não tenho como colocá-la em minha prática” (58,3%). A frase que aparece na segunda colocação é a 4) “Sou professor de matemática, portanto, não tenho nada a ver com essas questões históricas” (50%).

Gráfico 1 – Pergunta (I). Quais frases já escutou ou proferiu?



Fonte: Dados da Pesquisa

Além das sentenças apresentadas em forma de alternativa para os respondentes, uma pessoa externou uma frase que, de acordo com ela, é bastante frequente:

I7) Não temos competência para lidar com a temática.

É possível perceber a partir das sentenças selecionadas no questionário uma relação direta com a necessidade do docente aprender fundamentos para realizar a prática

pedagógica, ao mesmo tempo, infere-se a não vontade de inserir as questões relativas à ERER no cotidiano escolar. É importante destacar que além dessas passagens apresentadas com alternativas para o respondente, outras sentenças que marcam a questão das formas de racismo na escola, apareceram de maneira espontânea, como por exemplo:

I2) *Nunca escutei essas frases onde trabalho.*

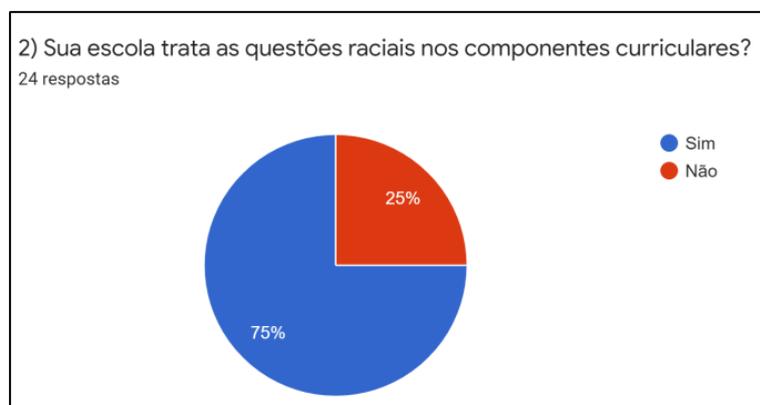
I4) *Não me lembro.*

I18) *Não existe racismo na escola.*

Essa última resposta é importante destacar, pois, ela nos revela quanto desconhecimento ainda há em relação ao conceito do que é racismo e suas diversas formas de manifestação. Destarte, como nos ensina Rosa Margarida Rocha a escola é um dos principais espaços de reprodução das formas de racismo à brasileira (ROCHA, 2007, p.10).

Quando perguntados sobre se a escola trata as questões raciais nos componentes curriculares (pergunta J e seus desdobramentos J' e J''), grande parte (75%) respondeu que sim, a escola já trabalha essas questões no currículo.

Gráfico 2 – Pergunta (J). Sua escola trata as questões raciais nos componentes curriculares?



Fonte: Dados da Pesquisa

A forma relatada pelos docentes, que responderam tratar curricularmente as questões raciais é, em sua maioria, por meio de palestras, oficinas, projetos, exibição de vídeos e estudos nas disciplinas de história, artes, sociologia, filosofia e linguagens.

Há relatos de alguns que disseram inserir na ementa das disciplinas como apresentados a seguir:

J'11) *Colocamos na ementa de história dos cursos de ensino médio a previsão de trabalhar atividades como seminários, oficinas, palestras.*

J'12) *Nas ementas das disciplinas de língua portuguesa, artes, história, geografia. Os professores devem inserir a temática e trabalhá-las em textos, debates, trabalhos, projetos.*

J'14) *Desde a biologia com questões genéticas e diversidade, história com questões africanas e muita arte e cultura afro.*

Os docentes que responderam não tratar as questões raciais no currículo informaram que não trabalham porque não há prerrogativa no plano pedagógico curricular. Vejamos as respostas que se destacam:

J'13) *Porque não há uma proposta estruturada em termos pedagógicos de orientação objetiva para os planos de ensino de cada área. Há uma referência à obrigatoriedade da lei, mas que por ter abordagem generalista, fica sob iniciativa pessoal de cada docente.*

J'21) *Porque o assunto é conversado somente na semana da consciência negra e não tem a devida importância no cotidiano (somente é feito devido ao esforço de alguns professores).*

J'22) *Porque é dada pouca importância a história da herança africana na sociedade brasileira.*

Relevante destacar a atuação efetiva dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABIS) cujo objetivo é impulsionar a aplicação das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas por meio de cooperação científica. Esses núcleos visam, principalmente, despertar de consciência e apoiar os docentes na sua prática pedagógica, o que tem surtido efeito como pode ser visto nos relatos:

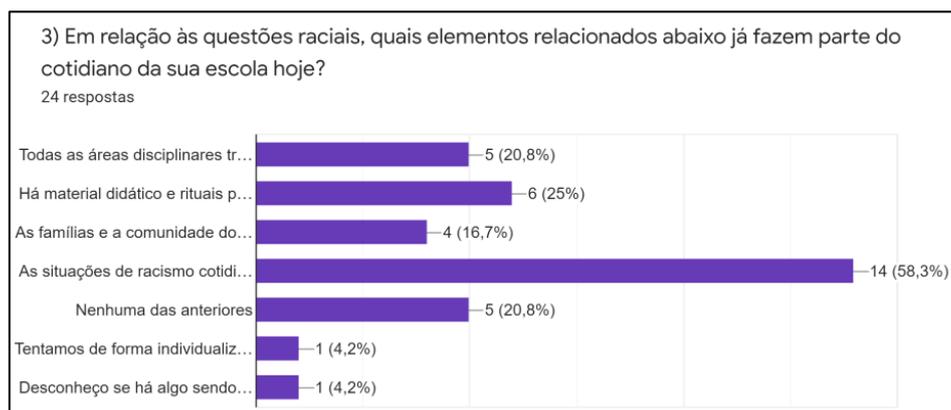
J'3) *A escola passou a tratar as questões raciais no currículo a partir da atuação do Neabi com palestras e oficinas.*

J'9) *Com relação às unidades curriculares, eu não sei, mas temos o NEABI, e até antes da pandemia, vínhamos crescendo e fazendo um trabalho de estudo e eventos que estava se consolidando na nossa escola.*

J'5) *Tenho pouco conhecimento sobre o tratamento das questões raciais, mas isso tem mudado desde a criação do NEABI. Muitos professores do ensino médio fazem parte do núcleo de estudos.*

Quando o assunto é a maneira como a escola trata as questões raciais no cotidiano escolar (pergunta K), de todas as alternativas apresentadas, a resposta vencedora foi: 1) as situações de racismo cotidianas são tratadas pedagogicamente. Além dessa resposta, duas outras destacam-se: 2) há material didático e rituais pedagógicos apropriados para o trabalho com o ensino da História e Culturas africanas e afro Brasileira e para a ERER; 3) todas as áreas disciplinares tratam da educação das relações étnico-raciais.

Gráfico 3 – Pergunta (K). Quais elementos já fazem parte do cotidiano de sua escola?



Fonte: Dados da Pesquisa

Essas respostas são positivas na medida em que as situações de racismo sendo tratadas cotidianamente, pode existir fundamentação teórica embasando os trabalhos e todas as áreas escolares trabalhando as questões raciais, significa que as práticas educativas podem estar sendo repensadas e ressignificadas de modo a reorientar novas ações sobre a questão racial, como advoga Rocha (2007, p. 66).

Contudo, na linha contrária à exibida acima, duas outras alternativas podem apontar que boa parte das escolas não trabalha as questões raciais cotidianamente. Por exemplo, a alternativa na qual o docente informa que nenhuma ação relativa às questões raciais é realizada na escola, ocupou o terceiro lugar nessa questão. Ou ainda a resposta na qual um docente expressa sua opinião dizendo que:

K13) Desconheço se há algo sendo desenvolvido em termos institucionais. O que pode haver são iniciativas individuais de cada docente, e por isso não tomamos conhecimento por serem ações pontuais.

Assim, confirmando o apontado na questão anterior, ainda há escolas que não realizam quaisquer atividades práticas em busca de uma escola equânime e antirracista. Para representar essa inferência, apontamos que mais de 15% dos respondentes disseram na questão L. O que pode ser confirmado pelas respostas espontâneas de três pessoas:

L21) As ações pedagógicas para tratamento pedagógico acontecem pontualmente de acordo com as situações de desrespeito às diferenças.

L7) Disciplinas isoladas têm realizado um trabalho nesse sentido.

L13) Como já disse, desconheço se há algo sendo desenvolvido em termos institucionais. O que pode haver são iniciativas individuais de cada docente, e por isso não tomamos conhecimento por serem ações pontuais.

Com o intuito de perceber o aprendizado deixado pelo curso e uma possível tomada de consciência da importância de formações como a ministrada pela professora Rosa Margarida (questão M), perguntamos: em que medida você se sente preparado para apoiar o projeto de vida dos estudantes, principalmente relativo aos desafios da juventude negra frequentadora do Ensino Médio.

Grande parte dos docentes respondeu que se sente mais seguro e envolvido para tratar as questões raciais com os estudantes. Uma menor parcela informou que ainda precisa buscar aprofundamentos teóricos para dar suporte a seus alunos, como pode ser verificado a seguir:

M12) *Estou mais confiante com meu discurso de reconhecimento da diversidade, mas ainda preciso ler mais.*

M19) *Acredito que ainda são necessários mais materiais de apoio.*

M23) *Não me sinto muito preparado, mesmo depois do curso. Creio que ainda preciso me aprofundar nessa temática.*

Abaixo, destacamos o relato de um docente que se diz não preparado, mesmo depois do curso, pois, para ele é impossível acabar com o racismo:

M4) *Não me sinto preparado para executar um trabalho que é impossível de se fazer, o racismo é de cada ser, sendo passado de geração para geração, prefiro como disse Galileu: “posso apenas mostrar-lhe um caminho”, para que isso se torne um novo paradigma e possa quebrar a barreira da nossa discriminação.*

É importante destacar essa resposta porque nota-se um desalento desse docente em trabalhar a questão racial. Talvez por desacreditar no necessário trabalho coletivo a empreender para que se amenize a exclusão racial no âmbito escolar.

A formação ministrada pela professora Rosa Margarida objetiva apoiar professores para que tenham arcabouço teórico-metodológico para realizar sua prática pedagógica de forma excelente. Além disso, também propõe trazer a consciência da comunidade escolar para a relevância das questões raciais no dia-a-dia da escola com o intuito de construir um espaço equânime e antirracista. Esse objetivo pôde ser atingido, quando se analisam os relatos abaixo:

M2) *Creio que para uma alteração mais profunda nas instituições escolares quanto ao enfrentamento desses desafios, seria necessário um critério mais firme de aplicação da Lei, que envolva a integralidade do corpo docente e do corpo diretivo em projetos que atravessem a instituição como um todo.*

M5) *Sempre debati questões raciais quando o assunto foi mencionado em sala de aula. Hoje me considero mais preparada para ajudar, especialmente no que diz respeito ao aluno entender que merece estar na instituição, ser respeitado e contribuir para sua autoestima.*

M6) *Essa escola onde trabalho ainda é restrita à população negra tanto para alunos e muito menos para educadores negros. O que tenho que fazer é participar das comissões de seleção de cotista e ser membro do NEABI.*

M7) *Aprendi não só com o conhecimento de literaturas indicadas e aprendizados do curso, mas com a certeza de que é preciso a realização de um trabalho maior no âmbito de toda a escola e sua comunidade.*

M13) *Tomei conhecimento de que existe uma educação antirracista como ensino, pesquisa e extensão e, principalmente enquanto produção de conhecimento.*

Alguns respondentes que se sentiram mais seguros para tratar o tema, até sugeriram ações para trabalhar as questões raciais em sala de aula como as descritas abaixo:

M8) *Entender sobre a conexão África e Brasil, reconhecer a história do povo Africano, o processo histórico do continente Africano sobre as estatísticas de subdesenvolvimento, história geral, desconstruir o imaginário racista sobre o continente Africano, socializar conhecimentos sobre o processo de hominização que decorre de um entendimento das transformações genéticas que permitiram o surgimento do homo sapiens, principalmente conhecendo que o processo de mudança teve como lugar privilegiado o continente africano. Desenvolver projetos com objetivos de conhecer as histórias das famílias, instituições, quilombos, religiões entorno da comunidade.*

M10) *Buscar auxiliar os alunos a se posicionar de forma ética diante dos comportamentos inadequados e racistas, trabalhar e levar situações do dia-a-dia e estudos de caso como forma de discutir e refletir as situações cotidianas.*

M21) *Relacionar e incentivar o protagonismo juvenil no ensino médio referente às questões étnico-raciais.*

Diante do exposto, percebemos o quanto a formação da Professora Rosa Margarida Rocha tem possibilitado apoiar docentes no seu trajeto de formação quanto às questões étnico-raciais. Isso contribui com uma educação não hegemônica, antirracista e de qualidade.

2.2.5. A relevância da Lei nº 10.639/03

Nessa categoria temática, o objetivo é verificar a consciência dos docentes relativa à relevância da Lei nº 10.639/03 e ainda, refutar ou não a hipótese de que a ausência de apoio de gestores é um desafio para docentes participarem de formações.

Então, a primeira pergunta (N) foi sobre a visão do respondente acerca da Lei nº 10.639/03. A grande maioria (87,5%) respondeu que essa Lei contribui para novos posicionamentos e reflexões sobre as relações étnico-raciais que são estabelecidas no Brasil. Entretanto, algumas poucas pessoas (3) acreditam que a Lei não contribuiu para uma mudança efetiva nas relações raciais escolares. Isso pode ser confirmado nas respostas quando a alternativa escolhida foi: a Lei não incide sobre as relações raciais que são estabelecidas no Brasil ou, ela não contribui com as questões escolares

contemporâneas. Um docente expressou sua opinião sobre a não efetividade da Lei da seguinte forma: N4) *Lei não se torna costume se não ensinada na família.*

A partir desse relato, nota-se o necessário trabalho conjunto escola-comunidade escolar, incluindo a família do estudante no sentido de buscar apoio às estratégias empreendidas que buscam esclarecer o propósito da Lei nº 10.639/03.

A seguir, apresentamos o gráfico que representa a pergunta N relativa à categoria temática sobre a relevância da Lei nº 10.639/03.

Gráfico 4 – Pergunta (N). Qual a visão que você tem sobre a Lei 10.639/03?



Fonte: Dados da Pesquisa

Com o intuito de conhecer o tempo de trabalho dos docentes com a Lei nº 10.639/03 (pergunta O), foi perguntado há quanto tempo se trabalha coletivamente as questões raciais na escola. Metade respondeu que não há trabalho coletivo sendo feito.

