



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

DANIEL BERGUE PINHEIRO CONCEIÇÃO

**O (NÃO) LUGAR DO(A) NEGRO(A) E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO
PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º
10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA**

São Luís
2022

DANIEL BERGUE PINHEIRO CONCEIÇÃO

**O (NÃO) LUGAR DO(A) NEGRO(A) E A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL COMO
PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º
10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes.

Área de Concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

São Luís

2022

Conceição, Daniel Bergue Pinheiro.

O (não) lugar do(a) negro(a) e a educação étnico-racial como prática da liberdade: uma análise sobre os impactos da Lei n.º 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís – MA / Daniel Bergue Pinheiro Conceição. - São Luís, 2022.

136 f

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes.

Elaborado por Giselle Frazão Tavares- CRB 13/665

DANIEL BERGUE PINHEIRO CONCEIÇÃO

**O (NÃO) LUGAR DO(A) NEGRO(A) E A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL COMO
PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º
10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes.

Área de Concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

Aprovado em: 15/09/2022

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes
Doutora em Ciências Sociais – PUC/SP
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira Carvalho
Doutora em Educação - UFMT
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD



Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva
Doutor em Educação - UNISINOS
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Dedico este estudo para todas as pessoas que me acompanharam nesta travessia. Dedico aos\as irmãos e irmãs, subalternos\as, marginalizados\as e excluídos\as.

Dedico aos grupos racializados.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS



SANKOFA

Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para atrás

Reconheço que agradecer não é tarefa fácil. Considero esta página a mais difícil pois posso cometer equívocos, injustiças e injustiças para com pessoas que estiveram comigo nesta travessia. **Por isso agradeço:**

A **DEUS**, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, guiando toda minha travessia.

Agradeço a minha ancestralidade!

Agradeço aos meus **familiares** pela força e por acreditarem em mim, pois eu não caminho só.

Aos amigos\as que, em diferentes espaços e tempos, contribuíram de múltiplas formas para o alcance desta dissertação.

Agradeço as minhas queridas Karine Costa e Ingrid Rayane pelo acolhimento, carinho e parceria sempre. **“Nós é Nós e depois de Nós é Nós de Novo”**

Agradeço aos amigos\as Brenda Caldas, Nady Moraes e Rafael Santos.

Queridas\os obrigado por tudo!

Aos amigos\as e parceiros\as de **graduação e pós-graduação** em especial: Ana Luíza, Michelle Silva e Rafael Mattos.

Aos queridos\as companheiros\as do **Grupo de Pesquisa – GEDDIN**, pelos momentos de aprendizagem, convivência e partilha coletiva.

Agradeço a minha orientadora e grande parceira de travessia, Professora Dr.^a Márcia Cristina Gomes, pela humanidade, paciência, simplicidade, estímulo, confiança, orientações, pela prudência, pela leitura crítica problematizadora e fecunda deste estudo, pelo suporte teórico metodológico - **AFETIVO**. Obrigado por me acompanhar!!! Serei sempre grato pelo apoio, nunca esquecerei!

Por fim, jamais poderia deixar de agradecer aqueles\as que sustentam meus estudos. **Os\as irmãos e irmãs, negros e negras, subalternos\as, marginalizados\as e excluídos\as historicamente desde formação do país, brasileiros\as de baixa renda, das camadas populares.** Estes\as que financiam o ensino público pesadamente com seus impostos, manifesto os mais sinceros agradecimentos e desejo ver muitos\as pertencentes das temidas comunidades populares e subalternas concluírem sua formação em uma Universidade Pública.

Dessa forma AGRADEÇO a todos e todas que contribuíram para minha formação HUMANA, SOCIAL, EDUCACIONAL e PROFISSIONAL.

Meus sinceros agradecimentos.

Avante...

FORA BOLSONARO!!!

“500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou.”

A Vida é o Desafio - Racionais MC's

“No Brasil, onde a cidadania é, geralmente, mutilada, o caso dos negros é emblemático. Os interesses cristalizados, que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais. Na esfera pública, o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da socialidade e da sociabilidade.”

Milton Santos

RESUMO

A inserção dos conteúdos pertencentes à história e cultura da população negra, afrodescendente e africana, é, sem dúvida, um processo que vem sendo discutido há muito tempo pelos movimentos negros\as e diligentes das relações raciais e educacionais no Brasil. A articulação da população negra, a partir de muita luta e resistência, fez com que medidas fossem tomadas por parte do Estado para reverter um quadro de desigualdades que recaíam e ainda recaem sobre os grupos étnicos raciais, no caso deste estudo, a população negra. A Lei Federal nº 10.639/2003 é uma medida que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos espaços educacionais formais de ensino das instituições pública e particular em todo território brasileiro. Nessa direção, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que estabelecem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em face do exposto, determinamos nessa dissertação investigar se a gestão educacional desenvolve um trabalho curricular que contemple os conteúdos sobre a história e cultura Afro-brasileira e Africana, em observância à efetivação da supracitada Lei, que objetiva a execução de uma proposta voltada para a diversidade étnico racial no espaço escolar. O aporte teórico está fundamentado em extensa revisão de literatura com autores\as que estão aliançados\as com a temática racial e corroboram para uma educação antirracista e libertadora. A abordagem metodológica é qualitativa alinhada à pesquisa bibliográfica e documental e as técnicas de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas aplicadas com (02) duas gestoras e (04) quatro professores\as de uma escola pública estadual de nível médio localizada no Bairro Liberdade em São Luís – MA. Os resultados obtidos, apresentados e analisados estão separados em 11 (onze) unidades temáticas e revelaram um processo de inclusão na escola da temática racial, em particular relacionada à população negra, verificamos que os\as professores\as entendem a importância da Lei e observamos que práticas são desenvolvidas para a superação do racismo e do preconceito racial.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Relações étnico-raciais. Gestão escolar.

ABSTRACT

The insertion of contents pertaining to the history and culture of the black, Africa-descendant, and African populations is, without a doubt, a process that has been discussed for a long time by the black and diligent movements of racial and educational relations in Brazil. The articulation of the black population, through much struggle and resistance, made it possible for measures to be taken by the State to revert a situation of inequalities that had and still influence racial ethnic groups, in the case of this study, the black population. Federal Law 10.639/2003 is a measure that determines the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in formal educational spaces in public and private institutions throughout the Brazilian territory. In this direction, the National Council of Education approved in 2004 the Opinion CNE/CP 03/2004 and the Resolution CNE/CP 01/2004 which establish and regulate the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. In view of the above, we determined in this dissertation to investigate whether the educational management develops a curricular work that includes the content on Afro-Brazilian and African history and culture, in compliance with the implementation of the Law, which aims to implement a proposal for racial-ethnic diversity in the school space. The theoretical contribution is based on an extensive literature review with authors who are allied to the racial theme and corroborate for an antiracist and liberating education. The methodological approach is qualitative aligned with the bibliographic and documental research and the research techniques were semi-structured interviews applied with (02) two managers and (04) four teachers at a public high school located in the Liberdade neighborhood in São Luís - MA. The results obtained, presented, and analyzed are separated in 11 (eleven) thematic units and revealed a process of inclusion in the school of the racial theme, related to the black population, we verified that the teachers understand the importance of the Law and we observed that practices are developed to overcome racism and racial prejudice.

Keywords: Law 10.639/2003. Ethno-racial relations. School management.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 A TRAVESSIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
2.1 Percurso metodológico	24
2.2 Procedimentos de análise das informações	20
3 RELAÇÕES RACIAIS E O\A NEGRO\A NO BRASIL DE HOJE.....	30
3.1 A história do\ a negro\ a brasileiro\ a e suas interfaces com as desigualdades sociais e educacionais	30
3.2 O movimento negro brasileiro e suas contribuições no contexto das políticas de ações afirmativas	44
3.3 Compreendendo alguns conceitos: raça, racismo, preconceito racial e negritude.....	59
4 O LUGAR DA LEI N.º 10.639/2003: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	71
4.1 O contexto histórico e de luta da Lei e sua importância para a educação étnico-racial como prática da liberdade	71
4.2 O espaço da Lei no contexto escolar: por uma gestão e um currículo plural e antirracista.....	79
4.3 Determinações no âmbito estadual para a efetivação da Lei e seus reflexos no espaço escolar	84
5 O (NÃO) LUGAR DA LEI 10.639/2003: O CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	89
5.1 Características do Bairro, Escola e Organização Escolar	91
5.2 Resultados, Análises e Discussões	95
5.3 Aprender e Ensinar Relações Étnico-raciais na Escola	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAIS.....	121
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E GRAVAÇÕES	130
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GESTOR(A).....	131

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	
PROFESSOR(A).....	133

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão na linha de pesquisa de Gestão Educacional e Escolar e se insere num conjunto de pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais no Brasil, especificamente no estado do Maranhão.

Ademais, este trabalho objetivou analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003¹, que foi alterada pela Lei Federal nº 11.645/2008, a qual determina a inserção no currículo oficial das instituições de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Ressaltamos que a supracitada Lei se constitui um ganho importante para a população negra, pois corrobora para a existência de um diálogo voltado para a diversidade racial, enfatizando a construção de saberes voltados para a liberdade e emancipação dos/as agentes sociais que em outros tempos ficaram fora dos mais variados espaços sociais.

Do mesmo modo, apontamos que a Lei em questão contribui para o aprofundamento discursivo que fortifica a desconstrução de estigmas, narrativas ocidentais, preconceito racial e racismos que recaem sobre a população negra. Igualmente, consideramos a legislação como uma conquista fulcral para que os espaços educacionais formais se tornem equitativos, apontamos que há muito que se fazer nesses dezoito anos após decretada a Lei Federal nº 10.639/2003 que alterou a LDB 9394/96.

Reconhecemos que a Lei Federal nº 10.639/2003, a qual alterou a Lei nº 9.394/96²(LDB) e estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-

¹Acrescentamos que em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para Lei nº 11.645/2008 pois passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. Entretanto, nesta dissertação se enfatizará o primeiro recorte específico da Lei, a saber, o segmento pertencente aos negros/as e africanos/as, desse modo, optou-se por manter no decorrer deste trabalho a numeração inicial, ou seja, a Lei nº 10.639/2003.

²A partir do ano de 2003 foi acrescentado os seguintes artigos na Lei nº 9.394/1996: 26-A, 79-A e 79-B incluídos pela Lei nº 10.639/2003.

Art. 26-A “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

brasileira e africana no currículo da educação básica, objeto de estudo desta dissertação, é resultado de um longo processo de luta do movimento negro brasileiro, que resistiu bravamente a toda forma de preconceito e discriminação para que fosse assegurado o reconhecimento das contribuições da população africana e seus descendentes afro-brasileiros/as.

Somado a isto, é notório que os movimentos sociais negros/as sempre ocuparam espaços políticos para pressionar positivamente o Estado brasileiro a fim de assegurar políticas públicas e sociais. Enquanto organização social, os movimentos negros têm fortificado historicamente a reflexão sobre a escola como uma estrutura social que por muito tempo se apresentou excludente para os grupos étnico-raciais. Desse modo, sempre pautou sobre a necessidade da reconstrução dessa estrutura, objetivando garantir o acesso à educação formal bem como a permanência e a continuidade dos estudos de negros/as (COSTA, 2019).

Ainda nessa direção, apontamos que o sistema educacional brasileiro por muito tempo fez uso de mecanismos excludentes para deixar de fora negros/as, silenciando suas histórias e contribuições para a sociedade, a invisibilidade destes sujeitos fortifica o apagamento do papel social na formação do Brasil.

Decerto, como política educacional a Lei em questão representa uma importante conquista para os movimentos negros e negras e, nessa direção, ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana³ são também outra conquista essencial que conjectura outros caminhos para a educação brasileira (COSTA, 2019).

O referido documento objetiva corroborar com a divulgação dos conhecimentos étnicos raciais e apresenta como objetivo geral cooperar para que as

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

Art. 79-B. "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.'"

³Conforme o parecer das "**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**", pode-se compreender que este documento se materializa no campo das políticas afirmativas. "Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória." (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 04).

instituições educacionais atendam às determinações legais. O cumprimento deste documento fortifica o enfretamento das variadas formas de preconceito racial, racismo e discriminações. (BRASIL/MEC, 2013, p.19)

Além disso, o cumprimento e efetivação das Diretrizes corroboram com uma perspectiva intercultural⁴ que valoriza as identidades, ou seja, as características de pertencimento dos grupos raciais no espaço educacional formal, possibilita a interação dos sujeitos sociais na escola, colaborando para o respeito aos direitos legais, bem como enaltece a identidade e o pertencimento étnico, materializando, assim, a democracia brasileira e uma educação democrática que contemple e alcance todos\as.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se deu em 10/03/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, conforme a Resolução 1/2004. A finalização do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se deu em 2009.

A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no espaço educacional formal possibilita que os\as professores\as estejam preparados\as para lecionar conteúdos pedagógicos voltados à diversidade. Além disso, compreendemos também como positivo o enfrentamento das construções sociais racistas e suas ideologias que estão estruturadas no imaginário da sociedade que marginalizou e segregou a população negra e seus descendentes.

Some-se a isto, conforme Carlos Moore (2007, p.27) sobre a obrigatoriedade e aplicabilidade da Lei aponta que:

Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases a fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas.

⁴Compartilhamos da perspectiva de Candau (2008) quando apresenta e defende que o termo intercultural carrega o objetivo de proporcionar uma educação voltada para o reconhecimento do “outro”, bem como para o diálogo entre os vários grupos sociais e culturais. Uma educação intercultural conforme a autora promove uma articulação cultural, combatendo os conflitos ocasionados pela desigualdade de poder entre os diferentes grupos socioculturais na sociedade. Em outras palavras, a interculturalidade “[...] é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p.52)

Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia (MOORE, 2007, p. 27).

É indiscutível a importância da supracitada Lei ainda mais quando se observa que nos espaços educacionais formais os/as educadores/as, muitas vezes, não conseguem desenvolver a temática racial e trabalhar a diversidade étnica, pois boa parte não recebeu, em sua formação acadêmica, conteúdos que contemplem tal discussão e esse fato pode mudar com a efetivação da Lei. Dessa maneira, vamos ao encontro dos apontamentos do Antropólogo Kabengele Munanga organizador da obra *Superando o Racismo na Escola*:

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

É indispensável mediante essa realidade se assumir uma postura de enfrentamento. Nesse sentido, é preciso rever se os conteúdos estabelecidos na Lei 10.639/2003 estão presentes nos currículos de formação de professores/as, pois é necessária uma formação que contemple conteúdos que fortifiquem com a desconstrução dos estereótipos que estão enraizados na mente das pessoas:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

A Lei Federal nº 10.639/2003 além de somar com as demandas dos movimentos negros/as, de diligentes das questões raciais e outros movimentos

sociais que estão na luta antirracista, vem fortificar com uma ruptura no modelo educacional que não reconhecia as contribuições dos/as negros/as na cultura brasileira. Esse não reconhecimento no cenário brasileiro demonstrava o quanto à sociedade brasileira é racista e excludente em suas relações sociais e para combater essa realidade o movimento negro sempre apresentou pautas educativas emancipatórias:

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

Consideramos que a publicação da Lei objeto deste estudo é também fruto dos espaços políticos dos movimentos sociais, os quais são produtores de epistemologias que emergem da luta. Concordamos com Gomes (2017) quando este aponta que o movimento negro é educador. E por ser educador sempre reivindicou que a escola assumisse um papel de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, é indispensável analisar o papel da Gestão Escolar e seu desempenho para transformar, desconstruir ou reforçar preconceitos e, com isso, é preciso rever como a escola tem tratado as situações de preconceito.

Para que a mudança aconteça é preciso verificar que:

[...] muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p. 146)

Para se avançar e reestruturar as práticas educativas no espaço educacional formal é indispensável ter em mente que o racismo pode ser reproduzido pela escola que, enquanto instituição formadora de sujeitos sociais,

precisa redimensionar seu papel social. A política afirmativa existe para reestruturação das práticas educativas, porém a gestão escolar precisa analisar se seus documentos contemplam os sujeitos que estão dentro da escola e são excluídos historicamente pelo racismo brasileiro e que apontam que se vive no país uma democracia racial onde todos os grupos étnicos vivem em perfeita harmonia usufruindo de direitos iguais.

A presente dissertação visa fortalecer o avanço da discussão étnico-racial no espaço escolar e para isso foi desenvolvida investigando como a gestão escolar e os docentes tratam a temática racial na escola e se estes/as agentes sociais desenvolvem atitudes antirracistas, que objetivem trabalhar a história da África e Cultura Afro-brasileira. Destacamos que foi preciso saber como os/as gestores/as constroem e produzem saberes sobre a Lei e como, no fazer pedagógico, as Diretrizes estão se materializando no espaço educacional formal.

Nessa direção, apontamos que a presente investigação sobre a Lei nº 10.639/2003 foi articulada com os desafios da gestão escolar, as perspectivas para efetivação da Lei, que corrobore para a superação de uma educação homogênea, eurocêntrica, embranquecida e engessada.

O interesse pela temática racial, em especial sobre negros e negras se deu pela minha experiência no lugar que ocupo e me localizo no mundo. Ademais, a importância da temática tem relação como a minha vivência e experiência no espaço que ocupo enquanto sujeito negro e, dessa maneira, darei visibilidade à desigualdade social e educacional que recai sobre minha população que, em sua maioria, é periférica, logo, marginalizada.

O interesse em pesquisar acerca das relações étnico raciais surgiu mediante constantes indagações sobre o/a negro/a em diferentes espaços sociais. Em primeiro lugar, pela oportunidade de realizar uma pesquisa relacionada às cotas raciais para negros/as em universidades públicas, projeto que posteriormente seria base para construção do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia Licenciatura da UEMA⁵. Em segundo lugar surgiu, devido à indagação sobre o ingresso e permanência desses alunos/as no ensino superior, haja vista que para concluir a graduação já enfrentavam grandes dificuldades sociais e educacionais. Convivendo

⁵A título de conhecimento, cabe mencionar que o trabalho monográfico se intitula: **A LUTA DO NEGRO COTISTA PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**: uma análise com estudantes ingressos em 2016 e 2017, Campus São Luís.

com alguns alunos\as na universidade, observamos algumas dificuldades que enfrentavam ocasionadas pelo preconceito e racismo.

