

ORGANIZADORES

Elisângela de Jesus Santos

Emanoela Priscila Toledo Arruda

Fabiana Vigo Azevedo Borges

Juliana Fontana Moysés

André Aluize

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

PREFÁCIO

É com grande honra e responsabilidade que escrevo o prefácio deste e-book intitulado *"Direitos Humanos e Educação Antirracista"*. O trabalho apresentado neste compêndio, composto por artigos de professores e alunos, traz à tona um debate urgente e necessário no contexto educacional e social brasileiro. Em tempos de intensos desafios, os temas abordados neste livro refletem a busca contínua por um Brasil mais justo e igualitário, com um olhar atento para as questões raciais que perpassam todas as esferas da sociedade.

A Educação Antirracista é um compromisso ético, pedagógico e político, e a produção deste e-book demonstra o quanto é fundamental que a educação se posicione contra todas as formas de racismo e opressão. Por meio das lentes dos Direitos Humanos, os estudos apresentados trazem reflexões, desafios e propostas concretas para a construção de um sistema educacional que garanta a inclusão das populações negras que, historicamente, sofreram marginalização e exclusão.

Ainda, também é trabalhado, neste e-book, a efetividade e eficácia da Lei nº. 10.639/2003 que coloca em pauta a importância da formação docente e a implementação eficaz da legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, refletindo também acerca dos desafios ainda encontrado para o seu integral cumprimento.

Em complemento ao estudo acerca da legislação acima mencionada, neste e-book também encontraremos estudo importante alertando para a necessidade de que o ensino da cultura afro-brasileira não se limite a uma visão redutora, mas seja incorporado de forma transversal em diversas áreas do currículo, garantindo que as novas gerações cresçam com uma compreensão mais ampla e justa da nossa diversidade cultural.

Nesse sentido, o conjunto dos estudos apresentados traz à tona a responsabilidade da escola na formação de um indivíduo crítico e consciente, capaz de

perceber e combater as práticas racistas que ainda se manifestam na sociedade, incluindo a literatura e também a publicidade.

Este e-book integra a Coleção Circula Axé, fruto da parceria entre o Grupo Educaxé e o Centro Universitário UNIFAFIBE e, em síntese, nos convidam a pensar sobre como a Educação pode ser uma força transformadora, capaz de promover uma sociedade em que os Direitos Humanos sejam respeitados em sua totalidade e onde o racismo seja, finalmente, erradicado. A implementação das políticas públicas e a efetivação das leis, como a Lei nº 10.639/2003, são passos fundamentais para garantir que a Educação desempenhe seu papel de promover a igualdade racial, mas também é preciso que as práticas pedagógicas sejam constantemente questionadas e reconfiguradas, para que possamos avançar na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

É necessário que, enquanto comunidade acadêmica, continuemos a refletir, dialogar e atuar de maneira efetiva para que as próximas gerações possam viver em um Brasil onde o racismo não seja mais um obstáculo à plena realização dos direitos de todos os cidadãos.

Espero que este e-book seja um instrumento valioso de reflexão, estudo e transformação, e que inspire todos aqueles que, na educação, têm o compromisso de garantir os direitos humanos e a construção de um Brasil antirracista.

Prof. Me. Rafael Catani Lima
Pró Reitor Acadêmico do Centro Universitário UNIFAFIBE

O LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: REVERBERAÇÕES E PRÁTICAS A PARTIR DA LEI Nº 10.639/2003

Fabiana Vigo Azevedo Borges¹

Eduardo Rodrigo de Souza²

Resumo: A temática do letramento racial assume total relevância no contexto histórico do racismo brasileiro, manifestando-se na necessidade de ações pedagógicas que divulguem a educação antirracista, consolidando uma formação mais humana às crianças, especialmente às afrodescendentes. Nesse sentido, considera-se que a educação antirracista desempenha uma função essencial e crucial no enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, incentivando a igualdade e o respeito pelas diferenças, a partir do trabalho escolar. Ao desenvolver habilidades, princípios e comportamentos desde a primeira infância, ela capacita os estudantes a viverem em uma sociedade mais justa e igualitária, e por essa razão a formação de pedagogos deve potencializar essa temática, pois são eles os profissionais responsáveis pela formação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo compreender o papel do letramento racial na formação de pedagogos, visando a educação antirracista e indicar algumas práticas pedagógicas exitosas para o trabalho com a temática apresentando possíveis reverberações da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) para o curso de Pedagogia, no interior paulista. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica, abrangendo a análise de documentos oficiais, bem como, publicações científicas e obras literárias pertinentes ao tema, considerando a inserção no curso de Pedagogia. Os referidos materiais foram submetidos a uma análise qualitativa, considerando os apontamentos bibliográficos das referências em relação a práticas pedagógicas antirracistas, que visam cultivar cidadãos dotados de consciência crítica, aptos a identificar e confrontar o racismo desde os primeiros anos de formação. Dessa forma o artigo está organizado em três seções: inicialmente apresentamos as bases da Educação Antirracista, considerando especialmente as contribuições da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), em seguida algumas indicações e recomendações sobre práticas pedagógicas para a Educação Antirracista. Conclui-se que, são há possibilidades interessantes de práticas pedagógicas guiadas pelos princípios a educação antirracista destinadas à formação, porém são tímidas e escassas iniciativas nos cursos de Pedagogia, o que aponta para desafios substanciais na implementação e na eficácia da política de Educação Antirracista, mesmo após mais de 2 décadas de promulgação da legislação diretiva.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora e Mestre em Educação- Formação de professores e outros agentes educacionais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Centro Universitário UNIFAFIBE. E-mail: fabianavigo@hotmail.com fabiana.borges@prof.unifafibe.edu.br.

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Agente de Desenvolvimento Social. E-mail: rsouzae@hotmail.com.

Palavras-chaves: Letramento racial; pedagogos; educação antirracista; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas reflexões concordando com o diagnóstico de que o racismo é presente e extremamente arraigado nas práticas cidadãs confirmadas por diversas histórias brasileiras. O racismo se manifesta, atualmente, de forma multifacetada na sociedade contemporânea, reproduzindo desigualdades estruturais em diversas áreas, especialmente na educação, com dinâmicas didáticas e curriculares de marginalização de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira, ou práticas pedagógicas preconceituosas que evidenciando a predominância e a valorização da perspectiva e padrões eurocêntricos. A ausência de reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na constituição da sociedade brasileira não apenas reforça estereótipos raciais, mas também sustenta as bases das disparidades sociais e econômicas vigentes.

Neste contexto, consideramos que defender e divulgar o letramento racial e a educação antirracista seja imprescindível, especialmente para a formação do pedagogo que é responsável pela atuação profissional das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando diretamente na educação de nossas crianças, e, conseqüentemente, no futuro da cidadania brasileira.

O letramento racial, conceito fundamentado na Teoria Racial Crítica, é compreendido como um processo educativo que capacita indivíduos a reconhecer, problematizar e desconstruir estruturas e discursos racistas presentes na sociedade. Segundo Ferreira (2014), trata-se de uma prática que articula aspectos pedagógicos e sociais, promovendo a conscientização sobre o impacto do racismo e seus desdobramentos nos contextos educacionais e culturais.

No Brasil, legalmente, destaca-se a promulgação da Lei nº 10.639/2003³, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, marcou um avanço significativo para a implementação de práticas educativas antirracistas, como resposta a lacuna histórica e às reivindicações dos movimentos

³ Também é destaque a lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008, que amplia a referida lei citada anteriormente, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio.

negros. Tal legislação instituiu a obrigatoriedade de incluir o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, com o propósito de fomentar uma educação mais equitativa e inclusiva, bem como de enfrentar o racismo desde os primeiros anos do processo de escolarização, desde a educação infantil, por meio de um trabalho pedagógico sustentado pelo letramento racial. O letramento racial se insere nesse contexto como uma ferramenta essencial para a formação docente, possibilitando que pedagogos atuem como agentes transformadores no combate às desigualdades étnico-raciais.

A formação de pedagogos, pautada pelo letramento racial, visa não apenas a desconstrução de perspectivas eurocêntricas nos currículos, mas também a ressignificação da branquitude e a valorização das contribuições africanas na construção da identidade brasileira. Essa abordagem não só estimula o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas também incentiva a reflexão crítica sobre os privilégios raciais e os desafios para a promoção de uma educação equitativa e democrática.

Portanto, discutir o letramento racial na formação de pedagogos e promover a educação antirracista é compreender sua relevância na construção de uma escola que acolha as diversidades e fomente a igualdade racial. Ele constitui, assim, um elemento central para a reverberação dos objetivos da Lei nº 10.639/2003 e para a transformação das relações raciais no ambiente escolar e na sociedade. No entanto, a implementação dessa legislação enfrenta desafios consideráveis, especialmente no que diz respeito à formação dos professores, que são os principais agentes na concretização de uma educação antirracista.

O presente artigo teve como objetivo geral compreender o papel do letramento racial na formação de pedagogos, visando a educação antirracista e indicar algumas práticas pedagógicas exitosas para o trabalho com a temática apresentando possíveis reverberações da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). A relevância social desse estudo repousa, como já indicado, na premente necessidade de assegurar que a formação docente esteja alinhada para abordar as complexidades inerentes às questões raciais no ambiente escolar, promovendo, dessa forma, uma educação que reconheça e valorize a pluralidade étnico-racial.

1. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo consistiu em uma revisão bibliográfica, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre o letramento racial e a educação antirracista para a formação do Pedagogo, bem como avaliar a reverberação da Lei nº 10.639/2003 na formação inicial do professor indicando algumas experiências práticas exitosas de acordo com a literatura especializada. Para tanto, foram analisados documentos oficiais, manuais pedagógicos, artigos científicos e obras acadêmicas que tratam do tema, objetivando compreender os termos utilizados e as ideias que sustentam as ações antirracista, na formação de professores.

A coleta de dados foi realizada por meio de bases de pesquisa como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, sendo as fontes selecionadas com base em critérios de relevância para a temática em questão, considerando os termos “formação inicial de professores no letramento racial” e “práticas pedagógicas antirracista” como itens direcionadores da pesquisa. Foram priorizadas publicações recentes, dos últimos 10 anos, que abordassem práticas pedagógicas orientadas aos princípios da equidade racial.

Após o levantamento foi realizada a análise, que foi conduzida a partir do esclarecimento das bases conceituais e da identificação de ações que destaquem a postura didática e prática pedagógica antirracista, identificando assim o alcance da Lei nº 10.639/2003 na formação inicial de professores. Para sistematizar os dados, empregou-se o método de análise de conteúdo, possibilitando a categorização de informações a partir das categorias: Letramento Racial na formação do Pedagogo e Práticas Pedagógicas Antirracista, estruturando presente trabalho que está organizado em duas seções analíticas principais. Na primeira, são apresentadas as bases conceituais do letramento racial e da educação antirracista, com ênfase nas contribuições da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), para a formação inicial de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Na segunda, são propostas recomendações e diretrizes pedagógicas voltadas para a implementação de práticas educativas antirracistas, que podem ser inseridas nos contextos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Por fim, realiza-se uma reflexão crítica dos resultados, apresentando nossas considerações finais.

2. LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos pilares centrais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no Brasil, sustentados em princípios ético, inclusivo e reflexivos. Esse processo formativo é regulado por diretrizes legais e fundamentado em teorias pedagógicas que buscam preparar profissionais capacitados a lidar com as complexidades do ensino nas etapas iniciais da educação básica. No âmbito normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, determina que a formação de professores para essas etapas seja preferencialmente realizada em cursos superiores, especialmente na licenciatura em Pedagogia⁴, que se destaca como o principal e única possibilidade formativa para essa finalidade.

Do ponto de vista teórico, a formação de professores deve ancorar-se em perspectivas que combinem teoria e prática, como defendem autores como Schön (2000) e Tardif (2014). Schön propõe a ideia do "profissional reflexivo", que integra a prática reflexiva como parte fundamental do desenvolvimento profissional. Já Tardif enfatiza que os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes, incluindo os conhecimentos acadêmicos, as experiências escolares e as vivências pessoais dos professores. Essa concepção reforça a importância de uma formação que valorize a prática como espaço de aprendizagem, aliada a uma sólida base teórica.

Nesse contexto, é importante destacar que as diferenças entre os grupos raciais não podem ser explicadas pela ideia de meritocracia ou responsabilidade individual. Essas desigualdades são fruto de estratégias econômicas, políticas e sociais enraizadas desde a colonização do Brasil, que foram sendo adaptadas ao longo do tempo para sustentar objetivos racistas. Assim, o racismo não é apenas uma questão da sociedade atual e tampouco pode ser visto como algo isolado ou como uma doença. Ele faz parte de um sistema que, mesmo se manifestando de formas diferentes ao longo da história, está ligado à maneira como o poder é exercido nas relações com o outro (ALMEIDA, 2018). O racismo é uma peça central na construção da sociedade brasileira, sendo tanto estrutural quanto estruturante, e por essa razão deve estar presente integralmente na formação de professores, como defende a base legal analisada.

Considerando o contexto brasileiro de racismo, e especificando a formação dos professores, além das disposições da LDB, é necessário reconhecer a Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que introduziu a obrigatoriedade do ensino de

⁴ A Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica destacando que as práticas pedagógicas

história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica em todo o território nacional. A promulgação da referida lei é resultado de uma longa trajetória de luta dos movimentos negros, que reivindicavam o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, denunciando a exclusão dessas narrativas na história oficial do país, por isso a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica em todo o Brasil.

Neste sentido, como há a previsão legal que tais conteúdos sejam abordados em disciplinas como História e áreas correlatas, abrangendo temas relacionados à contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, à luta da população negra, à cultura afro-brasileira e à história do continente africano, é de suma relevância que eles sejam trabalhados na formação inicial de professores.

De acordo com Gomes e Jesus (2013), antes da sanção da referida lei, o sistema educacional brasileiro era caracterizado pela quase total ausência de debates sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Esse vazio refletia uma abordagem eurocêntrica que negligenciava as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, invisibilizando sua relevância histórica e cultural. Deus (2023) aponta que essa marginalização não apenas perpetuava estereótipos raciais, mas também reforçava desigualdades estruturais na sociedade.

Diante dessa previsão é imprescindível estudar o parecer CNE/CP n.º 1/2024 que destaca o papel fundamental das instituições de ensino superior na formação inicial de professores, enfatizando a necessidade de prepará-los para abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e integrada ao currículo, consolidando uma abordagem pedagógica inclusiva e comprometida com a promoção da igualdade racial e valorização de conteúdos coesos e práticas pedagógicas que proponha a compreensão e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana, com a utilização de suporte material didático e financeiro, apoiados em financiamento específico (Brasil, 2024). Outro ponto indicado no documento é o apoio de instituições de ensino superior e gestores educacionais no aprofundamento de estudos para que os professores das salas regulares “concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2024).

Entretanto, de acordo com pesquisa de Moraes (2022), que estudou currículos de licenciaturas, observa-se que não há quantidades suficientes de componentes curriculares direcionados para o ensino exclusivo de questões étnico-raciais nas licenciaturas, o que representa um obstáculo para a formação de professores. Não há dúvida que a legislação

destacada representou um avanço significativo nas políticas educacionais, ao responder à demanda por uma educação que refletisse a diversidade étnico-racial do país e corrigisse a invisibilidade dessas narrativas nos currículos escolares (Ferreira; Teles; Araújo, 2023), ou seja, a mera promulgação legal não produz mudanças práticas e pode reforçar o estereótipo da invisibilidade do ideário negro, pois “quando o imaginário que circunda os espaços institucionais de educação vê as pessoas negras de maneira desigual, como sujeitos excluídos do processo educacional” torna-se quase inviável a construção de uma identidade negra positiva.(Gomes, 2002, p. 41)

Neste sentido, concordamos que apesar da legislação constituir um progresso significativo, cumpre salientar que sua efetividade está intrinsecamente vinculada à realização de transformações mais substanciais nas bases educacionais e sociais da nação. Por essa razão é coerente os apontamentos teóricos que denunciam que nos cursos de formação inicial, ou seja, licenciaturas plenas, há poucos componentes curriculares direcionados para o ensino exclusivo de questões étnico-raciais, o que justifica o questionamento de Ferreira e Barros (2024) sobre a falta de suporte teórico para a construção de práticas coerentes com a educação antirracista, afinal “como o professor pode trabalhar sobre racialidade na sala de aula se sua formação não lhe dá suporte teórico para tal?” (Ferreira e Barros, 2024).

Em diversas localidades do Brasil, sobretudo nas mais profundamente marcadas por desigualdades sociais, a formação inicial de professores depara-se com obstáculos adicionais, como a escassez de recursos, a insuficiência de materiais pedagógicos adequados e a resistência cultural ao reconhecimento da diversidade racial. Segundo Deus (2023), “esses fatores reforçam a necessidade de uma abordagem contextualizada na formação dos professores, que leve em consideração as especificidades locais e prepare os educadores para atuar de maneira eficaz em contextos diversos.” Para que a educação antirracista seja concretizada, torna-se imperativo que os programas de formação docente estejam atentos às singularidades regionais, promovendo uma prática pedagógica que dialogue com as realidades das comunidades escolares, ao mesmo tempo em que enfrentem criticamente as estruturas institucionais que perpetuam as desigualdades raciais (Sousa et al., 2022).

Considerando o suporte teórico, observa-se um movimento interessante na publicação e divulgação de materiais didáticos, relacionados com a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira, motivados inclusive pelas novas orientações curriculares a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(BRASIL, 2017). Fagundes e Cardoso (2019) indicam que a (BNCC) apresenta referências obrigatórias em relação à objetivos de aprendizagem que preveem a obrigatoriedade da revisão dos currículos em relação a educação básica, oferecendo espaço e valorização aos conteúdos relacionados à diversidade racial, o que deve refletir diretamente na formação inicial e continuada dos professores.

Neste sentido, é imprescindível que nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia esta temática esteja viva e pulsante, de modo a formar o professor crítico, criativo e reflexivo, que construa possibilidades e realidades inspiradoras da diversidade étnico e cultural. Porém, infelizmente as pesquisas ainda apontam que mesmo após 20 anos de promulgação, há falta de formação específica o que consolida barreiras (Fagundes; Cardoso, 2019), demandando o fortalecimento da Lei nº 10.639/2003.

Sustentado pelo questionamento diante da tradição da hegemonia eurocêntrica que tradicionalmente dominou os currículos escolares e de formação de professores, inviabilizando a luta e resistência africana e de certa forma apagando a história dos povos africanos, surge a proposta do letramento racial na formação de professores, consolidando um espaço para narrativas que reconheçam e valorizem as contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, construindo uma identidade coletiva mais plural e equitativa, trazendo representatividade para a população afrodescendente e promovendo o pensamento crítico.

O letramento racial é compreendido, sob uma perspectiva crítica, como um instrumento fundamental para analisar e compreender o contexto político, ideológico e social no qual os estudantes, independentemente do nível, estão inseridos. De acordo com Ferreira (2015), “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]” (Ferreira, 2015, p.250).

Compreender a discussão sobre o letramento racial implica reconhecer que ele não apenas promove a conscientização acerca das desigualdades raciais, mas também desafia estruturas de poder historicamente consolidadas. Nesse sentido, é essencial que os formadores de professores assumam um papel ativo, promovendo reflexões que desconstruam preconceitos e incentivem a construção de uma convivência escolar pautada na equidade. Isso exige não apenas mudanças nos conteúdos curriculares, mas também a incorporação de práticas pedagógicas que valorizem as histórias, culturas e contribuições das populações racializadas no Brasil.

Além disso, o letramento racial deve ser visto como um processo contínuo e abrangente, que ultrapassa os limites do curso de licenciatura, nesse contexto. Ele precisa envolver a comunidade escolar como um todo, incluindo gestores, famílias e demais atores que participam do ambiente educacional. Essa abordagem sistêmica garante que as ações sejam mais efetivas e duradouras, possibilitando a formação de cidadãos críticos, capazes de reconhecer e combater as manifestações de racismo em suas múltiplas formas no cotidiano.

Em conclusão, embora a legislação represente um marco importante, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios, como a resistência de determinados setores da sociedade que contribuem para a manutenção do racismo estrutural, além da insuficiência de recursos destinados à capacitação adequada dos educadores. Para superar essas barreiras, torna-se essencial ampliar os investimentos em políticas públicas que promovam a educação antirracista, bem como engajar a sociedade civil em um esforço coletivo para assegurar o cumprimento pleno dos objetivos da lei. Assim, a eficácia da Lei nº 10.639/2003 está condicionada a diversos fatores, dentre eles o compromisso das instituições de ensino e a formação inicial dos professores pautada pelo letramento racial, tal como descrito na próxima seção.

3. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RECOMENDAÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PAUTADA NO LETRAMENTO RACIAL.

Conforme discutido anteriormente, a educação brasileira ainda enfrenta significativos desafios no que diz respeito à implementação de uma educação antirracista bem como, o contexto da formação de pedagogos é orientado por diretrizes formativas que estão alinhadas com a legislação nacional, especialmente no que se refere aos currículos e bases teóricas. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, destacando a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais como um dos eixos centrais na formação docente. Outro ponto importante é a ausência de políticas públicas articuladas entre os diferentes níveis de governo e a insuficiência de materiais pedagógicos antirracistas em larga escala dificultam o suporte necessário para o planejamento e a atuação docente.

Nesse contexto, muitas escolas ainda não priorizam a temática antirracista em seus Projetos Políticos-Pedagógicos (Gomes, 2012), comprometendo a construção de uma

educação comprometida com a transformação social e o enfrentamento do racismo estrutural. Por essa razão, segundo o autor é essencial uma reconfiguração das práticas pedagógicas e currículos escolares, no sentido de promover uma educação crítica e inclusiva, que combata o racismo estrutural e valorize a diversidade cultural.

A inserção dessa temática na formação de pedagogos é fundamental para assegurar que os futuros professores estejam preparados para lidar com as questões étnico-raciais de forma ética, crítica e comprometida com a igualdade social. Para Candau (2008), a formação docente deve contemplar dimensões que vão além do domínio de conteúdos acadêmicos, promovendo uma reflexão sobre as relações de poder e os processos de exclusão presentes na escola e na sociedade. Isso implica não apenas em incluir a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos, mas também em repensar práticas pedagógicas que muitas vezes reproduzem preconceitos e estereótipos.

Além disso, a efetiva implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais requer que as instituições formadoras promovam o letramento racial como uma ferramenta indispensável para a construção de uma prática pedagógica transformadora. Segundo Ferreira (2015), o letramento racial possibilita que os educadores compreendam os contextos políticos, sociais e culturais em que estão inseridos, e que, a partir dessa compreensão, possam atuar de maneira crítica e propositiva.

Dessa forma, a formação inicial de pedagogos precisa ir além das normativas legais, criando espaços de diálogo e aprendizado que promovam uma educação verdadeiramente antirracista e comprometida com a transformação social., pois “cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2002, p. 42).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) orientam professoras e professores sobre a necessidade de “[...] reformular suas concepções e práticas de ensino no que se refere à população negra, maioria nas escolas públicas regulares” (Santos, 2021, p. 44).

Neste sentido, concordamos com Deus (2023) quando defende que a formação precisa integrar de maneira intencional brincadeiras, jogos, literatura e outras atividades que promovam a valorização da diversidade e o reconhecimento das identidades das crianças negras, garantindo uma educação mais inclusiva e equitativa desde os primeiros anos escolares.

Por essa razão inicialmente destacamos como prática pedagógica a utilização do planejamento estratégico e temático a partir de discussões entre os pares, possibilitando que “cada professor, a partir de sua bagagem e de sua ótica, traga repertórios que possam contribuir com a causa dentro de seu conteúdo” (Pevirguladez, 2024, p.18). O citado autor, pautado em sua experiência de sucesso na Educação Infantil, construiu um manual prático de educação antirracista, publicado pela editora Cortez⁵, em 2024, que apresenta possibilidades pedagógicas que podem e devem fornecer inspirações para os pedagogos em sua formação inicial. Para o autor, além do estudo, análise e construção de práticas é imprescindível a “troca de conhecimentos entre colegas da rede educacional para uma metodização do ensino antirracista que fortaleça o desempenho da escola por uma educação mais diversa, inclusiva e com equidade racial” (Pevirguladez, 2024, p. 19).

Outra alternativa didático-metodológica, caracterizada como prática pedagógica, que aborda questões raciais nos cursos de Pedagogia, é o uso da problematização para além da simples apresentação de dados sobre discriminação racial nos contextos social, político e econômico. Conforme destaca Gomes (2002), a promoção da problematização dessas questões por meio de pesquisas, e análise de dados, valorizando especialmente a autoria de autores negros. Esse processo pode ser realizado, por exemplo, explorando a produção literária de escritores, professores e pesquisadores negros, tanto brasileiros quanto africanos. O objetivo dessa estratégia é criar oportunidades para discussões que incentivem os estudantes a refletirem criticamente e se posicionarem frente às diversas manifestações de discriminação racial.

A literatura infantil, as brincadeiras, os jogos educativos e todos os outros elementos da cultura infantil precisam ser pensados e propostos de forma racializada, ou seja, precisam ser estudados e adaptados de modo a refletir a diversidade brasileira, e os contextos de sua origem e ampliação. Em outras palavras, é necessário apresentar a cultura afro-brasileira de modo a instigar o interesse coletivo. Ainda utilizando da experiência do autor supracitado, cita-se o uso de ferramentas e tecnologias digitais e de divulgação coletiva para expandir e dar visibilidade aos resultados e produtos conquistados durante a construção do projeto étnico-racial.

É importante destacar ainda a necessidade de valorizar as ações afirmativas no curso de Pedagogia, estimulando os estudantes negros afrodescendentes na realização de pesquisas e narrativas que explorem suas vivências e amplie espaços de discussões e

⁵ Pevirguladez, Allan. Manual Prático de Educação Antirracista, São Paulo: Cortez, 2024. 112 p.

produções acadêmicas, pois essas ações ressignificam “de forma positiva a identidade do negro” e são essenciais para uma nova construção social. Por isso são bem-vindas iniciativas que promovam concursos, produções e apresentações relacionadas com a temática.

Outra prática que merece amplitude é a formação em relação a análise para a realização de seleção de materiais, que compõe a prática pedagógica dos licenciados. Neste aspecto, corroboramos com Sousa *et al.* (2022), quando indica que os professores devem ser capacitados para criticar e selecionar materiais que representem adequadamente a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira. A prática pedagógica antirracista desde os anos iniciais exige uma abordagem crítica dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Muitas vezes, esses materiais reproduzem estereótipos ou oferecem uma visão distorcida da história e cultura afro-brasileira e africana (Silva, 2005). Por fim, destacamos que a formação inicial dos pedagogos também deve incentivar a criação e adaptação de recursos pedagógicos, garantindo que todos os alunos se vejam positivamente refletidos no conteúdo escolar.