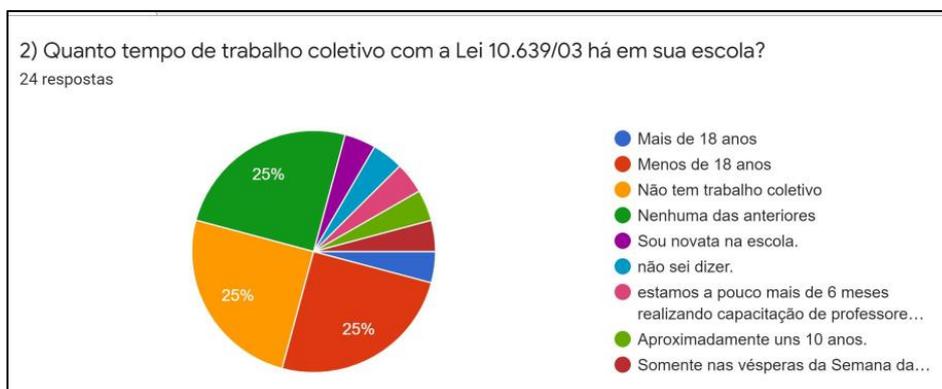


Gráfico 5– Pergunta (O). Quanto tempo de trabalho coletivo com a Lei 10.639/03?

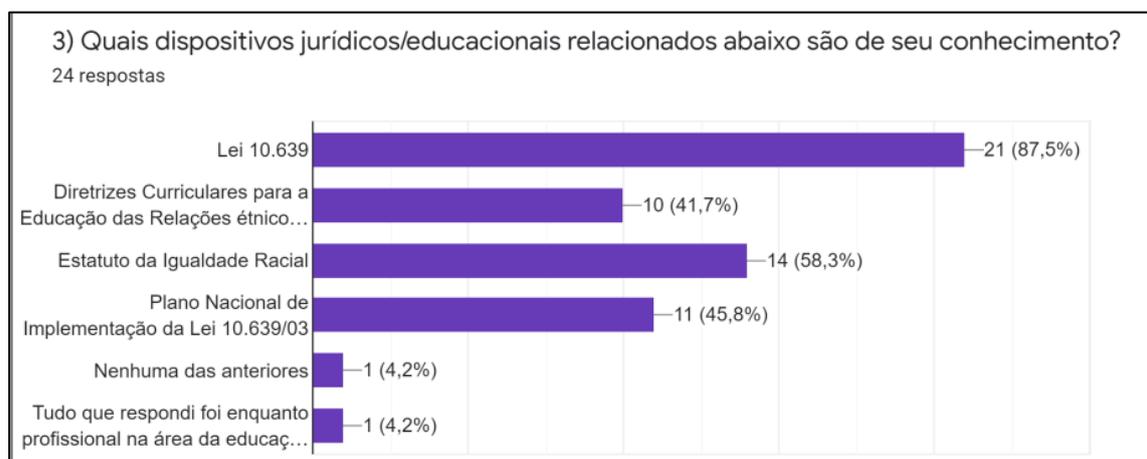
Esse retorno corrobora com as respostas apresentadas na categoria temática “enfrentamento das diversas formas de racismo” na qual percebeu-se que uma parte das escolas não trabalha ações pedagógicas práticas coletivas, apenas por meio de atuações individuais de docentes. Vejamos as respostas espontâneas nessa questão ilustrando possivelmente a pouca relevância dada pelos docentes à Lei:

O7) *Estamos a pouco mais de 6 meses realizando capacitação de professores e servidores e preparando estratégias pedagógicas para que consigamos implantar a Lei.*

O21) *Trabalhamos a Lei somente nas vésperas da Semana da Consciência Negra.*

Quando perguntados sobre ciência dos dispositivos jurídico-educacionais que embasam o conhecimento acerca das questões raciais brasileiras (pergunta P), grande parte se diz conhecedor da Lei nº 10.639/03. Outros ainda informaram conhecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do Estatuto da Igualdade Racial e do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03. Isso pode mostrar que os docentes têm consciência dos arcabouços jurídico-educacionais necessários ao trabalho das questões étnico-raciais, contudo não é possível saber se têm conhecimento do conteúdo apresentado nessas normativas.

Gráfico 6– Pergunta (P). Quais dispositivos jurídicos/educacionais são de seu conhecimento?

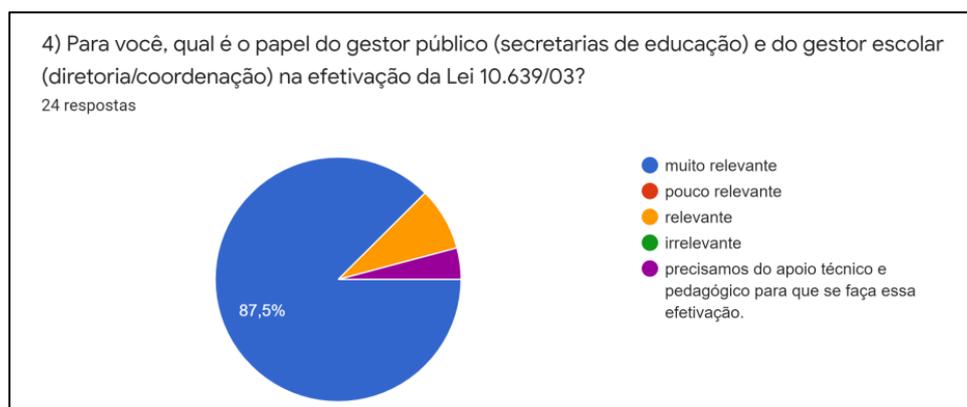


Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à importância do papel dos gestores escolares (diretoria e coordenação) e gestores públicos (secretarias de educação, superintendências de ensinos) na efetivação das Lei nº 10.639 (pergunta Q), a grande maioria respondeu ser muito relevante. Isso pode ser ilustrado na resposta:

Q7) *Precisamos de apoio técnico e pedagógico para que se faça essa efetivação.*

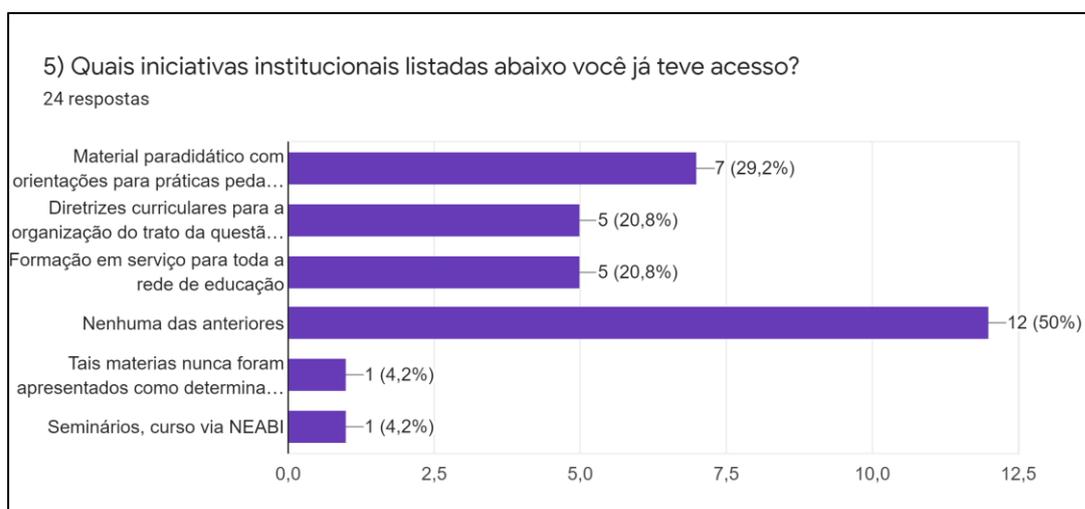
Gráfico 7– Pergunta (Q). Qual é o papel do gestor público e do gestor escolar na efetivação da Lei 10.639/03?



Fonte: Dados da Pesquisa

Já nas respostas quanto a acesso a iniciativas institucionais de embasamento teórico (pergunta R), metade se diz não ter qualquer acesso a, por exemplo, material paradidático relativo às questões raciais com orientações para práticas pedagógicas ou diretrizes curriculares para a organização do trato da questão racial no município, ou ainda formação em serviço relacionadas às questões raciais para toda a rede de educação. Isso pode ser ilustrado na resposta: R2) *Tais materiais nunca foram apresentados como é determinado.* Porém, há aqueles que tiveram algum acesso a esse tipo de iniciativa como apresentado na resposta: R11) *Participei de Seminários, curso via NEABI.*

Gráfico 8– Pergunta (R). Quais iniciativas institucionais listadas você já teve acesso?

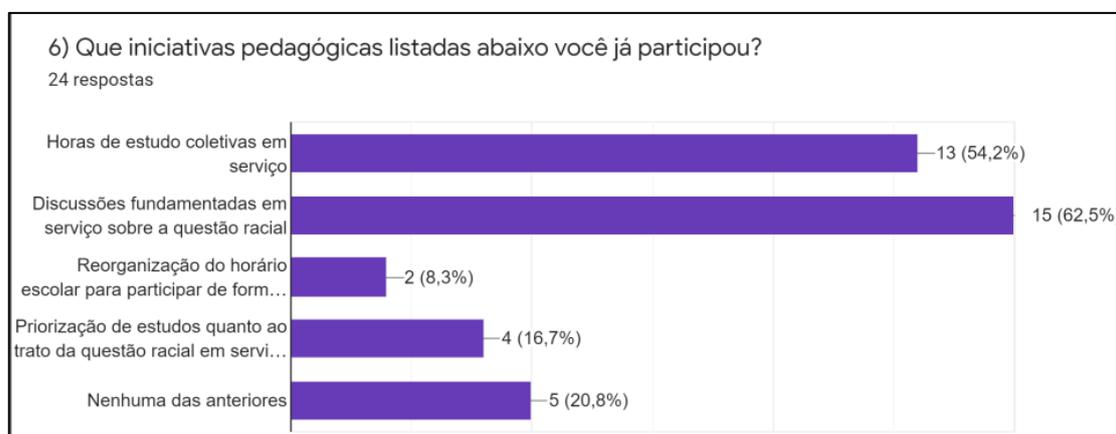


Fonte: Dados da Pesquisa

oio ofertadas ao docente pela escola (pergunta S), a grande maioria respondeu já ter participado de discussões fundamentadas

sobre a questão racial e horas de estudo coletivas. O que merece destaque nesta questão é que 20% dos respondentes disseram nunca ter acessado qualquer iniciativa pedagógica como as apresentadas acima ou outras como, por exemplo, priorização de estudos quanto ao trato da questão racial em serviço e reorganização do horário escolar para participar de formação sobre a Lei nº 10.639/03. O que pode demonstrar, mais uma vez, a pouca relevância dada pela instituição escolar para a efetivação da Lei nº 10.639/03 como possibilidade de construir uma escola antirracista.

Gráfico 9 – Pergunta (S). Que iniciativas pedagógicas você já participou?



Fonte: Dados da Pesquisa

Esse resultado acima é reforçado pelo exposto pelos respondentes quando perguntados sobre obstáculos que poderiam afetar a atuação docente quanto à implantação da Lei nº 10.639/03 (pergunta T). A grande maioria respondeu que para haver efetivação de um trabalho voltado às questões raciais a partir da visão trazida pela Lei existe a necessidade de envolvimento e participação de docentes e gestores.

Para que isso se efetive, de acordo com os relatos dos partícipes, os projetos não podem ser pontuais ou secundários no calendário escolar, os professores precisam querer se preparar, esses docentes necessitam de apoio da gestão no sentido de abrir espaço para grupos de discussão e/ou capacitação e, ainda, necessitam de tempo para elaboração de atividades práticas interdisciplinares relativas ao tema, algo que não acontece em função do excesso de trabalhos burocráticos em outras atividades. Essas ações podem ser ilustradas em alguns relatos a seguir:

T2) O que pode impedir é a denegação do caráter arbitrário da Lei por parte das instituições, seguindo com a noção de trabalhar as temáticas antirracistas em eventos pontuais dispersos no calendário letivo sem integrá-los à prática cotidiana.

T7) *O efetivo envolvimento e participação coletiva de servidores e professores. Pois, o trabalho tem que ter muitas frentes e muito esforço para dar certo.*

T10) *Falta disponibilidade, tempo e espaço para grupos de discussão e elaboração de atividades práticas voltadas sobre o tema.*

T13) *Perceber a educação antirracista como princípio educativo e institucional. Ação obrigatória a figurar como prestação de contas de gestão anualmente, tipo lei de responsabilidade fiscal, mas no caso responsabilidade educativa.*

Nota-se, por meio desses relatos, a necessidade do apoio da gestão educacional e gestão pública na efetivação do trabalho coletivo para a prática da Lei nº 10.639/03.

2.2.6 Delineamento de perfis

Com o intuito de apresentar o perfil dos respondentes da pesquisa qualitativa, a partir deste momento, destacaremos algumas respostas que caricaturam esses partícipes. É possível identificar as respostas dos docentes a partir da classificação criada pela professora Rosa Margarida Rocha quanto ao trato das questões raciais na escola sugerida em sua obra *Pedagogia da Diferença* (2009). No livro, ela classifica a escola nas fases: invisibilidade, negação, reconhecimento, avanço.

A partir dessa classificação é possível perceber que há docentes que tratam o tema racial como tabu, o que significa que o silêncio é a estratégia escolhida, portanto, estão na fase da invisibilidade. Outros negam a existência do racismo na sociedade, e mais ainda no ambiente escolar. Ainda acreditam na ideia de democracia racial e tratam a cultura negra como folclore, assim, estão na fase da negação. Há aqueles que reconhecem a necessidade de transformar a escola em um espaço de luta contra o racismo e por isso, os estudantes aprendem conceitos e temas sobre os diferentes grupos sociais presentes na sociedade, estando, pois na fase do reconhecimento. E por fim, aqueles que estão construindo um itinerário verdadeiramente democrático, visualizando com dignidade os diversos grupos sociais e usando suas contribuições como ferramentas pedagógicas, a fase do avanço. Vamos reconhecer esses quatro grupos de docentes a partir de agora.

A partir deste ponto faremos uma leitura horizontal de alguns perfis de respondentes, usando ainda o método letra (identificando a questão da pesquisa) e o número (identificando o respondente).

Por exemplo, um respondente informa não se classificar etnicamente (B4) e diz estar participando do curso por imposição (C4). Esse mesmo responde à pergunta sobre sua forma de abordagem das questões étnico-raciais antes do curso, dizendo que:

D4) *Trata a todos de igual para igual, dando pinceladas nos cientistas negros que abordam meus estudos.*

Ainda ele, quando questionado sobre conhecimentos que deverão fazer parte das reflexões dos professores para criar condições favoráveis ao trabalho das questões raciais, informa que:

E4) *Deve ser dado tratamento igualitário entre todas as etnias, não priorizando apenas uma, todos somos importantes.*

E vai mais longe ainda, quando perguntado sobre princípios que devem nortear o trabalho do professor (F4), escolhe a alternativa: rompimento com o pensamento eurocêntrico. Mas quando o questionário solicita referências consistentes sobre as questões raciais, informa que não tem uma bibliografia básica e faz suas pesquisas por meio de ferramentas de busca na *internet*. Sobre ter acesso a material sobre o assunto durante a formação inicial diz não ter tido a oportunidade porque participava de um grupo de estudos no qual não se fazia diferenciação quanto à etnia ou cor.