Ao abordar a Lei n.º 10.639/03, referimo-nos à possibilidade de discutirmos a luta histórica da população negra, que sempre almejou ser retratada nos documentos oficiais com o mesmo valor que outros povos, pois a presença da população negra nos livros, nos meios de comunicação, é marcada de estereotipia, folclorização e imaginário do outro, permeada de desumanização, incapacidade e objetificação. Vale ressaltar que essa discussão é um mecanismo que fortifica uma mudança social e educacional, significando um rompimento nas estruturas pedagógicas que não reconhecem a população negra como atores importantes no processo de formação nacional.

Em 2019, com a inserção no Grupo de Estudos Questões educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero (GEDDIN), vinculado ao CECEN da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), corroborei que as epistemologias produzidas pela população negra permitem compreender que nossos passos veem de longe e que se hoje posso ser estudante em um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação é resultado da luta dos\as negros\as que me antecederam e resistiram bravamente a toda forma de discriminação e preconceito.

Desse modo, o problema levantado é: quais as concepções que a gestão escolar tem sobre o marco legal e como se estabelece sua implementação na escola pesquisada? Sendo assim investigamos os saberes da equipe gestora incluindo os\as professores\as, a partir dos conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar se a gestão educacional desenvolve um trabalho curricular que contemple os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, em observância à efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003, que objetiva a execução de uma proposta voltada para a diversidade étnico racial no espaço escolar.

Para a consecução do objetivo acima referido, investigamos quais os entendimentos teóricos e metodológicos sobre a Lei n.º 10.639/2003 são desenvolvidos na escola e se são incluídos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, assim como, verificamos como os\as gestores\as e professores\as se percebem no contexto étnico racial e como a escola está

articulada para subsidiar o trabalho docente frente a uma educação antirracista; averiguamos as concepções que os/as professores/as têm sobre o papel da história e cultura afro-brasileira e africana e a implementação da Lei n.º 10.639/03 como instrumento de combate ao racismo e o preconceito étnico-racial na escola; e elaboramos uma proposta pedagógica com ações e orientações voltadas para professores/as da rede pública estadual que contemplem sugestões de textos, vídeos, aulas com a temática racial por entender que a escola se constitui um espaço social importante para o desenvolvimento de práticas orientadas à superação do preconceito, da discriminação racial e promoção e valorização da diversidade.

A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa, pois acreditamos que esta abordagem possibilita a análise sobre os impactos da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e seus significados para os sujeitos sociais no espaço educacional. Pressupomos que a supracitada abordagem pode colaborar para a positivação da ancestralidade da população negra, além disso, esta tem o potencial de fortificar com a modificação das percepções da sociedade sobre as relações raciais, sociais e educacionais, assim como, a forma de pesquisar os fenômenos sociais.

Desse modo, trabalhamos e problematizamos nesta dissertação as trajetórias de luta do povo negro, as questões identitárias, referenciais epistemológicos que revigoram a ancestralidade do pesquisador deste estudo, como suas práticas pedagógicas, seu corpo e suas manifestações de existência.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, reafirmamos o que comenta a antropóloga Goldenberg (2009) sobre a pesquisa qualitativa e o exercício do pesquisador quando aponta que:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDENBERG, 2009, p. 53).

Ainda sobre pesquisa qualitativa, vamos ao encontro do pensamento de Minayo (2007, p. 21) quando afirma que a pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais:

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

A percepção da socióloga e pesquisadora sobre a pesquisa qualitativa é que esta contrapõe aos temas muitos particulares e trabalha com um universo de significados, crenças, valores atitudes, pois os sujeitos sociais não apenas agem, mas exercem reflexões sobre suas ações no mundo. Ressaltamos ainda que essa pesquisa está alinhada e pautada dentro do pensamento decolonial.⁶ Sobre esse tipo de pesquisa:

[...] a fonte mais importante é a própria experiência, onde estudar a si mesmo e suas origens permite aos sujeitos ressignificar suas interpretações de realidade, logo é também um fazer afrocentrado e decolonial. A saber, a Afrocentricidade compreende protagonizar as culturas africanas, bem como o ser africano na produção de conhecimento, para isso essa pesquisa está atravessada por uma perspectiva de desnutrição as culturas hegemônicas de pesquisa, pois é através da cultura que se constrói um universo de autorização, processo que rejeita o sujeito em sua ancestralidade e naturalidade, incorporando valores como universais (DAMASCENA, 2020, p. 16)

Ainda nesta linha de apontamentos da pesquisa, ressaltamos que será desenvolvida propriedade descritiva que, de acordo com Gil (2010), esse domínio tem como objetivo:

A descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental. (GIL, 2010, p. 27-28).

Triviños (1987) e Gil (2010) destacam que os estudos descritivos não ficam unicamente na coleta, ordenação, classificação dos dados, eles podem constituir relações variáveis. Neste tipo de estudo o pesquisador necessita conhecer o assunto para, assim, analisar os resultados sem a interferência pessoal.

⁶Nas palavras da Ballestrin (2013, p. 105) este termo foi apresentado por Nelson Maldonado-Torres. Expressa um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.

Convocamos a decolonialidade em nossa dissertação, pois acreditamos que é preciso apresentar outros caminhos, narrativas, perspectivas e estudos que fortifiquem desestruturar as epistemologias construídas pelo colonizador que sempre trabalhou para a preservação de um saber único e universal.

De modo a atingir os indicados objetivos e garantir a obtenção de maior veracidade no processo científico da problemática, foi examinado com um olhar investigativo teórico as referências que tratam sobre a temática étnico-racial, por estar relacionada e tratar-se também de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2010) reforça que é organizada “com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (GIL, 2010, p.60).

Ainda nesta linha de exposições, destacamos que foi utilizada a pesquisa documental para melhor compreensão da temática deste estudo, por constituir-se uma fonte com importantes informações. Sobre esse tipo de pesquisa Gil (2010) aponta que esta é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da história (GIL, 2010).

Identificados os participantes da pesquisa aplicamos 06 (seis) entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, fechadas para obtermos informações sobre o perfil, os desafios e as concepções dos/as gestores/as e professores/as em relação à aplicabilidade da Lei nº10.639/2003.

Desse modo, compreendemos que foi necessário realizar um trabalho pedagógico estruturado, organizado e comprometido que conseguíssemos envolver professores/as, gestores/as e toda a comunidade escolar, pois uma educação voltada para o antirracismo objetiva acender reações positivas e afirmativas que visem uma mudança das práticas educativas no que tange o pensamento e comportamento de todos os sujeitos envolvidos e alcançados pelo processo educativo.

A pesquisa aconteceu em uma Escola Pública Estadual de Nível Médio localizada na região central de São Luís -MA no bairro Liberdade⁷. A coleta de dados aconteceu a partir de contatos agendados com os/as participantes. As entrevistas foram desenvolvidas levando em consideração o 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.

⁷ Consideramos por questões éticas, nesta dissertação, não mencionar a escola investigada, nossa intenção é preservar a identidade da instituição, como também os/as agentes sociais que participaram da nossa pesquisa.

Após a realização das entrevistas fizemos a transcrição das informações obtidas no campo de pesquisa, procuramos ficar atentos\as para todos os detalhes. Num segundo momento, realizamos a separação das informações, agrupando as respostas de acordo com a semelhança e o sentido das informações apresentadas.

Do material coletado, foi feita uma análise, de modo a eleger unidades temáticas que favoreçam a compreensão de como estão sendo realizadas as ações que objetivem a efetivação da Lei em questão na escola pública do município de São Luís- MA.

Para o aprofundamento das questões postas nos reportamos aos teóricos\as negros\as e não negros\as e nessa direção as análises dos materiais foram realizadas com o apoio nas contribuições que constam em nosso referencial teórico, tais como: Almeida (2019), Asante (2019), Brasil (1996, 2004, 2013), Domingues (2007) Fernandes (2017), Gomes & Cavalleiro (2005), hooks (2013), Munanga (2005, 2012 e 2016), Medeiros (2019), Onofre (2014), Romão (2005), Santos (2013), Viana (2015), dentre outros\as autores\as.

Considerando a dimensão deste estudo, para melhor organização, dividimos esta dissertação, em considerações iniciais e quatro seções, nas quais apresentamos a fundamentação teórica que corrobora para a melhor compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, o itinerário metodológico e as considerações finais.

Na **seção I**, discorremos acerca da travessia metodológica da pesquisa, a partir do percurso metodológico e dos procedimentos de análise das informações.

A **seção II** abordamos as relações raciais e o\la negro\la no Brasil de hoje por meio da análise da história do\la negro\la brasileiro\la e suas interfaces com as desigualdades sociais e educacionais, o movimento negro brasileiro e suas contribuições no contexto das políticas de ações afirmativas e a compreensão de alguns conceitos: raça, racismo, preconceito racial e negritude.

Na **seção III**, analisamos o lugar da Lei n.º 10.639/2003 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir do contexto histórico e de luta para implementação da referida Lei e sua importância para a educação étnico-racial como prática da liberdade, o espaço da Lei no contexto escolar por uma gestão e um currículo plural e antirracista e determinações no âmbito estadual para a efetivação da Lei e seus reflexos no espaço escolar.

A **seção IV** apresentamos o contexto histórico, as determinações para implementação da Lei bem como os desafios e possibilidades para sua efetivação, assim como apresentamos e contextualizamos a escola em que desenvolvemos nossa pesquisa juntamente com os resultados, análises e discussões.

Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca da temática abordada, com ênfase nas regularidades observadas na pesquisa, nos objetivos alcançados e nas contribuições deste trabalho.

2 A TRAVESSIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos a travessia metodológica da pesquisa, pois compreendemos que a realização de uma pesquisa acadêmica não se estabelece uma atribuição fácil. Onofre (2014) sustenta que para se alcançar resultados no estudo o\ a pesquisador\ a terá que observar os requisitos fulcrais para um bom desenvolvimento do estudo. Conforme o supracitado autor é indispensável se considerarmos “a criatividade, persistência, determinação, conhecimento teórico sobre o objeto que investiga, domínio das abordagens, dos métodos e técnicas de pesquisa social são elementos necessários para a pesquisa.” (ONOFRE, 2014, p.108)

Todavia, entendemos que a presente dissertação se materializa no campo da pesquisa social e com base nesta constatação é notável a inexistência de um percurso já existente que apresente ao pesquisador\ a um guia, técnicas, métodos que devam ser seguidos para se obter êxito na pesquisa social. Onofre (2014) salienta que não existe uma receita pronta e concordamos com o autor, pois pretendemos trabalhar neste texto com sujeitos, suas singularidades e enfrentamentos, percepções imagéticas, saberes, epistemologias e atravessamentos.

Na verdade, a presente dissertação é uma produção cognitiva que se constrói na luta, e por essa razão consideramos fazer uma travessia acadêmica com os\ as produtores\ as de saberes que tiveram seus corpos fraturados pelo outro. É necessário salientar nesse percurso de construção de conhecimento que o trabalho empírico é fulcral para o desenvolvimento da pesquisa. Pois concordando com Onofre (2014) o trabalho empírico possibilita que o\ a\ investigador\ a\ submerja no espaço investigado e desse espaço consiga obter os elementos imprescindíveis para a pesquisa.

Em adição, nesta seção, apresentamos o passo a passo do que desenvolvemos nessa dissertação, que construímos com os elementos que encontramos no campo. Situamos aqui a trajetória metodológica que nos possibilitou discorrer sobre os entraves, os desafios, os obstáculos e os sucessos materializados com a pesquisa. Em outras palavras, a trajetória aqui enunciada está estruturada em uma aliança teórica com os\ as autores\ as negros\ as e os\ as diligentes das

questões étnico raciais e educacionais que estão aliançados\as e fortificam a educação como prática da liberdade.

2.1 O percurso metodológico

Ao mencionarmos o percurso metodológico, Goldenberg (2009) nos apresenta que para se fazer pesquisa é indispensável que o pesquisador\ a leve em consideração a criatividade, disciplina em meio às possibilidades e impossibilidades. Ainda nesta mesma linha de considerações, a pesquisadora comenta que nenhuma pesquisa é controlada com começo, meio e fim, haja vista que fazer pesquisa é compreender que no processo e percurso é impossível se vislumbrar as etapas.

Some-se a isto Pradanov e Freitas (2013) destacam que a pesquisa científica é uma prática do ser humano, a qual tem o objetivo de desvendar, interpretar e explicitar os fenômenos e, no caso desta dissertação, um fenômeno social com recorte racial. Em síntese, sobre a pesquisa científica o\ a pesquisador\ a “utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações”. (PRADANOV E FREITAS, 2013, p. 48).

Dito isto, concordamos com Marconi; Lakatos (2003, p. 224) quando discorrem que o propósito da pesquisa:

[...] não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

Nessa direção, conforme as autoras, toda pesquisa deve conter as proposições ou inferências teóricas nas quais o\ a pesquisador\ a baseará seu estudo podendo contradizer ou reforçar seu estudo com pesquisas já realizadas. De todo modo, como a essência deste tópico é o fazer científico e a apresentação do percurso metodológico desta dissertação, encontramos em Prodanov e Freitas (2013) o entendimento de que o método é um processo percorrido para a obtenção dos objetivos da pesquisa e, para os autores, o desígnio da ciência é a investigação do conhecimento, das experiências, práticas e saberes e que a finalidade do método é o alcance do conhecimento.

Em vista o exposto, esta dissertação foi desenvolvida a partir de uma perspectiva exploratória descritiva com abordagem qualitativa. Sobre essa abordagem Goldenberg (2009, p. 53) aponta que:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.

Na mesma direção, por admitirmos a abordagem qualitativa como a mais adequada para o delineamento desta dissertação, segundo Chizzotti (2010), as pesquisas qualitativas são diferentes e abarcam correntes de pensamentos diversificados, técnicas e métodos distintos das pesquisas experimentais.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2010, p.28).

Acrescentamos, que as pesquisas qualitativas sugerem um compartilhamento com os sujeitos, fatos e espaços sociais que estabelecem objetos de pesquisa, dos quais são extraídos os significados visíveis e ocultos que somente podem ser contemplados com cuidado e sensibilidade por parte do\ a pesquisador\ a. (CHIZZOTTI, 2010).

A propósito, ainda sobre pesquisa qualitativa:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Podemos, entretanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 113).

Triviños (1987, p. 128) aponta que a pesquisa qualitativa é descritiva e se sustenta teoricamente na fenomenologia. Ainda pontua que: “como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida”.

Desse modo, esta pesquisa se apresenta como descritiva, pois não se aproxima das experimentações e como salienta Medeiros (2019) as pesquisas qualitativas descritivas não se prendem a questões numéricas. No entanto, dedica-

se com o aprimoramento das percepções do campo social, das instituições, dos espaços coletivos.

Nessa direção, buscamos compreender os fenômenos sociais como “as causas da existência dele procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

2.2 Procedimentos de análise das informações

Como demarcamos a abordagem da pesquisa, ressaltamos que a presente dissertação foi desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico, documental, com entrevistas com agentes sociais que tiveram experiências com a problemática pesquisada, pois objetivamos analisar, assim, as percepções e os encaminhamentos no espaço escolar sobre o que preconiza a Lei. 10.639/2003 e sua aplicabilidade nesse espaço.

Sobre isso, para corroborar com a operacionalização desta investigação, em consonância com o projeto inicial apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UEMA, compreendemos que para alcançar os objetivos indicados no projeto de pesquisa e assegurar maior veridicidade no percurso metodológico deste estudo optamos em examinar atentamente com um olhar crítico e investigativo os/as autores/as que discutem a temática da educação e relações étnico raciais, pois entendemos que esta pesquisa é também bibliográfica e documental.

Assim sendo, para o desenvolvimento desta dissertação e para uma relação dialógica com a Educação e as Relações Raciais os(as) autores(as) que fundamentam essa pesquisa são: Almeida (2019), Asante (2019), Domingues (2007) Fernandes (2017), Gomes & Cavalleiro (2005), hooks (2013), Munanga (2005, 2012 e 2016), Medeiros (2019), Onofre (2014), Romão (2005), Santos (2013), Viana (2015), dentre outros/as.

Ao mencionarmos a pesquisa bibliográfica Onofre (2014, p. 115) salienta que toda pesquisa de certo modo é bibliográfica “as fontes consultadas foram aquelas que mais se aproximam do objeto de estudo”. Gil (2010) pontua que este tipo de pesquisa é articulada com materiais já publicados e que engloba livros, revistas, jornais, teses, dissertações e publicações de eventos científicos.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 31-32).

Ainda nesta linha de exposições, destacamos que utilizamos a pesquisa documental para melhor compreensão da temática deste estudo, por constituir-se uma fonte com importantes informações. Acreditamos que para essa dissertação a pesquisa documental foi essencial pois nos proporcionou um processo reflexivo sobre as relações étnico raciais em nível nacional, no contexto maranhense, especificamente no município de São Luís – MA.

Concebemos essencial, a legislação nacional e local, as diretrizes curriculares nacionais, os projetos políticos pedagógicos, projetos educativos, os planos de aulas, pois consideramos estes importantes documentos que, ao serem analisados, podem nos proporcionar uma discussão sobre como está a implementação das relações étnico raciais nos espaços educacionais formais no contexto maranhense, especificamente ludovicense. Sendo assim, acreditamos fulcral o que dizem Lüdke e André (2018, p. 45) quando salientam “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Ainda na perspectiva de Lüdke e André (2018), para o/a pesquisador/a análise documental se apresenta como uma importante técnica qualitativa, pois pode acrescentar outras informações, desvendar novos aspectos e problemáticas. Na mesma direção, Gil (2010) pontua que esse tipo de pesquisa é utilizado em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da história:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Em outras palavras, a pesquisa documental se fez necessária nesta dissertação, pois compreendemos que na análise documental, com já pontuado, existe a oportunidade de obter informações que corroborem na compreensão dos elementos adquiridos, como também correlacionar com a teoria e os achados da pesquisa empírica.

Acrescentamos que foi no campo que conseguimos verificar as percepções dos/as agentes sociais, no qual realizamos as coletas de informações para alcançarmos os objetivos específicos. Foi no campo que ao identificarmos os/as participantes da pesquisa aplicamos questionários a partir de uma amostragem a ser definida no processo da pesquisa com entrevistas semiestruturadas, abrangendo perguntas abertas, fechadas e para obter informações sobre os desafios e as concepções dos/as gestores/as e professores/as em relação à aplicabilidade da Lei nº10.639/2003.