Entretanto, conforme já abordado, a simples indicação de práticas pedagógicas isoladas ou a promulgação de legislação específica não são suficientes para provocar uma mudança efetiva, especialmente, quando consideramos que pesquisas recentes apontam que as mesmas representam iniciativas isoladas e muitas vezes consolidadas em ações limitadas e fragmentadas. Concordamos que para uma transformação substancial aconteça, é imprescindível que se implemente uma formação docente sólida e antirracista, iniciada nos cursos de licenciatura e aprofundada nos programas de formação continuada. Além disso, é essencial a consolidação de políticas educacionais que coloquem a equidade racial como prioridade, apoiadas pelo compromisso coletivo de todos os envolvidos no processo educacional. Somente dessa maneira será possível assegurar que as futuras gerações sejam educadas em um ambiente que não apenas respeite, mas também valorize a diversidade racial, promovendo, assim, a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou enfatizar a relevância do letramento racial no contexto educacional, principalmente em relação à formação de pedagogos, visando a promoção de uma educação antirracista. O papel da educação, enquanto ferramenta de transformação social, é inquestionável no combate ao racismo e na construção de uma

sociedade mais justa e igualitária. A Lei nº 10.639/2003, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, constituiu um marco significativo, mas sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios, especialmente na formação inicial dos professores.

A análise de citação de algumas práticas pedagógicas apontou que, embora tímidas as iniciativas voltadas para a promoção de uma educação antirracista nos cursos de Pedagogia, podem ser significativas para a formação docente, visando enfrentar o racismo de forma crítica e eficaz em suas futuras inserções escolares, pois a conforme destacado por autores como Gomes (2012) e Candau (2008), a transformação educacional depende de um compromisso coletivo que envolva todos os atores da comunidade escolar.

Embora as políticas públicas, como a Lei nº 10.639/2003, ofereçam um importante direcionamento para a educação antirracista, a sua implementação tem apresentado desafios, especialmente na efetivação de práticas escolares reais e significativas à temática. A pesquisa apresentou que, considerando as ações pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, há uma lacuna no que diz respeito à inserção efetiva da temática racial nos currículos.

Este cenário aponta para a necessidade urgente de uma revisão curricular que integre de forma transversal a educação antirracista, para que os futuros pedagogos possam atuar como agentes de mudança na sociedade. Por essa razão a análise de experiências de sucesso, com práticas reais que apresentaram resultados significativos são imprescindíveis e bem vistas no mundo atual.

Por fim, conclui-se que, embora existam algumas práticas e esforços para implementar uma educação antirracista nas escolas e nos cursos de Pedagogia, esses esforços ainda são insuficientes. Para que haja uma transformação real na formação dos pedagogos e na educação brasileira, é fundamental que a educação antirracista seja tratada como prioridade nas políticas educacionais e nos currículos acadêmicos dos cursos de licenciatura, de modo que se promova, efetivamente, a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a luta contra o racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, N. A. **Letramento Racial: um desafio para todos nós**. *Portal Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em 05 novembro 2024.

ALVES, A. R. S. A. **A Construção da identidade das crianças afrodescendentes na escola**. Campina Grande: Editora Realize, 2014.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=L.E.I%20n%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias>. Acesso em: 25 de novembro 2024.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Acesso em: 25 de novembro 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 1, de 17 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2004. p. 11-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 25 de novembro 2024.

_____. **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de maio de 2008**. Institui diretrizes para a promoção da equidade nas relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf>. Acesso em: 30 de novembro 2024.

_____. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em 30 de novembro 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Definir como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de novembro 2024.

_____. **Portaria n. 470, de 14 de maio de 2024**. Estabelece diretrizes para a implementação de políticas de educação inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1,

Brasília, DF, 14 maio 2024b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>>. Acesso em: 12 set. 2024.

DEUS, Luciana de Sousa de. **“E existe príncipe preto, professora?” Narrativas orais de professoras sobre o racismo e o antirracismo nos currículos e práticas pedagógicas da Educação Infantil na cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

FERREIRA, Janaiára Maria de.; TELES, Glauciana Alves.; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de Araújo. **A lei 10.639/2003 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola**: possibilidades para decolonização do currículo. In: Rev. On Line de Política e Gestão Educacional da UNESP de Araraquara, v. 27, 2023. p. 1-26. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939/15951>>. Acesso em: 31 Agosto 2024.

FERREIRA, T. S. F.; BARROS, N. F. **A formação inicial de professores de língua inglesa e a questão étnico-racial: uma proposta de letramento racial crítico para uma prática de ensino antirracista**. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vol. 5, n. 1: p. 121-132, Jan, Fev, Mar, Abril/2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações a pesquisa. In: Rev. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, Editora UFPR, jan./mar. 2013. p. 19-33.

MORAES, J. O. **A Urgência do Letramento Racial e do Antirracismo na Educação Brasileira**. *Desidades*, número 34.ano 10. set-dez 2022.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEVIRGUALDEZES, Allan. **Manual Prático de Educação Antirracista**. São Paulo: Cortez, 2024. 112 p.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino.; OLIVEIRA, Fabiana Luci de.; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. **Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03**: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. In: Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 21(3), set./dez., 2016. p. 281-294. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3435/2362>>. Acesso em: 25 Agosto 2024.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva *et al.* **Formação docente na perspectiva da educação antirracista.** In: Rev. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19366, 2022. p. 1-16.

SOUTA, M. **Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?**: Um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017, 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2017.

SOUTA, M., JOVINO I. da S. **Letramento Racial E Educação Antirracista Nas Aulas De Língua Portuguesa.** Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 147-166, jul/dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras> Acesso em dezembro de 2024.

A PRESENÇA DO TEMA RACISMO NO CURRÍCULO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE BEBEDOURO

THE PRESENCE OF THE RACISM THEME IN THE OFFICIAL CURRICULUM OF THE MUNICIPALITY OF BEBEDOURO

Leandro Vitoriano da Silva¹;

Rafaela Regina Ghessi Arroyo²;

Nayara Carmen dos Santos³

Resumo: A diversidade está presente em nosso cotidiano escolar, sendo assim, é de extrema importância a abordagem das questões étnico-raciais nos materiais didáticos. A reflexão sobre a diversidade étnica e racial no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento pleno do aluno, promovendo conscientização, empatia e representatividade. Muitas vezes, o currículo escolar pode falhar em abordar adequadamente esse tema, prejudicando a construção da consciência cultural e o desenvolvimento da empatia entre os alunos. Alguns materiais didáticos, inclusive, podem apresentar representações estereotipadas de diferentes grupos étnico-raciais, reforçando preconceitos e ignorando as contribuições históricas e culturais dessas comunidades (Apple, 2006). Ao examinar como essas questões são tratadas nos materiais pedagógicos, devemos considerar a trajetória e o impacto histórico e cultural que tais abordagens têm na construção da identidade dos estudantes. Desse modo, o objetivo deste trabalho é compreender como o tema "RACISMO" está presente no Currículo Escolar da rede municipal de Bebedouro -SP. Este estudo enquadra-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. Compreendemos que a pesquisa bibliográfica e documental é uma metodologia essencial para a produção de conhecimento científico, fornecendo uma base teórica sólida, identificando lacunas no conhecimento existente e subsidiando a construção de novas perspectivas de investigação. Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema,

¹ Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Especialista em Educação a Distância e Novas Tecnologias pela Universidade da Lapa – FAEL. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. É Supervisor de Ensino no município de Barretos-SP. É Coordenador do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Atualmente é Professora do Colégio Espaço Livre, no município de Bebedouro-SP, bem como no Centro Universitário UNIFAFIBE.

³ Discente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE.

trazendo para a discussão as produções mais recentes sobre racismo, disponíveis em bases de dados como o Scielo. Após esta fase, realizamos um estudo sobre um documento oficial, o currículo da rede municipal de Bebedouro, buscando identificar os objetos de conhecimento relacionados ao racismo. Após a coleta de dados, eles foram sistematicamente organizados por categorias, destacando o que o tema racismo traz nos documentos. Os resultados que serão dispostos poderão ser utilizados para: oferecer a Secretaria Municipal de Educação subsídios para reflexão sobre o tema racismo na formação dos estudantes, assim como trazer à luz características importantes como desigualdade social, o preconceito, estereótipos e como estes afetam os alunos e o desenvolvimento de sua formação, também o mérito que a representatividade traz enquanto facilitador do ensino.

Palavras-chave: Étnico-racial; Consciência cultural; Representatividade; Cultura.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand how the theme of "RACISM" is present in the School Curriculum of the municipal network of Bebedouro - SP. This study is classified as bibliographic and documentary research with a qualitative approach. We understand that bibliographic and documentary research is an essential methodology for the production of scientific knowledge, providing a solid theoretical foundation, identifying gaps in existing knowledge, and supporting the construction of new investigative perspectives. Initially, we conducted a literature review on the topic, bringing recent studies on racism into the discussion, available in databases such as Scielo. After this phase, we conducted a study on an official document, the curriculum of the Bebedouro municipal network, seeking to identify knowledge objects related to racism. After data collection, the information was systematically organized by categories, highlighting the treatment of the theme of racism in the documents. The results will offer the Municipal Department of Education support for reflecting on the issue of racism in student education, as well as highlighting key elements such as social inequality, prejudice, stereotypes, and how these affect students' development. Additionally, it will explore the significance of representation as a facilitator in the teaching process.

Keywords: Ethnic-racial; Cultural awareness; Representation; Culture.

INTRODUÇÃO

É notório afirmar, no que concerne a legislação educacional brasileira, que a população que frequenta a educação escolar obrigatória tem faixa etária entre 04 a 17 anos, ou seja, um público extremamente jovem. A presença significativa da juventude

poderia, em teoria, favorecer uma maior aceitação da diversidade em nossa sociedade. No entanto, a realidade revela que o preconceito racial tem aumentado de forma preocupante. Isso sugere que, apesar da maior exposição a diferentes culturas e ideias, muitos jovens ainda perpetuam estereótipos e discriminações. Ressalta-se que a escola enquanto espaço e lócus de produção de conhecimento sistematizado e de formação humana não deveria, ao menos em tese, ser palco para qualquer atitude racista.

Seja na altura, peso, cor ou gênero, a diversidade está presente em nosso cotidiano escolar, sendo assim, é de extrema importância a abordagem das questões étnico-raciais nos materiais didáticos. Entendemos como racismo toda e qualquer discriminação baseada em características fenotípicas, justificando a superioridade de uma raça sobre a outra. (SILVA; PALUDO, 2011 p. 2) Para Silva (2018), se trata de uma forma sistemática de discriminação que possui a raça como fundamento, manifestando-se por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios, de acordo com o grupo a qual pertencem. A reflexão sobre a diversidade étnica e racial no ambiente escolar tem papel na contribuição do desenvolvimento do aluno em sua plenitude, trazendo conscientização, empatia e representatividade.

A escola, enquanto preposta do Estado no dever educacional, juntamente com a família precisa ter um currículo que contemple temas como racismo dentro de seu currículo, para que assim ela cumpra com o previsto no texto constitucional da carta magna de 1988 no que condiz ao “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Esta é uma discussão impreterível na medida em que o sistema de ensino mostra-se inadequado para o segmento negro da população. De acordo com diversos estudos realizados nas escolas brasileiras, o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não. (CAVALLEIRO, 1999, p. 39).

Nos encontramos em um sistema social projetado para moldar todas as crianças classificadas como "não-brancos" ou "outros" para que desempenhem o papel de "inferiores funcionais", ou oprimidos. A inferiorização se dá através de padrões e experiências sociais, como habitação precária, falta de cuidados de saúde, os sistemas escolares, famílias desestruturadas e baixos níveis de rendimento, consequentemente, a

criança preta ou outra não-branca que poderia ser um gênio é transvertida em um criminoso.

Muitas vezes, o currículo escolar pode falhar em refletir de maneira adequada sobre a diversidade, prejudicando a construção da consciência cultural e o desenvolvimento da empatia entre os alunos. Alguns materiais didáticos, inclusive, podem apresentar representações estereotipadas de diferentes grupos étnico-raciais, reforçando preconceitos e ignorando as contribuições históricas e culturais dessas comunidades. Ao examinar como essas questões são tratadas nos materiais pedagógicos, devemos levar em consideração a trajetória e o impacto histórico e cultural tais abordagens possuem na construção da identidade dos estudantes.

Dentre a amplitude de conceitos inerentes ao escopo da palavra currículo, especificamente tratando dos currículos prescritos, entendemos o currículo escolar, como documento norteador das práticas escolares, no entanto neste estudo adotaremos a perspectiva pós crítica da teoria curricular, onde o currículo é visto não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas como um espaço complexo de interações sociais e políticas onde diferentes interesses, poderes e identidades estão em jogo. Nessa abordagem, o currículo é analisado criticamente, levando-se em conta as relações de poder, as influências culturais e as complexidades do contexto educacional.

Ratificando, a partir da teoria pós-crítica, é possível entender o currículo como uma arena onde as visões de mundo dominantes são tanto reproduzidas quanto contestadas, refletindo as complexas relações de poder presentes na sociedade. Essa perspectiva permite analisar como conteúdos e práticas educacionais podem perpetuar desigualdades ou, ao contrário, servir como um espaço de resistência e transformação social. Nele se enfatiza a necessidade de uma análise crítica do currículo que leve em conta questões de classe social, gênero, raça, etnia e outras formas de diferenciação social (APPLE, 2006), e neste mesmo sentido Hargreaves (2003) ressalta que o currículo deve ser entendido como um processo dinâmico e contextualizado, influenciado por uma variedade de fatores sociais, econômicos e políticos.

Considerando o currículo como um espaço de contestação, onde diferentes grupos e interesses disputam a definição do que é considerado conhecimento legítimo e relevante, é fundamental analisar como o racismo se manifesta nesse contexto. Isso inclui investigar se há propostas no currículo que abordem essas questões e promovam uma reflexão crítica

sobre as desigualdades raciais. Tal análise é essencial para entender como a educação pode tanto perpetuar preconceitos quanto atuar como um agente de mudança social.

Assim, construímos o problema deste estudo, cuja pergunta central será: "Como o tema 'RACISMO' está presente no currículo escolar da rede municipal de Bebedouro?" Diante do exposto, nosso objetivo geral é compreender de que maneira o racismo é abordado no currículo escolar dessa rede, analisando suas implicações e potencialidades para promover uma educação mais inclusiva e consciente. Especificamente objetivamos a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema racismo, através da leitura do currículo escolar oficial da rede municipal de Bebedouro, buscando encontrar o tema racismo dentro do currículo de Bebedouro.

1. METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura como um estudo bibliográfico e documental, com uma abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica e documental é uma metodologia essencial para a produção de conhecimento científico, pois fornece uma base teórica robusta e permite identificar lacunas no conhecimento existente, além de subsidiar a construção de novas perspectivas de investigação. Conforme Silva e Menezes (2005, p. 42), "a pesquisa bibliográfica possibilita identificar as lacunas do conhecimento sobre determinado tema, estimulando novas investigações". Da mesma forma, Lakatos e Marconi (2010, p. 88) ressaltam que "a pesquisa bibliográfica é indispensável para fundamentar teoricamente qualquer trabalho científico".

Foram realizadas pesquisas utilizando a base de dados do Scielo referente às questões etnico-raciais, assegurando que os dados obtidos fossem contextualizados e relevantes para a compreensão do tema em estudo. Também foi analisado o Currículo Paulista, documento encontrado na região pertencente ao município de Bebedouro, cuja função é de organizar e sistematizar os conteúdos a serem trabalhados. Referente ao currículo, foi pesquisado a palavra étnico, encontrada presente nas disciplinas de Geografia, História e Arte.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos. (BRASIL, 2019, p. 6).

Ao enfatizar a metodologia, é importante destacar que essa abordagem não apenas fundamenta a pesquisa, mas também guia a análise crítica dos materiais selecionados, assegurando que os dados obtidos sejam contextualizados e relevantes para a compreensão do tema em estudo. A escolha dessa metodologia permite uma exploração aprofundada das questões relacionadas ao currículo e ao racismo, promovendo um diálogo enriquecedor entre diferentes fontes e perspectivas.

2. O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar abrange um vasto escopo de significados e contradições em sua conceitualização. A forma como um currículo é organizado e interpretado varia conforme a teoria curricular aplicada, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica. As teorias tradicionais geralmente enfatizam a transmissão de conteúdos fixos e habilidades acadêmicas, enquanto as teorias críticas questionam essas abordagens, promovendo uma reflexão sobre desigualdades sociais e a necessidade de uma educação transformadora. Já as teorias pós-críticas vão além, desafiando as narrativas dominantes e propondo uma análise mais profunda das relações de poder presentes no ambiente escolar.

Neste trabalho, entendemos que o currículo não se resume apenas aos conteúdos, mas abrange a própria dinâmica da escola em funcionamento. É crucial reconhecer que o currículo não é estático; ele pode ser moldado e revisado ao longo do tempo, refletindo mudanças nas prioridades educacionais e sociais. Essa flexibilidade permite que o currículo responda às necessidades e contextos diversos da sociedade, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante.

Segundo Sacristán e Pérez Gómes (2000) o currículo deve ser compreendido como algo ativo, um processo, e não como apenas um registro com diretrizes oficiais que ditam o que deve ou não ser ensinado, nesta teoria, o currículo é sinônimo de ação. Em suas palavras, se trata de um

processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborar e implementá-lo de modo a transformar o

ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 27)

Segundo Apple (1989), é importante que esteja explícito o contexto econômico e político ao se tratar de um trabalho sobre currículo:

(...) eu estava preocupado com o fato de que, em nossa longa história, desde Bobbitt e Thorndike até Tyler e, digamos, Popham e Mager, de tentativas de transformar o currículo numa mera preocupação com métodos eficientes, nós tínhamos despolitizado quase totalmente a educação. Nossa busca de uma metodologia neutra e a contínua transformação da área em uma 'instrumentação neutra' a serviço de interesses estruturalmente não - neutros servem para nos ocultar o contexto político e econômico de nosso trabalho. (1989, p.35)

É importante reconhecer que o currículo abrange experiências de aprendizagem planejadas e não planejadas, o conteúdo acadêmico, por exemplo, envolve a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos, o planejamento de atividades e o desenvolvimento dos métodos de avaliação. Também enfatiza o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral do aluno, além da acadêmica e profissional, proporcionando habilidades como o pensamento crítico, colaboração, adaptabilidade, valores e atitudes.

Conforme Sacristán (2000), currículo é um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um processo educativo; é entendido também como experiência recriada pelos alunos por meio da qual podem desenvolver-se. Conforme o referido, a experiência recriada pode envolver temas como ética, respeito, empatia, diversidade e tolerância, para além disso, o currículo tem como função atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo as diferentes origens, interesses e estilos de aprendizagem, sendo assim, é necessário a adoção de práticas inclusivas que permitam o acesso de uma aprendizagem significativa para todos, levando em consideração o contexto sociocultural em que a escola está inserida, pois este fator inclui considerações fatores relevantes, como a relação entre a escola e a comunidade e os desafios locais e globais.

É necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. (SAVIANI, 2016, p. 57)

Um currículo significativo pode aumentar o engajamento dos alunos, facilitando a aprendizagem e motivando-os a questionar, explorar e desenvolver suas próprias conexões entre os temas abordados, além disso, fornece o suporte para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem determinados, permitindo a identificação de adaptações necessárias para um ensino significativo.

3. SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO

É notório e importante destacar que o currículo possui uma relevância na formação integral do aluno. Ocorre que nem sempre tais práticas formativas no desenvolver do currículo escolar estão explicitadas nos planos escolares. Nesta perspectiva e de acordo com Silva (2003),

[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (p. 78).

Assim sendo, currículo oculto é tudo aquilo que os alunos aprendem na escola, sem estar definido no planejamento, referindo-se a atitudes, valores e comportamentos considerados fundamentais por todos os agentes presentes no ambiente escolar, podendo incluir normas de comportamento social, preconceitos e estereótipos sociais, entre outros, sendo assim, o currículo é oculto somente para o aluno.

É possível compreender como as relações dentro da sala de aula transmitem mensagens sobre valores e normas sociais, moldando atitudes e percepções que muitas vezes passam despercebidas. Além disso, pode ser utilizado enquanto ferramenta didático-pedagógica para que seja criado um ambiente escolar inclusivo, através da

valorização e promoção da diversidade, o reconhecimento da importância das diferenças e o combate ativo ao preconceito.

Em tese, numa concepção idealizada, a escola é o espaço no qual os indivíduos aprendem comportamentos relevantes para viverem em sociedade e têm acesso ao conhecimento construído socialmente pela humanidade. Observando-se o real, na escola poderemos assimilar também uma ampla gama de preconceitos e estereótipos. Muitas vezes, este espaço particular chancela estigmas que permanecem de forma indelével por toda a vida e pode institucionalizar práticas de violência simbólica. Com efeito, a escola tem também se revelado terreno onde a crise social embrenha-se produzindo conflitos, dores e sofrimento.” (Magalhães e Ruiz, 2011, p. 2).

Segundo Silva (2010), a compreensão do currículo deve considerar as questões de identidade e poder, portanto, depreender que os conteúdos e competências oficiais dentro do currículo escolar também se tratam de uma questão de classe, sendo assim, possuem características de capital econômico, social e cultural, conforme dito por Bourdieu (2012). E em conformidade com Gonçalves, (2012, p.15) “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.

4. A DIVERSIDADE E CURRÍCULO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O termo "diferença e diversidade" é frequentemente associado a desafios a serem enfrentados, como a deficiência, a desigualdade de gênero e as questões étnico-raciais. Essa perspectiva tende a enfatizar as dificuldades e as injustiças que essas diferenças podem representar, em vez de reconhecer a diversidade como um valor intrínseco e enriquecedor para a sociedade. A escola deve ser reconhecida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas. De acordo com Pérez Gómez (1994; 2001), as questões culturais não podem ser negligenciadas, pois isso pode resultar no distanciamento dos universos simbólicos, reduzindo frequentemente os problemas a meras inadequações de métodos e técnicas. Nesse sentido, o papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação é fundamental. Ela atua como um intermediário na educação, abordando esses desafios de maneira proativa e criando um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas valorizada.

A escola, assim, torna-se um espaço de aprendizado e transformação, capaz de promover a empatia e o respeito entre todos os seus integrantes.

Gonçalves (2020, p. 45) destaca que os educadores enfrentam dificuldades ao lidar com situações de preconceito, especialmente porque o processo de assimilação de uma ideologia superior no ambiente escolar muitas vezes se baseia na visão da história do negro a partir de sua chegada ao Brasil como parte do trabalho forçado. É essencial, portanto, desenvolver um olhar que vá além da narrativa escravocrata, desmascarando a superioridade imposta e confrontando as situações de preconceito. Nesse contexto, Candau (2013) enfatiza a importância de reconhecer que a igualdade não se opõe à diferença, mas sim à desigualdade; assim, a diferença não se contrapõe à igualdade, mas à padronização. Essa compreensão é crucial para promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, que valorize a diversidade de experiências e identidades.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. [...] A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (Candau, 2013, p.17).

Em 2009, o professor José Afonso Mazzon conduziu uma pesquisa intitulada "Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar", realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe). O estudo, de caráter quantitativo, coletou dados por meio de questionários aplicados em 500 escolas de todo o país, envolvendo estudantes, professores e outros profissionais da educação, além de responsáveis que eram membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres. Os resultados revelaram um alto índice de discriminação e preconceito nas escolas, que, por sua vez, correlacionou-se com médias mais baixas na Prova Brasil. Esses achados evidenciam a necessidade urgente de abordar essas questões para promover um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

A discriminação racial na vida de crianças e adolescentes possui um papel impactante na evasão escolar e no desempenho educacional, que é prejudicado por inúmeros fatores, tais como a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, também a qualidade dos materiais didáticos e equipamentos disponíveis, um exemplo de desigualdade foi a falta de acesso a internet durante a pandemia de covid-19. Uma reportagem recente do portal de jornalismo da portal globo intitulado “‘Escravo', 'urubu': crianças são vítimas de racismo; denúncias passam de 3 mil em escolas estaduais em SP em 2023” retrata que mais de 3000 denúncias sobre racismo foram registradas no estado de São Paulo no ano de 2023. Apesar de constar como banido no discurso de muitos o tema racismo, como se fosse algo superado na sociedade, os dados apresentados não demonstram este cenário, ao contrário, dispõe de um retrato preocupante.

O número foi obtido com exclusividade pela reportagem do SP1, via Lei de Acesso à Informação, e alerta para a gravidade do problema dentro do ambiente escolar no estado. Os números abaixo são referentes ao primeiro semestre de cada ano:

2019: 599 denúncias de racismo

2020 (ano de pandemia): 1 denúncia

2021: 240 denúncias

2022: 2.489 denúncias

2023: 3.330 denúncias

Em três anos, o Estado de São Paulo viu quadruplicar o número de boletins de ocorrência envolvendo casos de discriminação racial em unidades escolares: de nove registros em 2019, as ocorrências passaram para 49 registros no ano passado. (Portal Globo, 2024)

Uma forma adicional de discriminação manifestou-se durante a implementação de ações afirmativas no ensino superior. Bento (2022) discorre sobre a crença de que a ampliação da presença da população negra nas universidades comprometeria a excelência acadêmica, como se sua simples presença pudesse diminuir a qualidade da instituição. No entanto, estudos realizados por especialistas como Jacques Wainer e Tatiana Melguizo, que analisaram dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de mais de 1 milhão de estudantes formados entre 2012 e 2014, demonstraram que não há diferença significativa entre o conhecimento de alunos cotistas e não cotistas ao final do curso, independentemente de suas origens raciais ou sociais. Esses resultados desafiam

estigmas e evidenciam a eficácia das ações afirmativas na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário.

A implementação da Lei 10.639/03 representa uma importante ação afirmativa ao tornar obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Essa medida não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também integra os movimentos sociais que lutam pela superação do racismo na sociedade. Ao promover uma educação mais diversa e representativa, a lei visa desconstruir estereótipos e valorizar as contribuições da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nilma Lino Gomes (2008) discorre sobre a concepção de que a escola é uma das instituições responsáveis pela construção das representações positivas dos afro-brasileiro, pois exerce um papel fundamental na estruturação de um ensino antirracista. Ainda hoje encontramos resistências de escolas e educadores à inserção dessa discussão, a referida autora argumenta que a relutância está relacionada à presença de um imaginário social alicerçado ao mito da democracia racial.

Entre os vários motivos para o preconceito, a ignorância é um dos primordiais, a inferência de que a sociedade brasileira já possui uma inclusão racial e cultural faz com que a necessidade de uma atenção pedagógica e política da questão racial seja vista com desconfiança. De acordo com Gomes (2008), uma das maneiras para que essa situação seja superada é uma reflexão sobre a discussão já realizada pelo Movimento Negro e por todos que acreditam em uma educação antirracista.

A questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (Gomes, 2008, p. 70).

Ao afirmar que todos somos iguais, as diferenças podem se tornar invisíveis e silenciadas. Stolcke (1993, p. 28) argumenta que igualdade e diferença não são categorias absolutas e não podem medir a capacidade intelectual, pois dependem das relações que definem o que é considerado igual ou diferente. Esse entendimento revela um processo

de poder e dominação, que resulta em marginalização e exclusão. Reconhecer e valorizar as diferenças é essencial para combater essas dinâmicas, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso. É inegável a complexidade de promover discussões e negociações que visam o respeito à diversidade e à pluralidade cultural. Neusa Gusmão (2003) aponta que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, abordam a questão da diversidade cultural de maneira genérica e abrangente. Essa abordagem, embora importante, pode limitar a eficácia das políticas educacionais, pois não detalha as práticas necessárias para realmente incorporar e valorizar a diversidade nas escolas.