Ele informa que a escola trata as questões raciais no currículo com trabalhos mostrando a importância da consciência negra, mas não se lembra de proferir ou escutar frases racistas e se diz despreparado para executar um trabalho impossível que é acabar com o racismo que vem de geração em geração. E ainda, ele não acredita na Lei como possibilidade de trabalho, caso não seja ensinada na família, não sabe quanto tempo de trabalho coletivo sobre a Lei há em sua escola e não vê empecilho na sua efetivação, mas acredita que ensinar igualdade de gênero é mais proveitoso em sua disciplina.

Destacamos as respostas de um outro participante que embora tenha formação em nível *stricto sensu* e tenha informado acessar referências bibliográficas como Eliane Cavaleiro e Rosa Margarida, aborda as questões étnico-raciais em sua prática laboral apenas de forma básica (D12), deu uma resposta evasiva (*“reflexão sobre o currículo”*) sobre os conhecimentos que deveriam fazer parte dos trabalhos dos professores e nega seu registro civil dizendo não se identificar como branco (B12). Quando questionado sobre frases proferidas ou ouvidas, marcou a alternativa em que a frase é *“os estudantes dessa escola são discriminados por sua condição social e não por sua cor”*.

Outro participante dessa pesquisa informou que frequentou a formação porque a escola impôs (C15). Esse mesmo, quando perguntado sobre forma de abordagem das questões raciais em sala disse que trabalhava *“de forma tranquila”* (D15), diz que se

aprimora através da prática com conhecimentos culturais e sociais diversificados por meio da internet e na biblioteca da escola (G15). Ele tem ciência da Lei e acredita que ela pode apoiar as discussões sobre o racismo, mas não teve acesso a iniciativas institucionais que promovam direcionamento sobre as questões raciais. Para além disso, apesar de ter participado de atividades pedagógicas como discussões fundamentadas em serviço sobre as questões raciais, responde não saber qual desafio poderia obstaculizar ou impedir sua atuação para efetivação da Lei (T15).

Mais um professor licenciado diz abordar as questões étnico-raciais antes da formação na medida que os temas apareciam no livro didático (D24), sem muito embasamento teórico, portanto, segundo ele, de maneira superficial e inadequada. Apesar disso, cita Djamila Ribeiro e Rosa Margarida como referências bibliográficas que qualificam sua prática. Ele absteve-se em responder porque não teve acesso a material didático durante sua formação inicial e diz que sua escola trata as questões raciais por meio de projetos nas disciplinas de História e Artes durante todo o ano, mas as demais disciplinas somente na semana da consciência negra. Ele finaliza sua participação nessa pesquisa informando que:

T24) O excesso de trabalho burocrático em outras atividades e o número elevado de aulas, faz com que fiquemos sem tempo para pensar de maneira mais consistente uma atuação mais efetiva para implementação da Lei.

A partir das respostas citadas acima identificamos que provavelmente alguns docentes respondentes dessa pesquisa estão nas fases da invisibilidade ou negação porque consideram as questões raciais na escola pouco relevantes ou irrelevantes e negam a existência do racismo na sociedade e no ambiente escolar. Contudo, é possível perceber que há docentes fazendo a trajetória inversa, como veremos a partir dos relatos a seguir.

O caminho inverso significa dizer que os estudantes são reconhecidos em sua essência pelos docentes e sua realidade é trabalhada de forma curricular. Ou ainda há educadores que podem estar na fase avançada na qual docentes e discentes entendem a necessidade de reconhecer e respeitar as diferenças ratificando o orgulho de seu pertencimento racial.

Vamos aos relatos que ilustram as inferências citadas acima. Por exemplo, um educador com nível de formação pós-graduação *stricto sensu*, branco, diz que:

D11) Eu sempre me preocupei em trabalhar o respeito às diferenças, a tolerância e os problemas em torno dos espaços que as pessoas negras ocupam na sociedade. Trabalhava a partir do tema

'Diversidades Africanas' e como essas raízes fazem parte da construção do povo brasileiro. Os alunos passavam a conhecer histórias africanas diferentes daquelas reforçadas pelo 'coitadismo'. Pesquisavam sobre comidas, danças, línguas, moda, e como isso também está presente na nossa cultura. Cheguei a organizar evento na escola, no modelo de Seminário, com atividades diversas.

E ele acrescenta dizendo que:

E11) Os professores precisam aprender outras histórias sobre cultura negra. Histórias que reforcem os lados positivos, muitas vezes esquecidos, da África e da cultura negra. Gosto muito daquele texto da Chimamanda Adichie sobre 'o perigo de uma história única'. Precisamos aprender outras faces da história e da cultura negra para valorizarmos e com entusiasmo passar isso para os nossos alunos!

Quanto à preparação, afirma embasar sua práxis lendo autoras negras como Chimamanda Adichie, Djamila Ribeiro, Angela Davis e Carla Akotirene. De acordo com esse respondente, as questões raciais foram inseridas na ementa das disciplinas de história, artes, geografia. Essa pessoa acredita que a Lei contribui para as reflexões para as questões raciais brasileiras, apesar de sua escola não ter trabalho coletivo para implementá-la.

Outro respondente que acreditamos merecer destaque positivo é o professor licenciado, preto, que antes do curso, costumava abordar as questões étnico-raciais promovendo concursos de cabelos crespos e cacheados mediados por debates e visitas ao Estádio do Mineirão na perspectiva étnico-racial (D21). Na visão dele,

E21) É essencial para os docentes a desconstrução de posturas pedagógicas cotidianas que reforcem o racismo e a construção de um debate constante e não somente na semana da consciência negra.

Para ele é importante relacionar e incentivar o protagonismo juvenil relativo às questões étnico-raciais no ensino médio (M21). Para que isso aconteça, segundo esse docente, gestores e professores precisam adotar uma postura pessoal de engajamento com a Lei e não somente às vésperas da Semana da Consciência Negra (J'21).

Mais um docente com possível destaque positivo é o professor com nível de pós-graduação *stricto sensu*, preto, que sempre abordou as questões raciais em sala de aula com base em seu curso de especialização em Estudos Afro e Africanos (D22). Por isso, acredita que conhecimentos relativos à África contemporânea, história geral da África, o racismo estrutural e o educacional são essenciais para balizar as reflexões dos docentes sobre as questões raciais (E22). Tanto que cita autores negros referência que embasam

seu trabalho como Nilma Lino Gomes, Carlos Moore e Kabenguele Munanga. Esse docente afirma a inexistência de trabalho coletivo sobre as questões raciais na sua escola porque de acordo com ele é dada pouca importância à história da herança africana na sociedade brasileira (J'22).

Destacamos mais um docente que está na linha do caminhar positivo em busca de uma educação antirracista. Esse professor é branco e bacharel. De acordo com ele, sempre conscientizou os estudantes da importância de respeitar as diferenças (D8). Ele cita várias ações necessárias que podem ajudar a construir o repertório dos professores relativo às questões raciais:

E8) Formação continuada com os professores, oficinas com as comunidades, projetos com os alunos, planejamento interdisciplinar, recursos tecnológicos, material de leitura, livros com tópicos sobre a lei nº 10.639 e principalmente conhecer a história da África em todos os aspectos da sua formação.

Segundo ele, o acervo bibliográfico para professores do Ensino Médio é pequeno, apenas os citados nos livros didáticos de história e geografia. Na visão dele, a escola trata as questões raciais curricularmente nas disciplinas de história, sociologia, filosofia, além de tratar pedagogicamente as situações de racismo, o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças. Ele foi o professor que se disse muito preparado após o curso para apoiar o projeto de vida dos estudantes na medida em que sugeriu muitas ações que poderiam ser realizadas com eles:

M8) Entender sobre a conexão África e Brasil, reconhecer a história do povo Africano, o processo histórico do continente Africano sobre as estatísticas de subdesenvolvimento, história geral, desconstruir o imaginário racista sobre o continente Africano, socializar conhecimentos sobre o processo de hominização que decorre de um entendimento das transformações genéticas que permitiram o surgimento do homo sapiens, principalmente conhecendo que o processo de mudança teve como lugar privilegiado o continente africano. Desenvolver projetos com objetivos de conhecer as histórias das famílias, instituições, quilombos, religiões entorno da comunidade.

Apesar de estar no caminho para uma educação antirracista, assim como os docentes anteriores, também expressou que a falta de trabalho coletivo na elaboração de projetos interdisciplinares e o envolvimento de todos prejudicam a efetivação da Lei (T8).

Assim, diante de todo o exposto, percebe-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado porque foi possível obter os dados necessários para construir um *corpus* de análise. Em relação ao objetivo geral proposto pelo estudo também foi atingido na medida em que foi possível realizar uma análise de conteúdo com o intuito de produzir inferências

acerca do que foi respondido no questionário sobre os principais desafios que poderiam impedir a participação de docentes em uma formação em EREER levando em consideração a Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para construir uma escola equânime e antirracista para o século XXI.

Da mesma forma, foi possível verificar as hipóteses levantadas que são: (1) um dos principais desafios enfrentados por docentes para a efetivação da Lei nº 10.639/03 é a falta de acesso a material didático consistente sobre o assunto para professores do Ensino Médio e (2) a ausência de apoio de gestores públicos e educacionais é um desafio para docentes participarem de formações consistentes que os preparam para efetivar a EREER.

Então, as perguntas que pautam esse estudo como: em que medida os docentes estão realmente conscientes da importância de sua atuação profissional garantindo uma escola democrática e inclusiva racialmente? Quais são as possibilidades de trabalho efetivo com a Lei nº 10.639/03? Ambos os questionamentos serão respondidos no próximo capítulo com base na análise do conteúdo apresentado neste capítulo à luz do conteúdo teórico produzido no primeiro capítulo.

CAPÍTULO 3 – (RE) PENSANDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO: FASES E PRINCÍPIOS NORTEADORES

“Ninguém nasce odiando uma pessoa pela cor de sua pele. Para odiar as pessoas precisam aprender, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” Nelson Mandela

Este capítulo procura fazer uma sistematização das reflexões que foram destacadas tendo como referenciais os autores que trataram dos desafios quanto à formação de professores para a EREER, as tensões para efetivação da Lei nº 10.639/03 e a busca por uma escola antirracista como também fazer um diálogo destas reflexões com os dados compilados da pesquisa que foi executada.

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa qualitativa, buscaremos trazer retornos sobre os desafios enfrentados pelos professores do ensino médio para participarem de formações. Listaremos as possibilidades de efetivação do trabalho pedagógico tendo a EREER como ferramenta para a prática laboral a partir da classificação relativa às fases da inclusão da questão étnico-racial no cotidiano escolar descrita na obra da Professora Rosa Margarida em *Pedagogia da Diferença* (2009). E finalizaremos com a apresentação de práticas laborais a partir dos “Oito Princípios Norteadores quanto ao trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar” apresentados na obra *Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro* (2006) da Professora Rosa Margarida Rocha.

Desse modo, o capítulo visa jogar luz nas questões que pautam o problema dessa pesquisa, apresentando postulações que possam dirimir os questionamentos: (1) Em que medida os docentes do Ensino Médio estão conscientes da importância de sua atuação profissional para garantir uma escola antirracista? (2) Quais são os desafios enfrentados por esses docentes para participar de formações continuadas? (3) Quais são as possibilidades de trabalho efetivo com a Lei nº 10.639/03?

Constam nessa parte do texto, as análises feitas a partir das respostas compiladas no capítulo dois. Essas análises explicitaram que os desafios que se apresentam aos docentes para participarem de formações voltadas para a EREER estão relacionados com: (1) falta de apoio da gestão educacional e institucional no sentido de não abrir espaço para debates e capacitações em serviço, (2) falta de tempo e qualificação adequados para elaboração de atividades práticas interdisciplinares relativas ao tema; (3) falta de trabalho coletivo para que projetos não sejam pontuais ou secundários no calendário escolar.

Assim, ao participar do curso *Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista* ofertado e ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha como ouvinte, foi possível fazer algumas observações durante sua realização as quais enriqueceram minhas conclusões quanto às hipóteses que havia levantado que docentes enfrentam desafios para participarem de formações voltadas a ERER.

Discutiremos as questões que pautam o problema da pesquisa com base nos conceitos trazidos pela professora Rosa Margarida Rocha em sua obra *Pedagogia da Diferença* (2009) no que diz respeito às fases da inclusão da questão étnico-racial no cotidiano escolar: Invisibilidade, Negação, Reconhecimento, Avanço.

Neste capítulo, o item Invisibilidade trará os resultados os quais apontam a escola como espaço que se mantém neutro e torna o aluno negro invisível. O item Negação tem como objetivo trazer os resultados que apontam para o princípio de uma discussão na escola sobre as questões étnico-raciais. Já a fase de Reconhecimento tem como proposta apontar os resultados nas escolas cujos trabalhos estão trilhando caminhos de luta, mas sem efetivação concreta por não saberem o que, quando e como fazer. E por fim, a fase Avanço objetiva apontar resultados cuja escola visualiza os grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira e os utiliza como instrumentos pedagógicos.

3.1 Fase da Invisibilidade: racismo como tabu

De acordo com a classificação construída pela Professora Rosa Margarida Rocha quanto às fases da inclusão da questão étnico-racial no cotidiano escolar, quando a escola se mantém como espaço neutro, em silêncio sobre os tipos de racismos que assolam a sociedade, ela torna o aluno negro invisível e trata o racismo como tabu. Dessa forma, o espaço escolar não reconhece a subjetividade dos estudantes pretos, invisibilizando sua história e, por consequência, de todo o país, considerando que a soma dos indivíduos pardos e pretos no Brasil chegaria a 56,2% da população, de acordo com o IBGE.

Logo, quando a escola não estimula o estudo da trajetória de exclusão e conquistas da população negra brasileira, principalmente no âmbito escolar, quando acredita que os tipos de racismos são para serem tratados por Movimentos Negros, ou quando seu currículo traz apenas as contribuições europeias citadas no livro didático, ela está perdendo a “oportunidade de realizar a construção de valores essenciais para uma convivência harmônica em sociedade” (ROCHA, 2006, p. 22).

Rocha (2006) nos faz refletir sobre essa invisibilidade por meio de alguns questionamentos: (1) Qual tem sido o posicionamento da escola e dos docentes ante às questões étnico-raciais? (2) A escola tem buscado romper o silêncio que envolve as questões raciais no ambiente escolar? (3) Em que medida a escola apresenta um trabalho condizente com os propósitos contemporâneos da educação que valorizam a diversidade, a pluralidade e as diferenças raciais e socioculturais dos estudantes?