Goldenberg (2009) pondera que o/a estudioso/a precisa estar preparado/a para entrar no campo de pesquisa e, para tanto, é necessário:

[...] saber o máximo possível e não fazer perguntas desnecessárias, cujas respostas poderiam ser encontradas em outras fontes (jornais, revistas, livros etc.). O pesquisador deve ser o maior conhecedor do tema estudado. A entrevista ou questionário são instrumentos para conseguir respostas que o pesquisador não conseguiria com outros instrumentos. (GOLDENBERG, 2009, p. 90)

Concordando com Goldenberg (2009), escolhemos a entrevista semiestruturada por esta representar uma técnica de pesquisa qualitativa que beneficia a relação do/a agente social entrevistador/a e o/a investigado/a. Nessa direção, conforme Triviños (1987) a entrevista semiestruturada:

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p. 146)

A propósito para Oliveira (2010), a entrevista é uma importante técnica pois possibilita uma interação dialógica, proporcionando ao pesquisador/a o acesso a materiais descritivos que norteará a investigação, reunindo informações, percepções pertinentes ao objeto.

Desse modo, inferimos que é necessário realizar um trabalho pedagógico estruturado, organizado e comprometido que consiga envolver, professores\as, gestores\as e toda a comunidade escolar, pois uma educação voltada para o antirracismo objetiva acender reações positivas e afirmativas que visem uma mudança das práticas educativas no que tange o pensamento e comportamento de todos os sujeitos envolvidos e alcançados pelo processo educativo.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública de Nível Médio localizada no quilombo urbano Liberdade⁸ na Cidade de São Luís/MA. A coleta de dados foi feita na escola de acordo com a disponibilidade dos/as participantes, em horário combinado. Apresentamos o objetivo da nossa pesquisa, salientando que sua finalidade é acadêmica e científica, feito isso realizamos as entrevistas inicialmente com (01) uma gestora pedagógica e, em seguida, com 04 (quatro) professores\as que aceitaram participar da nossa pesquisa após a leitura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A).

Ao concluir essa etapa fizemos a transcrição das entrevistas tentando não perder as informações, em um segundo momento realizamos o agrupamento das respostas em unidades temáticas. Das informações coletadas no campo, fizemos nossa análise para compreender como estavam sendo desenvolvidas ações que corroborassem para a efetivação da Lei em consonância com as proposições formativas orientadas pelos órgãos governamentais.

⁸ Destacamos que pretendíamos desenvolver nossa pesquisa em uma escola pública estadual localizada na comunidade Vila Embratel, área Itaqui Bacanga. No entanto, a escola que seria desenvolvida pesquisa entrou em reforma impossibilitando o andamento do estudo, desse modo, a nossa pesquisa aconteceu em uma escola pública no bairro Liberdade em 03 (três) semanas do mês de junho de 2022.

3 RELAÇÕES RACIAIS E O(A) NEGRO(A) NO BRASIL DE HOJE

Na presente seção apresentamos uma discussão sobre o(a) negro(a) na sociedade brasileira. Assim, levamos em consideração os aspectos históricos e sociológicos para melhor compreendermos o objeto de pesquisa. Nessa direção, primeiramente tratamos teoricamente com pensadores negros(as) racializados(as) sobre a formação social do Brasil, e discorreremos brevemente sobre a chegada da população do continente africano no país, como também as proposições que demarcam a necessidade de expor as condições que estruturam as desigualdades que recaem sobre negros(as) e corroboram para invisibilidade social do(a) negro(a) no Brasil.

Acrescentamos também que discutiremos em perspectiva histórica as desigualdades sociais e educacionais dada a sua importância na agenda de lutas do movimento negro brasileiro com ênfase para a educação e, por fim, refletimos sobre a necessidade de ações afirmativas como política de reparação, resgate e respeitabilidade para com a população negra. Propomos problematizar informações conceituais e discursivas a fim de fortificar a desconstrução de questões relacionadas à população negra assim como a educação étnico racial.

3.1 A história do(a) negro(a) brasileiro e suas interfaces com as desigualdades sociais e educacionais

Dissertar acerca da história do(a) negro(a) no Brasil demanda que tracemos uma perspectiva sobre a formação do Brasil com a finalidade de demonstrar informações essenciais para a compreensão do processo de dominação sobre os grupos étnicos no Brasil, destes índios(as) e posteriormente negros(as).

A história oficial que descreve sobre a população negra brasileira é permeada por narrativas que apresentam negros(as) como sujeitos dominados e subalternos em meio um jogo de interesses. Em rebeliões da Senzala Moura (2014), aponta que a escravidão no Brasil surgiu de fenômenos diferentes, porém relacionados.

A escravidão no Brasil surgiu de dois fenômenos distintos, mas convergentes. De um lado, foi a continuação do desenvolvimento interno da sociedade colonial nos moldes em que se vinha realizando a sua evolução nas primeiras décadas que, de simples aglomerado de feitorias atomizadas no vasto território, transformou-se em donatária com sistema de estratificação social fechado em estrutura praticamente feudal. [...] de outro

lado, foi consequência dos interesses das nações colonizadoras em fase de expansão comercial e mercantil. (MOURA, 2014, p. 75)

Ao analisar esse fenômeno Clóvis Moura (2014) salienta que a escravidão foi uma extensão desenvolvimentista da sociedade colonial, um modelo que já vinha sendo realizado em outras décadas e outros espaços como verificamos na citação acima. Outro ponto abordado pelo autor, tem relação com os interesses dos povos colonizadores em expandir o comércio e a mercantilização. (MOURA, 2014)

Nessa direção, conforme a obra mouriana que reconta a história do negro brasileiro, as primeiras embarcações chegaram ao Brasil por volta de 1549 com pessoas trazidas de forma violenta do continente africano. (MOURA, 1992). O supracitado autor corrobora que as narrativas que versam sobre os negros brasileiros se perdem quando negam a participação da população africana com a formação social do Brasil.

[...] como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e os seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante [...] séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas, por outro lado foram sumariamente excluídos da divisão da riqueza. (MOURA, 1992 p. 7)

Ainda nessa linha de considerações, concordamos com Moura (1992) quando ressalta que as contribuições dos negros fortificaram para que o Brasil seja o que é hoje. E nessa direção, a pesquisadora Romão (2005) aponta que a população africana chegou ao Brasil com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus. Estes conhecimentos já desenvolvidos em África se faziam presentes nos campos da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio (ROMÃO, 2005, p. 249).

A África é o continente de mais antiga ocupação pelos seres humanos, tendo sido o lugar de desenvolvimento de grande parte do conhecimento da humanidade. As culturas agrícolas e pastoris tiveram desenvolvimento importante em solo africano. As culturas das manufaturas e das artes também foram intensamente processadas pelos diversos povos africanos. No campo da filosofia, da matemática e da cultura letradas, a África precede outros continentes, realiza um significativo e inesgotável acervo. A realização de cidades, reinos, impérios e sistemas comerciais faz parte do passado africano em todas as regiões do continente. (ROMÃO, 2005, p. 249)

A citação acima corrobora para a desconstrução das teorias racistas coloniais que estão presentes no Brasil de hoje, o imaginário do colonizador tentou justificar o processo de escravidão e subalternização dos povos africanos. Outro ponto essencial que precisa ser abordado neste texto tem a ver com a percepção

preconceituosa que os\as negros\as eram atrasados\as culturalmente e a eles recaia o peso da servidão.

Na percepção de Onofre (2014), no imaginário social coletivo ainda prossegue a imagem que o Brasil foi descoberto pelos portugueses e estes na posição de aventureiros e desbravadores chegaram em uma terra que não pertenciam a ninguém.

A opinião do autor e que concordamos é que as terras brasileiras já tinham donos\as que eram diferentes de seu modo de viver e existir e essa diferença foi o motivo e a justificativa para escravizar os povos originários. Outros fatores apontados pelo autor é que a falta de humanidade e cultura fortificavam a inferioridade dos\as índios\as em relação aos portugueses, de fato a intenção era explorar os povos que aqui já estavam como uma mão de obra para o fortalecimento comercial e econômico (ONOFRE, 2014, 23).

Qualquer que seja a história contada para justificar as atrocidades cometidas para que o Brasil fosse formado não justifica o apagamento da história e o extermínio dos grupos étnicos que contribuíram com a formação social e econômica do Brasil. Reiteramos neste texto que a apresentação destes acontecimentos é necessária para a compreensão da necessidade de implementação e efetivação da Lei 10.639/2003.

Demasiadamente, conforme Viana (2015) no contexto brasileiro, o regime que escravizou pessoas durou quatro séculos e foi somente em 1758 que começaram a surgir inscritos que se tem registro. Tais registros protestavam contra a comercialização de pessoas, nesse caso, os\as negros\as africanos\as. “Tratava-se de um manifesto refletindo sobre o contexto amplo da situação do negro no regime adotado pelo Brasil aliado aos movimentos antiescravistas da Inglaterra e abolicionistas, que geravam leis coibindo o comércio de escravos.” (VIANA, 2015, p. 21).

Ao lado desse manifesto, é imprescindível comentarmos que os\as negros\as já protestavam, lutavam e *resistiam*⁹ bravamente a toda forma de violência

⁹Diferentemente como conta a história considerada oficial no Brasil, o movimento de resistência da população negra aconteceu desde o processo escravista. (VIANA, 2015)

Semelhantemente nesta direção, Moura (1992, 2014) fortifica que ao pesarmos em resistência o quilombo foi, uma incontestável unidade de resistência dos\as escravos\as, em estrutura pequena ou grande mesmo com uma vida difícil onde houvesse escravidão e em diferente região o aquilombamento se fazia presente como elemento fulcral para desgastar o regime de servidão.

e contra o sistema escravagista quando saiam do Continente, na travessia e chegada ao Brasil. Apesar dessa constatação e comprovação histórica de luta, se construiu no Brasil através do imaginário do colonizador que a população negra africana e seus descendentes eram sujeitos passivos, assentidos e preguiçosos. (VIANA, 2015).

Essa percepção que foi construída e permeia os espaços sociais é fruto da escravidão que precisa ser desconstruída. O processo de negação e apagamento foi um dos mecanismos criados pelo colonizador para impossibilitar a existência e resistência da população negra e seus descendentes. Ao contrário destas proposições, no Brasil, tivemos a presença articulada negra nos quilombos¹⁰ como movimento organizado, sobre isto:

O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate de uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava. (MOURA, 2014, 163)

Ao passo desta construção de luta e resistência histórica, sustentamos a necessidade de que a história da África dos africanos e seus descendentes seja contada de forma correta no Brasil e tenha lugar nos espaços educacionais formais. Pois as formas de resistência negra podem contribuir tanto para o entendimento da formação do país, quanto para a construção identitária dos/as afrodescendentes, para que, de fato, reconheçam-se como pessoas pertencentes de um povo que lutou e luta até hoje.

É preciso apresentar outras (re)leituras e projeções simbólicas do que se constituiu todo esse passado para a compreensão da realidade da população negra, para isso é indispensável problematizar a relação história e ocultação de todos os

¹⁰Segundo os estudos de Viana (2015) *kilombo* é uma palavra original do povo *Banto Umbundo* e referencia uma instituição social, política e militar conhecida na África Central. Do mesmo modo, os quilombos organizados no Brasil trazem a mesma perspectiva do Continente africano, uma organização de luta e articulação entre homens e mulheres que eram contra o sistema escravocrata.

Conforme Viana (2015) o primeiro e mais conhecido quilombo brasileiro foi o de Palmares, no estado de Alagoas, que cresceu se dividindo em outros quilombos que acolhiam milhares de pessoas aquilombadas e articuladas politicamente em dimensão política, militar, econômica e social.

aspectos pertencentes à África. Acrescentamos também que é preciso romper com a história ocidental que atravessa os corpos negros\as com toda sua filosofia, organização política, econômica, familiar e de humanidade. Ressaltamos que as lutas dos\as negros\as africanos\as e seus descendentes é também no campo ideológico e da diferença.

No Brasil tivemos os\as negros\as participando de movimentos importantes, lutas históricas, revoltas urbanas, como podemos citar a Revolta dos Malês, dos Alfaiates, a Guerra da Balaiada (VIANA 2015). Porém, esses acontecimentos ficam descobertos pois a história relacionada ao negro tem se conformado em um processo de silenciamento e esquecimento da participação desta população na construção da sociedade brasileira.

Qualquer que seja a versão contada sobre o fim da escravidão no Brasil sabemos que após esse acontecimento um grande movimento se levantou para apagar a *mancha negra brasileira* da nossa história. Nesse período, o então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, mandou destruir os documentos concernentes à escravidão. Foram queimados todos aqueles relativos às questões aduaneiras e ao regulamento do fisco. (VIANA, 2015, p. 24).

Citamos esse acontecimento pois ele fortifica para a compreensão que não foi permitido à população negra reconstruir sua história, conhecer seus antepassados de onde vieram, queremos dizer de que parte do continente africano foram trazidos e consideramos isso um prejuízo histórico.

As relações dos\as negros\as após a abolição da escravatura, ainda continuou pautada na inferiorização, marginalização e regime escravista, e infelizmente continua até hoje e pode ser verificada nas relações sociais. Por exemplo, a população negra e seus descendentes passaram a ter outro processo de luta, o de garantir bens sociais, acesso aos espaços educacionais; a luta neste momento foi contra a discriminação racial que ainda existe na sociedade brasileira.

Ao dissertarmos acerca desses acontecimentos históricos nosso objetivo não é fazê-lo exaustivo pois não pretendemos esgotar a discussão e sim destacar pontos relevantes que permitem entendimento sobre a participação dos\as agentes sociais negros\as na formação social do Brasil de hoje. É também na intenção apontar como se deu o processo de negação e silenciamento que nos debruçamos sobre esses acontecimentos como forma de corroborar para a necessidade da

investigação e construção dessa dissertação que trata da temática racial e versa sobre a Lei 10.639/2003.

A análise até aqui colocada sobre a história do\o negro\o brasileiro\o nos ajuda a compreender a realidade social destes\as agentes sociais no Brasil e, por conseguinte, as desigualdades sociais e educacionais que são estruturantes na sociedade brasileira e possuem raízes de um passado firmado em práticas coloniais.

Some a isto, nossa análise está ancorada em uma epistemologia voltada para a compreensão dialógica que problematiza os privilégios de gênero, raça, classe e territorialidade. Pois acreditamos que é preciso entender os atravessamentos que sofrem os\as negros\as bem como propor outros lugares de enunciação que fortifiquem com políticas de escuta para com pessoas que foram consideradas invisíveis pela colonialidade do poder que por muito tempo lutou para o embranquecimento das ideias. Desse modo, propomos aqui escurecer as proposições aqui apresentadas.

De acordo com Gevanilda Santos (2013), a realidade nacional nos últimos tempos passou por mudanças nas dimensões políticas, sociais, econômicas e educacionais, o processo neoliberal tem fortificado a desigualdade social e contribuído para a estratificação social e exclusão de brasileiros\as. Na visão da supracitada autora a exclusão que apresentamos e problematizamos em nossa dissertação está presente na sociedade desde o início da formação do Brasil. (SANTOS, 2013)

Além disso, é notório que a sociedade brasileira ainda carrega uma identidade nacional permeada pelo sistema colonial e escravista que se desenvolveu através do olhar do outro e esse outro fortifica a estrutura do patriarcado¹¹ etnocêntrico¹² A presente exposição se faz necessária para expor as raízes da desigualdade na sociedade, sobretudo, quando verificamos as divisões de terra no passado que deixou de fora a população negra, as relações sociais eram somente

¹¹ Trouxemos neste texto o conceito de patriarcado por compreendermos que ele explica o processo de dominação e exploração das mulheres pelos homens. Em Saffioti (2004) vamos encontrar o seguinte ensinamento que o patriarcado “refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina.” (2004, p. 136) Nessa direção, encontramos uma realidade que trata exclusivamente da relação de poder do patriarca, na condição homem/marido, que neutraliza a exploração/dominação masculina.

¹² Acrescentamos também a necessidade de entendermos que o sujeito etnocêntrico considera nos espaços em que vive a si próprio o seu padrão de vida, sua compreensão civilizatória como superior a todas as demais conforme Santos (2013) quase sempre nega tudo o que é diferente das suas experiências e práticas sociais.

de trabalho; tais fatores tonificam com estratificação de classes sociais que é um projeto colonial que vigora até hoje.

[...] o crescimento populacional e o acelerado ritmo da urbanização nos séculos XIX e XX, a sociedade tornou-se mais complexa, mas a concentração da renda aprofundou-se. Com a maioria dos brasileiros, sobretudo a população negra. No topo da pirâmide social ficaram os brancos letrados donos de terra, com direito de voto e a manifestar livremente sua opinião. Na base, todos aqueles não brancos, sem nenhum tipo de posse e sem escolaridade. (SANTOS, 2013, p. 16-17)

Os fatores acima carregam aspectos históricos que proporcionam melhor compreensibilidade da nossa dissertação contribuindo para ampliar o entendimento da situação da mulher negra e do homem negro em termos da sociedade brasileira. Quando verificamos as relações de gênero chegamos à seguinte situação:

Da população negra, aproximadamente a metade é composta de mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira. São estas que sofrem com o fenômeno da dupla discriminação, ou seja, estão sujeitas a “múltiplas formas de discriminação social [...], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”. As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente dos homens. (PINHEIRO; SOARES, 2003, p. 5)

Lélia González já pontuava tais questões em 1982. A escolha em trazer a citada intelectual nesta dissertação se faz necessária por reconhecermos sua participação de luta no Brasil em prol da população negra em particular das mulheres negras que sobre estas recaem ainda mais o peso da exclusão e das desigualdades.

Em seu escrito “A mulher Negra na Sociedade Brasileira: uma abordagem político-econômico”, de González (1982), nos apresenta uma análise precisa sobre a atuação da mulher em dois momentos: no primeiro ela relaciona como a mulher negra se articulou e resistiu às mais variadas formas de violência no trabalho forçado e nas relações raciais atuando firmemente nas lutas e resistências. E no segundo momento observamos a participação das mulheres no Movimento Negro Unificado (MNU), confrontando as desigualdades, estas foram essenciais no combate ao racismo como aponta González (1982, p.103-104):

[...] ela não dispersava num tipo de feminismo que afastaria de seus irmãos e companheiros. Na verdade, o trabalho que vêm desenvolvendo seja nas discussões prático teóricas, seja na favelas, na periferia ou prisões com crianças, adolescentes ou adultos, da medida de sua conscientização

política. Mas sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós [...] não recusarmos à luta pelo nosso povo.