Candau (2013) argumenta que é essencial abordar a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Para a autora, o multiculturalismo se refere à afirmação e valorização dos diferentes grupos culturais, enquanto o interculturalismo promove políticas e práticas que estimulam a interação, a compreensão e o respeito entre essas culturas e grupos étnicos. Assim, é crucial refletir sobre a identidade cultural e o currículo nas escolas brasileiras, de modo que as tensões relacionadas à identidade negra e suas implicações curriculares possam ser visibilizadas e devidamente abordadas. Essa reflexão não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Tendo presente esta realidade, Canen (2013, p. 50) afirma ser necessário o reconhecimento de que a identidade é uma construção contínua, constituída e reconstituída nas relações sociais, advindas do processo da construção de identidade enquanto processo que envolve “marcadores” como raça, etnia, religião, cultura, entre outras questões que devem estar presentes nos materiais didáticos. Para Nilma Lino Gomes (2008), é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades, pois nem sempre são levados em consideração na luta pela democracia.

A construção da identidade cultural é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Ao negligenciar esse aspecto, a escola abre espaço para a perpetuação do preconceito no ambiente escolar. A falta de uma abordagem explícita sobre questões raciais e culturais contribui para a invisibilização dessas vivências, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento social e emocional dos alunos (Katz, 2003). Considerando que a escola é o principal espaço para disseminação de uma formação

pautada nos princípios de igualdade e respeito à pessoa humana (Silva e Silva, 2021, p. 555), adotar diferentes estratégias voltadas para o combate ao racismo promove, além de uma educação inclusiva e equitativa, uma prática docente antirracista.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o art. 26, destaca a obrigatoriedade de um currículo nacional comum para as etapas da Educação Infantil, Fundamental e Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), art. 10, apresenta a Base Nacional Comum como saberes produzidos culturalmente a partir do exercício da cidadania e participação dos movimentos sociais. (Silva e Silva, 2021, p. 557)

Todavia, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, com a proposta de unificar os currículos da Educação Básica nacional, priorizou a formação técnica em detrimento de uma formação baseada no multiculturalismo, pluriétnico, já que o documento trata estas questões como transversais e integradores. (SILVA e SILVA, 2021, p. 555)

Em concordância, a Lei nº 10.639/2003 traz a obrigatoriedade da temática nos currículos da Educação Básica, em instituições públicas e privadas. A legislação ainda altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A e 79-B (Silva e Silva, 2021, p. 555). Entretanto, apesar das leis, Pinheiro (2009) ressalta que a dificuldade se apresenta no momento da prática docente, pois durante o desenvolvimento do currículo são trabalhadas diferentes teorias na formação nos cursos de formação de professores, portanto, o autor enfatiza sobre a importância de superar a estrutura curricular que primeiramente oferece uma base teórica, para depois o teórico ser colocado em prática. Para ele, a teoria e a prática devem ser trabalhadas de forma simultânea, e para que isso aconteça, a abordagem metodológica está relacionada à concepção de currículo adotada (Pinheiro, 2009, p. 20).

Cavalleiro (2000, p. 9) observa que os educadores frequentemente enfrentam dificuldades para identificar os problemas que surgem nas relações entre crianças de diferentes grupos étnicos. Essa limitação, segundo a autora, contribui para a perpetuação de práticas discriminatórias no ambiente escolar, uma vez que questões raciais e étnicas

muitas vezes passam despercebidas ou são tratadas de forma inadequada, dificultando a promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizam e respeitam as diferenças culturais e étnicas, os educadores não apenas modelam comportamentos e atitudes positivos, mas também criam um ambiente inclusivo onde todas as crianças se sentem reconhecidas e valorizadas. Isso promove a empatia e o respeito mútuo, além de prevenir e combater preconceitos ao educar os alunos sobre injustiças históricas e contemporâneas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os resultados da análise do currículo de Bebedouro, previsto no Currículo Paulista (2019) em relação à abordagem étnica. Ao realizarmos uma busca pela palavra "étnico" no currículo, encontramos diversos resultados que evidenciam como as questões étnico-raciais estão incorporadas nas diretrizes educacionais. Esses achados revelam que a abordagem étnica aparece em algumas disciplinas, como Geografia, História e Arte, indicando um reconhecimento das diversidades que compõem a sociedade. Na Geografia, por exemplo, há ênfase na análise de territórios étnico-culturais e nas desigualdades sociais. Já na História, os conteúdos buscam destacar as experiências de diferentes grupos étnicos, promovendo uma reflexão sobre suas contribuições e desafios.

Quadro 1– Resultados encontrados com a pesquisa da palavra “étnico” no currículo paulista.

Habilidades	Componente Curricular	Objetos de Conhecimento	Página
O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.	Arte		154
Identificar, descrever e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e comunidades remanescentes de quilombos,	Geografia: (EF04GE06)	Diferenças étnico-raciais e	318

reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios no Brasil.		étnico-culturais e desigualdades sociais	
Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios	Geografia: (EF05GE02)	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	320
Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-racial e cultural (indígena, africana, europeia, latino-americana, árabe, asiática entre outras) e relacionar com outros indicadores demográficos tais como: renda, sexo, gênero, idade entre outros nas regiões brasileiras.	Geografia: (EF07GE04)	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	325
Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povos originários e a de migrantes.	História: (EF03HI03)	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	347
Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.	História: (EF07HI12)	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	357

Fonte: Currículo Paulista: currículo adotado pelo município de Bebedouro-SP.

Assim, o tema étnico-racial é abordado no Currículo Paulista como parte de uma proposta de melhoria da qualidade da educação, representando um marco importante para enfrentar as desigualdades educacionais no Estado. Essa proposta delineia as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver (Brasil, 2020, p. 19). A seguir, apresentamos uma síntese da análise das indicações curriculares relacionadas às Relações Étnico-Raciais:

Quadro 2– Resumo das análises sobre o quadro 1.

Interação Crítica e Respeito às Diferenças: O componente de Arte enfatiza a importância da interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, favorecendo o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. Essa abordagem é essencial para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e ativa.
Territórios Étnico-Culturais: A Geografia apresenta objetivos que incentivam a identificação e análise de territórios étnico-culturais, como terras indígenas e comunidades quilombolas. Isso é crucial para reconhecer a legitimidade da demarcação desses espaços no Brasil, promovendo uma compreensão mais profunda das realidades sociais e culturais.
Desigualdades Sociais: Vários objetivos dentro da Geografia abordam as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais, assim como as desigualdades sociais entre grupos. Isso propõe uma análise crítica da distribuição territorial da população brasileira, considerando fatores como renda, gênero e idade, o que enriquece a formação dos estudantes.
História e Diversidade Cultural: A disciplina de História também se destaca ao incentivar a identificação de pontos de vista em relação a eventos significativos, com ênfase nas culturas africanas e de povos originários. Essa perspectiva histórica é fundamental para entender a formação da sociedade brasileira e as dinâmicas de convivência entre diferentes grupos.
Conexões e Interdisciplinaridade: A interconexão entre os conteúdos das disciplinas sugere uma abordagem interdisciplinar que pode enriquecer a experiência educacional dos alunos, permitindo uma compreensão mais holística das questões étnico-raciais e culturais.

Fonte: Própria dos autores.

Diante do exposto, a inclusão do termo “étnico” aparece nas diretrizes curriculares de maneira sucinta, abordando o respeito e compreensão de diferentes culturas de um ponto de vista interdisciplinar, proporcionando atividades pedagógicas que contribuam para a formação social dos alunos. Nos componentes do Ensino Fundamental, encontra-se presente nas disciplinas de Geografia, História e Arte de forma explícita, o que pode restringir a abrangência e a profundidade da discussão sobre diversidade étnica e racial na formação dos estudantes. Essa limitação é preocupante, especialmente considerando a importância de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural e a história das diferentes comunidades que compõem a sociedade brasileira.

Além disso, os Temas Transversais, como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, são mencionados nas diretrizes, mas sua implementação prática nas salas de aula ainda carece de profundidade e consistência (Brasil, 2020, p. 298). Essa lacuna pode resultar em uma

educação que não reflete a diversidade cultural da sociedade, perpetuando estereótipos e preconceitos.

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual (BRASIL, 2020, p. 19).

Na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem abordam o tema "Eu, o Outro e o Nós", destacando a convivência entre crianças e adultos em pequenos grupos. Nesse contexto, o termo étnico-racial está relacionado ao reconhecimento e respeito pelas diferentes identidades e pertencimentos étnico-racial, de gênero e de religião (Brasil, 2020, p. 47). Nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento menciona, no contexto de meio ambiente e religião, a necessidade de integrar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, abordando também temas como saúde, vida familiar e social (Brasil, 2020, p. 381). Essa abordagem abrangente é essencial para promover uma educação que valorize a diversidade e contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

No entanto, apesar das diretrizes e propostas contidas nos currículos, ainda há muito a ser feito para que a abordagem étnico-racial e a valorização da diversidade cultural sejam efetivamente implementadas nas escolas. É crucial que as instituições educativas invistam em formação continuada para educadores, desenvolvam materiais didáticos inclusivos e criem um ambiente que promova a reflexão e o respeito às diferenças. Somente assim poderemos construir uma educação verdadeiramente transformadora, que prepare os alunos para viver em uma sociedade plural e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é essencial que os temas étnico-raciais e a valorização da diversidade cultural apareçam com mais força nos currículos escolares. Embora existam diretrizes que reconhecem a importância dessas questões, a sua implementação prática ainda é limitada, o que pode comprometer o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

É fundamental que as escolas integrem essas discussões de forma mais consistente em todas as disciplinas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma formação que respeite e celebre a pluralidade da sociedade brasileira.

Além disso, essa integração deve ser acompanhada de formação contínua para educadores e o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam essa diversidade. Somente com um compromisso real e efetivo por parte das instituições educacionais poderemos preparar os alunos para se tornarem cidadãos críticos e empáticos, capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que enriquecem nossa sociedade. A educação, portanto, deve ser um espaço de promoção e valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO E A FORMAÇÃO DOCENTE. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: <https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

CANEN, A. Refletindo sobre Identidade Negra e Currículo nas Escolas Brasileiras: contribuições do multiculturalismo. Estudos, UCDB, Campo Grande, v. 15, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Summus. Acesso em: 13 jul. 2024. , 1997

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. . Acesso em: 30 set. 2024.

CIDA, Bento. O Pacto da branquitude. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

“Escravo”, “urubu”: crianças são vítimas de racismo; denúncias passam de 3 mil em escolas estaduais em SP em 2023. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/10/mais-de-3-mil-boletins-de-ocorrencia-de-casos-de-racismo-em-escolas-estaduais-de-sp-foram-registrados-em-2023.ghtml>>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Flávia Carolina e KI Paludo, na Revista África e Africanidades, ano IV, números 14 e 15, de 2011

FREIRE, Maria Geiza Ferreira et al.. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62433>>. Acesso em: 30/09/2024 09:09

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03 In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. Maria (Orgs.).

GUSMÃO, N. M. M. . Apresentação.. Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados., v. , p. 5 - 13, 2003.

HARGREAVES, A. Ensinando na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era da Insegurança. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 30 set. 2024.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. CURRÍCULO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E HISTÓRICA. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes - ATIVIDADES ENCERRADAS, v. 11, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, E. L., & Menezes, E. M. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

SILVA, . L. da; SILVA, . da . . A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 21 set. 2024

O PAPEL DA ESCOLA A FAVOR DOS DIREITOS HUMANOS: DEBATE E COMBATE AO RACISMO REPRESENTADO NA LITERATURA E NA PUBLICIDADE

Thiago Ferigati Squiapati Nicolau¹

Beatriz Lopes Visicato²

Resumo: A literatura e a publicidade, ao longo do tempo, trouxeram uma série de exemplos de representações racistas que muito repercutem sobretudo nos meios educacionais e na própria mídia. A escola, por sua vez, fundamentada nos aspectos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e amparada pelas Diretrizes Curriculares Direitos Humanos (2012), cumprindo sua função social de formadora de homens questionadores e conscientes de seu papel como ser humano de respeito e de valores, tem se mostrado um locus privilegiado para se compreender, por meio de textos escritos dos mais diversos gêneros e diversos contextos, conceitos relativos a uma postura antirracista. Assim, o objetivo do presente estudo é apresentar as representações racistas existentes na literatura e na publicidade e quais as ações da escola por intermédio da educação antirracista, para tratar dessas questões. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com considerações de Almeida, Silva e Nakagome (2018), Albuquerque (2019), Corrêa (2019) e de outros teóricos que discutem sobre o assunto em pauta, passando por um viés documental, a partir do momento em que também se utilizam de legislações educacionais ora mencionadas, as quais se apresentam favoráveis ao combate do racismo. Diante das considerações pesquisadas, constata-se que, nos últimos tempos, houve no Brasil uma intensificação das políticas antirracista no meio educacional, trazendo a temática desde o chão da sala de aula até a compreensão dos indicadores de avaliação da Educação Básica. As dimensões da ética, da estética e da política, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são materializadas na escola e nas salas de aula nas diferentes modalidades organizativas, como forma de combate ao racismo presente na literatura e na publicidade. O reflexo dessas ações pode ser percebido na melhor convivência, minimizando as marcas estruturais sócio-históricas e reforçando, por consequência, a promoção da equidade e da justiça social frente aos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Escola; Literatura; Publicidade; Antirracismo; Direitos Humanos.

¹ Docente do Centro Universitário UNIFAFIBE. Graduado em Pedagogia e em Letras. Mestre em Letras (UNESP-São José do Rio Preto) e Doutorando em Educação (UNESP-Araraquara).

² Discente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE.

INTRODUÇÃO

A escola, diante do seu compromisso social de formar uma consciência crítica e participativa, tem se transformado ao longo do tempo e, por isso, não pode se abster de incluir em seu projeto político-pedagógico, e de colocar em prática por meio de suas ações, o compromisso com os direitos humanos, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais, seja por meio de projetos, sequências didáticas ou em suas atividades permanentes.

A literatura e a publicidade são (e precisam continuar a ser) visitadas em sala de aula, de modo que a temática em referência seja objeto de pesquisa, discussão e debate. Os professores também necessitam receber orientações das escolas e dos sistemas de ensino acerca desse assunto, ou seja, há a necessidade de se combater essa herança histórica de racismo por meio da educação para a melhor compreensão das relações sociais, entendendo, ainda, os aspectos culturais que estão vinculados ao tema em discussão. Dentro desse contexto, objetivo do presente estudo é apresentar as representações racistas existentes por meio da literatura e da publicidade e quais as ações da escola por intermédio da educação antirracista, para o enfrentamento dessas questões.

Assim, o trabalho inicia estabelecendo uma relação entre educação, escola e direitos humanos; em seguida, discorre sobre a representação do racismo na literatura e na publicidade e, por fim, expõe o combate a essas práticas racistas por meio da ação das escolas.

1. METODOLOGIA

O trabalho é uma pesquisa de natureza qualitativa, tomando como base uma pesquisa bibliográfica. Optou-se por privilegiar autores como Almeida, Silva e Nakagome (2018, Albuquerque (2019), Corrêa (2019) e de outros teóricos que discutem sobre o assunto em pauta, trazendo, ainda, um viés documental por meio da análise de legislações educacionais favoráveis ao combate do racismo, como a própria BNCC (2017) e diretrizes educacionais diversas. A pesquisa também veio ao encontro com as

diversas práticas presentes nas Competências Gerais para a Educação Básica previstas na BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; [...] 6. 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 e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; e [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

O trabalho se serve de diversos exemplos, devidamente organizados em quadros específicos, como um recurso de argumentação presente, visando uma melhor compreensão sobre o assunto.

2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E OS DIREITOS HUMANOS

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Assim, já está expresso na Carta Magna de nosso país a relação da educação com o compromisso social e, por consequência, com os próprios Direitos Humanos.

A escola, nos dias de hoje, tem trazido, por meio de seus projetos político-pedagógicos e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, discussões sobre o combate e o debate de várias pautas sociais, entre elas as relações étnico-raciais, que são objeto de discussão neste artigo.

Ao longo da história não apenas do país, mas da humanidade, essa preocupação com o outro, as discussões em torno do lugar social, são constantes, e a história da diversidade e da complexidade das escolas também acompanha a história dos Direitos Humanos:

Essa história é complexa, ambígua, ao mesmo tempo de emancipação e opressão, de inclusão e de exclusão, eurocêntrica e cosmopolita, universal e particular. Por isso, não podemos não considerar o lugar social do qual parte a nossa reconstrução histórica e não podemos não prestar uma maior atenção aos aspectos contraditórios do fenômeno procurando identificar o “nosso” lugar, enquanto latinoamericanos, neste processo de constituição de uma história mundial. (Tosi, 2005, p. 117).

A ênfase nos Direitos Humanos surgiu há muitos anos e, como evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, manifesta-se em várias dimensões que sustentam esse tema. Entre elas estão: a dimensão ética, relacionada à dignidade humana; e a dimensão jurídica, que pode ser entendida como “um conjunto de direitos positivos que vinculam as relações internas e externas dos Estados, assimilados e incorporados pelas Constituições e, através delas, pelas leis ordinárias” (Tosi, 2005, p. 24); a política, relacionada a “critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores” (Tosi, 2005, p. 25); a econômica, que se relaciona ao fato de que a satisfação das necessidades mínimas básicas é garantida por meio de recursos financeiros; a dimensão social, vista como uma oportunidade de demonstrar que não depende apenas do Estado, mas também da luta junto aos movimentos sociais; e a dimensão histórica e cultural, que busca respaldo na cultura, na história, nas tradições e nos costumes de um povo. (Tosi, 2005, p. 26); e, por fim, a dimensão educativa, uma vez que o homem é um ser que deve ser educado pela sociedade (Tosi, 2005).

Mais recentemente, um comentário significativo de Haddad (2004), no Relatório sobre o Direito à Educação³, confirma essas necessidades ao destacar que “conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano em sua vocação ontológica de querer ‘ser mais’, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo.” A Educação e as escolas não podem, em hipótese alguma, silenciar-se diante da negligência dos direitos humanos, especialmente quando se trata do racismo:

³A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (Haddad, 2004, p. 1)

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, [...] Silenciar-se diante do problema não apaga mágicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (Brasil, 2006, p. 23)

As teorias pós-críticas do currículo educacional, baseadas no multiculturalismo, abordam a importância de estudar a diversidade e resgatar a dignidade do povo negro, uma vez que “Em suma, o multiculturalismo, desde sua origem, aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais” (Gonçalves e Silva, 2001, p. 19-20).

Na próxima seção, buscou-se discutir a representação do racismo na literatura e na publicidade, demonstrando como é fundamental que o currículo trabalhe esses temas, conforme previsto desde os anos 90, quando a Pluralidade Cultural ainda era tratada como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (1997).

3. REPRESENTAÇÃO DO RACISMO NA LITERATURA E NA PUBLICIDADE

É importante destacar, desde o início, que os exemplos apresentados nesta seção não têm o objetivo de relatar qualquer tipo de discriminação por parte de autores de ficção, mas sim de mostrar como a arte e a literatura da época representaram o tema. Não é demais aqui tratar do conceito de *mimesis*, ou seja, a ideia de que a literatura, como arte, não é a realidade, mas a representa (Aristóteles, 1959).

A ficção, ao longo do tempo, também tem trazido uma representação do racismo, tanto no que diz respeito à literatura universal quanto à produção literária no Brasil. O mesmo ocorre nas ações publicitárias, em propagandas 'reforçadas' por imposições midiáticas. No Quadro 1 são indicadas algumas alternativas para trabalhar o tema em sala de aula, ilustrando passagens como exemplos a não serem seguidos, que podem servir, inclusive, de referência para docentes da educação básica desenvolverem suas rotinas de trabalho (envolvendo cenas, trechos de narrativas e poemas, e, por fim, vídeos publicitários).

Quadro 1 – Alternativas para se trabalhar o assunto para a formação de professores

Recursos/Procedimentos	Finalidade	
Visualização de Passagens (cenas) de novelas e minisséries. O clássico Sítio do Picapau Amarelo (entre 1920 e 1947), pelas cenas de Emília e Tia Nastácia.	Reflexão sobre uma parte significativa do estereótipo de serviçais e de cenas que refletem tal tema.	Boa parte das empregadas domésticas de telenovelas eram pretas, trazendo um estereótipo das serviçais. ⁴ “Pedrinho pediu à boneca que repetisse a sua conversa com os besouros espiões. Emília repetiu-a, terminando assim: — É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém — nem Tia Nastácia, que tem carne preta. As onças estão preparando as goelas para devorar todos os bípedes do sítio, exceto os de pena” (Lobato, 1933).
Leitura e análise de Trechos de Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis),	Observação de trechos com insinuações racistas envolvendo as obras dos autores em referência, apontando para uma representação do racismo na literatura brasileira.	“Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia – algumas vezes gemendo -, mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um “ai, nhonhô!”, ao que eu retorquia: - Cala a boca, besta!” (Assis, 1881)
Leitura e análise de Trechos de Poemas Negros (Jorge de Lima)	Observação de trechos com insinuações racistas envolvendo as obras dos autores em referência, apontando para uma representação do racismo na literatura brasileira.	ESSA NEGRA FULÔ Ora, se deu que chegou (isso já faz muito tempo) no bangüê dum meu avô uma negra bonitinha chamada negra Fulô. Essa negra Fulô! Essa negra Fulô! Ó Fulô! Ó Fulô! (Era a fala da Sinhá) — Vai forrar a minha cama, pentear os meus cabelos, vem ajudar a tirar a minha roupa, Fulô! Essa negra Fulô! Essa negrinha Fulô ficou loco pra mucama, para vigiar a Sinhá

⁴“Outro estereótipo de mulher negra é a chamada ‘mãe preta’. Em outras palavras, é uma figura materna, lembrando as antigas amas de leite que cuidavam dos filhos das senhoras brancas. Psicologicamente, a figura da mãe preta representa uma mulher cujo papel é servir docilmente, que se coloca em segundo lugar para o apoio e cuidado dos personagens verdadeiramente completos. Não necessariamente são mães, mas de alguma forma reforçam a ideia de serviço ou apoio emocional para personagens de maior importância. Um dos principais exemplos desse estereótipo racista na ficção do Brasil é a Tia Anastácia, das obras do ‘Sítio do Pica-Pau Amarelo’, de Monteiro Lobato.” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 64)

		pra engomar pro Sinhô! Essa negra Fulô! Essa negra Fulô Ó Fulô! Ó Fulô ! (Lima, 1929)
Vídeos da Internet (ênfase em Propaganda) https://www.youtube.com/watch?v=YcO8mk321PI https://www.youtube.com/watch?v=lpuczkOaF5M	Discussão sobre o modelo de famílias e o olhar do espectador sobre a intencionalidade da propaganda.	Trata-se de dois vídeos lançados, sendo retratando uma ceia de natal de uma família rica e um outro de uma família com menos condições financeiras: “A família Oliveira é majoritariamente branca (na mesa de jantar aparecem duas mulheres negras em posição de figuração). Elas não interagem com outros personagens, e a narrativa também não dá pistas sobre seu papel na família. A estrutura familiar é patriarcal, já que o homem protagoniza a peça, sendo o único com falas, e as mulheres servem à mesa, sem participação ativa. A família Oliveira atende aos padrões de constituição familiar patriarcal, enquanto a família Silva foge a esse padrão, sendo apresentada de uma forma que pode ser lida como reforço a estereótipos de representação de famílias negras” (Corrêa, 2019, p. 137)

Fonte: Autoria Própria

O livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006) também oferece diversas sugestões de atividades envolvendo a literatura e até mesmo a publicidade, que podem servir para se refletir acerca dessas questões étnico-raciais. O quadro 2 foi construído com base no levantamento de algumas indicações para se trabalhar com os alunos essa temática.

Quadro 2 – Exemplos de ficções para se trabalhar com alunos

Filmes/ Vídeos	Cobaías. (1997.118 min. Alfre Woorard Teorias científicas da superioridade racial). Kiriku. 1998. 71 min. Michel Ocelot (Visão de uma aldeia africana – Inspirado em contos africanos) Narciso, Rap. 2003. 15 min. Jéferson De (São Paulo - Conta a história de dois meninos que encontraram uma lâmpada mágica: o menino negro quer ser branco e rico ,e o menino branco quer cantar <i>rap</i> como os negros). O Contador de Histórias, 2000. 50 min. Roberto Carlos. Ed. Leitura (Sugerimos para trabalhar “A oportunidade”). Sonho americano. 1996. 118 min. David Knoller (Várias histórias – Sugerimos para trabalhar com os alunos do Fundamental a história do menino que desenhou o Cristo negro). Tudo aos Domingos. 1998. 05 min. George Tillman (Tradições Africanas na vida das pessoas). Um grito de liberdade. 1987. 157 min. Richard Attenborough (Visão do Apartheid na África do Sul. Luta contra o racismo).
-----------------------	--

	Uma Onda no ar. 2002. 92 min. Helvécio Ratton (Conta a história de Jorge, o idealizador de uma rádio na favela, e a luta, resistência cultural e política contra o racismo e a exclusão social em que a população da favela encontra uma importante arma: a comunicação). Vista minha pele. 2003. 50 min. Joelzito Araújo. Ceert (Discriminação racial na vida cotidiana de adolescentes).
Músicas	Canta BRASIL - Alcy Pires Vermelho Canto das três raças – Clara Nunes Dia de graça - Candeia Haiti - Caetano Veloso e Gilberto Gil Kizomba, Festa da Raça - Luiz Carlos da Vila Lavagem Cerebral – Gabriel, o Pensador Mão de Limpeza - Gilberto Gil Milagres do Povo – Caetano Veloso e Gilberto Gil Pelo Telefone - Ernesto dos Santos (Donga) Retrato em Claro e Escuro - Racionais – MC's Sorriso Negro – Dona Ivone Lara
Poemas	Ashell, Ashell, pra todo mundo, Ashell - Elisa Lucinda. Identidade - Pedro Bandeira Mahin Amanhã - Miriam Alves. <i>Cadernos Negros. Melhores poemas</i>, 1998. Quem sou eu? - Luiz Gama Salve Mulher Negra, Oliveira Silveira. <i>Cadernos Negros</i> Vol. 03. Org. Quilombhoje, São Paulo: Editora dos Autores, 1980. Serra da Barriga - Jorge de Lima Tem gente com fome – Solano Trindade

Fonte: (Brasil, 2006, p. 188-191)

Dalva Martins de Almeida, em uma abordagem crítica, analisa a representação das personagens negras na literatura infantil. Seus pontos de reflexão vão além da noção racial, estando direta ou indiretamente ligados à dimensão social (Almeida, 2028).

O paradigma social tradicional baseia-se na hierarquia de classes, no contexto familiar organizado em torno da autoridade do homem, enquanto o sistema religioso é baseado na verdade única. O paradigma social emergente observa a desagregação das antigas hierarquias. Ele parte de um sistema moral tradicionalmente voltado para os dogmas em direção à ausência do certo e do errado, ou maniqueísmo: bem e mal. (Almeida, 2018, p. 55)

Não é demais comentar que as princesas da literatura infantil, ao longo do tempo, apresentam, em geral, um mesmo estereótipo: são lindas, geralmente de pele muito clara e cabelos loiros. Têm uma vida tranquila e feliz, até que, em determinado momento, enfrentam provas e provações, mas são salvas por jovens príncipes belos, educados e

ricos, que arriscam suas vidas por elas e com quem acabam se casando, vivendo, então, “felizes para sempre” (Princesas africanas, 2009). Essa situação remete à visão eurocêntrica presente na sociedade, mas é importante ressaltar que também existem princesas no continente africano.