Sabe-se que a história de vida dessa população deverá ser o ponto de partida para o favorecimento do processo de construção de uma visibilidade positiva, como advoga Rocha (2006). É dever de todo profissional da educação conhecer as causas dessa invisibilidade. Uma delas pode ser o desconhecimento da exclusão e das conquistas empreendidas pelo segmento negro em busca de uma educação formal desde o Império, perpassando pelos primeiros anos da República por meio da criação de suas próprias escolas, clubes recreativos, associações de todos os tipos, imprensa negra, entidades religiosas, grupos culturais e teatros amadores.

Como já visto no capítulo um dessa produção, todas essas organizações fizeram com que a população negra se apropriasse do saber escolar nos moldes das exigências oficiais, embora não de forma massiva, mas sempre na intenção de usufruir de uma cidadania plena. A organização de grupos de proteção mútua apoiou muitos negros no aprendizado da escrita, leitura, cálculo e, conhecimento do idioma dos senhores de escravos.

Para entender a exclusão pela qual a população negra passou e ainda passa é preciso saber e lembrar, por exemplo, que a escola do Brasil Imperial institucionalmente excluía os escravizados ainda que permitisse à população liberta frequentar as instituições escolares. À época, como mencionado, a intenção era adaptar as características morais e culturais da população aos padrões da elite branca o que significava “civilizar” o grupo social pobre (mestiços e negros) sendo possível, dessa forma, disciplinar corpos e mentes pretos a fim de constituir uma coesão nacional. Dessa maneira, pode-se perceber o início do projeto político brasileiro no qual desejava excluir a população negra do direito à cidadania através da educação.

Durante os primeiros anos de República, a exclusão programada da população negra continuou quando o Estado passou a cobrar taxas nas instituições para a realização

de exames admissionais. Assim, o privilégio branco, mais uma vez, foi evidenciado apresentando o que Moura (2007, p.05) definiu como “dualidade da educação”³⁸.

A partir do início do século XX, os movimentos sociais negros passaram a reivindicar a participação da população preta em eventos culturais, sociais, políticos e econômicos do país, além de buscar o respeito, o prestígio e a ascensão social por meio da educação. O objetivo era transformar ex-escravizados e seus descendentes em cidadãos por meio da busca por direitos e igualdade no acesso à educação, tornando essas pessoas partícipes dos movimentos de resistência e luta a partir da educação formal.

Diversas foram as maneiras pelas quais a população negra buscou sua instrução. Destarte, a trajetória escolar do segmento negro foi e ainda é determinada pelo seu esforço pessoal e seu entendimento da importância da escolarização para ascensão econômica e pertencimento social. Por isso, essa população sempre buscou articular-se para enfrentarem juntos os desafios impostos pelo racismo.

Sempre foi uma pauta do movimento negro explicitar a multirracialidade brasileira e a necessidade de requisições especiais para a população negra. Essa pressão conquistou, por exemplo, a instituição do termo preconceito racial na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961, inclusive passando a condená-lo. Já na década de 1970, mesmo sob um regime militar, o Movimento Negro suscita as pautas de educação e trabalho dando prioridade à inclusão da temática negra nos currículos escolares e do combate à forma preconceituosa com que a história da população negra era contada nos livros didáticos.

A falta de conhecimento sobre a luta do segmento negro é evidente como revelaram os *Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial* realizados pelo Ministério da Educação em parceria com o Movimento Negro e Secretarias Estaduais de Educação. Grande parte dos professores não teve acesso aos conteúdos ligados à construção da trajetória escolar do grupo social negro brasileiro. Assim como ficou evidenciado na pesquisa qualitativa a qual apontou que apenas 1/3 dos respondentes relataram ter acesso a material bibliográfico consistente os quais embasam e qualificam sua prática pedagógica. Esse desconhecimento também pode ser uma falha no currículo da graduação ou falta de interesse do docente. 70% dos respondentes disseram não ter

³⁸Dualidade na educação significa que há apenas uma parcela da população, geralmente a população branca, com acesso irrestrito ao ensino e a grande maioria alijada desse processo de construção de cidadania por meio da educação.

acesso a referências bibliográficas sobre as questões raciais durante sua formação inicial como relatou o partícipe (H20): “*sou de uma geração em que o ensino era meramente conteudista, sem preocupação com as relações humanas*”. Já o (H14), diz não ter acesso a material porque não lhe foi sugerido.

Todos os dispositivos legais oficialmente impediram a população negra ter acesso ao sistema escolar e, sobretudo os docentes, consideravam-na desqualificada e inapta a frequentar a escola. Mesmo quando a frequência passou a ser obrigatória os estudantes negros sofriam todo tipo de discriminação social e racial, pois não tinham recursos financeiros para roupas ou materiais escolares razoáveis. E, ainda eram obrigadas a trabalhar para sustentar a família o que impedia a permanência nos estudos, interpretado pelos professores como um desinteresse dos pais e uma inadequação desses estudantes ao ambiente escolar. Essa discriminação provocou falta de incentivo para acessar a escola e a permanência nela.

Hoje é diferente? Será que os docentes de hoje reproduzem essa ideia do século XIX considerando o alunado negro inapto para o estudo? Será que os professores do atual Ensino Médio consideram a evasão escolar de jovens negros como algo natural?

A coleta de dados apontou que ainda há docentes que desconsideram a existência do racismo estrutural como fator determinante para a exclusão de jovens negros da escola, mais uma vez, evidenciando a fase da invisibilidade pela qual o espaço escolar se encontra. Como por exemplo, a pergunta que questiona frases proferidas ou escutadas por docentes, aquela que obteve o terceiro lugar foi: “os estudantes dessa escola são discriminados por sua condição social e não por sua cor”.

Outro exemplo, o respondente (D15) informou frequentar a formação oferecida pela Professora Rosa Margarida Rocha de maneira obrigatória e que aborda as questões raciais em sala de aula “*de maneira tranquila*”. Esse mesmo docente, quando perguntado sobre quais poderiam ser os desafios para a efetivação da Lei nº 10.639, diz não ter ideia, apesar de ter participado de discussões fundamentadas sobre as questões raciais.

É possível perceber também na pesquisa que a maioria dos respondentes abordava as questões raciais antes da participação na formação de forma superficial ou não abordava como pode ser visto nos relatos dos partícipes (D5): “*não abordava*” e (D16): “*abordava de forma abrangente*”. Ou ainda, quando perguntados sobre frases que escutam ou proferem, um partícipe informa espontaneamente que (I18) “*não existe racismo na escola*”.

Mais uma vez, sinaliza-se uma possível falta de interesse dos docentes e de sua escola em tratar a questão racial como prioridade. Percebe-se que o tema é ainda tabu. Mais ao final deste capítulo será tratado o método sugerido pela Professora Rosa Margarida Rocha como possibilidade de resolver essa questão.

3.2 Fase da Negação: cultura negra como folclore

Seguindo as fases pelas quais a professora Rosa Margarida Rocha classifica as escolas quanto à inserção das questões étnico-raciais no espaço escolar, temos a segunda etapa que é a fase da Negação. Nela a escola inicia uma discussão acerca do assunto, porém seus docentes ainda acreditam no mito da democracia racial e tratam a cultura negra como folclore. Os educadores têm dificuldade em reconhecer as várias manifestações de preconceitos, racismos e discriminações e acreditam que trabalhar o assunto pode incitar o ódio entre as raças, como explana Rocha (2009, p. 12).

Mais uma vez, com o intuito de nos fazer refletir sobre a fase, Rocha (2009) traz o seguinte questionamento: “como a escola cumprirá o seu papel pedagógico e social no sentido de considerar as questões e problemas enfrentados pelos(as) estudantes na contemporaneidade, incluindo aí o racismo e as discriminações raciais, se transforma a cultura e a religiosidade negras em folclore?” A autora informa que esse tipo de tratamento dado à cultura negra é fruto, muitas vezes, da falta de fundamentação teórica de docentes sobre o assunto. E isto pode ser confirmado na pesquisa qualitativa realizada, pois 70% dos docentes informaram não ter acesso a materiais bibliográficos sólidos sobre as questões raciais e a maioria diz ter dificuldade em participar de formações consistentes sobre as relações étnico-raciais.

Visto na perspectiva de formação continuada, a falta de leitura de materiais sólidos e instruções voltadas para a EREER faz com que professores sejam mal informados e reproduzam uma educação estereotipada e racista. Visto que a pesquisa apontou que alguns docentes ainda negam a existência do racismo no âmbito escolar como fator que desafia a permanência de alunos negros como pode ser verificado na resposta do professor participante da pesquisa: (E4) “*deve ser dado tratamento igualitário entre todas as etnias, não priorizando apenas uma, todos somos importantes*”.

Vale lembrar que o mito da Democracia Racial, vastamente difundido no Brasil no século XX, preconizava que as relações raciais no Brasil foram construídas de forma harmônica e tolerante, defendia que negros escravizados eram tratados de maneira generosa por seus senhores. Essa ideologia ensinou toda uma geração construindo um

imaginário preconceituoso pelo qual o racismo à brasileira se apresenta e escondeu as formas de opressão que a população negra enfrentou.

Essa ideologia pode ser vista até hoje quando, por exemplo, um partícipe da pesquisa qualitativa diz abordar as questões étnico-raciais “*tratando a todos de igual para igual, dando apenas pinceladas nos cientistas negros*”. Dessa maneira, é possível perceber o imaginário ainda racializado da nação brasileira que nega a história de opressão pela qual a população negra passou.

Como visto no capítulo um deste trabalho, o debate sobre a temática racial sempre foi interpretado pelo Estado como incitação ao ódio, como algo separatista, segregacionista e antinacionalista. Lembrando que isto aconteceu, por exemplo, durante a Ditadura Vargas quando a escola homogeneizou conteúdos, padronizou métodos e modelou cidadãos para que fossem ordeiros e disciplinados. Nessa época, o Movimento Negro não conseguiu confirmar a multiracialidade brasileira diante do Estado emplacando reivindicações para essa população. Contudo, pressionou a criação do termo preconceito racial na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 inclusive passando a condená-lo.

Durante a Ditadura Militar, mesmo com ações sistemáticas do Estado inibindo o Movimento Negro interpretado como atuações de discriminação racial, o Movimento não parou com as pautas da educação e trabalho, entidades representativas se articularam para fundar uma organização de caráter nacional na luta contra o racismo. Conseguiram instituir na Carta Magna a Educação de Jovens e Adultos e instituíram o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Apesar de sofrerem retaliações, novamente, o Estado informa que questões particulares deveriam ser tratadas em legislações específicas.

Assim como, na época do debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases Educacionais na década de 1990 (LDB 9394/96), as reivindicações específicas do segmento negro também não foram aceitas sob a justificativa de que a educação deveria ser para todos e não somente para um grupo.

Destarte a incitação ao ódio, à segregação e ao antipatriotismo, a bandeira de luta por uma equidade entre negros e brancos em função de uma desigualdade construída historicamente ganhou força a partir de 1990 em dois momentos importantes, como visto neste trabalho: Marcha para Zumbi e Conferência de Durban. Em suma, a partir do documento entregue na Marcha para Zumbi, o Brasil reconheceu institucionalmente que havia racismo e desigualdades raciais no país por meio do conhecimento de dados

relativos à educação como índices de analfabetismo, evasão, repetência, diferenças quanto ao ingresso e permanência entre negros e brancos na escola.

Assim, foi possível desencadear as primeiras políticas públicas de ações afirmativas específicas para a população negra como a lei de cotas universitárias, a revisão de livros didáticos, a formação permanente de professores para essa temática e o início do debate que culminou com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e dos afro-brasileiros na educação básica.

E, de forma geral, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em 2001 em Durban na África do Sul, no qual o Brasil foi signatário de uma declaração na qual reconheceu internacionalmente o racismo à brasileira, ele se compromete a combater todas as formas de racismo, principalmente no direito à educação por meio de ações afirmativas. Esse documento afirma em vários momentos a importância da formação de docentes e a importância da revisão do material didático no intuito de assegurar uma educação antirracista. Por isso, a Professora Rosa Margarida defende a importância de formações sólidas e materiais didáticos revistos para que a escola ultrapasse a etapa da Negação.

Apresentado esse contexto, traremos relatos da pesquisa qualitativa que ilustram a fase da Negação pela qual a escola pode passar. Por exemplo, quando os professores foram perguntados quanto à forma de abordar as questões raciais em sala de aula antes da formação da Professora Rosa Margarida, a maioria respondeu que não abordava ou abordava apenas quando tinha oportunidades. Como relembramos nos relatos abaixo:

- D3) *Apenas tangencialmente, quando tinha oportunidade, a partir de textos literários.*
- D12) *Abordava apenas o básico.*
- D14) *Somente na semana da consciência negra.*
- D24) *De acordo com os temas que apareciam no livro didático*

Reforçando a tese da Professora Rosa Margarida que docentes estão nessa fase por falta de conhecimento teórico sobre o assunto, relembramos expressões:

- H''4) *Participava de um grupo de estudos na fase da graduação na qual não diferenciávamos etnia, éramos unidos, não criávamos diferenciação de cor.*
- H''7) *Terminei a graduação em 2002, num período onde raramente se discutiam abertamente as questões raciais.*
- H''12) *Quando me formei em 1988, no curso de Letras, não se falava em diversidade ou mudança curricular.*
- H''21) *Em toda a minha formação tive apenas uma discussão em sala.*

Outros docentes justificam a falta de acesso a material didático:

H¹⁴) *Não tive acesso a material porque não me foi sugerido.*
H²²) *Até os anos 1990, dispúnhamos de poucos autores negros.*

Importante ressaltar outras evidências da necessidade de professores serem formados para as questões étnico-raciais para passarem da fase da Negação para a etapa do Reconhecimento. Por exemplo, metade dos respondentes disseram não haver trabalho coletivo sendo realizado na escola quanto à efetivação da Lei nº 10.639/03. Ou ainda, apesar dos partícipes informarem conhecer os arcabouços jurídicos-educacionais necessários ao trabalho das questões étnico-raciais (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Estatuto da Igualdade Racial, Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03), não é possível saber se tem conhecimento do conteúdo apresentado nessas normativas.

Quanto a ações institucionais que apoiam os docentes na sua prática cotidiana ressalta-se que a pesquisa revela que metade diz não ter qualquer acesso a, por exemplo, material paradidático relativo às questões raciais com orientações para práticas pedagógicas ou diretrizes curriculares para a organização do trato da questão racial no município, ou ainda formação em serviço relacionadas às questões raciais para toda a rede de educação.

Destaca-se ainda que 20% dos respondentes disseram nunca ter acessado qualquer iniciativa pedagógica como, por exemplo, priorização de estudos quanto ao trato da questão racial em serviço e reorganização do horário escolar para participar de formação sobre a Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, ressaltamos o que Silva (2003) defende a necessidade de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial por meio de uma ação coletiva: educadores, gestores, pesquisadores, lideranças políticas, operadores do direito e demais atores sociais. Corroborando com esse autor, Souza e Oliveira (2016) dizem que é preciso convidar uma legião de atores sociais comprometidos com uma luta contra a desigualdade racial histórica, pois, apenas agentes politicamente engajados têm conduzido ações pedagógicas para atender a legislação.