Essa luta ainda existe no Brasil, na verdade ela nunca parou, pois seja qual for o período histórico, a população negra ainda continua a combater as desigualdades. Santos (2013) apresenta-nos uma problematização quando verifica o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que no quesito cor/raça dos/as brasileiros/as a qualidade de vida da população negra é pior que da população branca. Do mesmo modo a realidade demonstrada pela pesquisadora vai ao encontro às políticas apresentadas no início da formação do país que tinham como objetivo marginalizar o/a negro/a, sua cultura, aparência e deixá-lo/a fora da sociedade e dos espaços educacionais formais.

[...] entre a população brasileira maior de 15 anos havia 15,3 milhões de analfabetos e 32,8 milhões de analfabetos funcionais (pessoas com menos de quatro anos de estudo). [...] Dos 15,3 milhões de analfabetos brasileiros, 9,7 milhões eram negros. Entre os 37,7 milhões de analfabetos funcionais, os negros totalizam 18,8 milhões de pessoas. Assim, segundo os indicadores do Censo Demográfico de 2000, a taxa de analfabetismo dos negros maiores de 15 anos, em todo o Brasil, era de 18,7%, e a taxa de analfabetismo funcional da população negra maior de 15 anos era de 36,1%. Estes percentuais eram substancialmente maiores do que verificado entre a população branca, cujos os percentuais de analfabetismo e de analfabetismo funcional eram de, respectivamente, 8,3% e 20,8%. [...] a taxa verificada entre os negros era 73% maior do que a observada entre os brancos; no caso da taxa de analfabetismo, este relativo era 125% maior. (SANTOS, 2013, p. 19)

As desigualdades educacionais sempre foram monitoradas, problematizadas e denunciadas pelo Movimento Negro Brasileiro e pelos movimentos de mulheres negras, observamos nos dados apresentados que em termos de analfabetismo os maiores percentuais alcançam a população negra. De certo, temos a compreensão de que o fracasso do/a negro/a representa o sucesso da população que se considera branca no Brasil.

Entretanto, ressaltamos que não é nossa intenção sobrepor um grupo sobre outro, ainda mais quando verificamos que existe uma população branca no Brasil que é pobre e sofre com o peso das desigualdades. Ao passo que, a problemática aqui enunciada é sobre o privilégio de cor que não alcança a população negra que tem as dificuldades intensificadas ao passo que o sujeito branco tem privilégios e consegue frequentar e ocupar os mais variados espaços sociais.

Trazemos para essa discussão os estudos de Cardoso (2014) quando problematiza e apresenta as seguintes proposições sobre a branquitude:

No que concerne à branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, a expressão do ser, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais. (CARDOSO, 2014, p. 17)

Em síntese, conforme Lourenço Cardoso (2014) ser uma pessoa branca denota muito além do que ocupar os espaços sociais e de poder. O ser branco se construiu sendo o mais inteligente e nas palavras do autor o único humano ou mais humano.

[...] significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva. No ambiente acadêmico ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. Enquanto ser negro significa ser o objeto analisado por ele. (CARDOSO, 2014, p. 17)

Ainda nessa linha de considerações em Kaercher (2006, p. 114) descreve que: “[...] em nossa cultura a branquitude tende a ser tomada como um estado “normal e universal” do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios”. A supracitada autora salienta que desde o período colonial a branquitude serviu aos agentes sociais que podiam se identificar como brancos\as estes\as tinham uma espécie de amparo, possibilidades, esperanças de poder existir e liderar.

Em resumo a nossa intenção foi apresentar que a cor sempre separou e classificou as pessoas sendo uma realidade vivida pela população negra brasileira que foi e é marginalizada, inferiorizada por sua cor. Semelhantemente ao analisar os anos de estudos da população negra, Santos (2013) comenta que o crescimento sobre os anos de estudo entre brancos\as e negros\as é desproporcional e essa constatação que reforça as desigualdades no Brasil impossibilitando uma igualdade entre estes grupos a supracitada autora aponta que somente em 67 anos poderemos pensar em igualdade.

Do mesmo modo, no Brasil a vida da população negra é marcada por insucessos e incertezas quando entrecruzamos a violência do estado, moradia e a

taxa de mortalidade dos/as negros/as observamos que as desigualdades são intensificadas pelo racismo estrutural.

O racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2019, p. 46-47).

Em outras palavras, esta realidade ainda persiste na sociedade brasileira, compreendemos que as instituições são reprodutoras das desigualdades e fortificam a manutenção dos lugares e a ordem social. Para Almeida (2019, p. 47), as instituições sociais são a concretização de uma estrutura social “um modo de socialização que tem o racismo como um dos componentes orgânicos. [...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Gevanilda Santos (2013) concordando com Octavio Ianni (1972) aponta que o extermínio da população negra está relacionado à segurança dos/as jovens brancos/as que estão guardados e protegidos em seus condomínios. Ao problematizar a situação da mulher negra a supracitada autora comenta que a independência da mulher branca das classes abastadas é ligada à participação e atuação da mulher negra nos espaços de serviço doméstico.

Qualquer que seja, quando verificamos a situação da mulher negra na contemporaneidade vamos ao encontro do que já pontuou Davis (2016) que as mulheres negras trabalhavam mais tempo fora de casa do que as mulheres não negras. Nessa direção, “o espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão”. (DAVIS, 2016, p. 17)

Outro marcador da diferença que apresentamos neste texto e retrata as desigualdades que recaem sobre os/as negros/as é referente aos jovens assassinados no Brasil. Conforme os estudos do IPEA os assassinatos de negros aumentaram 11,5% em dez anos, enquanto de não negros caem 12,9% no mesmo período; em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas.

Os dados divulgados recentemente na nova edição do “Atlas da Violência” reforçam, de maneira inequívoca, a máxima de que as vítimas por homicídio no Brasil possuem raça e classe social bem definidas: são jovens negros, na maioria homens, solteiros e com pouca escolaridade. O estudo feito pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em parceria com o FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública, baseado em documentos do SIM - Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, demonstra que o assassinato de negros (pretos e pardos, em conformidade

a nomenclatura do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) cresceu 11,5% nos últimos dez anos (2008/2018). Neste mesmo período, houve uma queda de 12,9% entre o não negros (brancos, amarelos e indígenas, também segundo o IBGE). (GOES, 2020, p. 1)

Acrescentamos que o processo de extermínio da população negra não é algo novo no Brasil e sim um mecanismo de manutenção do racismo. Conforme Almeida (2019, p. 115), o racismo enquanto fenômeno social tem funcionalidades alinhadas ao poder e ao estado. Segundo o autor o racismo tem relação com a fragmentação e divisão da continuidade biológica da espécie humana mantendo assim “hierarquias, distinções e classificações de raças”.

Desse modo, o racismo é um crime bem articulado que reforça as desigualdades pois objetiva estabelecer uma linha que divide os superiores e inferiores, os bons e os maus dos grupos onde as pessoas merecem viver das pessoas que merecem morrer. A existência das pessoas negras sempre esteve condicionada à existência das pessoas que merecem ter sua vida prolongada, nesta constatação os/as negros/as sempre foram deixados para morrer. (ALMEIDA, 2019, p.115)

A propósito, vamos ao encontro de Goes (2020) quando, ao analisar o Atlas da Violência 2020, nos ajuda a confirmar que o genocídio do/a negro/a brasileiro/a é um processo de racismo mascarado. Os indicadores analisados apontam que:

[...] o perfil das mortes ligadas a crime no Brasil, escancararam com dados oficiais a realidade de um país marcado pelas desigualdades e pelo forte racismo. Os números que desnudam esta tragédia social são objetivos ao apontar que os riscos de morte por homicídio para homens negros eram 74% maior e para mulheres negras 64,4% se comparados aos casos de homicídio de indivíduos não negros. A taxa de homicídios estabelecida por 100 mil habitantes demonstra que para a população negra é de 37,8 mortes e para os não negros este índice cai para 13,9. Em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas de homicídios. Isto significa que para cada indivíduo não negro morto naquele ano, três negros foram assassinados. (GOES, 2020, p.1)

Abadias do Nascimento (2016) intelectual negro e defensor da população negra fortifica que o extermínio dessa população não se constitui em uma linha teórica utópica, porém articulada, calculada e pensada estrategicamente para fortificar a destruição da população afrodescendente (NASCIMENTO, 2016, p.88).

Ao passo desta constatação de Nascimento (2016), segundo informações contidas na *notícia preta* uma importante fonte de notícia sobre a população negra

ao apresentar dados sobre o monitoramento da mortalidade materna do Ministério da Saúde, percebeu que 25.000 (vinte e cinco mil), mulheres pretas e pardas morreram em consequência de complicações relacionadas à gravidez, parto e enfermidades. Esses dados informativos são de janeiro a setembro de 2020 e em se tratando do ano de 2019, no mesmo período, obteve-se um quantitativo de mais de 26.000 (vinte e seis mil) mortes de mulheres negras. (CRUZ, 2021)

Apresentamos estes dados por entendermos que estão conexos ao péssimo atendimento que as mulheres negras recebem e que estes têm relação ao racismo que reforça as desigualdades de acesso aos serviços sociais. As mulheres negras por vezes não têm a oportunidade de um pré-natal, diagnóstico prévio como também carecem de flexibilidade de atendimento pois são desfavorecidas por suas jornadas de trabalho extensas.

Mulheres negras são vistas como seres mais resistentes à dor há mais de um século. Por volta dos anos 1840, o médico estadunidense James Marion Sims realizava experimentos cirúrgicos obstétricos em mulheres escravizadas sem anestésicos. Mesmo depois de mais de 180 anos, a crença na resistência à dor ainda existe. Junto com ela, a desumanização de parturientes que não são nem chamadas pelo próprio nome — muitas mulheres são apenas “mãezinhas” ou números de uma senha na sala de espera de hospitais e Unidades Básicas de Saúde: 527, 049, 132. (CRUZ, 2021, p.1)

Acrescentamos também que a objetificação e a desumanização para com a mulher negra corrobora para a violência obstétrica que se apresenta logo no início do acompanhamento, nas consultas em que o diálogo não acontece, nas dores negligenciadas. Quando chega no parto o imaginário racista que as mulheres negras suportam mais dores as deixam em situação precária, desumana e desigual.

[...] *na hora de fazer, não gritou, está gritando agora por quê?*. Esta é uma frase clássica ouvida por mulheres em trabalho de parto. [...] a violência obstétrica acontece no momento da gestação, parto, nascimento e/ou pós-parto, inclusive no atendimento ao abortamento. [...] agressão pode ser física, psicológica, verbal, simbólica e/ou sexual. A negligência, discriminação e/ou condutas excessivas sem embasamento em evidências científicas também são classificadas como violência obstétrica. [...]o racismo estrutural, pautado na crença de que pessoas negras são capazes de suportar dores mais intensas sem assistência. (CRUZ, 2021, p. 1)

As mulheres negras brasileiras são estereotipadas por pertencerem a um grupo racial considerado inferior, em todo percurso histórico sempre tiveram suas reivindicações e pautas contestadas, como aponta Akotirene (2018, p. 17) “as mulheres negras são acidentadas múltiplas vezes”. Acrescentamos também

conforme a supracitada autora que o racismo fruto do colonialismo insiste em dar cargas densas para negras\os.

E nessa direção, quando verificamos e problematizamos que são as mulheres que estão em maioria no trabalho doméstico percebemos que as mulheres negras são asfixiadas socialmente não somente no campo do trabalho produtivo como também em outras dimensões sociais. As mulheres negras ocupam em atividades manuais um total de 79,4%, destas, 51% estão presentes em empregos domésticos e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras e serventes. (CARNEIRO, 2015, p.128)

O trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. Nele, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e as relações se caracterizam pelo servilismo. Em muitos lugares, as formas de recrutamento são predominantemente neo-escravistas, em que as meninas são trazidas do meio rural, sob encomenda, e submetidas a condições sub-humanas no espaço doméstico. (CARNEIRO, 2015, p.128)

Ressaltamos que optamos nesta dissertação em utilizarmos da *Interseccionalidade*¹³ para compreendermos e apresentarmos as desigualdades que recaem sobre a população negra. Ainda nessa direção, como descrito por Carneiro (2015, p.129), quando trabalhando formalmente as mulheres negras ganham menos do que as mulheres brancas e quatro vezes menos que os homens brancos; outro marcador da diferença é que as mulheres negras são as mais vulneráveis em postos de trabalho.

Verificamos até aqui que as desigualdades que recaem sobre a população negra são históricas, estão entrecruzadas e por vezes são ocultadas, o que dificulta de serem problematizadas nos espaços sociais, de poder e educacionais formais. Em continuidade, os indicadores apresentam que os\as negros\as são a maioria de pessoas sem ocupação e subutilizados\as.

Madeiro (2019, p.1) alega que:

Negros são maioria entre desocupados e subutilizados [...] taxas de desocupação e subutilização também têm maiores índices entre pretos e pardos. "Apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018". No quesito de taxa composta de subutilização (que é a soma de populações subocupadas,

¹³De acordo com Akotirene (2018), para rever as múltiplas desigualdades que se apresentam para negras e negros, é necessário utilizar a *interseccionalidade* como instrumento metodológico teórico de análise das opressões que estão entrecruzadas e indissociáveis. É necessário nesse diálogo alinhar um estudo conceitual entre gênero, raça e classe, apontamos isso com base que o racismo estrutural, o capitalismo, a branquitude e o cisheteropatriarcado são produtores de desigualdades que atingem a população negra. (AKOTIRENE, 2018, p.14)

desocupada e fora de trabalho potencial), entre os negros ela ficou em 29% contra 18,8 entre os brancos. Os negros também têm mais trabalhos informais que os brancos.

Os elementos já apresentados corroboram que as desigualdades que recaem sobre a população negra são fundamentadas no racismo que fortifica para que os/as negros/as vivam nas mesmas condições sociais por gerações. Ainda nesta linha de considerações verificamos que as diferenças prosseguem também na dimensão educacional, vejamos que entre 2016 e 2018:

na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%, como reflexo da substituição das gerações com menor nível educacional", aponta o IBGE. "Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018", continua. (MADEIRO, 2019, p.1)

No Brasil, o percurso do/a estudante por meio do sistema público de ensino estão caracterizadas por narrativas que apontam os insucessos que recaem principalmente sobre a população negra e a estas o peso da exclusão¹⁴. Nessa direção, de acordo com Passos (2012), as categorias como anos de estudo, repetência, obliquidade e o comportamento escolar podem retratar as disparidades enfrentadas pelos/as estudantes negros/as nos espaços educacionais.

Outros fatores que corroboram para que essas discrepâncias sejam visíveis estão relacionados à localidade da escola, a sua estrutura, equipamentos e as relações interpessoais entre professores/as aluno/as; essas informações demonstram as desigualdades entre brancos/as e negros/as no acesso, permanência e conclusão de seus estudos.

¹⁴ A realidade da população negra é acentuada por desigualdades sociais e educacionais, que se estruturam na sociedade brasileira ao longo de três períodos históricos, Colônia, Império e República. Dessa maneira, o Brasil contribuiu legalmente para a propagação da exclusão, discriminação e do racismo, que alcança a população negra até hoje. Conforme o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, as escolas públicas brasileiras não admitiam escravos, e a presciência para instrução dos escravos adultos estava sujeita à disponibilidade dos professores. Do mesmo modo, o Decreto n.º 7.031-A de 6 de setembro de 1878, instituía que os negros estudassem somente a noite, porém mesmo com essa possibilidade de estudar, enfrentavam dificuldades que impediam o acesso da população negra nos espaços educacionais. (BRASIL, 2004)

3.2 O movimento negro brasileiro e suas contribuições no contexto das políticas de ações afirmativas

Para compreendermos como chegamos à implementação da Lei Federal Nº 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 por incluir o artigo 26 precisamos apresentar brevemente os desdobramentos de reivindicações do movimento negro brasileiro que, independentemente do contexto histórico, sempre lutou por pautas emancipatórias como também pela valorização da cultura, identidade e história da população negra brasileira.

Nessa direção, afirmamos que os Movimentos Negros têm um espaço importante quando a discussão é sobre as ações afirmativas no Brasil. Em toda sua trajetória estes movimentos sociais sempre problematizaram e debateram sobre o racismo e seus entrelaçamentos com as desigualdades sociais e raciais apontando a necessidade de superação destas desigualdades. Na posição de movimento social apresentou inteligentemente outro significado para o conceito de raça dando-lhe um viés político, libertador e não subalterno¹⁵. (GOMES, 2017, p.21)

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES, 2012, p. 731)

Nossa proposta reflexiva almeja elucidar e contribuir com a discussão acerca da referida Lei que é objeto de estudo deste trabalho, entendemos que para isso é indispensável apresentar as articulações, pautas e lutas travadas pelos movimentos negros organizados. Com as palavras de Gomes (2017), compreendemos que o movimento negro questionou a história do Brasil e dos negros na sociedade brasileira a fim de fortificar a necessidade de outras

¹⁵ Trataremos neste texto o termo subalterno conforme a definição da socióloga indiana Spivak (2010, p. 12) quando em seus estudos apresenta que o sujeito subalterno é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade instituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e social, e da possibilidade de se tornar membro pleno no estrato social dominante”.

narrativas, epistemologias, ideias políticas e analíticas objetivando falar como o racismo opera nas dimensões político-sociais e na vida de suas vítimas, nesse caso negros(as) (GOMES,2017)

Ressaltamos que não é intenção traçar uma linha cronológica sobre os movimentos negros\as no Brasil, mas para compreendermos sobre o movimento negro¹⁶ nos ancoramos em Domingues (2007, p. 101-102)

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político social e cultural. Para o movimento negro a “raça”, e por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elementos de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas.

O autor citado compreende assim como Nilma Lino Gomes (2017) que o conceito de raça é determinante para o entendimento da necessidade de outros projetos políticos afirmativos e nessa direção para a garantia de direitos, igualdade e melhores condições de vida como também o direito de acesso aos diversos espaços sociais.

Para Gomes (2017), o conceito de raça como construção social possibilita compreendermos que a raça é estruturante, complexa e reforça as desigualdades que existem na sociedade brasileira. E, nessa direção, apresentamos brevemente o protagonismo dos movimentos negros\as para a formulação de políticas públicas e educacionais para o combate destas desigualdades.

Concordamos com Viana (2015), quando pontua que, no Brasil, os Movimentos Negros representam um instrumento fulcral de luta e resistência da população negra. Para a autora, o Movimento é constituído por várias entidades e organizações que se articulam para atuarem nos mais variados espaços sociais e enquanto movimento social é considerado o mais antigo do país. Viana (2015) faz

¹⁶Domingues (2007) aponta que o movimento negro organizado começou 1930, por meio da Frente Negra Brasileira sendo retomado décadas depois, com o Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970. Mediante esse fato se percebe que o movimento negro contemporâneo acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma memória de luta que atravessou praticamente todo o período republicano.