A África, por exemplo, deu ao mundo princesas famosas, como Nefertiti, célebre por sua beleza, e Cleópatra, imortalizada nas telas do cinema por Elizabeth Taylor, dona de lindos e famosos olhos de cor azul-violeta. Na África de nosso imaginário, fundem-se dois mundos. De um lado, a África da ciência, do nascimento da geometria às margens do Nilo, da biblioteca de Alexandria, da opulência dos tesouros dos faraós, da imponência das pirâmides e do exotismo dos safáris. De outro lado, a África da miséria, do fornecimento de mão-de-obra escrava, da fome e desnutrição das crianças de Biafra, a África da diáspora, a África irmã pobre. (Princesas Africanas, 2009, p. 21)

Se for realizado um levantamento mais preciso na literatura especializada, será percebido que há, também, heroínas da literatura que, apesar de não terem o estereótipo europeu, também são dignas daquilo que se chama de moral superior, exemplos de mulheres que fizeram a diferença na sociedade, representando o seu povo e defendendo seu espaço, exemplo que pode ser encontrado em *Quarto de Despejo* (2016), nas ações e falas de resiliência e superação de Carolina Maria de Jesus.

A literatura infantil trouxe outros vários exemplos da representatividade negra, e um caso desse está em ilustrar o quanto a obra da escritora Ana Maria Machado traz sobre isso.

Machado escreveu o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, na década de 1980, após uma brincadeira que fazia com sua filhinha, que usava uma fitinha na cabeça, para identificá-la como menina, pois era um bebê careca. Sempre lhe repetia: “*menina bonita, do laço de fita, quem te fez assim tão branquinha?*”. Por sugestões familiares, que viam cotidianamente aquela cena, ela escreveu a história mudando a personagem para menina “preta”, para fugir das conhecidas meninas brancas dos contos infantis. (p. 57)

A publicidade também evidenciou, por muito tempo, o padrão europeu, utilizando estereótipos de atrizes e atores em diversos comerciais e cenas de novelas. No entanto, de acordo com Soares (2016), tem se observado uma mudança nesse cenário nos últimos anos, especialmente porque é possível observar, um aumento nas aparições de pessoas negras nos comerciais de televisão e no protagonismo das telenovelas, inserindo-as como partes integrantes da formação do povo brasileiro, justificando-se como

alternativa dos efeitos da democracia racial. No caso dos homens, além do racismo esperado, observa-se que a imagem também pode estar associada à ideia de hipersexualização:

O corpo do homem negro e suas representações na mídia concentram em si duas expectativas que podem parecer, a princípio, antagônicas: a ideia de pessoa perigosa com a de pessoa sexualmente desejável. Segundo hooks (2019, p. 89): “[...] a tendência geral na cultura é ver os jovens negros como perigosos e desejáveis”. [...] A hipersexualização do homem negro se manifesta no senso comum nas expectativas sobre o desempenho e potência do homem negro na atividade sexual, sobre o tamanho de sua genitália e sobre a forma selvagem e dominadora. (Albuquerque, 2019, p. 67)

Há, conforme visto, várias manifestações de representações do racismo na literatura e na publicidade; no entanto é possível de que esse combate seja efetivo a partir do momento em que as políticas públicas, através das escolas, faça um movimento de resposta a essa situação e mobilize suas comunidades escolares com práticas que vem ao encontro de melhores convivências.

4. O RACISMO⁵ COMBATIDO NAS ESCOLAS

As leis educacionais contemplam a proposta antirracista, iniciando-se com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas alterações posteriores, principalmente por meio da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. Essas leis instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo da Educação Básica de escolas públicas e privadas, especialmente nas áreas de Artes, Literatura e História Brasileira. Além disso, incluem no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”, garantindo e valorizando a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino, com ênfase em educação artística, literatura e história.

Várias abordagens sobre esses assuntos serão oferecidas aos professores, destacando, entre outras, os itens a seguir, que são procedimentos válidos para

⁵ [...] o racismo é mais que um conjunto de crenças ou representações sociais da diferença, ele é uma ação. Ação cometida contra suas vítimas e que pressupõe um sistema de acessos desiguais ao poder, pois permite ao perpetrador infringir prejuízo à vítima para promover e preservar status e privilégios do seu grupo (dominante) e a subordinação do grupo da vítima (dominado)” (Lima, 2020, p. 80)

compreender o impacto midiático na construção do pensamento sobre o racismo. A partir disso, é importante esclarecer o termo “raça”:

A noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras de filósofos e cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a ela atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de “raça” para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo. (Brasil, 2006, p. 222)

Antes dos procedimentos necessários para se trabalhar as noções aqui elencadas, atentar-se-á na definição de racismo colocada por Silvio Almeida (2019), a qual se vincula mais que “apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, 2019, p. 24), bem como a noção mencionada de acordo com o Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal (2020), que é considerado

um tipo de crime cuja ação visa discriminar todo um grupo social por causa de sua raça, etnia, cor, religião ou origem. Alguns exemplos são: estabelecimentos ou empresas decidirem não contratar pessoas negras e indígenas; falas genéricas que ofendam grupos sociais que sofrem discriminação racial/étnica; ofensas a religiões de matriz africana ou indígena; decisões jurídicas que afetam culturas indígenas ou quilombolas, etc. (Brasil, 2020, p. 9)

Trazer essas questões para os alunos da educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, exige sempre uma abordagem adequada para a faixa etária, estimulando a construção de argumentos e explorando diferentes objetos de conhecimento (conteúdos). Isso possibilita o estudo do tema em diversos componentes curriculares, além de promover as várias habilidades previstas no currículo.

O Quadro 3 apresenta o Ano/Componente Curricular e as Habilidades que podem ser exploradas para identificar o racismo nas propagandas publicitárias. Também sugere

possibilidades de trabalho para o professor, que deve criar discursos publicitários que inibam tais ações. Isso está alinhado a um currículo que “contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças”, a fim de “tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola” (Brasil, 2006, p. 69).

Quadro 3- Relação Ano/Componente Curricular/Habilidade trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental que pode ser articulado com o trabalho com literatura/publicidade.

Ano	Componente Curricular	Habilidade
3º Ano	Língua Portuguesa	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
3º Ano	Língua Portuguesa	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
4ºAno	Ciências	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
5º Ano	Língua Portuguesa	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes

Fonte: BNCC (2017) - Organização: autoria própria

Explorar as habilidades mencionadas no quadro 3 em sala de aula é oferecer oportunidade para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental aliarem a temática do racismo às entrelinhas da publicidade e da propaganda. Isso permite refletir intensamente sobre as finalidades das campanhas de conscientização e aprimorar a construção de argumentos, promovendo uma reflexão consciente sobre a diversidade social. Como complemento, o quadro 4 traz possibilidades de ações a serem trabalhadas com os estudantes no combate ao racismo.

Quadro 4- Ações que podem ser desenvolvidas para o combate ao racismo

	Habilidade
1	A questão racial como conteúdo interdisciplinar durante o ano letivo
2	Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro.
3	Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula
4	Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro
5	Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e a cultura do povo negro
6	Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias
7	Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suportes midiáticos adequados

Fonte: BRASIL, 2006, p. 71-74 (Adaptado)

Há algumas questões relacionadas à prevenção do racismo que vão além da governabilidade de uma instituição de ensino, pois dependem da implantação de ações afirmativas⁶ idealizadas pelo Estado para minimizar as desigualdades raciais e sociais, além de exigir uma atitude colaborativa por parte da sociedade. No entanto, a escola, enquanto espaço social, também traz essas pautas, corroborando temas de interesse e relevância para a promoção de uma melhor convivência humana:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender na reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais

⁶ Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (Brasil, 2004, p. 12)

diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2004, p. 14-15)

De maneira geral, as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais estabeleceram o papel da escola na eliminação de práticas discriminatórias. Foi afirmado que a escola deve ser um “espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias”, promovendo a “apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas” (2006, p. 68). Além disso, é importante afirmar o “caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira” e reconhecer e resgatar a “história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira”. Todos esses “considerandos”, discutidos de maneira adequada, podem contribuir para minimizar a “onda” de desrespeito e ameaças enfrentadas pelas pessoas vítimas de racismo, resultando, sobretudo, em uma melhoria do bem-estar nas instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar, com este estudo, que o racismo é uma herança histórica e social que ainda não foi “apagada”, considerando a postura de diversas pessoas que reforçam essa prática constantemente, por meio de ações e reações na sociedade, especialmente na literatura e nos espaços midiáticos.

Portanto, conforme a pesquisa apresentada, há vários exemplos de discursos midiáticos que explicitam o caráter racista, manifestando-se em pensamentos, palavras e ações. O assunto deste trabalho abrange, por um lado, a apresentação dessas questões e, por outro, a necessidade de um ensino pautado no respeito aos educandos, garantindo também a aprendizagem dos alunos na educação básica. Dessa forma, cumpre-se um tema considerado obrigatório e, ao mesmo tempo, necessário para a construção de valores, cultura e consciência cidadã, questões previstas direta ou indiretamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Cabe à escola, como grupo social de formação e também de informação, trazer à tona, com um viés crítico e questionador, a real situação em que são submetidas as pessoas as quais se encontram discriminadas pela cor de sua pele ou pela sua própria origem, difundindo o assunto para a sala de aula, mediando conflitos com diálogos

constantes, ampliando o repertório cultural, conscientizando por meio da literatura e da publicidade, para a construção da reverência à diversidade, delimitação da humanidade e da alteridade, culminando, por consequência, na conquista almejada da garantia aos direitos de igualdade prescritos pela Carta Maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Rafael M. **Estudos contemporâneos em design de jogos e entretenimento digital**. São Paulo: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788533500327. Disponível em: < <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788533500327/>>_. Acesso em: 29 mar. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

ALMEIDA, Dalva Maria de; SILVA, Gisele Maria Barral Lima Felipe da; NAKAGONE, Patrícia Trindade. **Literatura e infância: travessias**. Araraquara, 2018.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Antônio Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Outubro, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

BRASIL. MANUAL de **quesito cor/raça e etnia** do Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=O%20quesito%20cor%20ou%20ra%C3%A7a,%20amarela%20ind%C3%ADgena%20ou%20branca.> Acesso em 19 04 2024.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas transversais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CORRÊA, Laura Guimarães. **Vozes Negras em Comunicação Mídia, racismos, resistências.** São Paulo: Grupo Autêntica, 2019. *E-book*. ISBN 9788551307144. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551307144/>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil:** Relatoria Nacional para o Direito Humano a Educacao. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

GIOVANI, Geraldo di; NOGUEIRA, Marco. **Dicionário de Políticas Públicas.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2017. 199 p.

LIMA, Jorge de. **Poemas negros.** Rio de Janeiro : Alfaguara, 2016.

LIMA, Marcus Eugênio O. **Psicologia Social do Preconceito e do Racismo.** São Paulo: Editora Blucher, 2020. *E-book*. ISBN 9786555500127. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555500127/>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

LOBATO, José Bento Monteiro (1933). **As Caçadas de Pedrinho.** São Paulo: Editora Globo, 2008.

PRINCESAS AFRICANAS. Revista de (In)formação para agentes de leitura. Ano 9, Fascículo 19. 2009.

SILVA, D. A.; Brito, J. Racismo e propaganda no Brasil. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2 (Especial), nov. 2017.

SOARES, Andrei da Silva. **As representações do negro na publicidade brasileira.** Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) – Faculdade de Artes e Comunicação, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2016.

TOSI, Giuseppe. (Org). **Direitos humanos:** história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA LEI Nº 10.639/2003

Rodrigo Tavarayama¹

Jessyca Fernanda Veiga Luz²

Resumo: O racismo é um problema estrutural e histórico que permeia diversas esferas da sociedade brasileira, manifestando-se em desigualdades de acesso à educação, saúde, mercado de trabalho e serviços públicos, perpetuando a marginalização da população afrodescendente. Nesse sentido, a educação antirracista tem um papel central e fundamental na formação dos indivíduos e no combate aos preconceitos e discriminações, promovendo a igualdade e o respeito às diferenças. Ao moldar competências, valores e atitudes desde cedo, a educação prepara os alunos para viverem em uma sociedade mais justa e equitativa. O objetivo geral deste trabalho foi compreender a importância da formação de professores para uma educação antirracista desde os anos iniciais e analisar a contribuição da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) para essa formação. O objetivo específico foi identificar e analisar as políticas e diretrizes educacionais antirracistas que orientam a formação de educadores. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, que envolveu o levantamento de documentos oficiais, dados estatísticos, artigos científicos e livros sobre o tema. Esses materiais foram analisados qualitativamente, destacando a importância de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de reconhecer e combater o racismo desde cedo. A hipótese deste trabalho é que a formação de professores para uma educação antirracista, impulsionada pela Lei nº 10.639/2003, tem resultados significativos na promoção da igualdade racial e na redução do racismo nas escolas dos anos iniciais. No entanto, conclui-se que, apesar das contribuições positivas, ainda existem desafios significativos na implementação e eficácia dessas políticas devido à falta de formação contínua e aprofundada dos educadores, bem como à resistência institucional e social ao tema. Para garantir a eficácia dessas

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). Professor do Centro Universitário UNIFAFIBE. E-mail: rodrigo.tavarayama@prof.unifafibe.edu.br.

² Graduanda do Curso de Pedagogia. Centro Universitário UNIFAFIBE. E-mail: jessyca.luz@aluno.unifafibe.edu.br.

iniciativas, é essencial aprimorar as políticas de formação docente e fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa.

Palavras-chaves: Formação de professores; Anos iniciais; educação antirracista.

INTRODUÇÃO

O racismo, profundamente enraizado na história do Brasil, continua a se manifestar de diversas formas na sociedade contemporânea, perpetuando desigualdades em áreas como educação, saúde, mercado de trabalho e acesso a serviços públicos. No contexto educacional, essa realidade se expressa através da marginalização de conteúdos que abordam a história e a cultura afro-brasileira, refletindo uma visão eurocêntrica que tem, por muito tempo, dominado os currículos escolares. A invisibilidade das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira não só perpetua estereótipos raciais, mas também contribui para a manutenção de desigualdades estruturais.

Falar sobre educação antirracista é, antes de tudo, refletir sobre as estruturas desiguais que moldaram a sociedade brasileira e que ainda se fazem presente, caracterizadas por uma exclusão histórica de grupos racializados, especialmente da população negra e indígena. Essa desigualdade se manifesta nas oportunidades de acesso à educação, trabalho e cidadania plena, perpetuando ciclos de injustiça e discriminação. Portanto, uma educação antirracista não apenas questiona essas disparidades, mas também promove um currículo inclusivo, que valoriza a história, a cultura e as contribuições dos povos historicamente marginalizados. Dessa forma, ela se torna um instrumento de transformação social, incentivando o desenvolvimento de um pensamento crítico e o reconhecimento de direitos iguais para todos, na busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em resposta a essa lacuna histórica e às demandas dos movimentos negros, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco nas políticas públicas de educação no Brasil. A lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e de combater o racismo desde os anos iniciais de escolarização. No entanto, a implementação dessa legislação enfrenta desafios consideráveis, especialmente

no que diz respeito à formação dos professores, que são os principais agentes na concretização de uma educação antirracista.

O presente artigo teve como objetivo geral compreender a importância da formação de professores para uma educação antirracista desde os anos iniciais e analisar a contribuição da Lei nº 10.639/2003 nesse processo. Especificamente, busca-se identificar e analisar as políticas e diretrizes educacionais antirracistas que orientam a formação docente, com foco nas práticas e desafios encontrados no cotidiano escolar. A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de garantir que a formação dos educadores seja adequada para enfrentar as complexidades das questões raciais na sala de aula, promovendo, assim, uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial.

1. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a de revisão bibliográfica a fim de compreender melhor a educação antirracista e a eficácia da Lei nº 10.639/2003 no Brasil. Foram levantados documentos oficiais, dados estatísticos, artigos científicos e livros sobre o tema, com o objetivo de compreender a evolução das políticas públicas de inclusão social e suas implicações na redução das desigualdades raciais.

Para a coleta de dados, foram utilizadas bases como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. A seleção de fontes seguiu critérios de relevância para a temática, priorizando publicações que abordam políticas educacionais e práticas de ensino voltadas à promoção da igualdade racial. No total, foram analisados quatro livros, oito artigos, quatorze documentos oficiais e dois periódicos, escolhidos por sua contribuição teórica e empírica ao debate sobre educação antirracista e implementação da Lei nº 10.639/2003.

A análise foi orientada pela hipótese de que os principais desafios e limitações que impactam a eficácia da Lei nº 10.639/2003 estão relacionados à formação contínua dos professores e à resistência institucional e social. O método de análise de conteúdo foi utilizado para categorizar as informações, identificando conquistas e obstáculos nas políticas públicas voltadas à educação antirracista.

2. A CONTRIBUIÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica em todo o Brasil. Essa legislação determina que o conteúdo seja abordado nas disciplinas de História e outras áreas afins, abrangendo temas como a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a história da África. A lei também prevê a inclusão da temática no calendário escolar, com a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, em homenagem a Zumbi dos Palmares (Brasil, 2003).

Para Gomes e Jesus (2013), antes da promulgação da lei, o cenário educacional brasileiro era marcado pela ausência quase completa de discussões sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, refletindo uma visão eurocêntrica que invisibilizava as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. Segundo Deus (2023) a marginalização dessas narrativas não apenas perpetuava estereótipos, mas também contribuía para a manutenção de desigualdades raciais estruturais. É importante destacar que a criação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu em um contexto de longa luta por reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, impulsionada por intensas mobilizações dos movimentos negros que denunciaram a exclusão dessas contribuições na história oficial do Brasil.

A legislação representou um avanço significativo nas políticas educacionais, ao responder à demanda por uma educação que refletisse a diversidade étnico-racial do país e corrigisse a invisibilidade dessas narrativas nos currículos escolares (Ferreira; Teles; Araújo, 2023). Mais do que uma simples inclusão de novos temas, a lei se propôs a transformar a maneira como a sociedade brasileira se enxerga, a fim de promover a equidade e a justiça social, essenciais para a construção de um futuro mais inclusivo e igualitário (Almeida; Sanchez, 2017).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº. 1/2004 traz orientações claras e específicas para a inclusão dos conteúdos estabelecidos pela Lei n.º 10.639/2003, enfatizando a necessidade de que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja transversal e interdisciplinar, permeando diversas áreas do conhecimento, além de estar presente em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio (Brasil, 2004). Essas orientações são essenciais para garantir que o conteúdo não seja abordado de maneira isolada, mas sim integrado ao currículo, o que poderia contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica das questões étnico-raciais.

No entanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 levanta questões sobre como essa inclusão curricular tem sido realizada na prática e se as escolas estão realmente equipadas e preparadas pedagogicamente para abordar a complexidade dos temas propostos. A lei “[...] não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos” (Almeida; Sanchez, 2017, p. 58), e a ausência de formação adequada para os professores, combinada com a escassez de materiais didáticos apropriados, pode resultar em abordagens superficiais ou até mesmo na perpetuação de estereótipos. Estudos como o de Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), que analisaram a implementação da lei em municípios de São Paulo, destacam que muitos professores ainda carecem de formação para lidar com a diversidade racial em sala de aula.

O Parecer CNE/CP n.º 1/2024 reforça a responsabilidade das instituições superiores na formação inicial e continuada de professores para que estes estejam preparados para abordar as relações étnico-raciais de forma crítica e integrada ao currículo:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2024).

De acordo com o Parecer CNE/CP n.º 1/2004, a educação para as relações étnico-raciais deve ser implementada de forma colaborativa entre escolas, professores e sistemas de ensino, com ênfase em conteúdos e valores transversais. Além disso, destaca-se a importância do apoio financeiro e material para garantir a eficácia desse ensino e a necessidade de formação contínua para que os professores possam abordar o tema de forma crítica e integrada ao currículo.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2024).

Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), apontam a partir do estudo desenvolvido por eles sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 nos municípios de São Paulo, que muitos professores ainda carecem de formação adequada para lidar com a diversidade racial em sala de aula, o que pode resultar em abordagens superficiais ou até mesmo na perpetuação de estereótipos. Além disso, as autoras analisam que a ausência de materiais didáticos apropriados e de qualidade, que reflitam as diversas experiências e contribuições dos afro-brasileiros, dificulta a aplicação eficaz da lei, limitando seu impacto na construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Em contraposição às limitações apontadas por Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), Farias et al. (2024) destacam avanços teóricos e didáticos nos últimos 20 anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, especialmente com o desenvolvimento de materiais fornecidos às questões legais. No entanto, a questão central ainda reside na dificuldade de apropriação desses recursos por parte dos professores e gestores escolares. Segundo Silva (2005), mesmo com materiais disponíveis, há uma persistência de

abordagens eurocênicas, etnocênicas e valores colonizadores nas práticas educacionais.

Essa barreira é amplificada pela falta de formação contínua específica para lidar com o ensino de história e cultura afro-brasileira de forma crítica e contextualizada, o que compromete a eficácia da lei (Fagundes; Cardoso, 2019). Além disso, Gomes (2013) ressalta que o racismo estrutural nas instituições educacionais dificulta a integração de uma pedagogia antirracista, muitas vezes limitando-se a ações pontuais ou superficiais. Portanto, para alcançar mudanças reais, é necessário um esforço mais amplo de sensibilização, capacitação e revisão curricular, que envolva não apenas professores, mas também gestores, políticas institucionais e a própria comunidade escolar.

A resistência à implementação da Lei nº 10.639/2003, especialmente por setores que a veem como uma ameaça ao *status quo*, é um fator crítico que reflete o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira (Farias *et al.*, 2024). Muitas vezes, a aplicação da lei é tratada apenas como uma obrigação burocrática, sem um real compromisso de transformar a educação e o ambiente escolar em espaços de luta contra o racismo. Esse cenário é agravado pela falta de vontade política e pela escassez de recursos destinados à formação de professores e ao desenvolvimento de materiais didáticos adequados (Silva, 2005). Embora a lei represente um avanço, é importante ressaltar que sua eficácia depende de mudanças mais profundas nas estruturas educacionais e sociais do país.

Gomes e Jesus (2013) destacam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 requer uma reformulação dos materiais didáticos e uma transformação das práticas pedagógicas. Para que isso aconteça, é fundamental investir na formação contínua e continuada de professores, de forma que a diversidade racial seja abordada de maneira crítica e eficaz. Fagundes e Cardoso (2019) argumentam que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça referências obrigatórias para a elaboração e revisão do currículo, os conteúdos relacionados à diversidade racial muitas vezes não são abordados de forma explícita e crítica. Nesse sentido, Gomes (2005) reforça que a escola, enquanto instituição social, deve ir além da simples inclusão de conteúdos escolares ou temas transversais. É necessário que os educadores compreendam a complexidade da questão racial e assumam a responsabilidade de construir relações humanas baseadas no respeito e na convivência.

Fagundes e Cardoso (2019) lamentam que, após tantos avanços, como a criação de políticas públicas, produção de materiais didáticos, fomento à pesquisa, guias curriculares e formação de professores, ainda seja necessário recomençar o trabalho de

fortalecimento da Lei nº 10.639/2003 diante dos desafios atuais. A situação evidencia a complexidade de implementar de forma plena e contínua uma legislação que busca corrigir uma dívida histórica no âmbito educacional.

Essa situação evidencia a complexidade de implementar de forma plena e contínua a Lei nº 10.639/2003, que busca corrigir uma dívida histórica no âmbito educacional. Embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas, como a criação de políticas e a produção de materiais específicos, a resistência a essa mudança reflete a persistência de estruturas e mentalidades enraizadas na hegemonia eurocêntrica (Fagundes; Cardoso, 2019). Essa resistência não apenas dificulta a consolidação dos progressos alcançados, mas também exige um esforço constante para manter e reforçar as conquistas já obtidas. Ademais, o enfoque na história afro-brasileira e africana é um desafio, uma vez que ela questiona a tradição da hegemonia eurocêntrica que tradicionalmente dominou os currículos escolares que negaram a luta e resistência e procuraram apagar a história dos povos africanos.

Pode-se dizer que essa legislação tem um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, criando espaços para narrativas que reconheçam e valorizem as contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Silva (2005) aponta que, ao reconhecer a importância do ensino de história africana e da cultura afro-brasileira no currículo escolar oficial, abre-se caminho para a construção de uma identidade coletiva mais plural e equitativa, trazendo representatividade para a população afrodescendente e promovendo o pensamento crítico.

Portanto, a efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende de um conjunto de fatores, começando pelo comprometimento das instituições educacionais e pela formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação. Embora a legislação represente um avanço significativo, sua implementação enfrenta desafios constantes, como a resistência por parte de setores da sociedade que acabam contribuindo para a perpetuação do racismo estrutural e a falta de recursos para a formação adequada dos docentes. Para enfrentar esses desafios, é necessário um maior investimento em políticas públicas voltadas para a educação antirracista, bem como uma mobilização mais ampla da sociedade civil para garantir que os objetivos da lei sejam plenamente alcançados.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No Brasil, o racismo estrutural afeta profundamente o sistema educacional, perpetuando desigualdades e marginalizando a história e cultura afro-brasileira. Enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas, o racismo se reproduz de maneira sistêmica por meio de práticas incorporadas nas instituições (Carneiro, 2011). A educação antirracista busca combater essas desigualdades, promovendo inclusão e respeito à diversidade racial, sendo a formação de professores para os anos iniciais essencial nesse processo (Gomes, 2017). Esses educadores, ao construir a consciência social desde o início da escolarização, têm o papel crucial de implementar práticas antirracistas que promovam uma educação mais justa e inclusiva.

De acordo com Munanga (2005), é necessário intensificar a formação dos professores para evitar a perpetuação das desigualdades e da figura estigmatizada do negro, especialmente porque a educação no Brasil tem sido historicamente marcada por uma perspectiva eurocêntrica. Esse modelo educacional, combinado com o mito da democracia racial — a falsa crença de que o Brasil superou o racismo e vive em uma sociedade racialmente igualitária — está profundamente enraizado no imaginário social. Nesse contexto, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental desempenha um papel crucial na implementação de uma educação antirracista eficaz.

Deus (2023) destaca que professores que atuam nos anos iniciais têm a responsabilidade de construir as bases do conhecimento e da consciência social das crianças, tornando-se, portanto, agentes fundamentais na promoção de valores como igualdade, respeito e diversidade. E, segundo Gomes (2017), para que esses profissionais possam exercer essa função de maneira eficaz, é essencial que sua formação, tanto inicial quanto continuada, contemple de forma crítica os princípios e práticas da educação antirracista, como a inclusão de conteúdos que desafiem o eurocentrismo e promovam a valorização das culturas afro-brasileira e africana.

Os cursos de licenciatura, embora sejam espaços ideais para abordar a história e cultura afro-brasileira e africana, muitas vezes integram essas temáticas de forma superficial, desconectada da realidade dos futuros educadores (Silva, 2005). Esse distanciamento gera uma lacuna crítica na formação dos professores, que entram na carreira docente despreparados para enfrentar as dinâmicas raciais em suas salas de aula. Assim, a revisão crítica dos currículos de licenciatura é urgente, visando desconstruir

narrativas eurocêntricas e monoculturais. As instituições formadoras devem promover uma formação que capacite os futuros professores a implementarem práticas antirracistas eficazes, integrando exemplos concretos e estudos de caso ao currículo.