Essa falta de coletividade pode ser destacada na pesquisa qualitativa evidenciando que a escola está na fase da Negação. É a pergunta na qual os docentes informam que há poucas ações relativas às questões étnico-raciais sendo realizadas na escola. Um professor se manifesta da seguinte maneira:

K13) *Desconheço se há algo sendo desenvolvido em termos institucionais. O que pode haver são iniciativas individuais de cada docente, e por isso não tomamos conhecimento por serem ações pontuais.*

Ou ainda há escolas que não realizam quaisquer atividades práticas, pois, mais de 15% dos respondentes, disseram não haver qualquer ação institucional desenvolvida na escola. O que pode ser confirmado pelas respostas maquinais:

L21) *As ações pedagógicas para tratamento pedagógico acontecem pontualmente de acordo com as situações de desrespeito às diferenças.*

L7) *Disciplinas isoladas têm realizado um trabalho nesse sentido.*

Outra evidência apontada na pesquisa na qual apresenta escolas na fase da Negação são as frases mais proferidas ou escutadas no ambiente escolar. Por exemplo, aquela que ficou em terceiro lugar (41,7%) foi: “os estudantes dessa escola são discriminados por sua condição social e não por sua cor”. Evidencia-se, dessa maneira, a dificuldade do espaço escolar em reconhecer o racismo estrutural presente em nossa sociedade. Como informa Oracy Nogueira (2006, p. 296), o preconceito brasileiro é de marca o que significa que a desigualdade racial é o que baliza a diferença de acesso à educação e mobilidade social do grupo negro do grupo formado por não-negros.

Outra frase comumente proferida ou escutada por docentes no ambiente escolar (primeiro lugar), de acordo com a pesquisa é: “não fui preparado para lidar com essa temática, portanto, não tenho como colocá-la em minha prática” (58,3%). Um docente expressa de forma espontânea e diz ser bastante frequente a frase: (I7) “*não temos competência para lidar com a temática*”. Outro docente manifesta: (Q7) “*precisamos de apoio técnico e pedagógico para que se faça essa efetivação*”.

Todas essas evidências apontam para uma necessidade urgente de estimular formações para as questões étnico-raciais e rever os currículos de graduação para construir embasamento teórico para questões raciais, objetivando as revisões dos currículos. Assim, uma formação em EREER de qualidade baseada na Lei nº 10.639 precisa estar a cargo do Estado para que todos os atores (docentes, gestores públicos e educacionais) sejam envolvidos em uma “postura política e pedagógica que intencione articular raça, educação e cidadania” (GOMES, 2001, p. 90).

Essas formações podem, também, estimular docentes e gestores com o intuito de saírem de uma possível inércia e quererem colocar em prática estratégias que tratem pedagogicamente a diversidade racial promovendo a visibilidade positiva do grupo negro

e para que haja relações interpessoais saudáveis, o bem-estar do ser humano e uma democracia plena.

Diante do exposto, reforça-se o que Rocha (2009) nos informa sobre a fase da negação: os docentes ainda acreditam no mito da democracia racial, tratam a cultura negra como folclore, acham que trabalhar questões raciais podem incitar o ódio e têm dificuldades em reconhecer as várias manifestações de preconceitos, racismos e discriminações e que tudo isso é fruto da falta de formação e leitura de material sólido sobre questões raciais.

Então, para que visões preconceituosas sejam revistas, é preciso que docentes e gestores se atentem para as visões estereotipadas sobre a população negra em livros, produções e textos existentes no material didático; não tratem as diferenças entre grupos étnico-culturais como conflitos e não estudem a cultura negra como folclore apresentando-a apenas no dia 13 de maio e 20 de novembro, como alerta Rocha (2006, p. 19-20).

3.3 Fase do Reconhecimento: escola como espaço de luta

Dando continuidade à análise dos dados empíricos e do referencial teórico a partir da classificação das fases para inserção das questões étnico-raciais no âmbito escolar sugerido por Rocha (2009), chegamos na fase do Reconhecimento. Nessa fase os docentes reconhecem a necessidade de transformar a escola em um espaço de luta contra o racismo, preconceito e discriminação, por isso, os estudantes aprendem conceitos e temas sobre os diferentes grupos sociais presentes na sociedade. Porém, ainda não há uma efetivação concreta em função dos educadores não saberem o que, quando e como fazer.

Segundo Rocha (2009), nessa fase, a maioria dos professores se abre positivamente para a descoberta de outras abordagens pedagógicas em busca de iniciar uma trajetória no sentido de enfrentar o desafio de introduzir no currículo a questão racial pedagogicamente. Isso pode ser ilustrado na resposta do participante (D11):

Eu sempre me preocupei em trabalhar o respeito às diferenças, a tolerância e os problemas em torno dos espaços que as pessoas negras ocupam na sociedade. Trabalhava a partir do tema 'Diversidades Africanas' e como essas raízes fazem parte da construção do povo brasileiro. Os alunos passavam a conhecer histórias africanas diferentes daquelas reforçadas pelo 'coitadismo'. Pesquisavam sobre comidas, danças, línguas, moda, e como isso também está presente na nossa cultura. Cheguei a organizar evento na escola, no modelo de Seminário, com atividades diversas.

Contudo, segundo a autora, os educadores realizam essa atividade de maneira “descontextualizada, sem analisar e refletir criticamente sobre as relações identitárias estabelecidas no interior da escola” (ROCHA, 2009, p. 13). Assim, alguns questionamentos devem passar a ser objeto de reflexão dos agentes educacionais: “como a escola poderá fazer conhecer aos professores os principais documentos pedagógicos e enunciados legais que tratam sobre o pluralismo, o respeito às diferenças e a integração das diversidades na escola?” (ROCHA, 2009, p. 13).

Esse questionamento é mais um desafio a ser enfrentado por instituições e docentes no sentido de que os profissionais da educação têm consciência da importância desses documentos jurídicos-educacionais, contudo, não é possível saber se aprofundam em seu conteúdo. Como por exemplo, na pesquisa qualitativa, a grande maioria (87,5%) respondeu que sabe da existência da Lei nº 10.639/03 e que ela contribui para novos posicionamentos e reflexões sobre as relações étnico-raciais que são estabelecidas no Brasil. Porém, 50% informa não haver trabalho coletivo sendo realizado para efetivação desse documento jurídico. Essa assertiva pode responder à questão dessa pesquisa de que os docentes do Ensino Médio têm consciência de sua importância como profissional atuante para uma escola antirracista, contudo, não sabem como fazê-lo e precisam de apoio para efetivá-la.

Nesse quesito, destacamos a importância dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABIS) que estão cumprindo seu papel de impulsionar a aplicação das Leis Federais nº 10.639 e 11.645 nas escolas por meio de cooperação científica. Eles estão apoiando os docentes na sua prática pedagógica como visto nos relatos: “J’3) *A escola passou a tratar as questões raciais no currículo a partir da atuação do Neabi com palestras e oficinas*” e “J’5) *Tenho pouco conhecimento sobre o tratamento das questões raciais, mas isso tem mudado desde a criação do NEABI. Muitos professores do ensino médio fazem parte do núcleo de estudos*”.

Logo, continuamos com a tese de que para enfrentar os problemas relativos à desigualdade racial que assola a educação, uma condição básica é o conhecimento da Lei nº 10.639/03, a consciência de sua relevância e a forma de sua efetivação. Assim, é dever do Estado, como apontou Silva (2003) estimular o sistema educacional brasileiro a respeitar Leis ordinárias a fim de diminuir a distância entre o discurso e a prática com o intuito de efetivar uma equidade entre negros e brancos.

Para além disso, é preciso imprimir força de lei como especifica Jacques Derrida (1930-2004) com o intuito de que haja justiça para quem é de direito a fim de que “as

peças e grupos sociais tenham o direito de serem iguais quando a diferença as inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade as descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 97).

Um segundo questionamento sugerido pela autora nessa fase é: “como a escola poderá transformar o tema étnico-racial em um trabalho coletivo, com a participação das famílias, de todos os professores, do diretor, dos coordenadores, bem como dos grupos culturais e sociais da comunidade?” (ROCHA, 2009, p. 13). A possível resposta a esse questionamento é apresentada na pesquisa qualitativa quando participantes informaram que o papel dos gestores públicos e educacionais são imprescindíveis como apoio para a efetivação da Lei nº 10.639/03 (87,5%). Isso pode ser ilustrado quando o docente informa espontaneamente: “(Q7) *Precisamos de apoio técnico e pedagógico para que se faça essa efetivação*”.

Porém, as iniciativas institucionais de embasamento teórico para tratar as questões étnico-raciais (material didático, diretrizes curriculares, formações em serviço), de acordo com as respostas, não são efetivadas porque a metade respondeu não ter acesso a quaisquer iniciativas como as descritas acima. Já as iniciativas pedagógicas ofertadas pela escola, 62,5% disseram ter acesso a discussões fundamentadas, porém um número considerável (20%) apontou nunca ter participado de iniciativas como discussões, horas de estudo coletivas, reorganização do horário escolar a fim de participar de formações voltadas a EREER.

Outro ponto importante trazido pela pesquisa qualitativa relativo a evolução da escola para um espaço de luta é a pergunta K, na qual os docentes informaram os elementos que já fazem parte do cotidiano escolar. As quatro respostas mais registradas foram: 1) as situações de racismo cotidianas são tratadas pedagogicamente; 2) há material didático e rituais pedagógicos apropriados para o trabalho com o ensino da História e Culturas africanas e Afro-brasileira e para a EREER; 3) todas as áreas disciplinares tratam da educação das relações étnico-raciais; 4) as famílias e a comunidade do entorno se envolvem nas atividades escolares relacionadas à valorização da cultura negra.

Essas respostas são positivas na medida em que as situações de racismo sendo tratadas cotidianamente, possivelmente havendo fundamentação teórica que embasa os trabalhos, as áreas escolares trabalhando as questões raciais e a comunidade sendo envolvida significa que as práticas educativas podem estar sendo repensadas e ressignificadas de modo a reorientar novas ações sobre a questão racial, como advoga Rocha (2007, p. 66).

Isso demonstra que o educador não pode ser responsabilizado sozinho pela efetivação de um trabalho que torne a escola um espaço de luta contra os tipos de racismo, preconceitos e discriminações. Ele deve estar acompanhado por gestores, pesquisadores, lideranças políticas, operadores do direito, comunidade, família e demais atores sociais interessados em “redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira” (SILVA, 2003, p. 21).

Esse trabalho coletivo pode proporcionar reflexões a todos (discentes, docentes, gestores, comunidade escolar, atores legais e sociais) e pode destruir costumes racistas e preconceituosos que foram internalizados em suas vivências sociais. Dessa maneira, as relações podem ser pedagogicamente ressignificadas por meio do princípio da circularidade presente na cosmovisão africana. Esse princípio privilegia a perspectiva relacional e elimina a hierarquia estando todos a serviço de todos. Assim, seria possível construir uma relação de respeito e aprendizado entre as culturas presentes no universo escolar na qual existiria horizontalidade nas experiências humanas (ROCHA, 2009, p. 51).

3.4 Fase do Avanço: buscando uma escola democrática

Nessa fase, de acordo com Rocha (2009), a escola busca avançar quanto ao trato pedagógico da questão racial “ensinando” a diversidade por meio de conteúdo, atividades e vivências, desenvolvendo valores relativos ao respeito às diferenças. Para tanto, seus professores se fundamentam sobre o tema com o intuito de repensar sua práxis com o intuito de transformar o espaço escolar em um local democrático.

Na pesquisa qualitativa percebemos docentes que estão iniciando essa fase. Por exemplo, o professor citado abaixo sugere diversas atividades para serem trabalhadas com os alunos:

M8) Entender sobre a conexão África e Brasil, reconhecer a história do povo Africano, o processo histórico do continente Africano sobre as estatísticas de subdesenvolvimento, história geral, desconstruir o imaginário racista sobre o continente Africano, socializar conhecimentos sobre o processo de hominização que decorre de um entendimento das transformações genéticas que permitiram o surgimento do homo sapiens, principalmente conhecendo que o processo de mudança teve como lugar privilegiado o continente africano. Desenvolver projetos com objetivos de conhecer as histórias das famílias, instituições, quilombos, religiões entorno da comunidade.

Outro dado no qual exemplifica que algumas escolas estão avançando no debate das questões raciais e tratando esse assunto pedagogicamente, é o fato de que quase 60%

dos respondentes da pesquisa informaram tratar as situações de racismo cotidianas pedagogicamente. Outro dado que apresenta um avanço é o fato de 75% das pessoas trazerem as questões raciais para o currículo. Porém, esse tratamento é realizado de forma esporádica por meio de palestras, oficinas, projetos, exibição de vídeos e estudos nas disciplinas de história, artes, sociologia, filosofia e linguagens sem a inclusão no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

Diante desse contexto, Rocha (2009, p. 14-15) questiona: “como conduzir o maior número de escolas para a fase avanço? Fase em que o espaço escolar não seria mais reprodutor dos tipos de racismos. Local no qual as práticas, cultura, rituais pedagógicos, processos de ensino seriam atualizados para uma educação efetivamente democrática?”

A própria autora sugere a solução: adotar os princípios da pedagogia da diferença como subsídio para a prática pedagógica. Isto significa que a educação brasileira mudaria seu foco eurocêntrico para o afrocêntrico. Essa mudança implicaria um diálogo entre o pensamento pedagógico contemporâneo e os novos referenciais sobre a diversidade e as africanidades brasileiras. Essas africanidades são explicadas pela autora como “práticas e valores civilizatórios tradicionais africanos, que, reinterpretados se materializam no cotidiano” (ROCHA, 2009, p. 17).

Como exemplo, o princípio da circularidade e do comunitarismo propõem a horizontalidade nas relações humanas e a não hierarquização de saberes. Isso pode ser verificado quando a escola leva em conta a bagagem de conhecimento dos estudantes e a valorização de sua identidade a partir do grupo social que o constituiu e ao qual pertence. Ou quando, de acordo com a autora, há relações afetivas e democráticas na qual educandos e educadores aprendem e ensinam trocando experiências e vivências. Dessa maneira, seria possível buscar uma escola que conviva e valorize as diferenças com o intuito de respeitar singularidades, o pluralismo e a multiculturalidade brasileira contemplando, assim, uma educação antirracista.

Outro questionamento que Rocha (2009, p. 15) traz no intuito de perceber o avanço das escolas para um espaço emancipatório: “é possível que os educadores levem em consideração os estudantes em sua complexidade humana, atentando para suas singularidades, sua cultura e suas marcas identitárias?” É possível desde que a escola oportunize esse processo e não desconsidere a identidade, anseios, ideias e visão de mundo dos estudantes. Para tanto, é imprescindível abertura para um diálogo e conceder o direito à participação ativa do estudante em seu próprio processo educativo, principalmente o jovem como afirma Corti (2004).