O movimento negro se construiu com articulação e dinamismo, por vezes reelaborado devido cada conjuntura histórica. As pautas de luta dos movimentos negros\as partiam da integração do\la negro\la na sociedade, bem como a erradicação do racismo na sociedade brasileira e foi por iniciativa de luta dos movimentos negros\as que se ergueu no Brasil a discussão sobre a história e cultura afro brasileira e africana na implementação da Lei 10.639/2003, objeto de estudo desta dissertação.

esse apontamento pois desde o processo escravocrata que se instaurou no Brasil, até após a chamada abolição em 1888, já era notada a organização e articulação de negros\as contra toda exclusão e discriminação.

Nesta dissertação, como eventos históricos que antecederam a Lei 10.639/2003, optamos em destacar algumas articulações assertivas e políticas do Movimento Negro que corroboraram com a efetivação, resistência e luta em busca dos direitos dos\as negros\as na sociedade brasileira.

[...] *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”.¹² Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Orgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar.¹³ Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo (DOMINGUES, 2007, p. 104).

Com base nos estudos de Petrônio Domingues (2007), a imprensa negra teve início na metade do século XX, a presente informação vai ao encontro com os apontamentos de Viana (2015). Esta considera a imprensa como uma articulação política que era composta por homens negros pertencentes a camadas mais baixas da sociedade as quais, conforme a autora, sobreviviam com os recursos da comunidade negra. A autora ainda salienta que, naquele período, os\as negros\as não tinham acesso aos meios de comunicação em particular os jornais e estes meios não contemplavam suas demandas sociais. (VIANA, 2015)

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. (DOMINGUES, 2007, p. 105)

Estes jornais representavam um importante caminho para que a população negra pudesse tratar de suas demandas, denunciar o racismo e fazer chegar a outros\as negros\as informações de seus interesses. No entanto, alguns desses jornais se mantinham independentemente pois não detinham de recursos. Viana

(2015, p. 66) faz um destaque importante em seu estudo que “na década de 30 de século XX foram O Progresso (1931), Promissão (1932), Cultura Social e Esportiva (1934) e o Clarim (1935)”. Na Frente Negra brasileira, conforme Domingues (2007), era observado a presença majoritária de mulheres que estavam articuladas e na luta, nessa direção destacamos que:

[...] as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro. [...] elas “eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento”. [...] as mulheres assumiam diversas funções na FNB. A Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já uma outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos. (DOMINGUES, 2007, p. 106)

Conforme Viana (2015) e com os apontamentos apresentados de Domingues (2007), todos esses acontecimentos fortaleceram e possibilitaram o nascimento de uma importante entidade para o Movimento Negro e que consideramos necessário discorrer nesta dissertação por sua dimensão política que é a Frente Negra Brasileira. Sobre a FNB apresentamos que:

O valor da imprensa negra, medido pelos resultados alcançados por seus articuladores, construiu memória a respeito dos principais desafios dos negros nos primeiros anos da nossa frágil República. Com a imprensa negra, foram lançadas as sementes para o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB), uma das organizações mais importantes dos movimentos negros brasileiros. Fundada em 16 de setembro de 1931, a frente negra teve seus estatutos aprovados em 12 de outubro do mesmo ano em assembleia com mais de mil pessoas presentes. (SANTOS, 2014, p. 64)

Santos (2014) ainda ressalta que a Frente Negra Brasileira exerceu e teve um importante papel para a população negra tendo uma proporção expressiva em 1936, a qual foi registrada como partido político de negros. No entanto, sua atuação como movimento social para as instituições político-partidárias só se tornou possível com seu crescimento, alcance e aceitação entre os/as negros/as. De acordo com Viana (2015), a FNB teve sua atuação até 1937, o golpe do Estado Novo, na pessoa de Getúlio Vargas apreciou ilegal toda atividade política naquele momento. No entanto, esse fator não interrompeu as reivindicações da população negra e nem sua articulação e movimento.

Ainda nessa mesma linha de considerações sobre o movimento negro, apresentaremos brevemente outra entidade que consideramos importante por sua luta contra o racismo e a discriminação e sua contribuição social e cultural. O teatro

Experimental do Negro (TEN) que, conforme Viana (2015), não desenvolvia apenas atividades artísticas, mas exercia uma função social.

[...] surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

O TEN teve seu idealizador o Abdias do Nascimento e não era somente um grupo de atores e atrizes negros/as, mas sim um grupo representativo que objetivava trabalhar a identidade negra, uma frente na luta antirracista que fortificava a emancipação cultural do povo negro brasileiro, objetivando, assim:

[...] a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira. No exterior, a elite brasileira propagandeia uma imagem tão distorcida da nossa realidade étnica que podemos classificá-la como uma radical deformação. Essa elite se auto identifica exclusivamente como branco-europeia. Em contrapartida, escamoteia o trabalho e a contribuição intelectual e cultural do negro ou invoca nossas “origens africanas” apenas na medida de interesses imediatos, sem, entretanto, modificar sua face primeiramente europeia na representação do país no mundo todo. Da mesma forma, a cultura “brasileira” articulada pela mesma elite eurocentrista invoca da boca para fora a “contribuição cultural africana”, enquanto mantém inabalável a premência de sua identificação e aspiração aos valores culturais europeus e/ou norte-americanos. (NASCIMENTO, 2004, p. 221)

Apresentamos algumas atividades do TEN na luta contra a discriminação racial:

A criação do jornal O quilombo, o qual publicava materiais políticos e culturais de mobilização antirracista no Brasil, agregava intelectuais negros e brancos que possuíam uma visão crítica sobre o racismo e a situação do negro brasileiro;

A Conferência Nacional do Negro realizada no Rio de Janeiro, em maio de 1949, que reuniu representantes de várias regiões do País com o objetivo de articular e despertar a consciência popular a respeito do caráter racista das teorizações antropológicas e sociológicas convencionais sobre o negro;

O 1º Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950, no Rio de Janeiro, foi um fórum amplo de debates e análise sobre os problemas que enfrentava a comunidade negra. Esse evento de extrema importância para a história de luta afro-brasileira, reuniu inúmeras organizações negras na época. (VIANA, 2015, p. 67-68)

Conforme a citação acima, bem como as informações até aqui apresentadas, é notável que ao longo da história o Movimento Negro desenvolveu

ações que vislumbravam romper com um quadro de desigualdades que acidenta a população negra e que por vezes é reforçada pelo Mito da Democracia Racial¹⁷.

[...] nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. [...] a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2005, p. 56)

Ainda nesta mesma linha de considerações sobre o Movimento Negro, apresentamos outra fase que tem relação com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). Onofre (2014), sobre essa fase data a década de 1970, precisamente em 1978. Viana (2015) aponta que o MNU teve sua fundação em São Paulo, tendo como surgimento após os protestos organizados por vários grupos negros contra a discriminação racial. Sua criação “é considerada um marco na consolidação do movimento negro contemporâneo [...] as reivindicações da FNB e de organizações como o TEN, se estenderam décadas mais tarde, porém, com acréscimos e especificidades dado o tempo histórico”. (ONOFRE, 2014, p.40)

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!”. [...] O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro, passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como

¹⁷ Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2006, p. 269) aponta que a democracia racial é uma ideologia do Estado brasileiro, na verdade um dogma que vislumbra reduzir o antirracismo. Uma tentativa de negar os preconceitos raciais, discriminações e as desigualdades raciais que estão presentes no Brasil.

Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. O movimento negro organizado, com suas reivindicações específicas, adquiriu certa visibilidade pública. (DOMINGUES, 2007, p. 114-115)

Isto vem ao encontro de Viana (2015), quando comenta que a abrangência do Movimento Negro Unificado estava para além da luta contra a discriminação, uma vez que também se dirigia aos espaços educacionais formais com propostas para a superação do racismo na escola e visava formar outras lideranças negras. Outro aspecto importante levantado pela pesquisadora é que o movimento se transformou em uma entidade e motivou outras regiões do País com o surgimento de outros grupos (VIANA, 2015, p. 69).

No Maranhão, como faz notar Nunes et.al (2021), foi no contexto das políticas de ações afirmativas do Movimento Negro Unificado que foi criado o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA). Viana (2015) também comenta que a criação do CCN-MA foi em 19 de setembro de 1979, na perspectiva de estudar como também preservar as raízes culturais da população negra.

[...] a criação do CCN teve uma diferenciação em relação ao MNU de São Paulo, pois este teve participação direta do meio acadêmico, principalmente da USP, enquanto o CCN partiu de iniciativa de pessoas não ligadas ao meio acadêmico maranhense. Entretanto, com o decorrer dos anos, a entidade passa a ter vários intelectuais das universidades maranhenses, especificamente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O CCN-MA está localizado na Rua dos Guaranis, s/n, Bairro dos Barés- João Paulo. Cabe acrescentar que quando foi fundada essa Organização em 1979, funcionava nas casas dos diversos militantes. Mas, no ano de 1985, o Governador do Estado Luís Rocha doa um prédio onde funciona até hoje. Este prédio no passado (século XIX) funcionou a Casa da Pólvora do Maranhão. Posteriormente serviu de mercado de escravos. Como vemos, o local possui uma íntima ligação com os negros, pois antigamente era um espaço de negação e opressão, e hoje é um lugar de afirmação e liberdade de ações em prol da população afro maranhense. (NUNES et.al, 2021, p. 33817)

Vale notar que os/as autores/as supracitados/as comentam que em 1980 o CCN desenvolveu variadas atividades sociais, como a inserção de intelectuais e ativistas voltados para a questão do/a negro/a. A começar pelo ingresso de vários intelectuais e militantes da questão do/a negro/a, assim como a Frente Negra Brasileira se organizava tendo vários departamentos.

No contexto maranhense:

[...] o CCN-MA criou vários setores que tratavam sobre o negro, como: crianças, mulheres, danças, artes, música, política, esporte, educação e outros. Entretanto, vários desses setores que faziam parte da constituição

do referido Centro, no decorrer dos anos criaram seus próprios espaços. [...] Outro destaque foi a luta da incorporação dos direitos dos remanescentes dos quilombolas na Constituição Estadual de 1989. O texto foi aprovado com o seguinte teor: “O Estado reconhecerá e legalizará, na forma da lei, as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”. [...] O eixo educação e Formação desenvolve ações envolvendo crianças, adolescentes, jovens, lideranças rurais, mulheres e professores (as), no sentido de permitir o resgate e o fortalecimento da identidade e autoestima do povo negro. (NUNES, et.al, 2021, p. 33819)

Como faz notar, os elementos apresentados evidenciam que o Movimento Negro brasileiro e as novas organizações sociais negras na atualidade objetivam a superação do racismo, preconceito, bem como a valorização da diferença, em particular da população negra brasileira.

A Constituição Federal foi promulgada em 1988 e apresenta na sua redação o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes grupos étnicos, ainda criminaliza o racismo e reconhece os direitos dos remanescentes de quilombos à terra. Brevemente fazemos estes apontamentos para evidenciar que tais conquistas são frutos de lutas do Movimento Negro, assim como a Lei nº 10.639/2003, objeto de estudo desta dissertação, e nessa direção apresentar esses acontecimentos históricos é salvaguardar a memória e história.

Nesse sentido, é importante discorrer sobre as ações afirmativas, pois consideramos que estas são resultado de vários anos de luta e resistência por parte dos militantes e ativistas negros/as, os quais conseguiram que o estado brasileiro reconhecesse a existência e presença das desigualdades, em vários espaços, como nas instâncias educacionais, sobretudo, no acesso à educação.

A política de Ação Afirmativa conforme Viana (2015) surgiu nos Estados Unidos em 1960 a partir do movimento dos direitos civis. No contexto brasileiro, conforme Sales (2014), o aparecimento deste termo surgiu na pauta reivindicativa dos movimentos negros no campo educacional. Na perspectiva de Conceição (2018), esta política se materializou na sociedade brasileira pois esta teve o dever de rever como tratava sua população, bem como verificar as disparidades de predomínio racial e étnico.

[...] tornou-se necessário apresentar aspectos que ocupem um posicionamento fulcral na discussão de políticas de ação afirmativa. Compreende-se que a contextualização utilizada que comprove a necessidade desta política apresenta-se primeiramente por meio da experiência social da população brasileira que no decorrer da história excluiu por razões étnicas raciais de gênero, determinados grupos e indivíduos. (CONCEIÇÃO, 2018, p.52)

Em outras palavras, segundo o supracitado autor a exclusão histórica dos grupos raciais na sociedade brasileira dificultou que as pessoas pertencentes a estes grupos tivessem acesso aos mais variados bens sociais. Quando se retoma a análise da formação social do Brasil, especificamente o 13 de maio, podemos observar, conforme o sociólogo e intérprete do Brasil, Fernandes (2017) que a partir deste dia a população negra brasileira, também objeto de estudo desta dissertação, passou a enfrentar o peso da exclusão sem acesso à saúde, à terra, educação, bens materiais, em resumo sem direito a melhores condições de vida e existência.

Quando anteriormente historicizamos sobre a formação social do Brasil, foi por entender que este é multicultural, ou seja, é um país construído com pessoas pertencentes a várias culturas e que possuem diferenças étnicas raciais. Contudo, a diferença étnica foi usada por muito tempo como justificativa para a exclusão social, que fez com que homens e mulheres pertencentes a estes grupos vivessem historicamente em condições desiguais e em posição de subalternidade.

É com base neste cenário que as ações afirmativas¹⁸ começaram a ser discutidas no Brasil, estas integram uma agenda levantada principalmente pelos movimentos negros em combate à discriminação estrutural que é herança histórica da escravidão de pessoas negras e pertencentes a outros grupos étnicos.

Na tentativa de historicizar as ações afirmativas encontramos nos estudos de João Feres Júnior et al. (2018, p. 112) a seguinte informação ao verificar os estudos de Antonio Sérgio Guimarães (2016).

[...] a primeira fase do debate em torno das ações afirmativas começa no governo Fernando Henrique Cardoso com a formação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (1995) e vai até 2002, com a aprovação das primeiras leis estaduais que criam cotas nos sistemas públicos universitários do Rio de Janeiro e da Bahia. A segunda fase começa nesse ano e se estende até a decisão do Supremo Tribunal Federal que julga constitucional as cotas raciais e a aprovação da lei de cotas no parlamento, ambas em 2012. A terceira fase vai de 2013 aos dias de hoje. (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 112)

Nós compreendemos que as ações afirmativas se materializam como políticas públicas elaboradas pelo governo ou por instituições privadas e objetivam

¹⁸ De acordo com Conceição (2018) ao verificar os estudos de Martini (2009) encontra que a discussão sobre as ações afirmativas se iniciou primeiramente em relação ao destino dos recursos públicos seguidamente sobre o bem-estar coletivo. A supracitada discussão e análise levantou questionamentos sobre a formação social do Brasil como um país que se apresenta democrático, moderno e politicamente organizado, que, no entanto, manteve e mantém uma desproporção entre a acumulação e a igualdade de direitos sociais e educacionais.

rever e corrigir as desigualdades raciais que estão presentes na sociedade. (MUNANGA 2016)

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2005, p. 94)

Ainda nesta linha de pensamento Martini (2009), em suas considerações sobre as ações afirmativas no contexto brasileiro, declara que estas têm relação com a procura pela afirmação das identidades étnicas e culturais as quais estão alinhadas às reivindicações econômicas e políticas dos grupos e sujeitos que se organizam e se orientam pelos fatos históricos.

Assim, as reivindicações em torno das ações afirmativas se materializam quando reportadas à história e memória, que fortificam a justificativa. Isso a fim de que sejam garantidos os direitos que foram roubados dos grupos étnicos brasileiros, os quais precisam ser compensados por meio de políticas sociais de reparação. Como salienta Martini (2009, p. 12) um exemplo a ser verificado “em relação aos negros as disparidades econômicas e sociais de hoje são apontadas como consequências derivadas do período da escravidão”.

Certamente, as políticas afirmativas objetivam rever essas disparidades sociais apontadas pela Martini (2009) e Conceição (2018), pois compreendemos que a finalidade de uma ação afirmativa é proporcionar aos sujeitos excluídos socialmente igualdade de oportunidade. Nessa direção, estas ações podem se materializar de três formas: possibilitar a desconstrução negativa e estereotipada dos/as negros/as; promover igualdade de oportunidades; e combater os preconceitos e racismos que coexistem na sociedade brasileira. (MUNANGA, 2016).

Desse modo,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)

Some-se a isto, no contexto brasileiro para o acompanhamento e efetivação das ações afirmativas é essencial pontuar a participação da Secretaria

Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que atuou juntamente com outras instituições governamentais e da sociedade civil organizada na preparação, cumprimento e acompanhamento de ações afirmativas em áreas como saúde, educação, trabalho, juventude e mulheres, entre outras.

Acrescentamos também que o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012 deliberou, por totalidade, que as ações afirmativas são constitucionais e políticas fulcrais para a diminuição das desigualdades sociais, educacionais e discriminações existentes na sociedade brasileira. Dessa maneira, observamos o reconhecimento por parte de uma instituição do Estado da necessidade de rompimento com as desigualdades que são estruturantes no Brasil.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 11)

Entretanto, destacamos que ao se tratar das ações afirmativas, estas como políticas não exclusivas dos órgãos governamentais, Munanga (2016) pontua que as instituições privadas e os aparelhamentos da sociedade são importantes atores para a efetivação e materialização das ações afirmativas, podendo corroborar conjuntamente com o governo.

Na presente dissertação decidimos também em apresentar a conceituação de João Feres Júnior et al. (2018), satisfatoriamente extensa para abarcar toda sua complexidade em torno das ações afirmativas no Brasil, vejamos:

[...] parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 13)

Assim, ainda conforme o autor, as ações afirmativas podem se concretizar levando em consideração variadas modalidades de políticas públicas que objetivem

os direitos civis, o bem estar social, políticas sociais e culturais dos\as agentes sociais pertencentes a grupos historicamente discriminados.

No Brasil, as ações afirmativas partem da constatação da indiferença com alguns grupos sociais e, nessa direção, colocamos em discussão a equidade que é apregoada na constituição brasileira que tem significado tratar os desiguais de maneira igual e, no estudo em questão, proporcionar a todos\as pessoas que não tiveram oportunidades e direitos assegurados devido ao racismo estrutural e a discriminação existente na sociedade brasileira que carrega as características da colonialidade que é permeada de privilégios de classe, gênero e raça.