No contexto da formação docente para a educação antirracista, as políticas públicas desempenham um papel crucial. Embora a Lei nº 10.639/2003 exija a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, sua efetividade depende de políticas que garantam a aplicação dessas diretrizes nas instituições de ensino superior e nos programas de formação continuada. É essencial que haja uma articulação entre universidades, sistemas de ensino e secretarias de educação para que os professores recebam uma formação prática e aplicada. Sem esse apoio, as diretrizes legais correm o risco de não se concretizarem na prática educacional (Gomes, 2017).

Deus (2023) defende que a formação docente para a educação antirracista nos anos iniciais deve estar profundamente conectada à realidade sociocultural das escolas. Ela defende que essa formação precisa integrar de maneira intencional brincadeiras, jogos, literatura e outras atividades que promovam a valorização da diversidade e o reconhecimento das identidades das crianças negras, garantindo uma educação mais inclusiva e equitativa desde os primeiros anos escolares. Portanto, é preciso educar as crianças desde cedo contra o racismo (Trindad, 2011).

Em muitas regiões do Brasil, especialmente naquelas mais marcadas por desigualdades sociais, a formação inicial e continuada dos professores enfrenta desafios adicionais, como a falta de recursos, a carência de materiais didáticos adequados e a resistência cultural ao reconhecimento da diversidade racial. De acordo com Deus (2023) esses fatores reforçam a necessidade de uma abordagem contextualizada na formação dos professores, que leve em consideração as especificidades locais e prepare os educadores para atuar de maneira eficaz em contextos diversos. Para que a educação antirracista se torne uma realidade, é fundamental que os programas de formação docente sejam sensíveis às particularidades regionais e promovam uma prática pedagógica que dialogue com a realidade das comunidades escolares, abordando criticamente as dinâmicas institucionais que perpetuam a desigualdade racial (Sousa *et al.*, 2022).

A prática pedagógica antirracista desde os anos iniciais exige uma abordagem crítica dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Muitas vezes, esses materiais reproduzem estereótipos ou oferecem uma visão distorcida da história e cultura afro-brasileira e africana (Silva, 2005). Para Sousa *et al.* (2022), os professores devem ser capacitados, tanto na formação inicial quanto na continuada, para

criticar e selecionar materiais que representem adequadamente a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira. A formação deve também incentivar a criação e adaptação de recursos pedagógicos, garantindo que todos os alunos se vejam positivamente refletidos no conteúdo escolar. Estratégias como o uso de narrativas que valorizem as experiências afro-brasileiras podem ser ferramentas poderosas para integrar a educação antirracista ao cotidiano escolar.

Um ponto crítico a ser considerado é a resistência que muitos professores enfrentam ao implementar práticas antirracistas, tanto por parte de colegas quanto de gestores que podem não reconhecer sua importância. A formação docente deve, portanto, incluir estratégias para lidar com essa resistência e capacitar os educadores a promoverem mudanças mesmo em contextos adversos. É igualmente essencial que as redes de ensino ofereçam suporte institucional, garantindo os recursos e o apoio necessários para que os professores desenvolvam uma prática pedagógica antirracista (Gomes; Jesus, 2013). A criação de comunidades de aprendizagem entre professores pode proporcionar um espaço de apoio mútuo e troca de estratégias antirracistas.

Portanto, a formação de professores para uma educação antirracista desde os anos iniciais deve ser vista não apenas como um compromisso educacional, mas como uma responsabilidade social e política. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa depende, em grande parte, da capacidade das escolas de promover a igualdade racial e de combater o racismo desde as primeiras fases da educação. Para que essa transformação ocorra, é necessário que a formação docente antirracista, tanto inicial quanto continuada, seja prioritária nas políticas educacionais e que seja apoiada por um compromisso coletivo de todos os atores envolvidos no processo educacional. Somente assim será possível garantir que as futuras gerações sejam educadas em um ambiente que valorize e respeite a diversidade racial e que promova a justiça social.

4. POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS

As políticas e diretrizes educacionais antirracistas são fundamentais para a promoção da igualdade racial e o combate estruturado ao racismo no sistema educacional brasileiro. Iniciativas como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE) buscam transformar as escolas em espaços de valorização da diversidade cultural e étnica, integrando a educação antirracista de maneira efetiva nos currículos escolares (Brasil, 2024a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovadas em 2004, orientam a integração transversal da temática racial em todas as disciplinas e níveis de ensino. Elas propõem a revisão de conteúdos em áreas como história e literatura, com o objetivo de incluir perspectivas africanas e afro-brasileiras e valorizar as culturas indígenas e afrodescendentes (Brasil, 2004). A eficácia dessas diretrizes depende da capacidade das escolas de adaptar as orientações às realidades locais, uma vez que medidas legislativas não garantem por si só o seu cumprimento. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), apontou que das 1.187 Secretarias de Educação que responderam à pesquisa, apenas 58% realizaram alguma adaptação curricular visando o cumprimento da lei e que apenas 5% possui uma secretaria ou profissional responsável pelo ensino de história e cultura africana e afrobrasileira (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Outro dado interessante da pesquisa e causa preocupação foi em relação ao número expressivo de redes que não responderam ao questionário da pesquisa, assim temos uma amostragem de 1.187 respondentes que totalizam 21% e 4.381 de não respondentes que totaliza 79% (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas que incentivam a inclusão e a equidade racial no sistema educacional, como a redução das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade (Brasil, 2014a). A implementação eficaz dessas metas requer mecanismos de monitoramento que incluam indicadores específicos, como a taxa de evasão escolar entre alunos negros e o desempenho acadêmico por recorte racial, sem contar o investimento em recursos para cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés, aponta ainda que apenas 39% dos municípios que participaram do estudo destinaram recursos para cumprir com o estabelecido em lei (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Programas de formação continuada para professores, como o Programa Educação para as Relações Étnico-Raciais (SEPPIR), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, que foi extinto pela Lei n.º 13.266 de 2006 e transferido à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2019, foram importantes para consolidar práticas pedagógicas antirracistas, pois teve como objetivo a valorização da diversidade étnico-racial, o combate ao racismo e a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

A respeito da formação de professores, o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/04, Resolução 1/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, teve como objetivos as diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, especificamente para os curso de licenciatura, articulando teoria e prática, a fim de preparar os futuros educadores para os desafios do ensino e da cultura antirracista (Brasil, 2004).

A fim de elaborar e analisar a implementação de políticas públicas voltadas para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03 é criada a Portaria do Ministério da Educação n.º 4.542/05 cria a Comissão Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) (Brasil, 2005). Em 20 de maio de 2018, foi criado o Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), cujo objetivo foi definir metas e estratégias no âmbito nacional, que sirvam de base para a construção de indicadores direcionados à implementação da referida lei (Brasil, 2008).

No ano de 2010 temos a Instituição do Estatuto da Igualdade Racial por meio da Lei n.º 12.288/10 que visou garantir à população negra a concretização da igualdade de oportunidades, a proteção dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, além do enfrentamento à discriminação e às diversas formas de intolerância étnica e a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) a fim de institucionalizar a Política Nacional de Igualdade Racial (PNPIR) (Brasil, 2010).

Em 2012, temos a implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tendo 6 eixos temáticos que englobam: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais (Brasil, 2013, p. 21). Pode-se observar que o plano buscou garantir a efetividade da Lei nº 10.639/2003, estabelecendo diretrizes para a formação de professores, criação de materiais didáticos adequados e implementação de políticas educacionais que promovam igualdade e respeito à diversidade.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece cotas sociais e raciais para o ingresso no ensino superior, representa um marco para a promoção da equidade

educacional no Brasil (Brasil, 2012a). Além disso, a Resolução nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, reforçando a inclusão e valorização da identidade quilombola nas escolas. Ambas as normativas ampliam o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, promovendo políticas de ação afirmativa e assegurando a representatividade e a diversidade no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2012b).

Em 2014, o Governo Federal sancionou a Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros, reforçando a luta por igualdade racial no Brasil (Brasil, 2014b). No mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, através da Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas para melhorar o acesso e a qualidade da educação, incluindo o combate às desigualdades étnico-raciais (Brasil, 2014c). Essas medidas refletem avanços significativos nas políticas de inclusão e igualdade racial.

Em 2017 destaca-se a Resolução do Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno nº 2, que estabelece e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração dos currículos municipais e estaduais, sem levar em conta a Lei 10.639/03, um importante mecanismo para promover a justiça curricular e combater o racismo.

O Decreto nº 12.606, de 24 de abril de 2024, institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) e regulamenta a Lei nº 14.640, de 2 de agosto de 2023, que dentre as atribuições previstas, destaca-se a capacitação dos profissionais de educação, além da prevenção e respostas rápidas aos problemas de violência no interior das escolas, implementando práticas voltadas para o reconhecimento e valorização da diversidade (Brasil, 2024c). Iniciativas como a do Programa Educação para as Relações Étnico-Raciais apoiam as escolas na implementação de projetos pedagógicos que promovam a igualdade racial, o que necessita de maior participação da comunidade escolar no desenvolvimento de ações e projetos, aproximando e criando uma relação de pertencimento entre todos.

A Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) com o objetivo de promover a equidade e a inclusão educacional por meio da valorização da diversidade étnico-racial, a fim de garantir uma educação de qualidade que

contemple a história e cultura afro-brasileira, africana e quilombola, além de combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades no ambiente escolar (Brasil, 2024b).

Não menos importante temos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também desempenha um papel importante, ao incluir critérios de avaliação que garantem representações adequadas das diversas culturas e etnias. A produção de novos materiais, com monitoramento rigoroso e a participação de especialistas em educação antirracista, é essencial para a efetividade dessas políticas.

A análise aponta que, apesar dos avanços, a implementação das políticas antirracistas ainda enfrenta desafios como a falta de recursos e resistência institucional, dentre eles destacam-se: ausência de apoio de outros entes e/ou organizações; dificuldade dos profissionais sob e como transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas; secretarias não tem informação e orientação suficientes sobre a temática; pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações; fiscalização que garanta a implementação da lei; profissionais das escolas não participam ou não se engajam nas formações etc., como apontado pelo estudo organizado de Benedito, Carneiro e Portella (2023). Para superar esses obstáculos, é necessário um compromisso político sólido e um investimento financeiro adequado. Além disso, sugere-se uma intersectorialidade entre diferentes esferas governamentais e políticas sociais, como saúde e assistência social, adotando uma abordagem ampliada para maximizar o impacto das ações antirracistas na educação.

A eficácia dessas políticas requer um compromisso contínuo com sua revisão e atualização, incorporando novas pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras, o que reforça a necessidade urgente na formação de professores. Além disso, a participação ativa da comunidade escolar e o diálogo internacional são fundamentais para fortalecer a educação antirracista no Brasil, promovendo uma adaptação constante às mudanças sociais, acadêmicas e cumprimento da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou destacar a relevância da Lei nº 10.639/2003 como marco legal para a promoção de uma educação antirracista no Brasil, evidenciando avanços importantes na inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A pesquisa reforça que a formação de professores é um aspecto central para a implementação efetiva dessa legislação, pois é por meio da capacitação contínua dos

educadores que práticas pedagógicas críticas e inclusivas podem ser aplicadas. No entanto, persistem desafios importantes, como a falta de formação adequada, escassez de materiais didáticos adequados e resistência institucional e social à abordagem antirracista nas escolas.

Embora a legislação tenha proporcionado um avanço nas políticas públicas educacionais, há lacunas em sua aplicação, como a ausência de um suporte institucional consistente e o baixo investimento em formação docente. Outro ponto crítico identificado foi a superficialidade com que a temática é frequentemente abordada, limitando o potencial transformador da lei. Esses fatores indicam que, para consolidar uma educação efetivamente antirracista, é preciso um maior comprometimento político, financeiro e social, incluindo a ampliação de políticas de formação inicial e continuada dos professores, além de um monitoramento mais rigoroso das práticas pedagógicas nas.

Espera-se que este trabalho contribua para o debate e inspire ações mais eficazes no campo da educação antirracista, fomentando uma revisão curricular mais aprofundada e estratégias de formação de professores que integrem práticas críticas e reflexivas. Dessa forma, a educação poderá se consolidar como uma ferramenta de transformação social, promovendo a igualdade racial e o respeito às diversidades nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de.; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.** In: Rev. Pro-posições da Faculdade de Educação da UNICAMP, V. 28, N.1 (82), jan./abr. 2017. p. 55-80. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 Agosto 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=L.E.I%20n%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias>. Acesso em: 19 julho 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 1, de 17 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial

da União: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2004. p. 11-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 31 Agosto 2024.

_____. **Portaria n.º 4.542, de 28 de dezembro de 2005.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2005. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de maio de 2008.** Institui diretrizes para a promoção da equidade nas relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Definir como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119_63-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2012b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 set. 2024.

_____. **Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para fornecimento de cargas efetivas e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Diário Oficial da União: Brasília,

DF, 10 jun. 2014b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 set. 2024.

_____. **Decreto n. 11.697, de 11 de setembro de 2023.** Regulamenta a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm>. Acesso em: 12 set. 2024.

_____. **Portaria n. 470, de 14 de maio de 2024.** Estabelece diretrizes para a implementação de políticas de educação inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 2024b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>>. Acesso em: 12 set. 2024.

_____. **Decreto n. 12.006, de 24 de abril de 2024.** Institui o Sistema Nacional de Educação e regulamenta a Lei n. 14.640, de 2 de agosto de 2023. Brasília, 2024c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12006-24-abril-2024-795537-publicacaooriginal-171611-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

DEUS, Luciana de Sousa de. **“E existe príncipe preto, professora?” Narrativas orais de professoras sobre o racismo e o antirracismo nos currículos e práticas pedagógicas da Educação Infantil na cidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto.; CAROSO, Berta Leni Costa. **Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003:** desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. In: Rev. Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 3, JUL/SET 2019. p. 59-86.

FARIAS, Ynara Maidana *et al.* **Diálogos sobre o ensino das relações étnico-raciais na educação básica a partir dos Letramentos Sociais.** In: Rev. Transmutare, Curitiba, v. 9, e17138, 2024. p. 1-18.

FERREIRA, Janaiára Maria de.; TELES, Glauciana Alves.; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de Araújo. **A lei 10.639/2003 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola:** possibilidades para decolonização do currículo. In: Rev. On Line de Política e Gestão Educacional da UNESP de Araraquara, v. 27, 2023. p. 1-26. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939/15951>>. Acesso em: 31 Agosto 2024.

FURTADO, Tanara Forte.; MEINERZ, Carla Beatriz. **Formação continuada de professores e educação antirracista**: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos. In: Revista História Hoje, vol. 9, nº 17, 2020. p. 35-57. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/651/340>>. Acesso em: 27 julho 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

_____. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações a pesquisa. In: Rev. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, Editora UFPR, jan./mar. 2013. p. 19-33.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino.; OLIVEIRA, Fabiana Luci de.; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. **Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03**: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. In: Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 21(3), set./dez., 2016. p. 281-294. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3435/2362>>. Acesso em: 25 Agosto 2024.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva *et al.* **Formação docente na perspectiva da educação antirracista**. In: Rev. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19366, 2022. p. 1-16.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/15994>>. Acesso em: 02 Setembro 2024.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS: COMPROMISSO DO CURRÍCULO ALÉM DAS AULAS DE HISTÓRIA

Thiago Ferigati Squiapati Nicolau¹

Flávia de Oliveira Silva²

Resumo: A pesquisa trata da necessidade de compreender a cultura afro-brasileira na História e em todos os demais componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a um saber essencial para a formação das crianças. O estudo busca analisar a prática docente atual em relação a esses componentes, conforme previsto nos documentos oficiais e nas leis vigentes. Atualmente, é comum que, nos anos iniciais, o Componente Curricular de História seja pouco abordado na rotina escolar, especialmente no ciclo de alfabetização, onde outros componentes são priorizados. Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar a cultura afro-brasileira sob uma nova perspectiva, tanto na História quanto em outras disciplinas, destacando sua relevância para o desenvolvimento do senso crítico e do espírito coletivo dos alunos, com ênfase na interdisciplinaridade. Para a realização desta pesquisa, além de um embasamento teórico com autores como Guimarães (2015) e Gomes (1995), foram utilizados documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e realizada uma pesquisa de campo com questionários on-line, a fim de coletar dados sobre o planejamento escolar atual. A análise se concentrou em como o Componente Curricular de História é planejado e ministrado de maneira interdisciplinar, de forma a atender à cultura afro-brasileira, bem como em como esse tema é explorado em sala de aula. Os resultados da pesquisa evidenciam que a abordagem da temática é imprescindível para a formação integral e moral dos alunos, promovendo o respeito à cultura afro-brasileira e a valorização da diversidade. O artigo conclui que a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de uma sociedade crítica, ética, humana e democrática.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira. Interdisciplinaridade Curricular. Prática Docente.

¹ Docente do Centro Universitário UNIFAFIBE. Graduado em Pedagogia e em Letras. Mestre em Letras (UNESP-São José do Rio Preto) e Doutorando em Educação (UNESP-Araraquara).

² Egressa do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE. Graduado em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar o grau de relevância do estudo da cultura afro-brasileira no ensino de História nos anos iniciais, apontando, ainda, como essa perspectiva está sendo trabalhada de forma interdisciplinar, ou seja, em conjunto com outros componentes da grade escolar.

A História, desde os primórdios, tem um grande papel na formação da sociedade. Ela é o meio pela qual entende-se a forma que as diversidades culturais e sociais surgiram entre os diversos tipos de povos e culturas, o que a leva a ser formada continuamente, pois está sempre em transformação. Construída por todos, homens e mulheres, adultos e crianças, desde os tempos mais antigos, a História revela o percurso sociocultural de um povo, o que fizeram e o que deixaram de legado à sociedade atual.

Perante o exposto, o presente artigo possui um aparato teórico em que explora como este Componente curricular está expresso na BNCC, sobretudo no tocante à cultura afro-brasileira, abordando suas particularidades, analisando, então, os dados coletados obtidos por meio de entrevista realizada com professores e com o corpo gestor de uma escola do Interior Paulista.

O Ministério da Educação buscou, entre os anos 2002-2010, promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-social no cotidiano das escolas brasileiras, a fim de enfrentar práticas discriminatórias presentes no ambiente escolar. Diante disso, a educação passou debater a relevância do ensino de História e da cultura africana e indígena, fazendo com que, em 2003, fosse sancionada a Lei No 10.639, trazendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, abordando de acordo com a Lei, temas como:

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Este trabalho tem como objetivo analisar como a cultura afro-brasileira é explorada no ensino de História e nos demais Componentes Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de examinar documentos, leis e materiais didáticos. O foco

é ampliado para questões relacionadas à diversidade cultural, racial e social do Brasil, investigando como ocorre a abordagem desse Componente Curricular na prática docente.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta a História como um conhecimento indispensável para o desenvolvimento das crianças, tendo como um de seus principais objetivos o estímulo à autonomia, ao pensamento crítico e à capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar em que vivem.

Nesse contexto, a Base propõe quatro processos fundamentais - comparação, contextualização, interpretação e análise - para estimular a produção de conhecimento histórico em sala de aula, por meio de questões ou objetos de estudo. Essas perguntas incluem: Onde surgiu? De que é feito? Como é produzido? Em que ambiente está inserido? Essas e outras questões ajudam a identificar o objeto de estudo em questão.

Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 398)

A "comparação" caracteriza-se por um olhar para o outro, comparando povos, culturas e costumes, sendo por meio desse processo que é possível obter esclarecimentos sobre as diferentes sociedades e seus funcionamentos. A "contextualização", por sua vez, está intimamente ligada ao conhecimento histórico, identificando o contexto e as circunstâncias de um acontecimento. A "interpretação", por outro lado, fundamenta o desenvolvimento do senso crítico. Por fim, a "análise" é definida como uma habilidade complexa que questiona a própria história em busca de compreensão (Brasil, 2017).

Esses processos citados acima são essenciais para estimular a autonomia do pensamento. Conforme a Base Nacional Comum Curricular afirma: "A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania." (Brasil, 2017, p. 400). Nos anos iniciais, destaca-se que o processo de construção do sujeito ocorre quando a criança desenvolve a consciência do "Eu" e do "Outro". Esse é o momento em que a criança se reconhece como

um indivíduo autônomo, capaz de tomar decisões e compreender que faz parte de um grupo/sociedade.

Ainda fundamentando-se na BNCC (2017), do 1º ao 5º ano, as habilidades possuem diferentes graus de complexidade, ampliando o horizonte escolar e a percepção dos alunos, com o objetivo principal de reconhecer o "Eu" e o "Outro". No 1º e 2º ano, o foco está na relação do aluno como participante de uma sociedade. No 3º e 4º ano, são consideradas as peculiaridades da vida pública, privada, urbana e rural. Já no 5º ano, há uma ênfase maior em questões culturais e na diversidade dos povos. (Brasil, 2017)

2. INSERÇÃO DO ESTUDO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

O ensino de História modificou-se diversas vezes ao longo dos anos, e surgiu por volta do século XIX, na Europa, como forma de auxiliar a construção da cidadania e da democracia. No Brasil, essa disciplina passou a ser inserida nas escolas entre o período imperial e a república, tendo como inspiração o modelo de ensino Francês, que tinha como foco a ampliação cultural da elite pertencente à época. Posteriormente, com as transformações econômicas ocorridas no Brasil, a história passou a ter um caráter crítico e investigativo, principalmente sob influência da Escola Nova, que buscava a autonomia do aluno no próprio processo de construção do conhecimento, apoiando, ainda, a ideia da educação como forma de inserção de pessoas no meio social.

Nas últimas décadas, além da preocupação com a cidadania, a história passou a ser uma peça fundamental para a construção da identidade da sociedade, mostrando o homem como um ser histórico e social, relevando o ensino de História essencial para o desenvolvimento crítico do aluno.

A abordagem sobre a cultura afro-brasileira, como tema em sala de aula, foi inserida indiretamente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), aprovados em 1996, em que incluíram a pluralidade cultural nos temas transversais, a fim explorar o assunto no Ensino Fundamental. Os Parâmetros foram primordiais para que fosse elaborada a Lei nº 10.639, que foi aprovada em 9 de janeiro de 2003, em que se tornou obrigatório o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003), sendo, portanto, previsto em Lei. Como forma de

cumprimento desta legislação, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, que obteve aprovação em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, documento que propõe tornarem públicas as informações sobre o assunto, apresentar os marcos legais existentes, criando a cultura de uma sociedade democrática que possa combater o preconceito.

A comunidade afro-brasileira, por anos, buscou a valorização dos seus direitos, fortalecendo a construção da identidade negra no Brasil, respeitando a cultura de matriz africana, bem como seus traços físicos, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares, “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2004, p. 11).

As Diretrizes indicam, ainda, alguns princípios para conduzir as ações educacionais, em que abordam a consciência política, discutindo a igualdade do indivíduo como um sujeito de direitos, de forma a compreender a diversidade da formação da sociedade.

O trabalho com a questão racial em sala de aula representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida. (GOMES, 1996, p. 80)

Com a Lei nº 10.639, foi instituída, ainda, no calendário, uma data comemorativa importante para a comunidade afrodescendente como o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) em homenagem ao dia do quilombola Zumbi dos Palmares, um importante líder. Essa data é marcada ainda pela constante luta contra o preconceito racial no Brasil.

O ensino da cultura e história afro-brasileira é indispensável e traz um novo significado para o respeito à diversidade cultural no Brasil, valorizando a cultura de matrizes africanas que fizeram e fazem parte da história e do povo brasileiro. Essa abordagem pode inclusive ser introduzida de acordo com as habilidades da BNCC, um exemplo é a habilidade EF01HI05, na qual busca “Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares” (BRASIL, 2017 p. 407), em que é possível trabalhar jogos e brincadeiras que ficaram como herança da cultura africana, tais como escravos de Jó e amarelinha africana.

3. O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS

Fazendo-se um levantamento inicial, notou-se a presença da temática africana em diversos Componentes Curriculares contemplados pela BNCC, do 1º ano 5º ano, conforme expresso no quadro abaixo:

QUADRO 1: Levantamento de habilidades

Componente Curricular	Ano/Série	Temática	Código	Habilidade
Educação Física	3º ao 5º ano	Brincadeiras e jogos	EF35EF01	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
Educação Física	3º ao 5º ano	Brincadeiras e jogos	EF35EF02	Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
Educação Física	3º ao 5º ano	Brincadeiras e jogos	EF35EF03	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
Educação Física	3º ao 5º ano	Brincadeiras e jogos	EF35EF04	Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Educação Física	3º ao 5º ano	Danças	EF35EF09	Experimentar, criar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
Educação Física	3º ao 5º ano	Danças	EF35EF10	Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
Educação Física	3º ao 5º ano	Danças	EF35EF11	Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.
Educação Física	3º ao 5º ano	Lutas	EF35EF13	Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana
Educação Física	3º ao 5º ano	Lutas	EF35EF14	Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

Educação Física	3º ao 5º ano	Lutas	EF35EF15	Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.
Artes	1º ao 5º ano	Artes integradas	EF15AR25	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
Geografia	4º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	EF04GE01	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
Ensino Religioso	5º ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	EF05ER05	Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

Fonte: Autoria Própria

Conforme se nota, alguns temas históricos, em si, não precisam ser necessariamente abordados no Componente específico de História, podendo ser trabalhados de forma interdisciplinar, ou seja, estarem ligados a outros componentes curriculares, ampliando o conhecimento dos alunos. O conceito de interdisciplinaridade é bem relevante nos estudos educacionais e, de acordo com Gadotti (1993) visa a garantir a aquisição do conhecimento global, eliminando as fronteiras propostas pelos Componentes Curriculares. Com isso, a ideia de desenvolver uma determinada temática, em conjunto com outros componentes, é uma das propostas presentes desde os PCN's, visando contribuir para o aprendizado do aluno. Entretanto, é indispensável salientar a preocupação com a criticidade na interdisciplinaridade, pois para Santomé (1998):

A interdisciplinaridade “vazia” é a que aplica mecanicamente uma suave integração de informações provenientes de campos disciplinares diferentes, sem o risco de tocar ou obrigar a repensar questões sociais conflituosas. (SANTOMÉ, 1998, p.80)

Santomé (1998) destaca, ainda, que as propostas interdisciplinares surgem se apoiando nos Componentes Curriculares, e esse surgimento depende de como o Componente está sendo desenvolvido e atingindo os resultados, o que vai afetar positivamente ou não a interdisciplinaridade.

A abordagem das temáticas previstas no ensino de história, trabalhadas de forma interdisciplinar, costumam estar associadas somente aos Componentes Curriculares de História e Geografia, porém é possível serem trabalhadas em conjuntos com outras áreas de conhecimento como por exemplo, a área de Linguagens, trabalhando de forma interdisciplinar. De acordo com Fazenda (1998) a interdisciplinaridade curricular:

Exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação. (FAZENDA, 1998, p. 57)

Baseado no exposto acima, a temática da cultura afro-brasileira também não é exclusiva do Componente de História, podendo ser trabalhada em diversos Componentes Curriculares e de diversas formas; por ser tratar de um tema amplo, pode ser abordado em diversos aspectos, sejam eles sociais ou culturais.