Assim, mais uma vez, ressalta-se a importância da qualificação de educadores para uma nova educação: uma que perceba as complexidades e imbricações presentes na construção da identidade do estudante negro, que se aproprie de práticas pedagógicas interativas e se preocupe com fundamentação teórica. Lembrando que o estudante negro do Ensino Médio está imerso em “afrovivências”: racismo, preconceito, atitude, empoderamento, identidade, estilo, relacionamentos, mundo do trabalho e tudo o que permeia a vida do jovem negro que se orgulha de sua negritude.

Ele vive em um mundo totalmente conectado permeado pela tecnologia digital. Então, o espaço educacional deverá se abrir para práticas interativas que dialogam com outros espaços em que os corpos negros constroem suas identidades, como, por exemplo, as redes sociais. E fundamentar-se teoricamente é ato imperativo ao docente para que consiga rever currículos, metodologias, conteúdos, programas educativos que considerem a existência dos educandos negros e passem a abordá-los como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento, como advoga hooks (2017).

Então, dessa maneira seria possível um repensar e agir pedagógicos voltados para uma educação ampla, integral, diversa e humanizante. Na qual a comunicação com a juventude negra seria um forte cooperador para que, por meio do diálogo, seja possível ver estudantes além de sua condição de apenas alunos.

3.5 Princípios Norteadores para construir uma escola antirracista no século XXI

Diante do cenário exibido no qual discutimos as questões que pautam o problema da pesquisa com base nos conceitos trazidos pela professora Rosa Margarida Rocha no que diz respeito às fases da inclusão da questão étnico-racial no cotidiano escolar: Invisibilidade, Negação, Reconhecimento e Avanço. Nesta parte do texto, buscaremos trazer possíveis soluções baseadas na epistemologia da Mestre no intuito de incitar a construção de uma escola antirracista para e pela comunidade escolar.

O intuito é estimular o debate sobre a urgência de elencar alternativas de se realizar uma formação consistente orientada para docentes do Ensino Médio na busca de uma educação antirracista que não apoie a necroeducação no século XXI, mas construa relações saudáveis e sustentáveis. Ratificando necroeducação como uma similitude com a necropolítica, a estratégia que determina quem morre e quem vive. Assim, o sistema educacional participa dessa necropolítica quando, pela construção de uma educação excludente para os jovens negros, consolida a morte dos seus sonhos negando uma

educação antirracista que lhes dê oportunidades de se verem nessa educação e se constituir cidadãos efetivos com as mesmas conveniências do que os estudantes brancos.

Esse debate se torna relevante porque a formação em EREER pode fortalecer a escola como um bem social que valorize a diversidade e a pluralidade da população brasileira, possibilitando assim, tornar-se um espaço democrático com práticas pedagógicas inclusivas principalmente no trato da questão étnico-racial. Ponto fundamental para o Sistema Educacional não fragmentar a educação e incorrer em fracassos como aponta Nilma Lino Gomes (2001).

Para que a escola não incorra em insucessos e busque uma educação antirracista, a Professora Rosa Margarida Rocha sugere os “Oito Princípios Norteadores quanto ao trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar” apresentados em sua obra *Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro* (2006). Julgamos importante trazê-los a fim de estimular um debate sobre a necessidade do docente construir uma intervenção pedagógica baseada em informações relevantes que tratem as questões étnico-raciais como fundamentais para visualizar a população negra brasileira com dignidade. Vamos aos princípios.

3.5.1 Primeiro Princípio: multidisciplinaridade e interdisciplinaridade

“A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo”
(ROCHA, 2006, p. 15).

De acordo com Rocha (2006), é fundamental que o conteúdo étnico-racial não seja esporádico ou tratado em componentes curriculares específicos, pois, caso isso aconteça corre-se o risco de tratar o assunto como algo exótico sem vínculo com a realidade dos estudantes. Ele deve ser estudado durante todo o ano letivo em todas as disciplinas. Esta revisão pode contribuir para o reconhecimento de que as questões raciais não interessam apenas aos estudantes de ascendência negra, mas a todos os estudantes, corroborando, dessa maneira para a construção de relações baseadas no respeito.

Lembrando que desenvolvimento de autoconfiança e autoestima é típico de estudantes do ensino médio, por isso, apoiá-los a rever pré-conceitos e trabalhar a discriminação racial pode ajudar a construir relações sociais sadias, sustentáveis e respeitadas. Dessa maneira, desconstruir estereótipos negativos ainda presentes no imaginário de docentes e discentes, que aprenderam a hierarquizar pessoas pela cor da pele em função da herança racista sobre a qual o Brasil foi construído, pode abrir posturas

positivas para novas relações entre as juventudes e fortalecê-los para o enfrentamento das situações adversas.

De acordo com a Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (2004), a inclusão de conteúdos que tratam das questões raciais provoca o repensar das relações sócio-pedagógicas, o rever de procedimentos de ensino, o revisitar das condições oferecidas para aprendizagem e a revisão de objetivos tácitos e explícitos da educação ofertados pelas escolas. Rocha (2006) aponta que o currículo deve “possibilitar o trato da questão racial como conteúdo inter e transdisciplinar incorporando a história do povo negro, a cultura, a situação de marginalização e seus reflexos” (ROCHA, 2007, p. 26).

Além disso, de acordo com a autora, deve-se possibilitar constantes diálogos entre o tema étnico-racial e todos os conteúdos trabalhados na escola a fim de estabelecer conexões entre a realidade do estudante e sua situação de exclusão. Esse posicionamento pode contribuir para uma educação geradora de cidadania, pois, possibilitará a escola rever valores e padrões políticos-pedagógicos em favor de seu público (ROCHA, 2007, p. 29).

Logo, trabalhar a interdisciplinaridade não significa abandonar os conteúdos já definidos, mas sim ressignificá-los e contextualizá-los para a realidade brasileira, apresentando aos estudantes as situações de desigualdades existentes na sociedade, apoiando-os, assim, na construção de sua criticidade com o intuito de que possam enfrentar desafios, conviver com os diferentes, atuar no mundo, melhorar e transformar sua realidade.

3.5.2 Segundo Princípio: valorização do povo negro

“Reconhecimento e valorização das contribuições reais do povo negro à nação brasileira” (ROCHA, 2006, p. 15).

Professora Rosa Margarida Rocha advoga que estudar o segmento negro significa valorizar as contribuições sociais, econômicas, intelectuais, culturais, experiências e valores dessa população. Não se pode “folclorizar” sua cultura pesquisando apenas costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos como o 13 de maio ou 20 de novembro. É preciso ter consciência para vislumbrar esse segmento com dignidade, afinal, “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 a seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

É papel da escola consolidar uma cultura que valorize e respeite as peculiaridades e repertório cultural do povo negro sem hierarquizar saberes. Dessa maneira, seria possível “expressar nas produções escolares o retrato da pluralidade étnico-racial, representando positivamente os estudantes negros, suas famílias e sua cultura” (ROCHA, 2007, p. 27). Para tanto, a comunidade escolar precisará rever alguns equívocos racistas presentes na cultura brasileira como por exemplo: as africanidades brasileiras dizem respeito apenas aos negros, ou ainda: questão racial é somente história de escravo.

Rocha (2009) nos ensina que para entender a importância da contribuição histórica, econômica, política e cultural do povo negro na formação social brasileira, é preciso ampliar a consciência sobre a relevância da presença africana no Brasil compreendendo que, embora o Brasil seja formado por mais de metade da população por negros, há uma ligação histórica ancestral e geográfica entre o continente africano e o país como um todo. A partir dessa compreensão seria possível promover práticas sociais contrárias a discriminações e racismos nos tornando, então, um único povo formado por várias etnias consolidando assim, uma nação multiétnica e plural como preconiza Kabengele Munanga (2005).

Ainda no intuito de consolidar uma cultura escolar que valorize as reais contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira, Rocha (2009) aponta que é preciso ir além de estudar a história do povo negro na escravidão. É necessário estudar a biografia da população negra africana, os fatos, ações e personalidades desse continente. A autora afirma que:

...deverão ser ampliados, por exemplo, os estudos sobre fatos como a localização geográfica dos grupos étnicos de origem africanos escravizados e enviados ao Brasil por meio do tráfico negreiro, suas tradicionais organizações de vida anteriores à escravização europeia, como também suas lutas e diversificadas formas de resistência à escravidão. (ROCHA, 2009, p. 23)

Portanto, com o intuito de anular a homogeneidade nas práticas pedagógicas é preciso que a comunidade escolar reconheça e valorize a diversidade étnica brasileira enfatizando todas as contribuições da população negra em variados aspectos. Dessa maneira, o estudante negro do Ensino Médio seria contemplado em sua subjetividade e exerceria o seu direito de ocupar o espaço escolar com dignidade, propondo, inclusive, práticas mais inclusivas e/ou menos excludentes como por exemplo, o diálogo com a comunidade escolar sobre suas “afrovivências”.

3.5.3 Terceiro princípio: diversidade étnica no cotidiano

“A conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula” (ROCHA, 2009, p. 15).

Esse item, de acordo com Rocha (2009) é de fundamental importância para estudantes se posicionarem de forma crítica e reflexiva em relação as situações de desigualdades vividas por eles. Trabalhando EREER contextualizada docentes e discentes poderão aprender conceitos e analisar fatos que retratam a realidade adversa experienciada por jovens negros. Como por exemplo, conforme já mencionado, pessoas negras ingressam mais cedo no mercado de trabalho e são obrigadas a permanecer nele por mais tempo. Ou como apontou o IBGE, jovens entre 18 a 24 anos, com ensino médio completo, não frequentam a faculdade por terem que trabalhar.

Essa conexão entre EREER e realidade do alunado realizada de maneira fundamentada pode propiciar reflexões sobre sucesso escolar do jovem alunado negro no sentido de que professores e educandos poderão entender conceitos que afetam a realidade dessas juventudes como o racismo estrutural ou políticas de ações afirmativas, por exemplo. Podem compreender que este tipo de racismo afeta o acesso e a permanência no caminho escolar, mas que políticas públicas de ações afirmativas como cotas quebram o caráter meritocrático do acesso ao ensino superior e mercado de trabalho. De posse desse conhecimento, discentes e docentes podem intervir no cenário real a fim de buscar apoio para uma transformação.

3.5.4 Quarto princípio: combate ao etnocentrismo

“Combate às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro” (ROCHA, 2009, p. 15).

Este princípio reza que se deve valorizar as diferenças entre grupos étnico-culturais e combater metodologias que anunciam superioridade e inferioridade entre elas. O etnocentrismo considera um grupo ao qual pertencem certos indivíduos como a única visão de mundo considerada ideal, padrão, correta. Nesse sentido, o posicionamento da escola quanto aos livros didáticos que apresentam apenas as contribuições das culturas europeias como padrão deve ser revisto.

É necessário rever a história considerada oficial contada nos livros didáticos como menciona Rocha (2006, p. 30) porque ainda há expressões racistas como: “o negro veio para o Brasil”; “o negro escravo era indolente e preguiçoso”; “o negro escravo era bem

tratado”. Essas expressões errôneas construídas na época da escravidão tratam a população negra como “coisa”, mercadoria. Rocha (2006, p. 31) informa ainda, que as expressões comumente faladas como: “o negro discrimina o próprio negro”; “a discriminação brasileira é de classe e não de raça”; “o movimento negro é segregacionista” são preconceitos cristalizados ainda presentes na sociedade. Assim, a inexistência do estudo de outras culturas nas escolas e a referência apenas da cultura europeia formou e ainda forma preconceitos impregnados na sociedade brasileira.

Esse modelo de hierarquização racial destituiu a população negra de seu papel positivo no processo de construção do país e da nação. Assim, surgiram estereótipos como caracterização da população negra como incapaz de contribuir para o sistema de livre iniciativa por insuficiência intelectual, incapacidade técnica ou debilidade moral, bem como vistos como parte de um passado de atraso econômico e incivilidade, conforme citado anteriormente nessa produção.

3.5.5 Quinto Princípio: cultura e currículo escolar

“A história do povo negro, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos incorporados como conteúdo do currículo escolar” (ROCHA, 2006, p. 16).

De acordo com a autora Rosa Margarida Rocha, esse princípio sugere que a história de todos os grupos sociais oprimidos deva ser contada nos conteúdos curriculares, assim como a trajetória de luta desses povos. Assim, seria possível, via currículo escolar, a representação de todas as etnias que compõem esse país sem hierarquização no intuito de empreender uma luta por uma real democracia.

A incorporação desses conteúdos no currículo deve ser feita de maneira contextualizada, coerente e significativa com a integração de saberes e articulação de disciplinas. Dessa maneira, a interdisciplinaridade pode ser instrumento para que estudantes “enriqueçam suas experiências cotidianas num constante processo de troca e reelaboração” (ROCHA, 2007, p. 23).

Espera-se que, dessa maneira, os estudantes entendam o motivo das situações de desigualdades existentes no país e compreendam como os tipos de racismos atuam na sociedade. Condição essencial, de acordo com ela, para a desconstrução de relações preconceituosas e a criação de criticidade da realidade de marginalização desses povos.

Como já mencionado nesse trabalho por Silva (2019), a entrada da juventude no mundo do trabalho ocorre de maneira conflitiva, valorativa e subjetiva. Esses

profissionais são discriminados e inferiorizados por colegas de trabalho, ouvem piadas e comentários racistas, são preteridos por usuários de serviços ou perdem promoções para cargos de chefia. Então, com o estímulo para o espírito crítico, discentes do Ensino Médio podem se preparar, com o apoio dos docentes, para o desafio da transição para o mundo do trabalho no qual poderão sofrer com o racismo estrutural e institucional. E entendendo esse contexto, têm a possibilidade de adentrar no mundo laboral com dignidade e autoconfiança para enfrentar os desafios.

3.5.6 Sexto Princípio: extinção de materiais estereotipados

“Extinção do uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias” (ROCHA, 2006, p. 16).

Rocha (2006) afirma que a escola que deseja praticar uma pedagogia de respeito à diversidade e antirracista, deve banir de seu espaço quaisquer textos, referências, descrições, desenhos, decorações que apresentem imagens estereotipadas de pessoas negras. Logo, seus educadores devem estar instrumentalizados no intuito de fazer leituras críticas dos materiais didáticos, paradidáticos e produções escolares que não estejam de acordo com uma educação que fortaleça a autoestima e orgulho do pertencimento racial dos alunos.

Da mesma maneira, os docentes precisam compreender que a juventude está abrindo outros espaços onde seus corpos negros estão construindo suas identidades, como mencionado, em locais considerados pouco convencionais pelo campo da educação como as redes sociais. Nelas, eles estão assumindo abertamente e com orgulho sua negritude e plantando uma semente de mudança identitária e empoderamento juvenil negro.