Deveras apresentamos nesta dissertação a necessidade de pensarmos as ações afirmativas nos espaços de poder, no caso desta pesquisa, nos espaços educacionais formais. A propósito, a expressão ação afirmativa não é como apresentada anteriormente uma experiência brasileira, a discussão e reivindicação para as ações afirmativas já eram pauta de luta dos movimentos negros em todo mundo, além de outros grupos subalternos e discriminados, como árabes, palestinos e outros\as oprimidos\as.

Como uma política de reparação, de reconhecimento da diferença e valorização do outro, como um sujeito que precisa falar de si e de sua história e ancestralidade a Lei Federal objeto deste estudo, se apresenta como política emancipatória em uma sociedade que disputa os campos de saber e práticas educativas. Nessa direção, por entender a necessidade de outras epistemologias e políticas de reconhecimento dos negros e negras devemos refletir sobre a educação para a população negra.

[...] devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2004, p.11)

Em outras palavras, quando discorremos sobre as ações afirmativas para a população negra, objetivamos escancarar a necessidade do compromisso histórico

que a descolonização nos convoca a rever a assimetria, o conhecimento silenciado\ a e subalternizado\ a, o apagamento do sujeito diferente e a criação do inimigo construído pelo imaginário do outro, do homem branco, que corrobora discursivamente para a violência e brutalidade do Estado.

Reconhecimento 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. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004, p. 11-12)

É nessa direção, conforme Onofre (2014) que se apresenta a Lei nº 10.639/2003 como uma política de ação afirmativa que conjectura rever, corrigir, reconhecer bem como valorizar a identidade, cultura e a história dos\ as negros\ as brasileiros\ as. As diretrizes apresentam e definem as ações afirmativas como: “[...] políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p.12).

Do mesmo modo, na mesma direção no contexto brasileiro as cotas sociais e raciais se materializam como uma ação afirmativa na esfera de educação superior. Conforme Conceição (2018) o acesso à educação, a permanência e a conclusão dos cursos escolares sempre foi apresentado como um problema estrutural ainda no século passado, de acordo com o supracitado autor “já afirmavam que o acesso à educação não era democrático, comprovando a necessidade de discutir e implementar políticas no campo da equidade que venham

corrigir as injustiças, especificamente as educacionais, como aumentar o quantitativo de vagas nas escolas e universidades públicas do país”.(CONCEIÇÃO, 2018, p.58)

As políticas de cotas na educação ganharam força, em especial neste novo século. [...] o discurso sobre cotas raciais realizado pelo movimento negro não é algo tão estranho e vem abrangendo outros segmentos e grupos [...] como cotas para os portadores de necessidades especiais, [...] mulheres nos partidos políticos e em cargos de representação pública. Não se limita tampouco a vagas nos cursos superiores (MUNANGA, 2016, p.192).

Discorreremos nesta dissertação sobre a educação superior, já que o Brasil é um dos espaços da sociedade em que a presença de cotas se faz necessária, por se estabelecer um espaço privilegiado de difícil acesso e permanência. Pois, quando falamos de educação voltada para a população é necessário problematizar o acesso às universidades públicas e com isso devemos refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes não pertencentes às camadas abastadas que ao participarem dos processos seletivos de acesso à educação superior disputam as vagas com estudantes de camadas privilegiadas que tiveram acesso aos bens sociais e culturais.

Outro critério a ser apreciado são as diferenças existentes entre jovens brancos e negros ao referir-se à educação, Conceição (2018) encontra nos estudos de Munanga (2016) a seguinte informação:

[...] entre jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completam o ensino secundário. Embora esse número por si só seja elevado, ele não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o mesmo nível de ensino. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre raças, é desoladora. [...] 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa mesma faixa etária de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito ao acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressam na universidade (MUNANGA, 2016, p. 194).

As informações acima, corroboram para a compreensão de que as políticas implementadas voltadas para a educação formal não foram suficientes para mudar a desigualdade racial na educação brasileira. Comprovando que a trajetória escolar do/a jovem negro/a é fundamentada em uma desigualdade secular que precisa ser ultrapassada.

Nesse sentido, conforme Munanga (2016), algumas universidades públicas brasileiras mobilizaram-se e, aos poucos, adotaram formas de democratizar o acesso e permanência da população negra no Ensino Superior. Ressaltamos, o que corroborou com a construção das ações afirmativas no Brasil, foi uma discussão iniciada na década de 1990, que marcou o cenário de debates políticos, elevando as

discussões sobre as desigualdades raciais adjuntas à implementação de ações dirigidas para reversão das desigualdades educacionais (MARTINI, 2009).

Conforme a autora supracitada, as discussões relacionadas às ações afirmativas para população negra no Brasil, era emergencial para os representantes do movimento negro e para uma fração de diligentes das relações raciais, pois pretendem proporcionar melhores oportunidades de acesso e permanência para aqueles cidadãos que, por muito tempo, ficaram à margem da sociedade brasileira, em desvantagem histórica. As ações afirmativas, nesse sentido, apresentavam-se para corrigir e reverter as desigualdades quanto ao preconceito e estigma.(CONCEIÇÃO, 2018).

Obviamente a presente investigação não é voltada para a educação superior, no entanto, é oportuno discorrer nesta seção sobre esta importante política afirmativa voltada para a população negra e fazemos isso pois lamentavelmente ainda é notório uma resistência nos espaços acadêmicos em relação a um diálogo com as mais variadas políticas afirmativas a exemplo das cotas, da Lei nº 10.639/2003, dos currículos dos cursos superiores em particular os cursos de formação de professores\as.

Dessa forma, conforme Conceição (2018) ao estudar os escritos de Martini (2009), o auge e notoriedade das lutas dos movimentos negros\as por reparações sociais deu-se na celebração do tricentenário da morte do líder Zumbi dos Palmares.

A Marcha foi uma mobilização do Movimento Negro na luta contra o Racismo, Vida e Cidadania, o que reuniu em Brasília em 1995, milhares de pessoas com uma única finalidade e objetivo: pressionar o governo quanto às respostas e medidas contra a discriminação no Brasil. Nesta organização, entregou-se ao Governo Federal um documento que descrevia e denunciava as condições subumanas que viviam a população negra no país. No mesmo documento protestavam e exigiam ações efetivas do Estado. (CONCEIÇÃO, 2018, p. 59)

A partir de 1996, o então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso passou a considerar as demandas dos Movimentos Negros\as e permitiu que estes agentes sociais falassem sobre suas questões e demandas no governo. A postura do presidente estava relacionada a posição do país frente à “democracia racial”, pauta de discussões em fóruns internacionais, que estava cada vez mais ocupado por agentes sociais negros e negras. O Brasil nesta direção passou a ocupar uma posição de destaque como uma nação lembrada por suas

problemáticas raciais e sociais, que escancaravam as desigualdades sociais e raciais. (LYRIO; GUIMARÃES, 2014).

Conceição (2018) ao se debruçar sobre os estudos da antropóloga Yvonne Maggie (2006), encontra a seguinte informação: foi na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância evento que aconteceu em Durban, África do Sul em setembro de 2001, que a posição do governo brasileiro mudou em relação à questão racial. Foi durante esta conferência, em rede nacional que o governo federal socializou e publicizou sua decisão de autorizar a comissão brasileira em Durban a defender a adoção de cotas como políticas públicas para reparar as desigualdades raciais existentes no Brasil.

O referido presidente organizou uma comissão para construir e apresentar o posicionamento do estado brasileiro na conferência. Ressaltamos que a supracitada comissão foi presidida pelo Secretário de Estado de Direitos Humanos, agentes do estado, e representantes dos movimentos sociais e integrantes dos movimentos negros. (CONCEIÇÃO, 2018).

Destacamos que foi nesse contexto que houve o reconhecimento das políticas de ações afirmativas e sua importância para a população brasileira que precisou e ainda precisa de meios para romper e combater com as múltiplas desigualdades sociais, raciais e educacionais no Brasil.

3.3 Compreendendo alguns conceitos: raça, racismo, preconceito racial e negritude

Na subseção 3.1 discorreremos sobre o/a negro/a na sociedade, falamos brevemente sobre a formação social do Brasil, onde apresentamos brevemente a chegada da população pertencente ao continente africano no país, fizemos essa travessia histórica e sociológica pois consideramos importante para o entendimento desta dissertação.

Nessa direção, na presente subseção falaremos e analisaremos as teorias raciais que são estruturantes na sociedade brasileira, pois ponderamos indispensável discorrer acerca de termos como raça, racismo, preconceito racial e negritude, pois estes causam efeitos prejudiciais para as populações étnicas raciais em particular a população negra afrodescendente.

O que fortifica a necessidade de apresentação dos termos como raça, racismo, preconceito e negritude é que ao analisar a Lei 10.639/2003, constatamos a urgência de se repensar como se estruturaram as relações raciais no Brasil, acreditamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos direcionam para análise e apresentação destes termos como percurso importante para se refletir sobre uma educação antirracista que está relacionada às práticas desenvolvidas pela gestão escolar e pelos/as professores/as.

Na sociedade brasileira os termos e concepções acerca das relações raciais precisam ser apresentados e refletidos criticamente para a compreensão da realidade social da população negra. Consideramos essencial nesta dissertação tratar dialogicamente sobre os termos raça, racismo, preconceito e negritude pois estes se fazem presente nos espaços sociais, educacionais formais e que estão correlacionados com a Lei 10.639/2003. As políticas sociais voltadas para a população negra brasileira ainda provocam opiniões diferentes quando são postas em discussão sobre sua legitimidade e, nessa direção, justificamos apresentar os diferentes termos e sua importância para esta dissertação.

I. Raça

Escolhemos iniciar nossa reflexão e discussão apresentando o conceito de raça, desse modo, manteremos um diálogo com os/as estudiosos/as Gomes (2005), Guimarães (2008), Viana (2015). E, para iniciar, acreditamos que é importante apresentar a percepção do sociólogo Guimarães (2008, p. 64) quando aponta que:

A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos.

É imprescindível apontar que o termo raça durante muito tempo foi usado como justificativa para atitudes ideológicas e políticas que ocasionaram extermínios e holocaustos. Conforme Viana (2015, p. 42), o sentido biológico “foi utilizado insanamente para justificar a suposta supremacia branca em relação aos demais grupos causando dominação, segregação e morte”. Outrossim, de acordo com

Guimarães (2008), no percurso histórico desta discussão as raças humanas não existem, no entanto, esse termo foi utilizado na tentativa de sobrepor uma raça sobre a outra.

Nas palavras de Viana (2015), compreendemos que para o Movimento Negro, o termo raça possui outro significado. A autora nos revela que:

[...] ele rejeita a ideologia que define que há soberania e superioridade entre raças, relacionando-o ao sentido social e político da história da população negra. Dessa forma, o conceito de raça deve ultrapassar a questão biológica e sociocultural e adentrar o espaço político para que tal comunidade possa lutar por seus direitos. (VIANA, 2015, p.43)

Como a proposta desta dissertação é também dialogar com autores/as que corroboram com a superação e compreensão de meios antirracistas que visam romper com os preconceitos construídos socialmente, a partir da implementação da Lei em questão concebemos que é necessário aprofundamento teórico na dimensão social e política do termo e nessa direção Gomes (2005), acrescenta que:

[...] é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. (GOMES, 2005, p. 45)

Concordamos com a autora e militante do movimento negro que a necessidade da utilização e problematização do termo se faz necessária pois a discriminação e os racismos estão enraizados na sociedade brasileira. Nesse sentido, no campo epistemológico a superação do conceito de raça por parte do movimento negro brasileiro nos permite hoje discutir a ideia de raça como termo político social.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determina-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos”. Isso de fato é lamentável, mas infelizmente existe! (GOMES, 2005, p. 45-46)

Dessa forma, é impossível dispensar neste estudo que o termo raça serviu por muito tempo para separar os grupos étnicos raciais, os colocando em uma posição subalterna, com base nas características e nos fenótipos que a discriminação aconteceu e se faz presente nos mais variados espaços sociais negando, assim, o acesso e a permanência dos/as negros/as nos bancos escolares, universitários e espaços de poder e decisão. Em síntese, como acrescenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (CNE/CP 003/2004)

Como apresentado, o termo raça foi construído e é carregado de ideologias que são (re)produzidas nas relações sociais e de poder e com isso é importante destacar a necessidade da implementação da supracitada Lei nos espaços educacionais pois ela torna possível se trabalhar com a diferença.

É preciso ensinar para os (as) nossos (as) filhos (as), nossos alunos (as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. (GOMES, 2005, p.49)

Dito isto, é fulcral a necessidade de se pesquisar e estudar sobre a História e cultura afro-brasileira e africana, pois é preciso se apresentar os mais variados significados, outras narrativas e percepções que estão presentes nas relações raciais no Brasil. Explicitado o termo raça, a seguir vamos discorrer sobre o racismo entendendo que este está relacionado ao conceito de raça já apresentado.

II. Racismo

O racismo é um problema social que precisa ser discutido. A primeira iniciativa a ser tomada é assumir que ele existe e que reforça as desigualdades sociais que atravessam a população negra brasileira e outros grupos étnicos raciais. Por muito tempo se acreditou que no Brasil todos os grupos sociais viviam em perfeita harmonia usufruindo das mesmas oportunidades e direitos. No entanto, é comprovada utópica essa informação quando nos aproximamos das questões raciais em particular das questões pertencentes à população negra brasileira.

A percepção de Gomes (2005) sobre racismo é que existem conflitos entre as diferentes compreensões e práticas sociais que apontam o termo racismo como complexo, o que requer dos/as pesquisadores/as um olhar cuidadoso e atento ao se aproximarem da temática racial.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Do mesmo modo, nos estudos de Anchieta (2008) entendemos que o racismo é uma representação mais extensa e complexa, pois neste termo está presente o preconceito, a discriminação e outras práticas negativas que recaem sobre os grupos étnico-raciais. Conforme a autora, é indispensável reafirmar que o conceito de racismo se difere do conceito de raça. Raça é um conceito biológico que diferencia uma determinada espécie (ANCHIETA, 2008).

E para Gomes (2017), o termo raça também já passou por um processo de ressignificação por parte dos movimentos negros/as brasileiros/as que trouxeram esse termo para o campo político como já apresentado anteriormente nesta dissertação.

Everaldo Dias (2017) sobre o termo em questão comenta que este se iguala à discriminação racial, aquela na qual a pessoa coloca em prática a diferenciação sob critérios de hierarquização entre os grupos raciais. Nesta direção, mobilizamos o que aponta Munanga (2016, p. 179) quando sustenta que: “O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em

relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc”.

Ainda nas palavras do autor este é resultado das construções ideológicas que insistiram e ainda insistem em assegurar que no Brasil existem grupos de pessoas superiores e inferiores, em síntese estamos falando de teorias raciais que surgiram no país para justificar os processos de subalternidade, exclusão e escravidão no século XIX.

O racismo é um fenômeno social que está estruturado na sociedade brasileira, compreendemos que as diferenças de raça têm contribuído para o aprofundamento histórico da desigualdade no Brasil. Quando analisamos a vivência das pessoas negras na sociedade verificamos que esta é acompanhada de desigualdade social e educacional. A aplicabilidade da Lei 10.639/2003, pode proporcionar oportunidades educativas de combate ao racismo que acreditamos e não podem ser perdidas.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender 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 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. (CNE/CP 003/2004)

O discurso que reforça o racismo é resultado das interações sociais no espaço em que se vive, as pessoas não nascem racistas, tornam-se racistas. O racismo não é natural ao ser humano assim como o conceito de raça ele foi construído e as atitudes racistas fazem com que as pessoas negras sejam colocadas em uma posição de inferioridade, as transformando em sujeitos sem humanidade.

III. Preconceito Racial

Sendo esta dissertação uma pesquisa social, com recorte racial, ponderamos que discutiremos o termo preconceito, no entanto a nossa análise teórica e dialógica será sobre um tipo de preconceito, dentre vários tipos de preconceitos que coexistem na sociedade brasileira. Dito isto, elegemos o preconceito racial levando em consideração as representações construídas na sociedade que corroboram para a manutenção de um sistema social excludente que reforça as desigualdades nos espaços sociais.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

Destacamos, após a análise da citação acima, que o preconceito racial é construído socialmente, ou seja, as pessoas não nascem preconceituosas elas se tornam, e tornar-se uma pessoa preconceituosa implica em dizer que tal atitude pode ou não ser reforçada nos espaços de convivência. Acrescentamos que o preconceito racial é resultado de uma concepção articulada que se revela através dos comportamentos experienciais que se materializam em atitudes racistas no dia a dia (ONOFRE, 2014).

No pensamento de Onofre (2014), o sujeito a partir da sua realidade constrói pensamento, símbolos, códigos e estereótipos com base no espaço em que se relaciona, ou seja, o sujeito relaciona as suas concepções e também sobre o\outro\ a. Ainda sobre essa atitude, na perspectiva crítica de Sant 'Ana (2005), verificamos que o preconceito é:

[...] uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANT 'ANA, 2005, p. 62)

Outra definição é apontada por Eliane Cavalleiro (2001), quando ressalta que o preconceito é

[...] uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num

processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. (CARVALLEIRO, 2001, p.75)

Nesta direção, com base nos apontamentos acima, direcionamos nosso olhar para os mais variados espaços sociais, pois neles, conforme Viana (2015), é possível se verificar a presença de espectros negativos que fazem com que negros\as sejam relacionados a pensamentos errôneos. Neste sentido, apresentamos brevemente alguns fatores que contribuem para que esse pensamento errado carregado de preconceito permaneça.

- a) a existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro. Expressões marcantes do racismo podem ser percebidas nas piadas racistas formuladas no dia a dia e na associação que muitas pessoas fazem entre negro e criminalidade; negro e pobreza; negro e sujeira, dentre outras;
- b) o desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, até mesmo de intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. É muito comum ouvirmos as pessoas atribuírem, de maneira equivocada, a longa duração da escravidão a um comportamento passivo e resignado dos negros ou demonstrarem total ignorância sobre as revoltas escravas e movimentos de luta após a escravidão. Há também uma falta de conhecimento sobre as ações do movimento negro na atualidade; c) a falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. Basta pensar quantas vezes ouvimos ou lemos sobre líderes negros que atuaram nos movimentos de luta durante e após a escravidão; quantas vezes participamos de debates com pesquisadores negros e brancos sobre a participação ativa dos negros no Brasil [...] programas informativos sobre esta temática são veiculados na televisão e outros meios de comunicação;
- d) a crença de que no Brasil não há racismo e de que os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração e escravidão [...] (MUNANGA, 2016, p.68)

De todo modo, poderíamos apresentar outros elementos que corroboram com os equívocos errôneos que permeiam a sociedade brasileira. No entanto, destacamos aqui aqueles principais para elucidação e compreensão da problemática que permeia as relações sociais. Devido a necessidade de desconstrução dessa realidade ao longo do processo de luta e resistência, foram pensadas leis no âmbito educacional para o reconhecimento, legado histórico, cultural da população africana para a construção e formação do Brasil.