A BNCC (2017) ressalta a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, abrangendo as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. Com isso, a Base aborda a cultura afro-brasileira em diversos Componentes, como, por exemplo, em Geografia em que, no 4º ano, apresenta-se a habilidade EF04GE01, que busca, por sua vez, trabalhar o território e a diversidade cultural analisando os lugares de vivência de diversas culturas.

É possível observar em Componentes como na Educação Física a abordagem da cultura africana sugerida de diversas maneiras, como, por exemplo, a abordagem por meio dos jogos e de brincadeiras de matrizes africanas, trabalhando questões culturais, assim como as danças e lutas de matrizes africanas muitas vindas da própria África, como também as que surgiram no período de escravidão no Brasil.

O Componente Curricular de Arte levanta, ainda, questões referentes à valorização das culturas, inclusive da própria cultura africana, permitindo que os alunos tenham contato com esta cultura, por meio de imagens, pinturas, estátuas, entre outras.

Esse contato direto do aluno é evidenciado por meio da habilidade EF15AR25, que busca conforme com a BNCC:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.” (BRASIL, 2017, p. 203)

A Base Nacional, conforme visto, procura desenvolver os objetos de conhecimento de forma interdisciplinar, articulando os Componentes Curriculares, a fim de orientar a abordagem da cultura afro-brasileira, e, com isso, entrando em concordância com o cumprimento da Lei nº 10.639.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica em livros e artigos acerca do ensino de história e sobre a cultura afro e seus aspectos, utilizando-se, especialmente, autores como Nilma Lino Gomes (1996) e Selva Guimarães (2015). Além disso, documentos e orientações curriculares fornecidas pelo governo também foram consultados, entre eles Base Nacional Comum Curricular Nacional (2017) e diversas Diretrizes Curriculares Nacionais. Todo esse exposto, conforme visto, foi confirmado na fundamentação teórica já apresentada neste trabalho. Também foi realizada a pesquisa de campo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário UNIFAFIBE, CAAE 46235321.9.0000.5387.

O artigo reflete sobre objetos de conhecimento pertencentes ao Componente Curricular de história presentes nos livros didáticos vigentes em uma determinada escola do município do interior do Estado de São Paulo, comparando-o com o que é proposto na Base Nacional Comum Curricular, bem como o cumprimento da Lei Nº 10.639/03, na qual assegura o ensino de História e Cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

5. PARTICIPANTES

O questionário, realizado de forma remota, foi enviado a 16 profissionais da Educação, em que apenas 6 aceitaram participar, sendo então 4 professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 1 (um) coordenador e 1 (um) diretor.

6. INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O questionário on-line foi aplicado por meio do google forms. Os participantes da equipe escolar da instituição de ensino do interior paulista, composta por professores, coordenador e diretor, cujos nomes foram preservados, mencionaram o ponto de vista em relação à disciplina de História e a sua importância na sala de aula, além de deixarem em evidência sobre as metodologias adotadas, sobre a elaboração do currículo do referido componente curricular, bem como as questões raciais e as conexões com a cultura afro-brasileira, trazendo, portanto, uma reflexão diante de como a diversidade cultural e a história propriamente dita são vistas pelo entrevistado.

A análise dos dados foi efetuada em duas etapas, sendo a primeira o estudo dos livros didáticos Ápis Interdisciplinar (4º e 5º ano), seguida na análise descritiva das respostas obtidas por meio dos questionários com questões objetivas, a fim de interpretar os resultados obtidos. O principal caminho para se obter as constatações foi o de estabelecer relações comparativas entre o conteúdo do material e a prática relatada pelos participantes, ressaltando a articulação entre teoria e prática.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Material Didático

O Material Didático analisado refere-se ao livro Ápis Interdisciplinar, utilizado pela rede municipal de ensino de uma cidade no Interior Paulista, material que inclusive faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse material é escolhido pela instituição escolar, por meio de reuniões com o corpo docente, onde são selecionados os materiais a serem utilizados por um período determinado. A instituição, no entanto, utiliza-se deste material para o Componente de História apenas no 4º e 5º ano, que se trata de um livro Interdisciplinar, em que se reúnem os componentes de Ciências, Geografia e História.

O livro Ápis Interdisciplinar do 4º ano possui 4 unidades divididas em 12 capítulos, em que a temática da cultura afro-brasileira é abordada em alguns capítulos. A unidade 2, intitulada “A ocupação do Território Brasileiro” possui em seus objetivos “analisar o processo de formação da sociedade brasileira a partir da interação entre diferentes povos, como portugueses, indígenas e africanos.” (NIGRO, 2017, p. 84). Esta

unidade constitui-se pelos capítulos 4, 5 e 6, que abordam o processo migratório do Brasil, em que, no capítulo 5, por exemplo, mostra-se uma ênfase nos povos africanos, abordando desde as rotas do tráfico de escravos para o Brasil até a Lei Áurea. O livro em referência, referente ao 5º ano, possui a mesma configuração de 4 unidades, divididas em 16 capítulos. Esse Material Didático, no que se refere ao Componente Curricular de História, aborda como tema central o processo de construção do povo brasileiro, explorando, ainda, a diversidade cultural e o caminho percorrido pela comunidade negra ao longo dos anos, além de suas conquistas em relação a cidadania.

Nos materiais citados, a forma que os conteúdos analisados são abordados podem ser consideradas dinâmicas e vão além de perguntas específicas, priorizando a participação ativa do aluno, promovendo abertura para que os alunos discutam e expressem suas opiniões. Ao longo dos capítulos, é sugerido ao professor que promova uma abertura em sua aula, abrindo espaço para que os alunos socializem o assunto.

É possível observar, nos livros didáticos, uma variedade de temas nos quais podem ser abordadas questões referentes à cultura afro-brasileira, conforme o levantamento expresso no quadro abaixo:

QUADRO 2- Temas referentes a cultura afro-brasileira

Temas relacionados à cultura afro-brasileira, abordados nos materiais analisados	
4º ano	5º ano
Processo da escravidão	História africana e afro-brasileira
Navios negreiros	Religiões de matrizes africanas
Mão de obra escrava	Contribuições africanas
Resistencia a escravidão	Conquista dos direitos dos negros no Brasil
Quilombos	Exclusão social
Construção da cidadania	Movimento negro
Afirmação étnica	Cultura afro-brasileira
Cultura africana	Datas festivas para a comunidade negra

Fonte: Autoria própria

Com base no quadro apresentado, é possível observar que a organização dos livros segue a ordem cronológica dos fatos históricos até os dias atuais, o que em teoria (a proposta no material didático em si), vem ao encontro com o disposto na Lei Federal nº 10639/2003, visto que aborda a luta dos negros, bem como toda sua contribuição para

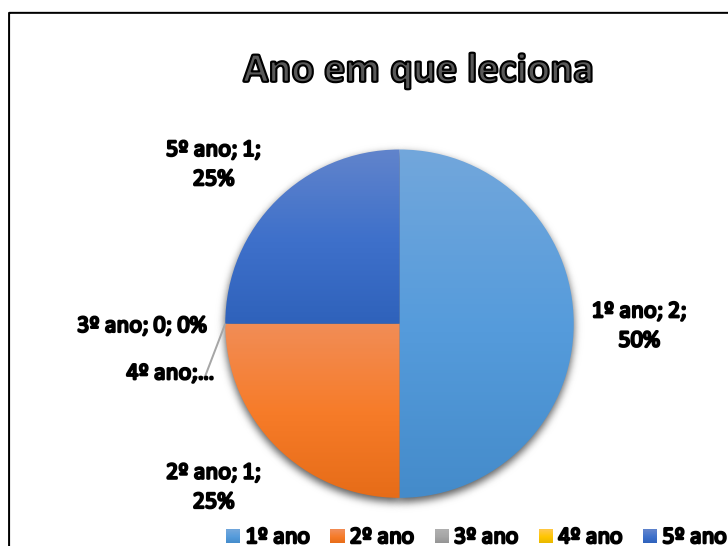
a história do Brasil, até mesmo no que se refere às datas comemorativas para a comunidade afro-brasileira.

7.2 Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados de forma remota, com a utilização da plataforma *Google Forms*, em que, inicialmente, foi disponibilizada a 14 (quatorze) docentes, diretor e coordenador, sendo que, desse número, apenas 4 (quatro) aceitaram participar, todos do sexo feminino.

As docentes em questão lecionam há mais de 5 (cinco) anos, chegando, algumas delas, até a 30 (trinta) anos de efetivo serviço, e, atualmente, estão à frente de salas de 1º ano, 2º ano e 5º ano, conforme expresso no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1- Perfil dos Docentes



Fonte: Autoria própria

Ao serem questionadas sobre o número de aulas (por semana) que o Componente é ministrado, foi observado uma regularidade nas respostas. De acordo com os docentes dos anos citados, de 1 a 2 vezes por semana.

Reconhecida a relevância da interdisciplinaridade na sala de aula, as docentes foram indagadas sobre a cultura afro-brasileira pertencer apenas ao Componente Curricular de história, onde foi obtido as seguintes respostas:

QUADRO 3: Respostas obtidas

Docente A	Tal conteúdo pode e deve ser incluído em outras disciplinas, pois tem uma importância relevante na vida das pessoas até hoje em dias atuais.
Docente B	É interdisciplinar.
Docente C	Não, esse assunto pode surgir em qualquer disciplina em Geografia mostrando o país africano, Ciências sobre saúde e alimentação, Português textos informativos sobre usos e costumes etc.
Docente D	Não. Também trabalho em Geografia.

Fonte: Autoria própria

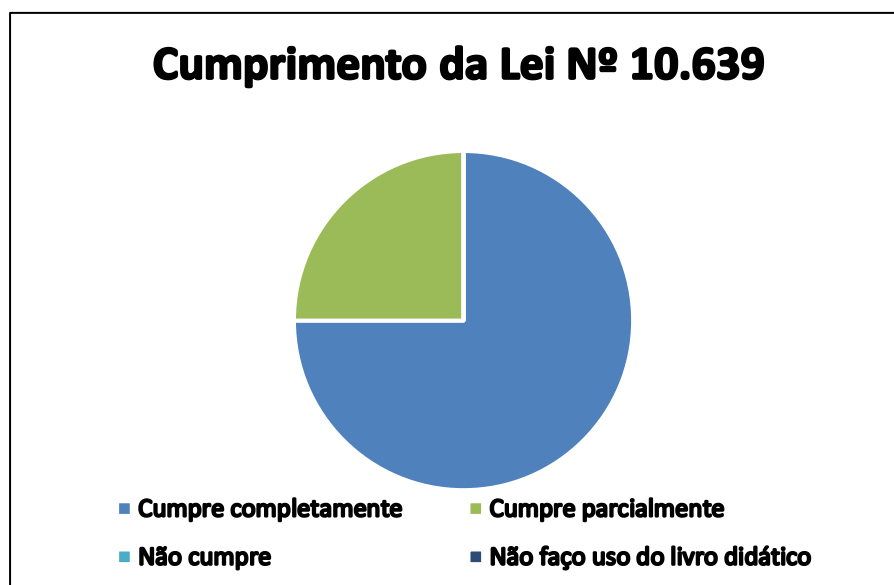
De acordo com o quadro acima, é possível observar que as docentes deixam explícita a relevância da abordagem da temática cultura afro-brasileira em diversos componentes, não apenas em história, mas também voltada a um trabalho interdisciplinar.

Em relação às atividades, todas as docentes destacaram que a elaboração é feita por meio de sequências didáticas, em que possuem atividades diretas e indiretamente ligadas à temática aqui citada, sendo organizadas e preparadas em conjunto com a coordenação pedagógica. Apesar da particularidade das respostas, a docente A destacou a preocupação com a importância de uma abordagem cuidadosa e consciente, a fim de promover a igualdade e o respeito. A docente C, por sua vez, destaca, ainda, a abordagem da temática de forma interdisciplinar, em conjunto com outros componentes, sempre que se faz necessário.

Ao serem questionadas sobre o cumprimento dos livros didáticos em relação a Lei Nº 10.639/2003, na qual prevê em seu § 2º do artigo 26-A: “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”; a maioria afirma que os livros cumprem os preceitos da lei, conforme o gráfico abaixo:

As docentes alegam, ao serem questionadas em relação ao interesse dos alunos sobre os assuntos abordados, que os mesmos, em grande maioria, se interessam apenas por alguns assuntos abordados, o que se leva a refletir sobre a importância da participação ativa do aluno quando se ministra um conteúdo.

GRÁFICO 2: Cumprimento do uso do Livro Didático em conformidade com a Lei nº 10.639



Fonte: Autoria própria

A abordagem da cultura afro-brasileira, na sala de aula, é fundamental no processo contra o preconceito e a discriminação racial, e, ao serem questionadas sobre essa importância, as docentes destacaram o impacto sobre essa abordagem nos alunos. A docente C destaca, ainda, que essa abordagem é “de extrema importância para deixar bem claro a igualdade de pessoas, suas cores, usos, crenças, cultura e costumes”. A docente D alega que este assunto é presente do cotidiano de toda sociedade e que “nossos alunos precisam de argumentos para lutar contra o preconceito e a injustiça.”

A importância do papel do educador neste processo não foi esquecida pelas entrevistadas. A docente A evidenciou o educador como “peça” fundamental, pois, para ela, é papel do educador “oferecer informações que ajudem nossos alunos a compreender e a respeitar que cada pessoa é única”. Ela destaca, ainda, e, por fim, que é desde cedo que devem ser transmitidos tais conhecimentos aos alunos, a fim de acabar com preconceitos e discriminação racial no Brasil e no mundo.

7.3 Entrevista com a gestão

A fim de sanar questões referentes ao Currículo, foram entrevistadas duas profissionais do corpo gestor, sendo, então, um coordenador pedagógico e um vice diretor, ambos a frente de seus cargos a menos de 5 anos.

Esta instituição escolar segue o Currículo Paulista, que, por sua vez, está de acordo com a BNCC. A direção escolar destaca, ainda, que este currículo é elaborado em conjunto com a diretoria de ensino, por meio de um replanejamento realizado anualmente.

Este planejamento inclui a direção das escolas, a própria diretoria de ensino e os professores. Com isso, a coordenação pedagógica destaca que deve haver uma relação entre o currículo e o projeto pedagógico e as políticas educacionais da escola, devendo ser a proposta sempre atualizada para o contexto que a escola se encontra.

Os gestores escolares destacam, ainda, que a temática é abordada em diversos componentes de forma interdisciplinar, como já visto anteriormente, por meio principalmente de livros paradidáticos (fornecidos pelo Estado).

Ao serem questionados a respeito da importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira nos anos iniciais, apesar da singularidade de cada um, ambos concordaram com os impactos sociais causados pelo mesmo. O gestor A, por exemplo, destacou a relevância de conhecer as origens do povo brasileiro, afirmando que é importante para o aluno conhecer as origens desse público, trazendo um olhar diversificado sobre questões sociais.

O gestor B, por outro lado, destacou a valorização da diversidade, alegando sua importância para a construção do aluno como cidadão:

O ensino da cultura afro-brasileira é de extrema importância para a formação e construção do cidadão, pois favorece sua compreensão de mundo e para as relações sociais. O estudo da cultura afro-brasileira valoriza as diversidades e deve ser trabalhado em todos os segmentos.
(Gestor B)

Dado o exposto, é possível inferir que a abordagem da cultura afro-brasileira, no ambiente escolar, é imprescindível para a formação moral e, por consequência, integral do aluno. Conforme apresentado, e constatado nos questionários coletados, é visível o respeito a Lei nº 10.639 no ambiente escolar analisado, em que o corpo docente se empenha para que seja cumprida, em seu currículo, promovendo o respeito à cultura abordada e valorizando as diversidades do povo brasileiro, respeito que, inclusive, é fundamental na luta diária contra a discriminação racial, tanto no ambiente escolar como em outros ambientes nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, foi possível compreender a relevância da abordagem da cultura afro-brasileira no ensino aprendizagem, sendo parte fundamental na construção do aluno como participante da sociedade, além promover o respeito à cultura abordada e

valorizar as diversidades do povo brasileiro fundamental na luta diária contra a discriminação racial, tanto no ambiente escolar como em outros ambientes.

A presente pesquisa mostra, ainda, como o Componente Curricular de História vai além do currículo específico, ou seja, os objetos de conhecimento envolvidos nesta disciplina estão presentes em diversos outros componentes curriculares e no dia-a-dia escolar. É visível, ainda, a evolução em relação a montagem do currículo escolar, uma vez que, como demonstrado na pesquisa, há um grande empenho da comunidade escolar, inclusive da Diretoria de Ensino, para a execução de um currículo íntegro, condizente com a realidade da escola e dos alunos, levando em consideração as adversidades sem descartar o proposto pela Base Nacional Comum Curricular e pelas leis vigentes, evidenciando a importância do trabalho coletivo no ambiente escolar, assim como o apoio da gestão, para que o trabalho docente seja ainda o mais significativo possível.

Dessa forma, a pesquisa deixa clara a relevância da cultura afro-brasileira abordada no ambiente escolar, bem como o papel fundamental da elaboração de um currículo inclusivo, pensado especialmente para todos os alunos, que proporcione a eles a criticidade social e uma visão ampla da sociedade, formando alunos com um desenvolvimento humano global para, assim, construir uma sociedade justa, ética e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01/05/2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 09/05/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 14/06/2021.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Didática e Interdisciplinaridade**. Papirus Editora, 13.ed., São Paulo, 1998.

GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Educação Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. In: Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, 20., 1996, Campinas. **Gênero e Raça**. Campinas: Pagu, 1996. p. 67-82.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus Editora, 2015. 448 p.

NIGRO, Rogério; SIMIELLI, Maria Helena; CHARLIER, Anna Maria. **Ápis Interdisciplinar: Ciências Geografia e História**. 4º ano. Editora Ática, São Paulo, 2017.

NIGRO, Rogério; SIMIELLI, Maria Helena; CHARLIER, Anna Maria. **Ápis Interdisciplinar: Ciências Geografia e História**. 5º ano. Editora Ática, São Paulo, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. O Currículo Integrado. Artes Médicas Sul Ltda, Porto Alegre, 1998.

UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO RACIAL: POSSIBILIDADES DE TRAJETÓRIAS DE SUPERAÇÃO

Aline Kelly Scalco Corrêa-Gonçalves¹

Ana Beatriz Carreira Lima²

Resumo

A luta por uma sociedade inclusiva, democrática e justa que acolha todas as diversidades, sejam elas raciais, religiosas, culturais, políticas, de gênero, dentre outras, é uma necessidade para que essa realidade sonhada se torne possível. Essa sociedade almejada em todas as áreas e contextos, possivelmente se efetivará pela via da Educação. Entretanto, torna-se imprescindível mudar o discurso ou olhar a respeito dessas questões em detrimento de um país diverso, multicultural em vários aspectos. Isto posto, o presente artigo se trata de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir de diversos artigos, livros, documentos que objetiva discutir as questões étnico-raciais pelos olhos da oportunidade e da superação. O estudo se propõe analisar a discussão do conceito de inclusão, das questões raciais existentes, do papel do professor diante desse debate para o processo de inclusão social na busca por destacar a importância de retratar possibilidades, enxergar e enaltecer as personalidades negras a partir das diferenças dos próprios alunos em sala de aula. Trazendo a discussão a respeito da identidade e representatividade como modelos a serem reconhecidas no contexto educacional. Para o desenvolvimento desses objetivos foram analisados estudos a respeito dos principais autores que tratam dessa temática, como Gonçalves; Silva (2020), Corrêa (2022), Valente & Datas (2021), dentre outros, que enaltecem a importância da educação como promissora para a quebra do preconceito racial.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Diversidade Étnico-racial; Educação; Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

¹ Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Psicopedagoga Clínica e Institucional pela UNIARARAS. Pós Graduada em Neuropsicopedagogia. Pós Graduada em Intervenção ABA para Deficientes Intelectuais e Autistas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Atualmente, é Professora da Rede Municipal de Educação de Bebedouro-SP e Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE.

² Licencianda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE.

Atualmente, há várias reflexões a respeito do processo de inclusão escolar, entretanto, é necessário elencar as questões étnico-raciais. Quando discutimos sobre inclusão significa que esse processo ainda não se concretizou e a sociedade necessita rever ações justas que valorizem a diversidade. Para além das legislações especificarem cada vez mais para a garantirem os direitos humanos, há a necessidade de mudanças de posturas, de crenças e de hábitos nos mais variados contextos. Este estudo se insere nesse contexto com o intuito de contribuir para a discussão sobre o papel da educação, em especial do professor como facilitador da inclusão e nas questões étnico-raciais e a vivência docente no dia a dia em sala de aula. Para isso, apresenta-se dados de pesquisas desenvolvidas sobre as práticas profissionais cotidianas dos docentes da educação básica, no que se refere ao ensino fundamental e, os desafios das relações étnico-raciais em sala de aula.

Em diferentes contextos, a educação é sem dúvida um dos caminhos possíveis para a mudança dessas relações. O ambiente educacional abre um leque de possibilidades para a transformação do ser humano, sem deixar de considerar a visão e as individualidades de cada um.

De acordo com a atual Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018), a sociedade contemporânea exige um olhar inovador e inclusivo nas questões centrais do processo educativo a respeito do que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativas e como avaliar o aprendizado. Sendo o enfoque no ensino por competências. Assim, trata-se de um currículo que busca a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem a qual o direito de aprender não pode ser atendido.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes no processo educacional e ao seu aprendizado. Desigualdades essas conhecidas entre os grupos de estudantes seja por suas diferenças de raça, sexo, religião e condição socioeconômica de suas famílias.

Muito se fala sobre a triste trajetória de lutas e de vidas dos negros no mundo e, infelizmente no nosso país. São anos de crueldades, de maus tratos, escravidão, discriminações e exclusão. Munanga (2001) aponta o quanto estas questões podem ter influenciado no processo de desconstrução da identidade racial no negro. Para tanto, é

necessário mudar o foco, o olhar, referenciar os casos de superação, a participação de grandes pessoas negras, celebridades nos diferentes papéis, nas mais diferentes áreas.

O artigo tem como objetivo analisar as reflexões dos pesquisadores sobre a discussão da importância do professor como facilitador da inclusão em retratar possibilidades, enxergar as pessoas negras, enaltecendo sua identidade, representatividade, coloca-las visivelmente referenciadas no contexto educacional.

Para tanto, no primeiro capítulo será abordada a questão da inclusão, sua trajetória histórica e sua repercussão no contexto escolar. No segundo capítulo será destacada a diversidade étnico-racial na escola e no último capítulo, será trazida uma reflexão sobre o olhar do professor no processo de inclusão étnico-racial.

1. METODOLOGIA

O presente artigo tratou-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, a qual buscou nos diferentes artigos científicos, livros e pesquisas em sites confiáveis, a reflexão de outros autores a respeito do processo de inclusão, destacando-se a questão étnico-racial.

Segundo Fonseca (2002), esse levantamento bibliográfico, se faz a partir de referências teóricas, publicadas por meios escritos e eletrônicos. Ou ainda conforme Gil (2010) pesquisas sobre ideologias, como no caso do presente artigo, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas mediante fontes bibliográficas.

Dada sua relevância, todo e qualquer trabalho científico inicia-se sempre com uma pesquisa bibliográfica, a qual permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto e o que ainda há necessidade de se abordar. Conforme Souza et al (2021) por ser a pesquisa bibliográfica inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. O que permite recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema em questão e oferecendo possíveis respostas

Na análise das pesquisas, foram encontrados vários aspectos relacionados ao tema, em destaque para racismo, discriminação, preconceito, negação da identidade, dentre outros.

2. A INCLUSÃO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIAS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao discutirmos sobre o atual contexto escolar inclusivo necessitamos nos reportar a concomitantemente a história da educação em nosso país.

De acordo com Bruxel et al (2024), a história da educação brasileira está entrelaçada com a própria história da formação da sociedade desde a sua colonização. Nesse caso, a escola brasileira nem sempre foi para todos. Conforme Francisco Filho (2013), Souza (2018) apud Bruxel et al (2024), em todos os períodos históricos a escola foi destinada somente a classe dominante, em que os grupos menos favorecidos sempre foram marginalizados ou excluídos.

Por muito anos, acreditava-se que poucas pessoas teriam direitos garantidos por serem parte de um grupo prioritário, seja por questões econômicas ou de status, dentre outras questões. Paralelamente a essa situação, sempre existiram os grupos majoritários que, apesar de serem maioria, viviam a margem da sociedade, excluídos de direitos. Sejam pessoas com deficiências, pessoas afrodescendentes, pessoas economicamente desfavoráveis, ou seja, todos aqueles que de alguma maneira se distanciam da normalidade, como se fossem parte de uma “patologização do desvio” retratada por Velho (1989 apud AMARAL,), em que a pessoa com deficiência ou alguma necessidade específica são vistas como desviantes seja por características físicas, sensoriais e ou comportamentais; pessoas que não se “encaixavam” em padrões, em categorias criadas pelos próprios homens.

Diante disso, a história dessas pessoas sempre perpassa por todo um processo de luta cultural, social, econômica em prol dos direitos de todos em estar junto, de aprender, de ser e de se sentirem pertencentes a uma sociedade. Com o passar dos anos, a escola assim como a sociedade como um todo, sofreu diversas transformações para que nos dias atuais se possa discutir acerca de uma proposta de escola inclusiva.

De acordo com Mrech (1999 apud GONÇALVES, 2006) a educação inclusiva é um produto histórico de uma época de sociedade contemporânea que exige o abandono de estereótipos e preconceitos para a devida compreensão do outro.

Ou ainda, conforme destaca Miranda (2007) pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, ou seja, uma escola que acolha a todos com suas diferenças.

Neste sentido, quando se trata do processo de educação inclusiva o cenário se torna mais complexo ao se deparar com diversos desafios e situações que necessitam do reconhecimento da sociedade; no sentido de mudanças significativas no olhar sobre o outro, principalmente, no que diz respeito a esfera educacional.

Se analisarmos a trajetória histórica desse processo de inclusão, observa-se há toda uma preocupação a respeito da sua legalidade desde a Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988). Neste documento estão explícitos os objetivos fundamentais da garantia de inclusão, os quais se almejam a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, visando erradicar a pobreza, a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos; elencar os direitos de todos cidadãos, em especial, os relacionados a educação. De acordo com o exposto no art. 205: “A educação, é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Direitos esses destinados a todas as pessoas independentes se duas condições.

A partir disso, tem-se a radicalização do debate acerca da inclusão, o qual se fez presente e com intensidade no Brasil, principalmente, em meados dos anos 90. Nessa ocasião surgiu a publicação da Declaração de Salamanca, em que o Brasil em comum com outros países assinou o compromisso de tornar uma nação de fato inclusiva.

Segundo a Declaração, é dever do Estado reconhecer as necessidades de todos os alunos, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades (BRASIL, 1998).

Na década de 90, houve toda uma preocupação com essas questões referentes a inclusão. Neste contexto tem-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação/LDB, em seu artigo 26 da LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), posteriormente alterado pela Lei n. 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional justamente para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". O que referencia a importância da inclusão e normatiza a

obrigatoriedade da temática nos estabelecimentos de ensino, salientando o fato dos negros serem considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a sua cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas (BRASIL, 2003).