São novos espaços os quais estão sendo ocupados por uma juventude que herdou a luta dos movimentos negros anteriores e está ressignificando a batalha contra o racismo posicionando-se através de outras formas de denúncia e de interação, educando a sociedade em tempos de retrocessos do Brasil atual. Louvam sua ancestralidade, valorizam sua cultura, reconhecem a participação de sua ascendência na construção do Brasil e, também apresentam uma postura política de combate ao racismo de forma participativa ensinando as pessoas como se empreende uma luta antirracismo se recusando a estar de forma paralela à sociedade.

Nesse contexto, reforçamos a importância da preparação de educadores para a construção de um novo perfil de docente que esteja atento às complexidades e

imbricações presentes na construção sociocultural do estudante e respeite sua condição de ser apenas aluno. Assim, é imperativo formar professores conscientes do relevante papel da educação antirracista, não discriminatória, de qualidade e equânime que pode ajudar a criar uma nova geração de estudantes pertencentes a uma nova intelectualidade do século XXI que abre espaço para o repúdio a atitudes preconceituosas e racistas.

3.5.7 Sétimo Princípio: linguagem e letramento racial

“Uma maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana” (ROCHA, 2006, p. 16).

Segundo Rosa Margarida Rocha (2006), a linguagem utilizada no cotidiano escolar é fortemente expressiva. São diversos exemplos que depreciam e desvalorizam a cultura e a identidade racial dos alunos. Piadas, apelidos depreciativos, eufemismos como “moreninho”, “escurinho”, “pessoa de cor” afetam a construção positiva da auto-imagem dos estudantes. Além disso, é preciso repensar expressões como “serviço de preto”, “cabelo ruim”, “a coisa tá preta”, “negro de alma branca” no sentido de aboli-las.

Por isso, a mestre sugere envolvimento de toda a comunidade escolar em experiências pedagógicas efetivas no intuito de discutir e melhorar o nível das relações raciais. Sugere também desenvolver valores essenciais para a convivência entre as diferenças e, recomenda o conhecimento da comunidade por parte dos docentes a fim de visualizá-la de maneira não estigmatizada e não estereotipada. Além disso, fomentar o diálogo da escola com a juventude negra pode proporcionar um repensar de práticas pedagógicas excludentes, pois, ela pode apresentar as situações vexatórias pelas quais passam e assim, todos podem aprender e lutar contra essas discriminações e preconceitos.

3.5.8 Oitavo Princípio: soluções pedagógicas e formação docente

“A construção coletiva de alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados” (ROCHA, 2006, p. 16).

Esse princípio reza que toda a comunidade escolar (direção, supervisão, professores, bibliotecários, pessoal de apoio, grupos sociais e instituições educacionais) deve estar envolvida na busca pela educação antirracista, pois são necessárias ferramentas e estratégias como: recursos didáticos adequados, materiais pedagógicos eficientes, presença de livros sobre o assunto na biblioteca e, formação constante de professores.

Segundo a autora, a formação de docentes é o ponto mais importante para a construção de uma educação emancipatória, antirracista e verdadeiramente democrática.

Pois, por meio das formações consistentes em EREER é que o docente se fundamenta e poderá contribuir para esse avanço por meio da conscientização da importância de sua atuação profissional.

Assim, para que educadores ressignifiquem suas práticas em busca de construir um ambiente propício ao respeito às diferenças e superação do racismo, recomenda-se que as formações pedagógicas contenham: referenciais e práticas pedagógicas para se pensar uma educação antirracista; princípios pedagógicos que deverão fundamentar a prática cotidiana escolar; cuidados, observações e equívocos quanto ao trato de datas comemorativas, das religiões de matriz africana, das imagens, da estética negra e expressão verbal cotidiana; conteúdos sobre história da África e dos Afro-brasileiros. Todos esses assuntos podem e devem fazer parte das estratégias institucionais de formação inicial do docente como preconiza a Lei nº 10.639/03.

Portanto, esses oito princípios trazidos por Rocha (2006) podem apoiar o espaço e a comunidade escolar na busca pela educação emancipatória, descolonizadora, que respeita diferenças, valoriza diversidades, reverencia a multiculturalidade e pluralidade brasileira, desconstrói preconceitos, que busca a real democracia, que luta contra os tipos de racismos e que abomina discriminações.

Essa é a educação que ansiamos, uma que não compactua com a necroeducação que aprofunda as desigualdades. Ao contrário, é uma educação que busca o acesso e permanência da juventude negra, que estimula seu sucesso por meio de práticas incluídas que valorizam suas subjetividades, que os empodera através de conteúdos curriculares sobre as questões raciais presentes em todas as disciplinas, que os apoie a entender e criticar realidades e desigualdades presentes no país. Por fim, é uma educação que dialoga com essa juventude a fim de enfrentar o desafio de desconstrução de uma educação eurocêntrica, colonial e homogênea.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou uma análise sobre o repensar de uma formação antirracista para o século XXI, levando em consideração os desafios e possibilidades para docentes do Ensino Médio. Por meio deste trabalho, foi possível realizar um levantamento de informações que conduziram para alcançar o objetivo científico proposto neste estudo.

O intuito foi o de elencar os desafios que se apresentam aos professores e professoras do Ensino Médio durante seu percurso de formação para preparar cidadãos e cidadãs do século XXI, considerando a EREER como instrumento pedagógico para construir uma escola antirracista. Assim como responder a questão problema levantada pela pesquisadora: de que maneira fazer face à implementação da Lei nº 10.639/03 por meio de formação consistente sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) pensando os docentes e as especificidades do Ensino Médio?

Assim, após o levantamento das informações coletadas no processo da pesquisa, aferindo os dados obtidos, foi possível analisá-los e avaliá-los à luz das postulações dos estudiosos que dialogaram teoricamente com o texto. Neste processo, pelas declarações dos entrevistados, pelas observações das dinâmicas feitas durante a realização do curso, foi possível ampliar reflexões sobre aspectos fundamentais que perpassam a realidade das várias dimensões da escola e da educação considerando o objeto desta investigação.

É, portanto, uma constatação de que os docentes do Ensino Médio enfrentam desafios para se desenvolverem quanto a conhecimentos históricos, sócio-políticos, metodológicos e relacionais que envolvem o trato das questões étnico-raciais visando a consolidação de uma educação antirracista.

Esses desafios enfrentados, de forma geral por todos os educadores, mas com especificidades pelos docentes no Ensino Médio, em seu processo de formação inicial e continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais de acordo com o obtido pela pesquisa qualitativa, relacionam-se a: falta de tempo e qualificação adequados para elaboração de atividades práticas interdisciplinares relativas ao tema, falta de apoio da gestão educacional e institucional no sentido de não abrir espaço para debates e capacitações em serviço, falta de trabalho coletivo para que projetos não sejam pontuais ou secundários no calendário escolar.

Diante do exposto, constatou-se que formações consistentes em Educação para as Relações Étnico-Raciais para docentes do Ensino Médio são imprescindíveis pois espera-se a construção de uma escola antirracista, contextualizada em seu tempo e que possa

colaborar com o desmantelamento e contenção de preconceitos e discriminações atualizados para o século XXI.

Da mesma forma, a formação dos educadores e educadoras, neste aspecto, contribui para o desenvolvimento da subjetividade dos estudantes negros estimulando-os a assumir seu pertencimento racial e elevar seu autoconceito. Esse desmantelamento e o apoio aos jovens negros, abre caminhos para diminuir os índices de evasão e abandono nesta etapa de ensino. Os/as educadores, tendo oportunidades para uma formação consistente poderão abrir-se para ampliar conhecimentos e entender melhor o contexto das vivências socioculturais e raciais dos estudantes negros do Ensino Médio.

Certamente, a formação inicial e em serviço possibilitará aos professores/as oportunidades para se prepararem para assumir responsabilmente a tarefa de educar de forma ampla garantindo o direito de uma educação para todos e, ainda observando as especificidades dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade e mais atingidos pelo racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira.

Assim, estes/as profissionais vão estar preparados para, além de educar cidadãos e cidadãs para o trabalho, formar indivíduos conscientes da sua atuação como sujeitos construtores de sua própria história. Mesmo que este atributo não seja de exclusividade absoluta da escola e dos educadores as contribuições destes agentes são fundamentais nesse processo.

Torna-se urgente a proposta de enfrentamento proativo deste quadro de desafios elencados neste estudo, potencializando uma outra realidade escolar. Acredita-se, portanto, na contribuição dessa pesquisa com o olhar para o ensino médio que, mesmo contando com algumas reflexões feitas por estudiosos e pesquisadores, ainda é incipiente.

Diante disto, reafirma-se o que esta pesquisa mostrou: nessas formações é necessária a observação de alguns pressupostos, princípios e referências que garantam uma qualificação eficiente para que os educadores avancem para o necessário aprofundamento destas questões para que suas práticas diárias sejam fortalecidas. Conhecimentos sócio-históricos sobre o povo negro; acesso a bibliografia renovada sobre o trato das questões raciais; domínio de estratégias didáticas para tratar do tema curricularmente, em diálogo com os conhecimentos das várias áreas, não poderão estar ausentes do cotidiano do docente. Além de reflexões sobre seus próprios conceitos e preconceitos são estratégias para lidar de forma didático-pedagógica e empática com o tema das diferenças.

Assim, apresentar a história de lutas e vitórias do povo negro, proporcionar conhecimento sobre a construção de estereótipos, desigualdades e identidades raciais, fomentar práticas antirracistas, exibir referenciais, apresentar documentos normativos e princípios que fundamentam a práxis escolar cotidiana e, proporcionar entendimento da constante metamorfose do racismo são conteúdos essenciais das formações. São fundamentos para que haja efetivação da inserção curricular da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no projeto político pedagógico escolar de acordo com as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Ressalta-se que o desafio da ausência de qualificação adequada para elaboração de atividades práticas interdisciplinares levantada na pesquisa empírica, também pode estar diretamente ligada a hipótese levantada da falta de acesso durante a formação inicial e continuada a material bibliográfico consistente que embasa a prática pedagógica. A falta de acesso a referências bibliográficas durante a formação continuada pode ser comprovada na pesquisa pois, apenas 1/3 dos respondentes relataram ter acesso atualmente a material bibliográfico consistente os quais embasam e qualificam sua prática pedagógica. Os demais disseram não ter acervo bibliográfico ou realizam pesquisas por meio de ferramentas de busca na *internet*. Durante a formação inicial, 70% responderam não ter acesso a materiais que discutem as relações raciais por possível falha na construção do currículo da graduação no que diz respeito a relevância para o assunto racial.

Afirmamos, então, que esses dados podem indicar também pouca importância dada para as questões raciais para além do currículo, mas pelo próprio respondente. Essa afirmação pode confirmar a outra hipótese levantada: as formas de manifestação do racismo estrutural, reproduzido institucionalmente na educação podem obstaculizar e impedir a participação em formações. A professora Rosa Margarida Rocha (2009) afirma que a Lei nº 10.639/03 é apenas uma porta aberta, assim, cabe ao docente querer entrar para universalizá-la, praticá-la, efetivá-la. Para isso, ele precisará aprender a lidar com um imaginário social impregnado de seculares preconceitos racistas e de desprezo para com o continente africano. Mas, principalmente, necessitará do apoio da gestão educacional e institucional. Assim, é preciso que todos os atores sociais estejam engajados com a luta contra a desigualdade racial histórica, pois, não basta apenas agentes politicamente motivados conduzir ações pedagógicas para atender a essa legislação.

Sobre o desafio da falta de apoio de gestores educacionais e institucionais, os respondentes disseram ser de extrema relevância, contudo informaram que: (1) não têm acesso a material paradidático relativo às questões raciais com orientações para práticas pedagógicas ou diretrizes curriculares para a organização do trato da questão racial no município; (2) não existe capacitação consistente e frequente em serviço relacionadas às questões raciais para toda a rede de educação; (3) falta priorização de estudos quanto ao trato da questão racial em serviço; (4) não há reorganização do horário escolar para participar de formação sobre a Lei 10.639/03.

Então, o desafio da falta de apoio da gestão educacional (diretor/supervisor) e da gestão institucional (secretarias de educação) para o docente participar de formações em EREER podem estar ligados à hipótese levantada de que as formas de racismo ainda presentes nas escolas obstaculizam o desenvolvimento dos trabalhos com a Lei nº 10.639/03.

Essas ações representadas no parágrafo anterior, como a falta de vontade da gestão educacional em reorganizar horários dos docentes para que participem das formações, ou o não proporcionar desenvolvimentos frequentes por meio de formações em EREER, alimentam um fazer pedagógico diário que não prepara a escola para o século XXI e não apoia os estudantes com ações antirracistas garantido sua permanência na escola.

Dessa maneira, a instituição escolar continuaria desconsiderando a necessária mudança para uma prática pedagógica que leva em conta a diversidade humana, social, cultural e econômica. Esse desconsiderar deixa de apoiar a construção da consciência no jovem estudante de que seu fenótipo não define seu destino e que ele pode modificar sua perspectiva de vida e pode desejar estar onde quiser. Assim como leva aos estudantes brancos a consolidarem erroneamente a ideia de superioridade de seu grupo racial assumindo uma posição de privilégios em relação a sua branquitude. Portanto, pode-se também inferir, a partir desta pesquisa, que é basilar a posição compromissada dos gestores escolares criando condições de execução do trabalho a ser feito.

Em relação ao desafio de ausência de trabalho coletivo realizado no interior da escola, a pesquisa qualitativa verificou que: (1) a temática racial não está presente como conteúdo inter e transdisciplinar com diálogos entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola; (2) as questões raciais não são conteúdos curriculares cotidianos nas práticas pedagógicas dos docentes pesquisados; (3) a forma de se tratar as questões raciais é por meio de palestras, oficinas, projetos, exibição de vídeos e estudos

apenas nas disciplinas de história, artes, sociologia, filosofia e linguagens; (4) não há prerrogativa no plano pedagógico curricular; (5) não há ação institucional desenvolvida na escola.

Essas passagens acima descritas afirmam a necessidade de incluir as questões raciais no planejamento como sugeriu Rocha (2006) em seu primeiro princípio norteador quanto ao trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar. De maneira que as formas de racismo ainda presentes nas escolas não impeçam o desenvolvimento dos trabalhos com a Lei nº 10.639/03, e ainda, as reflexões e ações geradas possam promover uma democracia plena e relações interpessoais saudáveis.

Destarte todos os desafios listados acima, há avanços sendo realizados e a escola que queremos e necessitamos pode estar em construção, mesmo que o caminho a percorrer seja ainda longo. Essa escola é aquela na qual há reflexões sobre os novos paradigmas multiculturais, aquela que se apresenta para as recentes tecnologias digitais e a que busca por justiça e equidade social.