A Lei 10.639/2003 surgiu nesta perspectiva de resgatar a história de um povo que por muito tempo ficou silenciada ou foi contada erroneamente nos espaços educacionais formais.

Ao referir-se a esse assunto, Viana (2015, p.27) diz que:

A distância entre a história real dos primeiros negros que aportaram no Brasil para sua história pessoal marca a ausência do valor desse povo porque, durante muito tempo, nas escolas era repassada a História na perspectiva eurocêntrica, na qual o continente africano era mencionado apenas com relação ao período escravista, sem considerar a trajetória e cultura do povo africano. Este fato traduzia-se para os estudantes negros como não valorização ou invisibilização da sua real história.

Conforme Onofre (2014), é também no espaço escolar que o preconceito se faz presente de forma velada e por vezes é sustentado e se intensifica porque os/as professores/as fortificam sua presença, deixando de investigar nas relações entre os/as estudantes as atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas.

Nesta consideração, Viana (2015) salienta que no dia a dia da escola que se manifestam as brincadeiras por vezes ofensivas, atitudes desrespeitosas e situações que demonstram a invisibilidade e a desvalorização do/a negro/a no cotidiano da educação básica formal. Essas desigualdades se revelam no interior da escola, acompanhada de racismo e discriminação como já pontuado. No entanto, isso é tão velado fazendo com que o/a negro/a discriminado/a pouco saiba da sua história. (VIANA, 2015).

Acreditamos que, professores, coordenadores, funcionários e alunos exercem um papel singular na escola, colaborando para a eliminação de práticas discriminatórias perpetradas pelos meios de comunicação, da conversa entre amigos, da leitura de revistas e jornais, enfim, das informações equivocadas e infundadas sobre a cultura afro-brasileira. O racismo e a discriminação, provenientes de ideias pré-concebidas a partir do imaginário popular, concebidos com base em informações errôneas e distorcidas, contribuem para a proliferação do preconceito nos mais diversos ambientes, principalmente o escolar. A instituição escolar constitui em lugar privilegiado para ressignificar as práticas pedagógicas, ajudando docentes, discentes, coordenadores, gestores e funcionários a mudarem de atitude, contribuindo para o reconhecimento, resgate e fortalecimento da cultura negra. (ONOFRE, 2014, p. 95)

Nessa direção, conforme os elementos até aqui apresentados podemos comprovar a dureza da experiência dos negros/as na sociedade brasileira levando em consideração as terminologias que influenciam as relações raciais no Brasil. Em nosso estudo objetivamos convocar uma reeducação das relações raciais entre os/as agentes sociais pertencentes aos mais variados grupos raciais. A nossa dissertação, vislumbra articular os processos educativos, as políticas públicas e as ações dos movimentos sociais para que de fato aconteça uma educação das relações raciais nos espaços educacionais formais.

Ainda nessa direção, iremos tratar da identidade nacional negra. O que justifica a necessidade de abordarmos nessa dissertação sobre negritude tem

relação com o pensamento social brasileiro que construiu no Brasil uma identidade nacional na tentativa de mascarar as mazelas que recaem sobre a população negra e seus descendentes.

IV. Negritude

No Brasil se construiu uma identidade nacional, que reúne todos\as os\as agentes sociais. No entanto, como já abordamos nessa dissertação é indispensável levar em consideração para a compreensão da realidade social os atravessamentos e outras identidades tais como: classe, religião, etnias, gênero, idade e raça, cujas expressões dependem do contexto relacional. (MUNANGA, 2012)

Em um país racista e preconceituoso como o Brasil é necessário pensarmos uma identidade dos\as agentes sociais afro-brasileiros\as, ou melhor é fulcral trabalharmos a identidade negra. Conforme, Munanga (2012), a negritude¹⁹ é uma categoria não biológica e construída socialmente a partir da realidade social da população negra numa sociedade racista.

Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2019, p. 11)

A exclusão social da população negra é histórica como já apresentamos, dito isto o Brasil se construiu negando algumas identidades étnicas, reconhecendo apenas e se articulando em torno do ser branco ou amarelo. Destacamos nessa dissertação um recorte escrito por Milton Santos “Ser negro no Brasil hoje” Folha de São Paulo, 07 de maio de 2000. “Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta”. (SANTOS, 2000, p. 04)

¹⁹ Para Domingues (2009, p. 194) o conceito de negritude, vem ganhando espaço e vários usos e sentidos nos últimos anos. O autor destaca a visibilidade da “questão étnica”, no plano internacional, e dos movimentos de afirmação racial no Brasil. A negritude passou a ser um conceito dinâmico, na dimensão política, ideológica e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para as ações e articulações dos movimentos negros\as. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de obtenção de uma consciência racial. Na dimensão cultural, a negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana.

Nessa direção, consideramos importante discorrer sobre a negritude ou sobre a identidade negra pois esses termos trazem ao centro dessa discussão a história dos povos africanos e como vivem seus descendentes no Brasil.

[...] o fato de terem sido na história “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas”. Por isso a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, assim como a afirmação da identidade negra, são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente. (MUNANGA, 2019, p. 05)

A identidade na perspectiva do supracitado antropólogo tem uma relação complexa, pois abarca fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político ideológicos e raciais. E avança nos explicando que: “historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado”. (MUNANGA, 2019, p. 10)

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2012, p. 12)

Os mecanismos de destruição utilizados pela colonização reforçaram os pontos de partida da população negra e a tomada de consciência coletiva. A identidade negra²⁰ surge para corroborar com uma luta dos\as oprimidos\as que passaram a contar com a solidariedade uns dos outros\as.

[...] negritude foi, antes de mais nada, um movimento de resgate da humanidade do negro, o qual se insurgiu contra o racismo imposto pelo branco no contexto da opressão colonial. O movimento tinha a proposta de repudiar os valores estéticos da civilização ocidental. Havia uma tendência dos povos negros colonizados, seja na África seja nas Antilhas, de assimilar o padrão cultural europeu, alienando-se dos valores da cultura africana. [...] a libertação do negro passa pela reconquista de si, o movimento da negritude assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza. Poetas,

²⁰ Ainda sobre identidade Negra, Petrônio Domingues (2009), convoca Franz Fanon em *Pele Negra, Máscaras brancas* para exemplificar os processos de assimilação que foram corporificados pelos\as negros\as para se integrarem na sociedade de classes. Para isso esses\as agentes sociais renunciavam e incorporavam em seus corpos e pensamentos os ideais da branquitude. “[...] alisando o cabelo e assumindo deste último a música, a religião, os costumes, em suma, a cultura. Foi justamente para reagir a esse estado de alienação que surgiu o movimento da negritude, que trazia em seu bojo o desejo de reencontro com uma identidade presumivelmente perdida”. (DOMINGUES, 2009, p. 2007)

romancistas, etnólogos, filósofos e historiadores restituíram à África o orgulho de seu passado, demonstraram o valor de sua cultura, recusaram uma assimilação que teria emasculado seu protagonismo. Na medida em que foi se ampliando, a proposta de recuperação da personalidade negra serviu de modelo de atuação nas esferas política, econômica e social (DOMINGUES, 2009, p. 207).

De fato, quando falamos da negritude nessa dissertação nos referimos a sujeitos históricos que foram e são vítimas dos processos modernos da inferiorização e negação das identidades étnicas. A negritude em nosso estudo nos ajuda a combater os pensamentos firmados para diminuir os homens e as mulheres pertencentes à população negra, corroborando ainda para uma chamada permanente de todos\as os\as herdeiros\as dessa condição para que se engajem na luta para recuperar os valores de suas civilizações e culturas destruídas e negadas.

Desse modo, os apontamentos que fizemos nessa subseção fortificam para proposta desta pesquisa que versa sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola, pois defendemos a possibilidade de desenvolvermos mecanismos que objetivem contar a história, bem como apresentar a cultura dos\as afro-brasileiros\as e africanos\as. Também, compreendemos que as desigualdades, as quais acompanham a população negra, estão presentes também na educação básica e essa desigualdade é consequência de um passado estruturado nas diferenças raciais, racismos e preconceito racial como já apresentado nesta subseção.

4 O LUGAR DA LEI N.º 10.639/2003: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Na presente seção faremos uma discussão sobre o lugar da Lei 10.639/2003. O que justifica a necessidade da presente discussão é a relação desta Lei com o objeto desta dissertação e, nessa direção, iremos retratar a contextualização histórica da Lei, as determinações para sua efetivação nos espaços educacionais formais, no currículo e os avanços e desafios para sua implementação.

Reiteramos que entendemos a supracitada Lei como uma política de ação afirmativa como já foi apresentado em seção anterior. Desse modo, iremos trabalhar a perspectiva de um currículo educacional antirracista. Fazemos essa demarcação conforme os/as teóricos/as, estudiosos/as que se debruçam sobre a temática racial, em particular no espaço educacional. Dito isto, corroboramos que o estudo e apresentação deste marco legal transcorre uma perspectiva crítica, dialógica e contemporânea compreendendo as relações raciais no Brasil de hoje.

Pretendemos contribuir epistemologicamente com os diálogos acerca da supracitada Lei, portanto, vislumbramos convocar os/as gestores/as e professores/as a refletirem sobre as suas percepções imagéticas em relação à população negra brasileira, sobre sua cultura e história. Assim sendo, esta seção está direcionada para a realidade educacional, bem como aos conhecimentos que podem ser produzidos positivamente sobre a população negra no espaço educacional, bem como, para os desafios enfrentados para a materialização e efetivação da Lei em questão.

4.1 O contexto histórico e de luta da Lei e sua importância para a educação étnico-racial como prática da liberdade

Consideramos importante contextualizar e historicizar os itinerários percorridos para que hoje tivéssemos a oportunidade de discutir acerca dos espaços educacionais formais a questão racial que, em nossa compreensão, corroboram como prática da liberdade. Nessa direção, retomamos a seção anterior na qual dissertamos sobre o negro no Brasil de hoje pois esta seção é indispensável para a continuidade desta discussão e nela apresentamos que o movimento negro

brasileiro na década de 1930 já articulava pautas e reivindicações voltadas para os espaços educacionais formais.

O protagonismo da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro e a atuação dos movimentos sociais em vários estados brasileiros desencadearam um conjunto de ações que desembocaram, podemos assim dizer, nas conquistas que hoje temos presenciado em relação à inclusão da história da África e cultura afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro. (ONOFRE, 2014, p. 87)

Outro aspecto apresentado por Onofre (2014) é que no percurso histórico brasileiro, em particular, entre 1937 a 1945, o governo Vargas deliberou medidas contra a Frente Negra Brasileira (FNB) na tentativa de apagá-la da realidade brasileira. Como organizações sociais a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e a Imprensa Negra lutavam contra o racismo e o preconceito e reivindicavam para que a população negra brasileira fosse visibilizada nos espaços sociais e educacionais.

Demarcamos ainda em seção anterior que foi a partir dos anos 1990, que no contexto brasileiro se iniciou as discussões sobre as ações afirmativas nos espaços institucionais. Esse apontamento vai ao encontro do que comenta Onofre (2014), quando discorre que entre os anos de 2001 e 2004, as iniciativas se materializaram fazendo com que os setores sociais discutissem as ações afirmativas e seus impactos.

De todo modo, faremos brevemente dois destaques que consideramos essencial nesta seção, pois estes corroboram para a discussão da educação e as relações étnico raciais na educação brasileira e colaborou para a visibilidade, debate e compromisso histórico da Lei em questão. Consideramos a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em 2001 como um importante marco histórico, pois naquele momento foi exposta a necessidade de se combater o racismo e as demais formas de violências e discriminações.

Acreditamos e sustentamos que a partir desse evento o Brasil tomou iniciativas positivas para o combate ao racismo dentre elas apontamos a Lei nº 10.639/2003, a qual foi aprovada e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, em sua primeira gestão. A supracitada Lei, como já apresentada modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –

LDBEN, passando assim a vigorar acrescida do artigo 26 -A, já apresentado em capítulo anterior. (ONOFRE, 2014)

Acrescentamos também que em 2008, a Lei nº 11645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, modificando a Lei nº 10.639/2003, incluindo a temática indígena. Desse modo, as instituições educacionais formais são obrigadas a trabalhar em seus currículos a história das populações indígenas. Consideramos essencial o apontamento, pois demarca um deslocamento epistemológico necessário que ressalta a urgência em se trabalhar e refletir na escola, em particular, e na sociedade brasileira, em geral, a história das populações que contribuíram e ainda contribuem para a formação do Brasil, mas que por razões excludentes por muito tempo ficaram à margem da sociedade.

Em outras palavras as supracitadas Leis significam uma conquista, um novo lugar político e social para os movimentos sociais, em especial ao movimento negro que sempre problematizou as tensões raciais no Brasil. Pois como afirma Ortegá (2018), quando acontece uma aproximação em relação ao histórico de formação do Brasil, é evidenciado como as relações entre os europeus, indígenas e africanos\as eram marcadas por diferenças raciais, como também por argumentos espirituais, biológicos e pelas relações senhoriais que precisam ser problematizadas e superadas. Logo, acreditamos que a efetivação das Leis apresentadas colaboram para essa problematização e entendimento da realidade social.

Após a Lei nº 10.639/2003, e em virtude da aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, tivemos o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme Onofre (2014), foi resultado das mobilizações e articulações dos movimentos sociais e negros e de instituições como a UNESCO, CONSED e UNDIME.

A nossa intenção em apontar brevemente esses acontecimentos é por considerá-los importantes e por estes possibilitarem compreender que a questão racial e a luta contra o racismo sempre foram pautas de reivindicação na sociedade brasileira. Como fazemos notar a Lei nº 10.639/2003 é um marco histórico que se materializa em meio a uma luta antirracista, por um currículo educacional antirracista e emancipador que conjecture uma educação que contemple todos os grupos sociais e raciais.

Quando pontuamos a necessidade de uma educação que contemple todos os grupos sociais e raciais, direcionamos nosso olhar para o cultivo de conhecimentos diferentes e como discorre Medeiros (2019, p. 104) “incremento de atitudes e valores que desenvolvam cidadãos ativos de sua gênese étnico-racial”, pois é objetivo da Lei que todos\as tenham sua identidade e cultura respeitadas.

E foi em busca de respeito que o movimento negro, os\as ativistas, os movimentos sociais e diligentes das relações raciais no Brasil pautaram historicamente que no espaço escolar o racismo pode ser combatido. De acordo com Onofre (2014), é no espaço educacional formal que as representações sobre os\as negros\as podem ser positivadas fazendo com que a diversidade étnico racial se faça presente na escola. Nessa direção, e fortificando o pensamento do supracitado autor, que esta dissertação se materializa, pois objetivamos também saber se a escola investigada desenvolve um papel que colabore para uma educação antirracista.

Ainda nesta direção, foi no governo do então presidente Lula em 2003 que tivemos instituída a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, no ano seguinte o MEC instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – SECAD, que tempos depois passou a ser chamada de SECADI²¹, pois incluiu o eixo inclusão. Esse contexto juntamente com aprovação da Lei nº 10.639/2003 faz com que a educação brasileira tenha outros trajetos antes nunca percorridos, notadamente relacionados aos conteúdos educacionais, a formação de professores\as e a discussão de temáticas silenciadas, que em outros tempos ficou de fora dos currículos educacionais.

Por dentro desta discussão, salientamos que toda essa articulação histórica em prol da existência e efetivação da Lei nº10.639/2003, apresenta-se

²¹ Concordamos com a Jakimiu (2021, p. 116), quando descreve que o Estado de Bem-Estar nunca existiu no Brasil. Pois estamos falando de um país que carrega em seu percurso histórico sinais da exploração, violência e brutalidade, foi para rever essas problemáticas e para garantir o direito à educação para a diversidade que se construiu no Brasil a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2004, a supracitada secretaria significou um importante avanço ao dar visibilidade para os\as agentes sociais historicamente silenciados\as e excluídos\as do processo histórico e educacional brasileiro. Infelizmente, a partir do ano de 2015 o contexto social e político marcado pelo golpe demarcou outros projetos educativos firmados em discursos alinhados a agenda política neoliberal conservadora, que não considera importante o percurso de lutas e de garantias de direitos sociais e educacionais percorridos historicamente, destacamos que o processo neoliberal, conservador e os ataques à educação em tempos de extrema-direita fortaleceram a extinção da SECADI banalizando e apagando a memória histórica dos\as agentes sociais para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se. (JAKIMIUI, 2021)

como uma resposta por parte do Estado brasileiro. O movimento negro sempre reivindicou políticas de reparação, possibilitassem mudar um quadro de desigualdades sociais que como já pontuamos em seção anterior recaem majoritariamente sobre a população negra.

Não podemos negar do ponto de vista institucional, a importância e necessidade da Lei em questão pois como salienta Onofre (2014) podemos refletir que a educação no Brasil por muito tempo valorizou um ensino eurocêntrico, racista, com conteúdos universais que não contemplavam os saberes dos grupos raciais, destes negros\as e indígenas.

Consideramos conforme já apresentado a educação étnico-racial como prática da liberdade pois com a efetivação da Lei nº10.639/2003, poderá se construir na escola um processo educativo crítico que se desenvolva sobre a realidade social com ações transformadoras e emancipadoras. Para que isso aconteça é necessário que a Lei em questão esteja vinculada a um projeto político pedagógico democrático que corrobore com intervenções e reflexões concretas alinhadas aos diferentes grupos sociais e raciais subalternizados.