De acordo com a Lei 10.639/03, referida acima, também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares que tanto lutou pela causa dos negros no Brasil.

Essa alteração, segundo Gomes (2012) é um instrumento de descolonização do currículo. Isso significa um enfrentamento legal à ideologia historicamente disponibilizada nos currículos escolares, nos quais os negros são normalmente retratados de modo pejorativo e no caso, deve se inclui novos olhares e maneiras de enxergá-los.

Diante disso, o Brasil sendo um país com várias etnias, composto por toda uma população diversa em vários aspectos sejam esses culturais, sociais, religiosos, dentre outros, necessita se tornar uma sociedade inclusiva, justa com uma educação que contemple a todos.

Entretanto, ao analisarmos os documentos e os diferentes estudos no que se referem a inclusão, normalmente destaca-se a questão do social ou a preocupação com a educação de pessoas com deficiências que muitas vezes passam por fracassos escolares, entretanto, pouco se fala da questão étnico-racial.

Segundo Silva (2018), a discriminação ou exclusão racial tem origens históricas no nosso país Brasil e ainda continua se manifestando nos diversos contextos da sociedade.

Diante disso, quando se trata do processo de inclusão referente a questão racial, ainda que pouco, surge algumas importantes ações afirmativas, como por exemplo, as cotas de direitos relacionados implementação de reservas das vagas, popularmente conhecida como as leis das cotas. Lei nº 12.711/12. Essa ação busca a garantia de 50% das vagas oferecidas pelas universidades federais para pardos e negros em seus processos de seleção, ou seja, direciona-se especificamente a entrada dessa população no Ensino Superior, entretanto, pouco se fala sobre as outras etapas escolares como no ensino fundamental I.

De acordo com Gomes (2012), as ações afirmativas são políticas voltadas para grupos historicamente excluídos da sociedade, são ações sugeridas ou imposta pelo estado que visa combater as discriminações, minimizando as “diferenças” na qual o processo histórico culminou.

Tal processo infelizmente acomete todo o contexto educacional em suas diferentes etapas desde a educação básica. O que necessita de outras ações e/ou estratégias no que se refere ao cumprimento de orientações específicas para a escola.

Sabe-se que a escola é ou deveria ser um espaço democrático, inclusive vem se discutindo cada vez mais a necessidade de um currículo flexível que envolva a todos. Para tanto, é necessário caminhar além, de direcionar um novo olhar e de novas ações e práticas pedagógicas exitosas que contemplem a todos em suas diferentes necessidades.

3. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Atualmente, são notórios e significativos os avanços no processo de inclusão, tanto no que diz respeito a acessibilidades como na garantias e reconhecimentos de direitos a todas as pessoas. Entretanto, muitas vezes mesmo que de maneira camuflada, ainda persiste várias situações de exclusão das diferenças em especial no que condiz com as questões étnico-raciais.

Por muito tempo a história e a cultura afro-brasileira, bem como a africana foram silenciadas na sociedade, sobretudo nas escolas brasileiras. Nas quais vários cidadãos tornam-se vítimas de racismo, estereótipos, práticas xenófobas, intolerantes, discriminatórias e preconceituosas, além de uma cultura negra invisível, figurante no imaginário social, como bem se evidencia na historiografia brasileira (SANTOS; COELHO, 2012).

A partir dos anos de 80/90, com o processo de democratização da sociedade brasileira, observa-se algumas desconstruções de paradigmas na busca de promover a equidade social para os sujeitos negros e indígenas, marginalizados e destituídos historicamente de assistência social específica (FREITAS et al., 2022).

Em estudos direcionados ao assunto referido, podemos observar que o conceito de raça varia de acordo com cada época social vivenciada. Conforme Muranga (2007) ao se referir a esse conceito é algo diferente do que utilizamos atualmente, nada tem de biológico conforme as suas origens. Mas é um conceito carregado de ideologia, em que se esconde uma relação de poder e de dominação.

Segundo Malafaia (2018), existe uma negligência em apresentar papéis positivo e representativo do negro, em diversos contextos como revistas, livros, novelas entre outros. Diante a essa realidade, é necessário rever a existência de mecanismos de detenção deste poder e pontuar mudanças nos mais diferentes contextos a começar pela maneira de retratá-los.

De acordo com Silva Jr (2012), a Constituição de 1988 referida no capítulo anterior apresenta um marco no que se refere a temática da diversidade e da igualdade racial. O qual faz referências a alguns aspectos como a reconsideração do papel da África na formação da nacionalidade brasileira; o reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira como fundamento constitucional do currículo escolar; o direito constitucional à identidade étnica como fundamento do currículo escolar; a cultura negra como base do processo civilizatório nacional, sendo um eixo estruturante do currículo escolar.

Sendo a escola o contexto ideal para pontuar e discutir problemas que a sociedade, muitas vezes, não consegue resolver sozinha, como a desconstrução de pré-conceitos e na proposta de novas reflexões e ações.

Em virtude disso, é preciso encontrar outros caminhos para dar visibilidade a essa população em outros debates, pela sua representação atual, pelas competências, representações e deixarmos para trás toda essa história de marginalização, racismo, de valorização das pessoas no que diz respeito a sua etnia, cor, dentre outras características.

Silva (2018) após vários estudos e análises das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares, observou que há aproximadamente 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações da área de educação que, tratam sobre essas questões, publicados entre os anos de 2003 e 2014.

Os estudos referidos, de maneira geral, apontaram que um grupo pesquisou a respeito do racismo nas instituições escolares e abordaram o que se chamam de racismo

implícito e de racismo explícito, muitas vezes valorizando a teoria do embranquecimento. Segundo a autora Silva (2018) diante ao racismo no funcionamento da escola, observa-se que o currículo existente até os livros didáticos não contempla a diversidade que a escola atende, na verdade, excluem notadamente os negros e indígenas enaltecendo a população branca. Os estudos elencaram aspectos relacionados as dificuldades vivenciadas cotidianamente pelos negros; situações em que esses alunos ao serem discriminados, nem sempre reconhecem as atitudes agressivas como discriminatórias, as vezes consideram brincadeiras de mau gosto.

Os artigos analisados mostraram também que situações criadas por atitudes, expressões de racismo, etnocentrismo, bem como de outras discriminações são recorrentes em diversos contextos, inclusive no próprio ambiente familiar.

Segundo Silva (2007), sabe-se que aprender-ensinar-aprender é um processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Falar de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.

Para Apple (2004 apud SANTOS & COELHO, 2012, p.31) “As escolas [...], são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para hegemonia ideológica dos grupos dominantes”.

Neste caso, é necessário analisar o papel do professor, considerando a sua importância enquanto mediador da aprendizagem e de grandes possibilidades de mudanças na vida de seus alunos.

4. O PROFESSOR COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL

Neste capítulo destaca-se o olhar e o papel do professor enquanto facilitador do processo de inclusão no que se refere a questão racial. Visto que a escola é uma entidade significativa na vida das crianças, faz-se necessário a busca pela valorização e enaltecimento das diferenças de seus alunos.

Segundo Castro (2007), a escola representa uma extensão do universo cultural dos educandos, por isso, assume um papel fundamental na própria formação como ser humano, seja de maneira positiva ou negativa. Por ser vista como uma instituição formadora de opinião, ela tanto pode contribuir para que se formem cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, como para uma trajetória alienada dessas pessoas.

Conforme Valente e Dantas (2021), a discriminação racial, como vimos anteriormente, é uma prática social que tem origens históricas. Tais discriminações se naturalizam no espaço escolar em virtude do racismo estrutural existente no currículo escolar.

Neste sentido, tendo como base a teoria de Coelho (2018), a formação docente é uma preocupação, tanto no que se refere a inicial, quanto continuada, afinal, tal pauta não é discutida com afincos nos bancos universitários, causando assim, uma perda de repertório para os futuros docentes.

O preconceito racial brasileiro, em especial, tem se caracterizado ainda com grande repercussão por deixar o racismo em um campo de difícil acesso, no qual muitas pessoas o negam, como se não existisse, ou então, fosse algo imaginário, não dando a oportunidade de trabalharem o assunto, por isso, é difícil a sua identificação, tanto por parte de quem o realiza quanto daqueles que sofrem o racismo, dificultando suas desconstruções.

Um fato que merece destaque está relacionado a não aceitação racial, onde parte da população negra não se considera negra, Mesmo com o último Censo (IBGE, 2022), realizado em 2022, apresentar um aumento no percentual de pessoas pardas no Brasil, um total de 45,3%, há ainda o fenômeno do “embranquecimento”, apontado por alguns autores, entre eles (CORREA et al, 2022), como um mecanismo de defesa.

Segundo Caio Prado Jr (1942), no Brasil, se o sujeito tiver algum ancestral branco, mesmo que distante, já é o suficiente para considerar-se um não-negro, justamente pelo desconforto de ser negro, que lhe é ensinado a sentir desde cedo, muitas vezes, por seus próprios familiares.

Essa situação ocorre, de acordo com Almeida (2018), pelo fato de que a sociedade brasileira não se assume como multicultural e, a escola, enquanto instituição social,

consequentemente não tem respondido a este problema de forma diferente, visto que se realmente fosse democrática, deveria abrigar as diferenças.

Gonçalves e Silva, apud Munanga (2007), considera a necessidade de uma pedagogia anti-racista baseada no diálogo, igualitária, sem sentimentos de superioridade ou inferioridade.

Tal pedagogia deverá ser alicerçada, na reconstrução do discurso e da ação pedagógica que afirme a identidade, promovendo assim, a inclusão dos secularmente marginalizados sociais, enaltecendo ainda, um estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira.

Para Corrêa et al (2022), a educação comprometida com os debates étnico-raciais, tem em sua representatividade, uma estratégia valiosa para favorecer o enfrentamento do racismo e apoiar a construção identitária positiva de crianças e de adolescentes pretas e pretos no espaço escolar.

Segundo Moran (2007) os alunos só terão sucesso na escola, no trabalho e na vida social, se tiverem autoconfiança e autoestima e, a escola de hoje dificilmente trabalha isso em sua plenitude.

De maneira geral, cabe aos professores, a missão de (re)conhecer a presença do racismo na sociedade brasileira desde sempre, em todas as etapas, inclusive na Educação Infantil, para se posicionar em sua prática docente.

Para ilustrar a completude de trabalhar o tema com os formadores, Valente & Dantas (2021) apresenta uma pesquisa de campo com 18 professores a respeito do racismo. Parte dos resultados apontam a dificuldade desses no reconhecimento de casos de racismo, os quais consideram em grande parte como brincadeiras; outros consideram difícil desconstruir o racismo; outros elencaram que o racismo é realizado entre os próprios negros e há ainda o silêncio de vários docentes sobre o assunto.

E há aqueles professores que mesmo sendo negros, preferem evitar o assunto até mesmo por se reportarem em muitos casos a sua própria história de discriminação e/ou ainda por negar a sua própria identidade.

Apesar de diversas oportunidades de se trabalhar o assunto em questão, existe a dificuldade de muitos docentes, na aceitação da mudança curricular, conforme a proposta

da Lei n. 10.639/2003 que traz aos próprios uma certa dificuldade em propor uma outra visibilidade do ser negro (BRASIL, 2003).

Em contrapartida, há os que buscam desenvolver o empoderamento dos alunos de maneira que o aluno se identifique, se aceite no que diz respeito a sua identidade negra, contribuindo significativamente para a valorização da sua autoestima.

Nesse sentido, o termo “empoderamento” tem sido utilizado entre os militantes negros como um processo de empoderar o indivíduo pela autoaceitação e autovalorização da identidade negra (BERTH, 2018 apud VALENT & DANTAS, 2021).

Entretanto, de acordo com Muller (2018), mesmo com todos os esforços dos docentes nesse referido trabalho, Valente & Dantas (2021) revela que as transformações são pouco significativas, inclusive nas situações presentes de propostas, nos livros didáticos, que merecem várias discussões, por ainda retratarem o negro em situações de submissão.

Todavia, o olhar do professor é fundamental, sem dúvida um olhar direcionador, afinal, educar é, em sua essência, oportunizar situações em que cada aluno possa se enxergar, se sentir capaz.

Nesse caso, cabe uma abertura para o reconhecimento do outro diferente por meio da alteridade. Contudo, segundo Muller (2018) combater o racismo não significa uma luta contra indivíduos em si, mas se opor às práticas e ideologias dominantes e enraizadas.

Posto isto, o empoderamento referido neste artigo envolve mudanças a níveis individuais e coletivos, conforme León (2001 apud BERTOCINI, 2020).

Nesse sentido, Caetano, Gomes e Castro (2022) destacam a importância do contato diário e não apenas esporádico, como nas datas comemorativas, com as histórias e as culturas africanas e com personalidades, pois eles ajudam a ampliar os modelos de referências positivas e de identidades das crianças no conhecimento da diversidade étnico-cultural de nosso país.

Realizar propostas de reconhecimento de pessoas negras que fizeram ou fazem a diferença no mundo, são representantes seja de áreas políticas, culturais, esportivas, dentre outras.

De acordo com Correa et al (2022) por isso, a importância de se defender a a ideia de representatividade e o papel do professor(a) nesse processo é essencial. Neste sentido, Silva Junior e Almeida (2020) apresentam vários dados de sua pesquisa realizada sobre representatividade pelos professores de uma escola de ensino fundamental, os quais relataram que trouxeram o/a diferente, o colonizado e a colonizada para a sala de aula, falando de suas características de uma maneira positiva, promovendo o diálogo entre as diferenças e isso mudou a maneira das pessoas se enxergarem e ver o outro.

De acordo com Johnson & Aboud (2017 apud FRANÇA et al., 2022), esse tipo de exposição a informações sobre os outros grupos ensina às crianças múltiplas formas de ver os grupos, as pessoas e sensibiliza quanto à inquietação dos outros frente à discriminação. Os quais salientam a necessidade, a importância de mais estudos que aprofundem a compreensão do papel que intervenções sobre a valorização da identidade racial de diferentes grupos minoritários exercem na identidade racial.

Diante disso, cabe aos docentes proporcionar essas referências como estratégia de levantamento de autoestima, como também, a possibilidade de rever seus valores, hábitos, concepções e ações educativas que o identificam, assumindo uma nova postura. Tornar-se mediador na construção do conhecimento, não ficar alheio às influências familiares e sociais. Ser educador, é revelar-se humano em todas as suas construções, saberes e ações. É responsabilizar-se por realizar a reflexão tão necessária para compor novos conceitos, novos olhares sobre a inclusão.

A verdadeira educação deve possibilitar a construção de valores éticos, não apenas de habilidades e competências ligadas ao trabalho (ALMEIDA, 2008).

Neste contexto, para Antunes (2007 apud ALMEIDA, 2008) é importante estudar e praticar a autoestima na escola, pois desta forma pode-se compreender melhor a relação de desenvolvimento pessoal com o ensino e com a aprendizagem e, compreender a representação cultural da escola para cada ser humano.

Cabe ao professor trabalhar com seus alunos, elencando as qualidades, as habilidades de cada um em detrimento das suas dificuldades e fragilidades. Aceitar e conviver com as diferenças é a essência de tornar-se humano.

Faz parte da missão docente o olhar plural, fazendo com que os alunos enxerguem a todos como iguais, estimulando assim, uma postura mais empática,

desafiando os mesmos para a criticidade, sem deixar de lado o fator humano, afinal, tal processo baseia-se na relação humano x humano.

É papel do docente ser o mediador, na desconstrução do preconceito, desmistificando o sentimento de inferioridade do negro, bem como, valorizando a sua cultura, reconhecendo-o como sendo importante para a formação da sociedade brasileira (OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o racismo, o preconceito, ou seja, todas as desigualdades relacionadas a questão étnico-racial são questões complexas, de difícil acesso e, que ainda estão diretamente relacionadas com a toda a história de desigualdade e discriminação vivenciada por grande parte da população negra no nosso país.

Os estudos e as publicações relacionados a essa temática são direcionados quase sempre a ideia de exclusão ou de desrespeito, o que se necessita cada vez mais de repensar um novo diálogo, uma nova proposta, uma nova sociedade inclusiva. No sentido de favorecer o pertencimento, de para além de toda uma trajetória trágica vivenciada enquanto negros, que traga novos olhares, novas maneiras de se enxergar o belo nas diferenças, o potencial em todos independente de classe, cultura, religião, questões étnico-racial.

O problema em si, não pode ser visto somente pela presença de leis, em ações afirmativas por meio das políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las conforme (SILVA e ARAÚJO, 2011). Mas pela empatia, por uma sociedade que se faça inclusiva de fato, em que valorize a todos, que permita não somente o acesso, mas a permanência e, acima de tudo o sucesso dos alunos.

Nesse cenário, é possível compreender a educação como propulsora a mudança e a possibilidade de reeducar o olhar pedagógico sobre o negro e a negra, conforme a pesquisa salientada por Correa et al (2022) que coloca situações em que há todo um processo de representatividade dos próprios alunos.

O artigo pretendeu apresentar a importância do contexto escolar na busca de quebra de paradigmas em que sempre um tem que se sobressair ao outro. Mas acima de tudo reconhecer a importância do professor como mediador, como norteador de novos

princípios, de trazer para o dia a dia na sua prática de aula, referências aos alunos que possibilite elevar a sua autoestima, que trabalhe o empoderamento destes no reconhecimento de sua própria identidade. Mas para isto, o próprio professor muitas vezes precisa se enxergar nesse processo, visto que é difícil oferecer aquilo que não tem.

A nosso ver conforme salienta Correa (2022) a educação comprometida quando com os debates étnico-raciais tem na representatividade uma estratégia valiosa para favorecer o enfrentamento do racismo e apoiar a construção identitária positiva de crianças e de adolescentes pretas e pretos no espaço escolar, favorecendo de fato o processo de inclusão.

As considerações nesse artigo buscaram responder o quanto há necessidade de uma sociedade inclusiva que favoreça a todos e, o quanto o papel do professor é importante para o enaltecimento da identidade de seus alunos. O qual por meio de suas aulas, discussões, contribui para a discussão acerca da questão étnico-racial, possibilitando aos seus alunos se sentirem vistos, favorecendo o potencial em detrimento das dificuldades de cada um.

Consideramos que os desafios são vários, por isso ainda não temos respostas definitivas para todas as questões, mas reconhecemos a importância da educação, da necessidade de novos caminhos e possibilidades como boas práticas em sala de aula que enaltecem a autoestima e a representatividade; pressupondo que há diferenças na construção da identidade dos alunos negros e isso é positivo, é indício de uma mudança importante com relação à luta racial histórica do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. L. (2018). **O que é racismo estrutural?** (Coleção Feminismos Plurais). Letramento

APPLE, M. W. Educação e Poder. Trad.: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. In: SANTOS, R. A. dos; COELHO, W. N. B. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade? **Revista da ABPN** • v. 3, n. 7 • mar. – jun. 2012 • p. 29-51.

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Letramento, 2018

FREITAS, A. S; GROSSI, G.L; MELO, E. C de; Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 27: e225428, 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2021. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 05 de setembro 2024.

BRASIL, IBGE. Censo demográfico 2022. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 25 de outubro de 2024.

CAETANO, J. O.; GOMES, S. A. O.; CASTRO, H. C. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infanto-juvenil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18418.025>

CALDONAZZO, T. R. M; MATTOS, F.C. **Teoria do empoderamento como meio de superação às barreiras interseccionais entre gêneros, raça e classe**. CONPEDI LAW REVIEW | EVENTO VIRTUAL | v. 6 | n. 1 | p. 19–35| JAN –DEZ |2020. Acesso em 05 de setembro de 2024

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo (org.). **O Brasil tem jeito? educação, saúde, justiça e segurança**. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. **Particularidades da infância na complexidade social: Um estudo sociológico acerca das configurações infantis** [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012

FONSECA, J.J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002

FREITAS, A. S; GROSSI, G. L; MELLO, E. C. Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 27: e225428, 2022

GONÇALVES, A. K. S. Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil 2006. 136 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Especial)** - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GONÇALVES & SILVA, P. A Pensadora Negra em Educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Memórias e Reflexões. In: SILVA, C. M et al. **Pensamento Negro e Educação no Contexto Afrodiaspórico**/ v. 6 n. 12 , 2020

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos em los estúdios de género. La Ventana, [S. I.], v. 2, n. 13, p. 94-106,2001.

ISSN: 1405-9436. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202169>. In: BERTOCINI, C. MALAFAIA, E. D. S. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. **Congresso Brasileiro de pesquisadores negros**. 2018

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá 2001**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MORAN, J. Novos desafios para o educador. In: **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007

MULLER, T. M. (2018). Livro didático, educação e relações étnico-raciais: O estado da arte. **Educar em Revista**, 34(69), 77-95

MUNANGA. K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA. K. Porto Alegre. RS, **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasilano** XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

OLIVEIRA, L. B; SANTOS, J M de. A formação de professores como ferramenta de diversidade étnico-racial. GT 6 – Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade. In: **Encontro Internacional de formação de professores e Fórum permanente de inovação educacional**. Nov, 2021

SANTOS, R. A. dos; COELHO, W. N. B. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade? **Revista da ABPN** • v. 3, n. 7 • mar. – jun. 2012 • p. 29-51.

SILVA JUNIOR., H. **Educação, diversidade e igualdade racial: marcos legais e conceituais**. 2012

SILVA JUNIOR, P. M. da; ALMEIDA, R. “Cabelo é como pensamento”: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID811>

SILVA, P. V. B.; ARAUJO, D. C. **Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial**. Linhas Críticas (UnB), v. 17, p. 483-505, 2011

SILVA, P B G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em:<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>, Acesso em: 18 de agosto de 2024.

SILVÉRIO, V. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista USP**, n. 42, p.44-55, jun. ago. 1999.

VALENTE, G; DANTAS, A. S. R. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade Brasileira. **Cad. Pesquisa**, São Paulo. V. 51 e07327,2021

VELHO, G. (org.) (1989) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. In: **Amaral, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Conhecendo a deficiência** (Em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL E SEUS IMPACTOS NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Rodrigo Tavarayama¹

Manuela Assis de Oliveira²

Resumo: A desigualdade étnico-racial é um dos problemas estruturais da sociedade brasileira, manifestando-se em áreas como educação, saúde, mercado de trabalho e acesso a serviços públicos, o que exige esforços por parte do Estado para mitigá-la. Nesse sentido, o presente trabalho visa de forma geral compreender e analisar as políticas públicas de inclusão social no Brasil desde o século XX e seu impacto na redução dessas desigualdades e na melhoria da vida das populações afrodescendentes. Especificamente, o estudo objetiva identificar e analisar os principais desafios na implementação da Lei nº 12.711/2012, que reserva 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica, que contou com o levantamento de documentos oficiais, dados estatísticos, trabalhos e artigos científicos acerca do tema das políticas de inclusão social e do programa de cotas raciais nas universidades. As análises dos dados foram qualitativas destacando tanto as contribuições quanto às limitações da referida lei e sua aplicação. Conclui-se que embora as cotas raciais tenham resultados significativos e melhorem a vida das populações afrodescendentes, a falta de dados robustos por parte do governo impede uma análise mais sólida de sua eficácia. Desse modo, apesar dos avanços proporcionados por essas políticas, é crucial aprimorar a coleta e análise de dados para assegurar a continuidade e eficácia das iniciativas de inclusão social no Brasil, assim como criar mecanismos para desmistificar a ideia de que as cotas promovem a segregação racial e rede de apoio para os estudantes cotistas, pois enfrentam desafios financeiros que dificultam a permanência e continuidade dos estudos.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). Professor do Centro Universitário UNIFAFIBE. E-mail: rodrigo.tavarayama@prof.unifafibe.edu.br.

² Graduanda do Curso de Direito. Centro Universitário UNIFAFIBE. E-mail: manuela.oliveira@aluno.unifafibe.edu.br.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Cotas raciais; Universidade; étnico-racial.

INTRODUÇÃO

A desigualdade étnico-racial no Brasil é um problema persistente que se manifesta de forma endêmica, ou seja, estruturalmente presente no país em diversos aspectos da vida social, como na educação, no mercado de trabalho, na saúde e no acesso aos serviços públicos. Desde a abolição da escravatura, em 1888, até os dias atuais, a população negra e parda enfrentou barreiras sociais e econômicas que perpetuaram seu estado de marginalização. Embora o Brasil seja frequentemente retratado como um país miscigenado, o mito da democracia racial mascara as disparidades que continuam a afetar a população afrodescendente.

Ao longo do século XX, surgiram iniciativas do governo brasileiro para tentar reverter esse quadro, culminando, em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como a Lei de Cotas. Esta legislação visa garantir o acesso de negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência às instituições federais de ensino técnico e superior, estabelecendo a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. A implementação dessa política foi um marco nas ações afirmativas do Brasil, com o objetivo de corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados por essa e outras políticas de inclusão, há desafios importantes que precisam ser superados, principalmente no que diz respeito à permanência dos estudantes cotistas nas universidades e à eficácia do monitoramento da aplicação dessas políticas. Além disso, a falta de dados robustos que permitam uma avaliação precisa do impacto dessas ações continua a ser um obstáculo.

Assim, o presente estudo objetivou, especificamente, analisar as políticas públicas de inclusão social no Brasil, com foco na Lei nº 12.711/2012, avaliando seus impactos na redução das desigualdades raciais e identificando os principais desafios para sua implementação eficaz. Ao realizar esta análise, buscamos fornecer uma compreensão crítica sobre os avanços e as limitações das políticas de inclusão social no cenário educacional brasileiro.

1. METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a metodologia de revisão bibliográfica para analisar as políticas públicas de inclusão social no Brasil, com ênfase na Lei nº 12.711/2012. Foram revisados documentos oficiais, artigos acadêmicos e dados estatísticos que tratam das cotas raciais no ensino superior e seus impactos na redução das desigualdades étnico-raciais, isso a partir de documentos e teses cuja temática abarcasse não apenas as propostas de políticas de inclusão, mas também em relação aos meios de implementação efetiva nos diversos cenários e realidades sociais a contar da segunda metade do século XX até os dias atuais, todos materiais utilizados foram consultados através das plataformas como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES.

A análise dos materiais foi de cunho qualitativa e permitiu analisar criticamente as contribuições e limitações da referida lei, avaliando tanto os efeitos da inclusão social quanto os desafios enfrentados pelos alunos cotistas, como a dificuldade de permanência nas universidades. Sendo assim, o trabalho foi organizado em 3(três) frentes, na primeira procuramos compreender o histórico das desigualdades étnico-raciais no Brasil, na segunda uma reflexão sobre a introdução da Lei n.º 12.711/2012 e na terceira uma análise da eficácia da referida lei de política de cotas raciais.

2. HISTÓRICO DAS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Na década de 1880, após a abolição da escravidão, não houve qualquer iniciativa por parte do Estado brasileiro para promover a verdadeira inclusão da população anteriormente escravizada. Pelo contrário, uma parcela significativa dessa população foi marginalizada, vivendo em condições precárias de moradia, educação e acesso a direitos. Historicamente, as pessoas negras foram sistematicamente excluídas, esquecidas e negligenciadas, especialmente no que se refere ao acesso à educação (Romão, 2005). Corroborar-se essa afirmação pelo simples fato de as desigualdades étnico-raciais se manifestarem de maneira endêmica, ou seja, são contínuas e permanentes durante o curso da história do país.