Uma ação de grande avanço, por exemplo, é o efetivo trabalho dos NEABIS. A pesquisa qualitativa mostrou que os Núcleos de Estudo Afro Brasileiros e Indígenas estão cumprindo seu papel de incitar a aplicação das Leis Federais nº 10.639 e nº 11.645 nas escolas do Ensino Médio pesquisadas, por meio de cooperação científica e apoio pedagógico como apontaram os relatos de alguns participantes. Esse papel é fundamental pois, apresenta o suporte necessário ao docente no intuito de trazer reflexões quanto ao trato das questões raciais e atende uma demanda, inclusive apontada na pesquisa empírica, que é a falta de preparação para lidar com essa temática.

Outro exemplo que assinala progresso são as escolas apontadas na pesquisa que já estão nas fases de Reconhecimento e Avanço, de acordo com o levantamento feito pela pesquisadora, a partir da classificação criada pela Profa. Rosa Margarida Rocha (2009). Essas escolas estão procurando reconhecer os diferentes grupos sociais presentes na sociedade e avançam no sentido de visualizar, com dignidade, as reais contribuições do grupo social negro, bem além das artísticas e culturais. Isto gera nos /as estudantes negros e negras orgulho ao pertencimento racial. Assim, sendo contemplados e representados em sua subjetividade de forma coerente, no qual seus ancestrais africanos escravizados são vistos não apenas como máquinas de trabalhos, mas como protagonistas na construção da nação brasileira.

Afirma-se que as ações listadas acima podem estar contribuindo com uma formação integral dos jovens estudantes negros. Essa formação plena considera as

‘afrovivências’ (racismo, preconceito, atitude, empoderamento, identidade, estilo, relacionamentos, mundo do trabalho) como potência da juventude preta e parda do Ensino Médio. Porém, é necessário reconhecer que estas ações, mesmo que crescentes, representam iniciativas isoladas quando consideramos que esta temática deveria atingir todas as escolas públicas e particulares de forma institucional, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Assim, quando as experiências, as perspectivas de vida e os conhecimentos dos jovens negros frequentadores do Ensino médio são consideradas no espaço escolar, estes/as estudantes podem se abrir para o necessário diálogo com a escola, sentem-se à vontade para apresentar sua identidade, seus anseios, suas ideias e sua visão de mundo, dialogando com a escola. Por meio desse diálogo, a escola pode aprender com essa juventude e buscar soluções pedagógicas que apontam para a renovação de práticas as quais trazem alteração social para esse grupo que precisa de apoio para entender seu poder transformador de superação de desigualdades sociais.

A própria pesquisadora tem experiência em apoiar a transformação dessa juventude por meio de sua didática. Como mencionado, ela utiliza estratégias pedagógicas que se caracterizam pela forma multidisciplinar, lúdica, prazerosa e, principalmente, fundamentada teoricamente ao apresentar a ERER. Assim, busca contribuir para a construção da identidade racial positiva de estudantes negros e abre a discussão com os não negros.

Então, mais uma vez, questiona-se: sem ter acesso a formações sólidas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais é possível um fazer pedagógico diário consistente e preparar uma escola antirracista para o século XXI? Reitera-se que não é possível construir um espaço escolar democrático e emancipatório que pense os paradigmas multiculturais que se apresentam no século XXI sem o devido desenvolvimento de professores por meio de formações consistentes em ERER.

Essas formações, como mencionado, precisam apresentar referenciais e práticas pedagógicas para se pensar uma educação antirracista; princípios pedagógicos que fundamentam a prática cotidiana escolar; cuidados, observações e equívocos quanto ao trato de datas comemorativas, das religiões de matriz africana, das imagens, da estética negra e expressão verbal cotidiana; conteúdos sobre história da África e dos afro-brasileiros. Esses elementos fundamentam os “Oito Princípios Norteadores quanto ao trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar” apresentados na obra *Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro (2006)*. da Professora Rosa Margarida.

Logo, a escola que se propuser a ser antirracista e modificar comportamentos criando novas maneiras de tratar as questões raciais no seu cotidiano, precisa estar atenta e praticar esses princípios no intuito de proporcionar a discentes e docentes a possibilidade de refletir e destruir costumes racistas e preconceituosos que foram internalizados em suas relações sociais. Esses preceitos precisam ser ferramentas pedagógicas a fim de que ampliem conhecimentos e criem espaços escolares plenos de democracia, justiça e equidade, principalmente étnico-racial. Até mesmo, esses elementos podem ser perspectivas futuras a serem considerados pela pesquisadora para dar continuidade aos estudos científicos, pois, constituem uma educação afrocentrada, uma pedagogia antirracista que desconstrói a educação eurocêntrica, colonial e hegemônica ainda vivida no país.

Dessa maneira, a escola estaria contextualizada em seu tempo, respondendo positivamente a sua função social, considerando a realidade brasileira, visibilizando com dignidade e respeito a comunidade a que ela atende, em observância ao propósito de uma real educação de qualidade para todos. Certamente, os índices de sucesso escolar entre os/as estudantes negros e negras, deste nível de ensino, poderiam ser outros, representando muito mais histórias de sucesso escolar.

O maior dos desafios a ser enfrentado pela Educação Brasileira no século XXI é o de direcionar sua atuação e suas práticas diárias no sentido de contribuir com o desmantelamento da necroeducação. Assim, a educação estaria dando oportunidades para a juventude negra sonhar com um espaço que proporciona seu acesso e permanência, que traz conteúdos curriculares sobre as questões raciais que os faz criticar sua realidade e assim, os empodera; que dialoga com eles no intuito de aprender, trocar e reaprender com quem aprende. Essa é a escola que precisamos e ansiamos no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHES, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp 28-49, Jan-Jun 2003.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- _____. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016
- BENTO, Cida. **Exclusão fragiliza responsabilidade social**. In: ETHOS, Instituto. Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas, p. 26-27. São Paulo: ETHOS, 2016.
- BRASIL. **Decreto Imperial nº 1.331** de 17 de fevereiro de 1854.
- BRASIL. **Decreto Imperial nº 7.031-A** de 06 de setembro de 1878.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.659** de 05 de abril de 1911.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.741** de 16 de julho de 2008.
- BULGARELLI, Reinaldo. **Diversos somos todos**. São Paulo: Editora de cultura, 2008.
- _____. **O compromisso das Empresas com a Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: Instituto Ethos, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos. **Introdução**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Dez anos da Lei nº 10.639/03 e a formação de professores e relações raciais em artigos: um tema em discussão**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista. v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020
- CORTI, Ana Paula. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

- DERRIDA, Jacques. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007)
- DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei nº 10.639 de 2003**. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa Escola**. São Paulo: São Luiz, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan/jul. 2003
- _____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro na última década**. In: HASENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia (org.). **O lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. Brasília: Unesco, 2002.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. 2018.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018
- MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- _____. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo na história**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009
- MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1 pp. 287-308. 2006.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROCHA, Lauara Cornélio da. **A formação de educadores (as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004)**. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

- _____. Rosa Margarida de Carvalho. **História da África na Educação Básica: almanaque pedagógico – referenciais para uma proposta de trabalho**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- _____. Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- _____. Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003
- SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia & Sociedade, v. 26, n.1, p.83-94, 2014
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.225-242, 2011.
- SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR, 2004.
- SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- SILVA Jr., Hédio. **Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica – Breve Histórico**. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- SILVA, Petronilha. **CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Publicado em Sítio Eletrônico Geledés. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>> 2009
- SILVA, Rene Marc da Costa. **A constituição de 1988 e a discriminação racial e de gênero no mercado de trabalho no Brasil**. Revista de Informação Legislativa. Ano 50, n. 200, p. 229-248, 2013.
- SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Claudio de. **LDB x Lei nº 10.639, de 2003: e o racismo com isso?** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016.

<p>A) Qual sua formação inicial? <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>lato sensu</i> <input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>stricto sensu</i> <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p>B) Você se considera: <input type="checkbox"/> preto <input type="checkbox"/> pardo <input type="checkbox"/> branco <input type="checkbox"/> indígena</p>	<p>C) O que a(o) motivou participar desse curso? <input type="checkbox"/> convite de um colega <input type="checkbox"/> aprimoramento <input type="checkbox"/> achei na internet <input type="checkbox"/> imposição da escola onde trabalho <input type="checkbox"/> excelência do curso <input type="checkbox"/> Nenhuma das alternativas.</p>
<p>D) Antes do curso, como você abordava as questões étnico-raciais em sala de aula?</p>	<p>E) Para você, que conhecimentos deverão fazer parte das reflexões dos professores para se criar condições didático-metodológicas favoráveis à construção de uma cultura escolar que valorize e respeite a cultura negra?</p>	<p>F) Na sua opinião, dos referenciais e princípios listados abaixo, quais deverão nortear o trabalho escolar na perspectiva da educação das relações étnico raciais? <input type="checkbox"/> diversidade biológica/cultural/social/racial como direito <input type="checkbox"/> preparação pedagógica/ética/didática para lidar com as questões raciais <input type="checkbox"/> Diálogo com o pensamento negro na educação <input type="checkbox"/> Rompimento com o pensamento eurocêntrico no currículo escolar <input type="checkbox"/> Nenhum dos relacionadas acima.</p>
<p>G) Hoje, quais acervos bibliográficos consistentes você tem acesso para qualificar sua prática na questão étnico racial atendendo às especificidades do Ensino Médio?</p>	<p>H) Durante sua formação inicial você teve acesso a material ou discussão consistentes acerca das questões raciais? <input type="checkbox"/> SIM De que maneira? <input type="checkbox"/> NÃO Por quê?</p>	<p>H') Caso tenha respondido SIM à questão anterior, de que maneira teve acesso a material relativo às questões raciais?</p>
<p>H'') Caso tenha respondido NÃO à questão anterior, por quê não teve acesso a esse tipo de material?</p>	<p>I) Das frases listadas abaixo, quais você já escutou ou proferiu? <input type="checkbox"/> “Os estudantes dessa escola são discriminados por sua condição social e não por sua cor”. <input type="checkbox"/> “Não fui preparado para lidar com essa temática, portanto, não tenho como colocá-la em minha prática”. <input type="checkbox"/> “Eu já trabalho a temática há muito tempo, o respeito às pessoas e à história da escravidão não é novidade na escola”. <input type="checkbox"/> “Sou professor de matemática, portanto, não tenho nada a ver com essas questões históricas”. <input type="checkbox"/> “No ensino médio não temos como preocupar com subjetividades, temos que prepará-los para o ENEM”. <input type="checkbox"/> Nenhum dos relacionadas acima.</p>	<p>J) Sua escola trata as questões raciais nos componentes curriculares? <input type="checkbox"/> SIM De que maneira? <input type="checkbox"/> NÃO Por quê?</p>
<p>J') Caso sua resposta tenha sido Sim à questão anterior, de que maneira sua escola trata as questões raciais nos componentes curriculares?</p>	<p>J'') Caso sua resposta tenha sido Não à questão anterior, por que sua escola não trata as questões raciais nos componentes curriculares?</p>	<p>K) Em relação às questões raciais, quais elementos relacionados abaixo já fazem parte do cotidiano da sua escola hoje? <input type="checkbox"/> Todas as áreas disciplinares tratam da educação das relações étnico-raciais</p>

		<input type="checkbox"/> Há material didático e rituais pedagógicos apropriados para o trabalho com o ensino da História e Culturas africanas e afro Brasileira e para a ERER. <input type="checkbox"/> As famílias e a comunidade do entorno se envolvem nas atividades escolares relacionadas à valorização da cultura negra <input type="checkbox"/> As situações de racismo cotidianas são tratadas pedagogicamente <input type="checkbox"/> Nenhum dos relacionadas acima.
<p>L) Das ações abaixo, quais são desenvolvidas hoje em sua escola?</p> <input type="checkbox"/> Rompimento do silêncio sobre o racismo presente na sociedade e nas vivências dos estudantes do Ensino Médio. <input type="checkbox"/> Incorporação da temática racial, do ensino da História e cultura africana e afro brasileira como elementos curriculares <input type="checkbox"/> Tratamento pedagógico quanto ao reconhecimento da diversidade e ao respeito às diferenças <input type="checkbox"/> Combate ao pensamento eurocêntrico no currículo escolar <input type="checkbox"/> Nenhuma das anteriores.	<p>M) A partir desse curso, em que medida você está preparada (o) para apoiar o projeto de vida dos estudantes principalmente relativo aos desafios da juventude negra frequentadores do Ensino Médio?</p>	<p>N) Qual a visão que você tem sobre a Lei nº 10.639/03?</p> <input type="checkbox"/> tem muita importância para o combate ao racismo no Brasil <input type="checkbox"/> não incide sobre as relações raciais que são estabelecidas no Brasil <input type="checkbox"/> contribui para novos posicionamentos e reflexões sobre as relações étnico-raciais que são estabelecidas no Brasil <input type="checkbox"/> não contribui com as questões escolares contemporâneas <input type="checkbox"/> Nenhuma das alternativas.
<p>O) Quanto tempo de trabalho coletivo com a Lei nº 10.639/03 há em sua escola?</p> <input type="checkbox"/> Mais de 18 anos <input type="checkbox"/> Menos de 18 anos <input type="checkbox"/> Não tem trabalho coletivo <input type="checkbox"/> Nenhuma das alternativas.	<p>P) Quais dispositivos jurídicos-educacionais relacionados abaixo são de seu conhecimento?</p> <input type="checkbox"/> Lei nº 10.639 <input type="checkbox"/> Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico raciais <input type="checkbox"/> Estatuto da Igualdade Racial <input type="checkbox"/> Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 <input type="checkbox"/> Nenhuma das alternativas.	<p>Q) Para você, qual é o papel do gestor público (secretarias de educação) e do gestor escolar (diretoria/coordenação) na efetivação da Lei nº 10.639/03?</p> <input type="checkbox"/> muito relevante <input type="checkbox"/> pouco relevante <input type="checkbox"/> relevante <input type="checkbox"/> irrelevante <input type="checkbox"/> Nenhuma das anteriores.
<p>R) Quais iniciativas institucionais listadas abaixo você já teve acesso?</p> <input type="checkbox"/> Material paradidático relativo às questões raciais com orientações para práticas pedagógicas	<p>S) Que iniciativas pedagógicas listadas abaixo você já participou?</p> <input type="checkbox"/> Horas de estudo coletivas <input type="checkbox"/> Discussões fundamentadas sobre a questão racial	<p>T) Quais desafios poderiam obstaculizar ou impedir uma atuação mais consistente de sua parte na efetivação da Lei nº 10.639/03?</p>

<input type="checkbox"/> Diretrizes curriculares para a organização do trato da questão racial no município	<input type="checkbox"/> Reorganização do horário escolar para participar de formação sobre a Lei nº 10.639/03	
<input type="checkbox"/> Formação em serviço relacionadas às questões raciais para toda a rede de educação	<input type="checkbox"/> Priorização de estudos quanto ao trato da questão racial em serviço	
<input type="checkbox"/> Nenhuma das anteriores	<input type="checkbox"/> Nenhuma das anteriores	