Como afirma Costa (1989, p. 10), sem “[...] instrução nem senso de responsabilidade, pois esta só existe quando é possível escolha e ação”, os negros, mesmo libertos, continuavam subjugados a restrições severas, como a proibição de exercer

qualquer carga eletiva. Essa exclusão permitiu que uma elite senhorial mantivesse o controle sobre a educação, reservando-a para si e perpetuando-se nos postos burocráticos, cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas.

Os processos de escolarização no período pós-abolição reforçaram essa exclusão. Para o trabalhador branco, havia escolas públicas, particulares e escolas de trabalhadores; para os ex-escravos, a situação era completamente diferente. Como aponta Hilsdorf (2003, p. 77), “essa discrepância reflete a falta de informações históricas sobre a progressão educacional dos negros, resultante da incompatibilidade entre as fontes oficiais e a história dos oprimidos”.

As reformas educacionais dos séculos XIX e XX evidenciaram que a população negra teve sua presença sistematicamente negada nas escolas, haja vista as condições de vida e trabalho dos negros que, apesar de serem legalmente livres, e portanto cidadãos, ainda eram, por um preconceito socialmente construído, impedidos, seja por força de sua condição econômico-social, seja pelos direitos que lhes eram efetivamente negados, de frequentar escolas e ambientes de alto prestígio social. Embora houvesse uma “aparente” democratização com a universalização do acesso e da gratuidade escolar, na prática, faltavam condições materiais e objetivas para que os negros recém-libertos e seus descendentes desfrutassem de um projeto educacional, seja ele universal ou específico (Silva; Araújo, 2005).

Segundo Barbosa (1998) a educação foi utilizada pelas classes dominantes como uma vantagem competitiva para preservar o status quo das elites, excluindo a população negra rural e urbana. Embora as condições de trabalho e o isolamento dificultassem as manifestações de descontentamento dessas populações, não as eliminaram por completo. As manifestações de resistência ocorriam por meio de mobilizações coletivas, grupos revoltosos e associações que culminaram em movimentos militantes, como os abolicionistas e defensores de reparações históricas.

Durante o regime republicano, surgiram discursos liberais que viam a educação como uma força capaz de levar a sociedade à liberdade e à modernidade. Na prática, contudo, essas ações educativas foram utilizadas como um mecanismo de controle social para manter as camadas populares dentro dos limites aceitáveis de ascensão social, de modo a contentarem-se com suas posições na sociedade e não se atreverem a alterar a ordem oligopolista historicamente estabelecida (Barros, 2005). A educação, nesse contexto, aparece como um fator de disputa entre as oligarquias, que, por meio das escolas públicas, permitia a continuidade de sua hegemonia.

Ainda que o cenário fosse desfavorável, as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão para a população negra surgiram no final do século XIX, com o desenvolvimento industrial, que impulsionou o ensino popular e profissionalizante (Lucrécio, 1998, p. 39). Esses movimentos trouxeram novas concepções sociais e educativas, que se manifestaram em iniciativas que buscaram transformar ex-escravos em cidadãos, como destaca Munanga (2000). Embora de forma limitada, essa evolução foi aprimorada pela inclusão de conteúdos afrodescendentes nas séries curriculares.

A década de 1920 viu o surgimento de movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira³, que reivindicava igualdade de direitos e educação para que os negros recém-egressos da escravidão e seus descendentes pudessem participar plenamente dos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos (Cunha Jr., 2000). Portanto, essas manifestações foram permeadas por discursos em prol da valorização do negro e da ascensão social através da educação.

Para Fernandes (1965), a inserção de negros nos espaços de conhecimento nos séculos XIX e XX mostra que a educação escolar, que poderia acelerar a transformação cultural rumo a uma sociedade mais igualitária, foi erroneamente transformada em um processo de seletividade entre negros e brancos, interposto através de oportunidades e prestígios sociais destinados a determinados grupos (que compunham a elite branca) sob viés expressamente discriminatório. Esse processo perpétuo de marginalização dos negros, resultando em impactos sociais, econômicos e políticos ambiciosos.

A partir de 1980, as pressões dos movimentos negros brasileiros pela igualdade racial e pelo fim do racismo, aliadas às lutas antirracistas internacionais, intensificaram as discussões no Brasil sobre ações afirmativas. Na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, o Estado brasileiro reconheceu sua responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização da população afrodescendente (Brasil, 2001), propondo medidas concretas para erradicar o racismo.

Reconhecendo sua responsabilidade, o governo brasileiro implementou políticas públicas de inclusão ao ingresso de negros em universidades federais e estaduais, sob a premissa de reparação histórica. Essas políticas enfrentam o desafio de superar o “mito

³ O movimento Frente Negra Brasileira, foi um forte grupo de homens e mulheres negras que se uniram para reivindicar melhores condições de vida para a população negra, combater o racismo e a segregação racial em um contexto de pós-abolição da escravatura. A organização possuía um modelo exemplar e desenvolvia diversas atividades de caráter político, educacional e cultural (Silva; Araújo, 2005).

da democracia racial”⁴ que ainda persiste no Brasil. Mesmo após 136 anos da abolição, os descendentes de escravizados continuam a reivindicar medidas compensatórias, principalmente no campo educacional, como forma de eliminar os efeitos das barreiras impostas no passado e promover a equidade no acesso ao desenvolvimento e às oportunidades.

3. UMA MUDANÇA HISTÓRIA: INTRODUÇÃO À LEI Nº 12.711/2012

Em determinado momento da história do Brasil, a começar pelo período pós-abolicionista, foi dado enfoque a negligência governamental em relação à população negra/parda de baixa renda, sendo esta a mais suscetível à marginalização e decorrentes preconceitos, que não se comportava mais como um grupo reiteradamente silenciado e abandonado, mas como insurgentes que lutavam por ocupar os mesmos lugares que os não negros, começando pela inserção à educação formal.

Com o surgimento de movimentos negros articulados e fortes, ainda no século XX, houve uma mudança significativa. Pois, não mais lutam apenas pela libertação, mas pela verdadeira inclusão social e reconhecimento de direitos. Desde o início, esses movimentos identificaram que o acesso à educação formal seria uma estratégia crucial para alcançar o mercado de trabalho em condições de igualdade com os brancos, além de conscientizar os negros sobre sua condição de desigualdade (Gonçalves, 2000). Busca-se sobretudo, concretizar uma revolução social de tal modo à ideia de reparação histórica concretizar-se definitivamente, visando um convívio socialmente harmonioso, sem discriminações decorrentes de injustiças e preconceitos historicamente construídos.

De acordo com Santos (2014), às reivindicações políticas sempre incluíam a educação, mas foi na década de 1980 que essas demandas ganharam mais força. Os encontros priorizaram a inclusão educacional, focada na integração da população negra nas escolas. Além disso, propunham a criação de parâmetros curriculares que combatiam o eurocentrismo e a evasão escolar, ambos sustentados pelo sistema educacional da época. O objetivo era promover a emancipação política, cultural e educacional.

As mudanças na legislação educacional refletem diretamente a luta dos movimentos negros pregressos, que buscavam a inclusão da população negra e sua

⁴ Para Fernandes (1965) o termo democracia racial trata-se de uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiar a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos.

contribuição para a sociedade brasileira. Segundo Jaccoud e Beghin (2002, p. 55-56), “as ações dirigidas ao enfrentamento da questão racial podem ser divididas em ações afirmativas, políticas repressivas e ações valorativas”, sendo as ações afirmativas adotadas pelo governo brasileiro em 2012 com a implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas.

O termo "ações afirmativas" foi empregado pela primeira vez em um discurso do então presidente americano Lyndon Johnson, em 1965, referindo-se à necessidade de favorecer minorias historicamente marginalizadas. Silva (2003, p. 20-21) explica que “as ações afirmativas são uma iniciativa essencial de promoção da igualdade e combate ao racismo, além de introduzir mudanças culturais e promover a convivência entre diferentes grupos”.

Em 2012, foi sancionada no Brasil a Lei nº 12.711/2012, que estabelece o sistema de cotas em instituições federais de ensino técnico e superior, reservando 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Brasil, 2012). O principal objetivo da lei é garantir a aprendizagem e permanência desses estudantes, além de reparar injustiças históricas e concretizar o princípio constitucional de igualdade de direitos e oportunidades.

Controvérsias sobre a implementação e os efeitos da lei são recorrentes no meio acadêmico, se por um lado, os defensores argumentam tratar-se de ação afirmativa essencial à prestação de políticas pública por parte do Estado, sendo este responsável por garantir igualdade formal entre os homens, por outro, destaca-se que haverá queda de qualidade nas universidades públicas, consequência da inserção de estudantes com formação educacional deficiente, possibilitando a segregação dentro destes espaços, com a separação entre grupos de cotistas e não cotistas. Há debates sobre a duração das cotas e seu impacto, com críticas sobre o uso do termo "política de cotas", que muitas vezes é confundido com políticas compensatórias ou de promoção de igualdade (Haas; Linhares, 2012). A definição do caráter temporário ou permanente dessas políticas ainda é uma questão em aberto.

Taylor (1998) argumenta que é ingênuo pensar que as ações afirmativas seriam temporárias, uma vez que são fundamentadas no reconhecimento da identidade cultural de grupos historicamente excluídos. Por outro lado, Dworkin (2001) defende que as ações

afirmativas devem ser transitórias, permitindo que os excluídos alcancem um nível mínimo de cidadania e sejam efetivamente beneficiados pelas políticas públicas.

Independentemente da perspectiva adotada, a implementação das cotas nas universidades brasileiras trouxe maior inclusão de negros no ensino superior. O Brasil desenvolveu uma abordagem redistributiva e assistencialista, baseada em princípios de igualdade e equidade, influenciando movimentos sociais a exigir uma postura mais ativa do poder público na inclusão de grupos marginalizados (Hass; Linhares, 2012).

Henriques (2002), pesquisador do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), analisa em seu trabalho a disparidade educacional entre brancos e negros no Brasil, onde um jovem branco de 25 anos tem, em média, 8,4 anos de escolaridade, enquanto um jovem negro da mesma idade tem apenas 6,1 anos de estudo. Essa diferença de 2,3 anos de escolaridade revela a necessidade de políticas corretivas na área da educação.

Tragtenberg (2003) argumenta que as políticas de ação afirmativa não devem ser vistas como medidas contra os brancos, mas como soluções temporárias para combater as disparidades geradas pelo racismo, ou seja, devem ser tratadas como um dos meios para se alcançar uma finalidade: a reparação histórica. A construção de uma universidade mais igualitária passa pela clareza dos brancos sobre a desigualdade racial no Brasil.

Universidades como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) adotam políticas de acesso e permanência para estudantes negros, desde o ano de 2003. O Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB, por exemplo, visa não apenas garantir o ingresso, mas também a permanência dos cotistas, essencial para seu sucesso acadêmico e ascensão social (Hass; Linhares, 2012).

A respeito das políticas de promoção e implantação da igualdade racial no ensino superior, várias universidades têm adotado ações importantes, como a implementação de cotas para negros. Exemplos disso são a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP), que desenvolvem projetos isolados de acesso e permanência de estudantes negros. Conforme Silva (2003, p. 28), desde o segundo semestre de 2002, as universidades estaduais do Rio de Janeiro, UERJ e UENF, e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) adotaram iniciativas significativas na área de cotas para estudantes negros.

Em consonância com a Lei nº 12.711/2012, a Universidade de Brasília (UnB) elaborou – e continua revisando – um Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial. Este plano, resultado de audiências internas e debates com docentes, discentes e representantes de movimentos sociais e grupos-alvo de políticas afirmativas, não visa apenas ao ingresso de estudantes negros e carentes, mas também à sua permanência, um fator frequentemente negligenciado no debate sobre cotas raciais. Afinal, tão importante quanto o ingresso na universidade é garantir a permanência, a conclusão dos estudos e a consequente ascensão social e prestígio futuro.

Segundo Bastide e Fernandes (1959), as cotas raciais ainda enfrentam resistências de grupos que não compreendem as desigualdades históricas advindas da escravidão. Não obstante, a percepção que os autores tiveram ainda nos anos 1960, lamentavelmente, ainda se mostra perceptível, na medida em que há, mesmo que de maneira velada, uma desconsideração quanto à importância de permitir e garantir a inclusão de grupos, historicamente oprimidos, para também exercer uma posição de poder. De acordo com Costa Jr. (2013), embora tenha havido uma tentativa de reverter esse estigma social com a implantação do sistema de cotas desde os anos 2000, ainda persistem desafios relacionados à discriminação e à exclusão por parte de setores influentes da sociedade.

As políticas de ação afirmativa, como a Lei nº 12.711/2012, são essenciais para a promoção da equidade racial no Brasil. No entanto, é fundamental garantir que essas políticas ofereçam condições materiais e formais para superar os efeitos do racismo e promover a inclusão de grupos historicamente excluídos. Mesmo com a discriminação velada ainda presente, o acesso de negros ao ensino superior por meio das cotas pode proporcionar uma mobilidade social sem precedentes.

4. A EFICÁCIA DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: UMA ANÁLISE ACERCA DA LEI N.º 12.711/2012

As políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para cotas raciais, são há muito tempo objeto de debates intensos. Esses debates, no entanto, muitas vezes se concentram na necessidade de convencer o eleitorado de que os representantes políticos estão comprometidos com a redução das disparidades socioeconômicas entre os brasileiros, diversos e plurais. Diversidades estas, intrinsecamente ligadas a estrutura social arbitrariamente racista. Embora seja evidente a importância dessas políticas, os esforços para promover uma transformação social profunda foram insuficientes nas

últimas décadas. Isso reflete a persistência do preconceito racial, muitas vezes velado pela ideia de "homem cordial" na sociedade brasileira, um conceito central na obra de Holanda (1996). A análise do comportamento cordial, que mascara as tensões sociais, é particularmente relevante para compreender como a desigualdade racial no Brasil persiste de maneira disfarçada, mesmo com iniciativas como a Lei de Cotas.

Com a promulgação da Lei 12.711/2012, houve um avanço significativo, pois o Estado formalizou a inclusão de negros e pardos nas universidades e instituições de ensino técnico. A lei representou um passo importante para enfrentar o classicismo tradicional que dominava essas instituições. No entanto, a eficácia da lei depende mais do que do simples ingresso de estudantes cotistas. Conforme Santos (2009) aponta, a mobilidade social real exige não apenas a inclusão, mas também a criação de condições que permitam a permanência desses alunos no ambiente acadêmico, tanto material quanto simbolicamente. A análise de Santos (2009) revela um ponto crítico: a política de cotas é eficaz em abrir portas, mas pode falhar em manter essas portas abertas se não houver apoio institucional contínuo para garantir que os cotistas possam concluir seus cursos com sucesso.

A adoção de um sistema de reserva de vagas, como bem explica Senkevics (2018), é uma manifestação clara do compromisso do Estado com a redução das desigualdades sociais. No entanto, o texto aponta corretamente que a implementação desse sistema por si só não garante a eficácia das ações afirmativas. O principal problema está na falta de mecanismos robustos de monitoramento. O acompanhamento sistemático das políticas públicas é essencial para avaliar seus resultados e adaptar estratégias ao longo do tempo. A ausência de dados concretos e o uso de autodeclaração como critério para identificar os beneficiários da política dificultam a avaliação precisa da inclusão dos grupos alvo da Lei 12.711/2012.

Destaca-se como primeira, e talvez a mais aparente, dificuldade de monitoramento de políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas raciais, a ausência de cobertura do perfil racial dos discentes de nível superior, uma vez que o preenchimento de formulários que possam computar tal informação - e que seguem o padrão estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) branca, preta, parda, amarela e indígena - aderem para este fim, a autodeclaração, de modo que não se possa garantir efetivamente a real inclusão do público-alvo ao qual a Lei 12.711/2012, primordialmente destinava-se, uma vez que a falta de um sistema padronizado e atento, dificulta efetiva inclusão. Não obstante, Lazaro (2016, p. 153), destaca a importância do monitoramento

adequado para evitar que esses problemas comprometam o objetivo das cotas, é crucial. Políticas de ações afirmativas bem-sucedidas exigem uma avaliação constante para garantir que os grupos historicamente marginalizados sejam os principais beneficiários.

Ademais, a falta de mecanismos de fiscalização consolidados, permite que candidatos não elegíveis sejam admitidos, prejudicando não somente a coleta desses dados, bem como afasta e mitiga todo e qualquer esforço para se consolidar a democracia racial no acesso à educação superior. Desse modo, infere-se ser primordial que sejam estabelecidos critérios firmes e concretos de acompanhamento e monitoramento desses dados, bem como promover treinamentos e direcionamento específico àqueles que irão compor as bancas avaliadoras, objetivando que esse cenário - de completa incipiência frente aos novos mecanismos que objetivam promover igualdade material e simbólica entre a população, em especial negros e pardos – seja findado.

Outrossim, deve-se discorrer sobre a permanência de alunos admitidos nas universidades através do sistema de reserva de vagas, uma vez que seu simples ingresso não reflete os efeitos práticos esperados pela propositura da referida Lei de Cotas. Cumpre salientar, que em face do cenário socioeconômico brasileiro, ingressar em uma universidade, para famílias de classe média-alta é esperado, almejado e incentivado, enquanto para indivíduos pertencentes a famílias menos abastadas, em sua maioria negras, trata-se de um sonho distante ou pouco provável. Nos moldes de hoje, iniciar e viver uma vida universitária plena tem se mostrado oneroso, dadas as despesas necessárias, como moradia, alimentação, materiais de estudo etc., muitas vezes excedendo o orçamento [mínimo] de que estas famílias dispõem, além de todo o tempo devotado aos estudos, que em sua integralidade, impedem que o indivíduo trabalhe durante muitas horas, para inclusive, arcar com as despesas relacionadas à própria subsistência (Santos, 2009, p. 69).

Interessa dizer que a permanência destes indivíduos nos ambientes acadêmicos, suscita um ensejo de transformação familiar e cultural, é nada menos que um movimento de resistência ao cenário de opressão e marginalidade aos quais foram relegados em história pregressa. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2005), abrir as portas das universidades para a juventude negra não é suficiente; é preciso garantir que esses estudantes tenham as condições necessárias para permanecer e prosperar no ambiente acadêmico. Essa questão levanta um ponto importante sobre a função do Estado e das universidades em oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor, que vá além da simples admissão.

Lopes (2017) observa que muitos cotistas tendem a optar por graduações de menor prestígio e com menor potencial de remuneração. Embora o aumento no acesso ao ensino superior seja um avanço significativo, os efeitos dessas escolhas sobre a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social ainda carecem de uma análise mais aprofundada. Nesse contexto, é fundamental examinar o papel das ações afirmativas após a conclusão do ensino superior, avaliando sua influência na transição dos cotistas para o mercado de trabalho e nos primeiros anos de carreira. Isso permite questionar os reais impactos sociais e profissionais dessas políticas na vida dos beneficiários.

Em um estudo realizado para avaliar os impactos da Lei de Cotas a partir de 2011, utilizando uma amostra de egressos da Universidade Federal da Paraíba em 2019, verificou-se que o rendimento salarial médio dos ex-cotistas é 10% inferior ao dos não cotistas. As disparidades são ainda mais acentuadas em áreas como linguística (letras e artes) e ciências sociais aplicadas, onde a diferença salarial alcança 25% e 40%, respectivamente (Ferreira; Almeida, 2022). O estudo conclui que os alunos beneficiados pelo sistema de cotas tendem a optar por cursos que ofereçam maior potencial de remuneração no curto prazo, embora esses cursos sejam, muitas vezes, de menor prestígio social.

Embora a população negra e parda tenha, ao longo dos anos, reduzido a diferença nos níveis de escolaridade e instrução formal em comparação à população branca, a predominância de escolhas por cursos e profissões de menor prestígio social continua a alimentar as desigualdades de classe já enraizadas. Isso levanta uma questão crucial: até que ponto o aumento do acesso ao ensino superior realmente promove mobilidade social, se as oportunidades subsequentes no mercado de trabalho mantêm esses grupos em posições de menor prestígio e remuneração? Em termos práticos, a redução das disparidades educacionais não tem sido suficiente para eliminar a desvantagem estrutural que negros e pardos ainda enfrentam frente às adversidades sociais. Como podemos garantir que a inclusão educacional se traduza em uma verdadeira equidade social e econômica?

Portanto, o simples acesso à educação superior, por si só, não é suficiente para transformar realidades sociais de forma significativa. Para que a inclusão promovida pelas políticas de cotas tenha um impacto profundo e duradouro, é imprescindível repensar as estratégias de suporte, tanto durante a formação acadêmica quanto após a conclusão dos estudos. Isso envolve o fortalecimento de políticas que garantam a permanência dos estudantes nas universidades, bem como sua inserção e ascensão no mercado de trabalho.

Somente ao enfrentar essas questões de forma abrangente será possível assegurar que a inclusão educacional promova uma verdadeira mobilidade social e reduza de maneira efetiva as desigualdades raciais e econômicas.

Muito embora sejam disponibilizados na mídia tradicional dados sobre maior inclusão e/ou benefícios adjacentes da Lei de Cotas, não resta claro a presença da eficiência ou efetividade, conceitos explorados por Costa e Castanhar (2003), desta política pública de ação afirmativa, uma vez que seus objetivos (promoção de igualdade e busca pelo cenário equitativo) são apenas comprovados em período de curto prazo, haja vista a evasão e não permanência destes ingressantes, por motivos de diversas naturezas, especialmente condição econômica, muito menos se comprova efeitos positivos concretos em esferas diversas de convívio social, como econômico, sociocultural ou institucional, extrauniversidades.

Apesar de incontestáveis problemas de monitoramento, aferição de real eficácia, a implementação de cotas raciais mostra-se fundamental para a correção das desigualdades de raça e classe social, na medida em que valida o tratamento desigual visando equiparar as oportunidades comprometidas pela situação de carência e vulnerabilidade social que acometem a população (Sadocco *et al*, 2021). O caminho é claro, apesar de tortuoso e demorado, corrigir e coibir desigualdades, a fim de não frustrar as expectativas objetivadas na propositura da ação afirmativa supra aludida.

Inegavelmente, a implementação da Lei 12.711/2012, personifica a esperança de que a sociedade brasileira caminhe rumo a uma verdadeira democracia racial, bem como um cenário favorável para inclusão de negros, pardos e demais grupos considerados minoritários em posições de liderança e/ou prestígio social. Os sistemas de reserva de vagas que adotam critérios étnico-raciais, tem como finalidade minorar discriminações preconcebidas e mitigar as desigualdades historicamente estabelecidas de modo a favorecer certos grupos em detrimento de outros, especialmente, no tocante às políticas públicas educacionais (Iensue, 2009). Destarte, ante as expectativas almejadas, fato é que a Lei de Cotas, incontestavelmente, ampliou a diversidade étnicocultural nos ambientes acadêmicos, bem como vem oportunizando um ambiente para possíveis mudanças ideológico-culturais de maneira a não mais replicar os costumes racistas e excludentes que outrora imperavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de inclusão social, especialmente a Lei nº 12.711/2012, representam um avanço significativo no combate às desigualdades étnico-raciais no Brasil. A reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e grupos marginalizados, como negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, foi fundamental para a democratização do acesso ao ensino superior. Contudo, apesar do aumento na representatividade desses grupos, ainda existem desafios substanciais relacionados à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas.

A ausência de dados consistentes e de mecanismos robustos de monitoramento é um dos principais obstáculos para a avaliação precisa da eficácia dessas políticas. Sem o acompanhamento contínuo e detalhado, torna-se difícil medir com exatidão os impactos das cotas tanto na conclusão dos cursos quanto na inserção dos beneficiários no mercado de trabalho. Para além da inclusão no ensino superior, as barreiras socioeconômicas que afetam a permanência desses estudantes exigem políticas complementares que ofereçam suporte financeiro e estrutural adequado, garantindo que as oportunidades de acesso se convertam em trajetórias de sucesso acadêmico e profissional.

Portanto, embora as cotas tenham se consolidado como uma medida crucial para a reposição histórica e a promoção da igualdade de oportunidades no Brasil - entendendo esta igualdade como não oposta à diferença, mas sim a desigualdade e universalização e padronização, como se todos fossem apenas um e não plurais, conforme Candau (2013). Sendo assim, sua plena eficácia depende de um aprimoramento contínuo e é essencial fortalecer os mecanismos de coleta de dados e monitoramento, bem como implementar programas de apoio voltados à permanência e à inserção no mercado de trabalho. Além disso, a conscientização sobre a natureza das cotas como instrumentos de equidade – e não de segregação – deve ser reforçada para combater resistências e mitos em torno dessa política afirmativa. Somente com essas medidas será possível garantir que a inclusão promovida pelas cotas contribua de maneira concreta e duradoura para a redução das desigualdades raciais e sociais no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger.; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana.** 2ª Ed., Rev. e Ampl. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920).** São Paulo: FEUSP, 2005.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira – Depoimentos.** São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 17 julho 2024.

_____. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** (Durban, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. **Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos.** In: Revista de Administração Pública, 37(50), 969-992, 2003.

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

COSTA JÚNIOR, Clóvis Pereira da. **Do branqueamento às cotas raciais: conhecimento histórico e memória para a tomada de posição.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Textos para o movimento negro.** São Paulo: EDICON, 1992.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Dôminus Editora, 1965.

FERREIRA, Francisco Danilo da Silva.; ALMEIDA, Aléssio Tony Cavalcante. **Ação afirmativa e ganhos iniciais após a graduação: uma análise para egressos da UFPB.** In: Rev. Planejamento e Políticas Públicas do IPEA, out-dez, nº 64, 2022. p. 79-108. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12388/4/ppp_n64_Artigo3_acao_afirmativa_e_ganhos.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

FRANCO, Ana Maria de Paiva.; PAZELLO, Elaine Toldo.; ESPERIDIÃO, Fernanda.; OLIVEIRA, Kleber Fernandes de. **O desempenho dos cotistas no mercado de**

trabalho: uma possível avaliação da política de cotas. Revista da ABET, v. 23, n. 1, janeiro a junho de 2024.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do Instituto de ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.; SILVA, Petronilha Beatriz. **Movimento negro e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 30 jul. 2024.

HAAS, Celia Maria.; LINHARES, Milton. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil**. In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Ipea, 2002.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

IENSUE, Geziela. **Política de cotas raciais em universidades brasileiras: entre legitimidade e eficácia**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/284/1/Geziela%20Iensue.pdf>> Acesso em: 20 set. 2024.

JACCOUD, Luciana.; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

LAZARO, André. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, Amelia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Org.). **Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. Cortez/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2016. p. 125-156.

LUCRÉCIO, Francisco. **Frente Negra Brasileira – Depoimentos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SADOCCO, Rafael Rodolfo Sartorelli *et al.* A Lei de Cotas (12.711/12) está sendo efetiva, eficiente e eficaz? Uma análise seguida de proposta de avaliação à luz da Teoria da Administração Pública gerencialista. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e51410112078, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12078>>. Acesso em: 20 set. 2024.

SENKEVICS, Adriano Adriano Souza. **Contra o silêncio racial nos dados universitários**: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 44, e182839, 2018.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: _____ (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso**: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. **A luta contra o racismo no Brasil e o movimento docente**. Universidade e Sociedade, Brasília, v. 12, n. 29, 2003. p. 19-28.