É preciso questionar as narrativas eurocêtricas que fortalecem o ideário colonial e que reforçam a presença do racismo na escola. É indispensável assim como discorre bell hooks²² (2013): abraçar a mudança e valorizar uma educação multicultural que permita a formulação de críticas aos projetos formativos educacionais que por vezes é marcado por atitudes que estruturam as relações de poder e a hierarquização racial. Para bell hooks (2013), embora o multiculturalismo esteja cada vez mais sendo discutido na sociedade, em particular na educação:

[...] não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (HOOKS, 2013, p. 51)

Nessa direção e concordando com a supracitada autora a Lei nº 10.639/2003, ajuda os\as educadores\as a enfrentar a realidade escolar que por muito tempo

²²Gloria Jean Watkins, que conhecemos como bell hooks, é escritora estadunidense, educadora, feminista e ativista social. O seu pseudônimo é uma homenagem aos sobrenomes da sua mãe e avó. O seu nome é grafado em letras minúsculas, pois conforme a autora o mais importante em seus livros é a substância e não quem ela é. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias.

valorizou um ensino que apresentava uma forma de pensamento, conhecimento único e universal. “É preciso instituir locais de formação onde os/as professores/as tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. (hooks 2013, p. 52)

Em bell hooks (2013), notamos a necessidade de uma prática dialógica em sala de aula na qual os/as educadores/as se comuniquem com os/as estudantes e estejam atentos as suas diferenças, a autora defende uma “pedagogia engajada”. Compartilhamos da perspectiva da supracitada pesquisadora quando pontua que é necessário:

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. [...] a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional (HOOKS, 2013, p. 56)

O contexto educacional brasileiro por muito tempo foi influenciado pelos processos de dominação, fazemos esse apontamento pois é fulcral romper com a utopia da democracia racial que ainda coexiste na sociedade brasileira. Como já apresentado e problematizado, entendemos que o racismo intensifica as desigualdades e gera injustiças sociais e educacionais e por essa razão concordamos com a supracitada autora da necessidade de uma pedagogia engajada.

Acreditamos que uma pedagogia engajada corrobora para a materialização de uma educação como prática da liberdade. Do ponto de vista da teórica hooks (2013), é essencial que aconteça uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, do mesmo modo, é importante que se reflita sobre o fazer pedagógico com vista a desenvolver a autonomia e emancipação dos/as agentes sociais. Ainda segundo a supracitada autora é fulcral se apresentar as mais variadas perspectivas e disputas nos espaços educacionais formais que precisa de uma educação democrática e que rompa com a violência epistêmica.

A ideia de conhecimento universal legitima o pensamento eurocêntrico como único, da mesma forma que se deriva dele. O estabelecimento dessa proposição opera de forma silenciosa a calar formas de pensar à margem do padrão. Esta forma de genocídio intelectual pode ser considerada uma violência epistêmica. Esta atinge a episteme de um indivíduo/povo e está principalmente ligada ao contexto histórico da modernidade e do colonialismo. Se apresenta como a violência relacionada a determinado conhecimento, podendo ser entendida como uma forma de exercício de

poder simbólico de um indivíduo, grupo ou nação sobre um outro através do conhecimento científico, como forma de invisibilizar este outro. A violência epistêmica se apresenta como uma relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada visão de mundo se imponha sobre outras, impossibilitando sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados. (SILVA et al., 2018, p. 71)

Quando pontuamos a necessidade de uma ruptura com a violência epistêmica é pela constatação que a colonialidade do poder corrobora para a valorização apenas de um saber universal que por muito tempo silenciou outros saberes que não eram e não são produzidos no ocidente. Sobre isso, hooks (2013), corrobora dizendo que é preciso aceitar a descentralização global do ocidente, para a autora uma forma de fortificar para que isso aconteça é adotando o multiculturalismo em sala de aula, pois ao se aceitar a existência de várias culturas no espaço escolar os/as educadores/as darão atenção a questão da voz. “Quem fala? Quem ouve? E por quê?”.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente (HOOKS, 2013, 63).

Ainda na perspectiva da autora, quando os/as educadores/as deixarem que seu fazer pedagógico seja modificado pelo conhecimento multicultural dos vários mundos e realidades os/as estudantes poderão ter uma educação que eles/as merecem. Em outras palavras “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (hooks, 2013, p.63).

É certo que a educação brasileira por muito tempo privilegiou uma versão única dando importância para alguns atores sociais. Uma pedagogia engajada, multicultural e voltada para a prática da liberdade rompe com as construções estereotipadas, negativadas pelo colonizador. Compreendemos que uma educação pautada na liberdade contribui e enaltece as pessoas negras que colaboraram para a formação da sociedade brasileira, com o pensamento social brasileiro, mas que infelizmente por muito tempo não foram lembrados/as.

Nessa direção, apontamos que as contribuições históricas da população negra precisam ser apresentadas para os/as estudantes em sala de aula é preciso respeitar a raça negra, pois fazendo isso poderemos garantir uma educação

antirracista, plural, democrática e que contemple todos\as. Ainda nesta mesma linha de considerações, Sennett (2004), comenta que para se alcançar o respeito os\as educadores\as, alunos\as precisam trabalhar na dimensão da reciprocidade, ou seja, na troca com o outro, no reconhecimento da diferença. Conforme o autor, é necessário um treinamento cultural, pois as pessoas não são iguais e as diversidades precisam ser entendidas, valorizadas e respeitadas.

A Lei nº10.639/2003 oportuniza que esses apontamentos sejam alcançados e a sua efetivação possibilita que uma nova versão histórica seja apresentada de maneira positiva baseada na verdadeira trajetória e contribuição da população negra e africana que sempre lutou para sair do lugar de objeto para o lugar de sujeito.

Certamente, compreendemos nesta dissertação a importância da Lei e suas determinações e decisões políticas que corroboram para construção de outras imagens, percepções e saberes. É indispensável para a efetivação de uma educação antirracista oportunizar o conhecimento de outros mundos, jeitos, localidades e falas.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 08).

Consideramos importante pontuar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que o objetivo da Lei aqui apresentada não é colocar uma cultura sobre a outra, mas ampliar os currículos educacionais para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004).

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas,

procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 08).

Para o avanço e efetivação de uma educação para as relações étnico raciais é necessário entender que as instituições educacionais formais precisam assumir um compromisso social e cultural tendo como foco acabar com as construções que diminuem a população negra. Em outras palavras, é importante que seja desenvolvido um trabalho pedagógico no interior da escola que apresente diferentes perspectivas e narrativas fundamentais para a formação dos/as alunos/as.

Efetivamente, apresentamos até aqui, brevemente, o histórico da Lei nº10.639/2003, pois é essencial que os/as professores/as, coordenadores/as, gestores/as, alunos/as entendam que podem colaborar para a efetivação de uma educação antirracista, contribuindo para a eliminação das práticas discriminatórias e preconceituosas que fortificam os racismos no espaço educacional formal para então compreendermos o espaço da Lei no espaço escolar.

4.2 O espaço da Lei no contexto escolar: por uma gestão democrática e um currículo plural e antirracista

Os encadeamentos que delineiam o percurso histórico do cenário brasileiro demonstram que a educação por muito tempo, esteve circunspecta apenas a uma parte da população brasileira. Nessa direção, para Almeida (2019), tal fato demonstra que a educação brasileira se apresentou elitista e excludente acentuando um quadro de desigualdades sociais, culturais e econômicas já apresentadas e problematizadas pelo Movimento Negro brasileiro e analisadas em seção anterior.

Dito isto, entendemos que para discorrermos sobre a Lei nº10.639/2003, no que se refere à gestão educacional e um currículo plural e antirracista devemos entender que estamos falando de um campo de disputa ideológica e política, esse debate é imprescindível para a efetivação, promoção da igualdade racial e para a materialização da educação das relações raciais nos espaços educacionais formais.

A perspectiva de gestão que compartilhamos é democrática e participativa, pois entendemos que todos/as pessoas envolvidas no espaço educacional podem ser ouvidas, notadas e respeitadas. Para Heloísa Luck (2009), uma escola democrática é aquela que possibilita a coletividade onde todos/as os/as

participantes estão articulados\as e compromissados\as com uma educação de qualidade para todos\as.

[...] gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (LUCK, 2009, p. 70).

Corroboramos que alinhado a gestão para a concretização de uma educação para as relações étnico raciais o currículo é uma ferramenta orientadora do processo pedagógico e pode fortificar a promoção de mudanças sócio-históricas, o currículo educacional é um pilar norteador para as ações dos\as professores\as.

Para Onofre (2014), o currículo é um campo fecundo ao mesmo tempo que é um espaço de disputas e conflitos em busca de poder, nele histórias podem ser legitimadas, lutas na dimensão das ideais e das práticas podem ser firmadas.

Nessa direção, para Marisa Vorraber Costa (2003), o currículo é um espaço onde as narrativas circulam, é um lugar privilegiado das experiências do outro, da socialização determinada, controlada. E fica para escola a atribuição e capacidade de materializar um projeto indivíduo para um plano de sociedade. “As narrativas que se intitulam ‘emancipatórias’ anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação” (COSTA, 2003, p. 51)

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

As propostas em torno do currículo materializam realidades, comportamentos pedagógicos, políticos e econômicos. Encobrendo algumas vezes pressupostos, teorias, valores e crenças. Dito isto, concordamos que não podemos ignorar as construções sociais e os fios que traçam historicamente a educação no contexto brasileiro.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14)

A análise sobre o currículo se faz necessária para a compreensão do diálogo que aqui fazemos pois ele auxilia nossas interpretações, aprofundamento para o entendimento de um currículo plural e antirracista que por muito tempo se apresentou conservador.

O diálogo sobre o lugar da Lei nº 10.639/2003, no espaço educacional nos conduz a discutir sobre as articulações e os desafios da gestão educacional e a importância do currículo, bem como sua relevância enquanto campo do conhecimento que sempre provocou discussões e problematizações por parte do movimento negro, pesquisadores/as negros/as e diligentes das relações raciais no Brasil.

[...] a importância do currículo, assim como a sua pertinência enquanto campo do conhecimento; fez emergir discussões que implicam em um repensar as formas de organização curricular existentes. O currículo está longe de ser um instrumento imparcial, uma vez que pode ser utilizado tanto como articulador de mudanças, quanto como elemento repressor, perpetuando um determinado modelo de educação e prática pedagógica. (ALMEIDA, 2019, p.75)

É concordando com o pensamento da supracitada autora que vemos a necessidade de um currículo plural e ressignificado pois nele as representações sobre os/as negros/as e sua cultura podem ser valorizadas e respeitadas e apresentadas para os demais alunos/as nos espaços educacionais formais. É no currículo que as identidades e diferenças podem ser reconhecidas fortalecendo a diversidade étnico racial e de gênero.

A ressignificação do currículo com vistas a afrocentricidade é mais do que a inclusão de disciplinas para falar da história da África dizendo atender os critérios da Lei nº10.639/03, a ressignificação deve permitir a reflexão e a

compressão do porquê que a maioria da população penitenciária é negra, porque a maioria das mulheres vítimas feminicídio é negra, refletindo também sobre o racismo sofrido por negros e negras, a importância da representatividade. (SATURNO; SACRAMENTO, 2020, p. 02)

As autoras citadas salientam que é essencial que os/as estudantes, os/as professores/as e toda comunidade escolar reflitam sobre as sequelas da escravidão que ainda coexistem na sociedade brasileira. Para as pesquisadoras podemos perceber que a luta pela liberdade não terminou, pois o preconceito, racismo e os estigmas sobre a pessoa negra e sua cultura africana ainda existem, e a escola não pode ficar em silêncio frente a essa realidade. E nessa direção nas palavras das autoras “existe um estigma sobre toda a cultura afro-brasileira, sobre a valorização da beleza dos negros, dos seus cabelos, dos traços físicos, seus adornos, religiões dentre outros aspectos”. (SATURNO; SACRAMENTO, 2020, p. 02)

A revisão do currículo pautado na afrocentricidade permite que o jovem negro se enxergue como um cidadão capaz de agir na sociedade e construir o seu próprio destino, empoderando os estudantes para que eles não aceitem ser discriminados pela sua cor, ou ser confundido com bandidos. Essa resignificação não é apenas uma questão que reflete no ambiente escolar, mas em toda a sociedade. O currículo precisa trazer para esses estudantes a possibilidade deles se enxergarem como mais do que descendente de escravizados, mas como descendente de um povo que a duras lutas vem requerendo seu espaço enquanto cidadão. (SATURNO; SACRAMENTO, 2020, p. 02)

O que estamos pautando e defendendo nesta dissertação além da necessidade de análise do currículo, é a verificação como as pessoas negras são enunciadas, acreditamos que é possível construirmos na escola uma posição crítica em relação ao sujeito universal que conforme os saberes coloniais fundou a sociedade.

Conjuramos que é preciso trabalhar outras identidades e culturas, novos discursos e epistemologias, é preciso tensionar as estruturas que silenciam os sujeitos e os coloca em posição de subalterno. Para isso convocamos um currículo plural, antirracista e afro centrado.

Concordamos que seguindo nesta direção de currículo, as perspectivas educacionais que se dizem universais e que reforçam os saberes do outro serão desestabilizadas. Para Dos Passos (2019), é preciso compreendermos que a educação, a pedagogia e o currículo escolar como campos de lutas, disputas e conflitos simbólicos sempre valorizaram os símbolos, imagens e significados reforçando uma hegemonia cultural, do saber e poder.

Dito isto, a pergunta que a fazemos para a compreensão de um novo currículo é: Quem falou até o momento? Quem pode falar?. O currículo precisa discutir os silenciamentos e as opressões, um currículo antirracista contribui para pôr à vista o contexto histórico da sociedade brasileira que por muito tempo desumanizou a população negra.

[...] intervenções no campo do saber, [...] reivindicam a existência de currículos que sejam construídos em uma ótica plural, se colocando contra a inferiorização dos saberes oriundos de outros grupos invisibilizados frente ao cânone moderno/colonial. Constituir novos lugares de fala no currículo, é legitimamente decolonial ao teorizar e praticar um projeto político, epistemológico e ético que expõe as motivações, os fundamentos e as heranças do processo moderno/colonial, como as colonialidades, enquanto cicatrizes que perduram, através de suas múltiplas esferas. (DOS PASSOS, 2019, p. 200)

Deste modo, para a autora é preciso traçar caminhos outros que corroboram para um currículo e para os múltiplos *lôcus* de enunciação, como também rever as epistemologias hierarquizadas, fazer isso é se alinhar à concepção descolonizadora de currículo. Ainda nessa direção, concordamos com Saturno e Sacramento (2020), quando apontam que é primordial trazer a escola para um pensamento afro centrado, fazer isso é descolonizar o saber fazendo com que os/as estudantes negros/as sintam-se representados/as e valorizados/as por serem quem são.

[...] o currículo é um compromisso de todos os envolvidos no processo educacional para que os estudantes se tornem mais ativos, críticos e reflexivos nas suas aprendizagens, sendo que estas poderão assim fazer mais sentido para eles. Por muito tempo o continente africano foi silenciado e estigmatizado, sendo descrito na maioria das vezes como um local de miséria, fome, epidemias e outras mazelas, mas precisa ser visto como sociedade intelectualmente ativa, capaz e que possui sua história, legado e cultura que se faz muito presente na cultura e costumes brasileiros. Pensar e agir de modo afrocêntrico é principalmente primar pela equidade de oportunidades de acesso ao sistema escolar, é estimular a participação efetiva dos estudantes buscando diminuir os fatores que levam a exclusão. (SATURNO; SACRAMENTO, 2020, p. 03)

Some-se a isto, ainda nesse conjunto de ideias encontramos em Molefi Kete Asante (2019), um entendimento que a educação enquanto fenômeno social precisa envolver e localizar os/as estudantes no encadeamento de seus exemplos culturais fazendo-os se relacionarem socialmente e psicologicamente com outras perspectivas culturais. O supracitado autor ao discorrer sobre uma educação afro centrada salientando que esta é uma estrutura de referência onde os fenômenos sociais são vistos do ponto de vista da pessoa africana.

As contribuições teóricas de Asante (2019) nos direcionam a problematizar que tipos de conhecimentos são selecionados e trabalhados na escola. Para o autor nos processos educativos os/as professores/as podem oferecer aos estudantes a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, códigos, imagens, conceitos e histórias do ponto de vista de seus pares. Nessa direção o currículo e a educação estão intrinsicamente alinhados ao que somos e nos tornamos, para Saturno e Sacramento (2020), o currículo é fruto das identidades e subjetividades dos indivíduos que são formados nas diferenças e, nesse sentido, o currículo precisa ser transformado e para isso:

[...] requer um olhar atento e desprovido de estereótipos para ser compreendido em sua complexa relação de construção, considerando as transformações sofridas por este através dos tempos, suas idiossincrasias, assim como a mudança de paradigmas. Nesta perspectiva, torna-se fundante, pensar o currículo que transponha o formal e o tradicional, que proponha conteúdos que derivam de outros referenciais, considerando toda uma dinâmica das relações estabelecidas, voltando o olhar para o hibridismo sociocultural vivenciado pelos sujeitos no cotidiano. (SATURNO; SACRAMENTO, 2020, p. 14)

Neste caminho, ao traçarmos algumas contribuições sobre o currículo no espaço educacional formal, constatamos a necessidade de constituirmos outros lugares de fala no currículo, no projeto político pedagógico e por parte da gestão escolar. A identidade escolar por vezes incorpora as estruturas dominantes racistas e sexistas por essa razão acreditamos que é essencial analisar os currículos educacionais pois estes podem ou não fortificar a efetivação da Lei nº 10.639/2003, outro fator que precisa ser entendido é que as relações sociais produzem o currículo, logo, ele não é neutro e sim ativo e dinâmico.

4.3 Determinações no âmbito estadual para a efetivação da Lei e seus reflexos no espaço escolar

Nesta seção, nos preocupamos em apresentar as ações e a política educacional no estado do Maranhão para a implementação da Lei Federal Nº 10.639/2003. Em adição para corroborar com a Lei Federal o Conselho Estadual de Educação – CEE/MA, definiu através da Resolução Nº 060/2010, normas para complementar a inserção dos conteúdos referentes ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino fundamental e médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão (CEE/MA, 2010).

No estado do Maranhão, algumas ações entraram em vigor e outras novas foram estabelecidas. Apresentaremos as ações pertinentes ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 os marcos legais que apontam políticas voltadas para a educação das relações étnico raciais no Maranhão que estão presentes nos documentos. Nos chama a atenção alguns desses, que de início apontam a necessidade de se combater o racismo e o preconceito racial. O art. 2º, da Resolução Nº 060/2010, aponta para a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, conforme a Resolução os conteúdos devem ser ministrados no ensino fundamental e médio levando em consideração os seguintes objetivos:

- I - Conhecer, valorizar e divulgar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena;
- II - Promover o desenvolvimento de competências e proporcionar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, concernentes ao respeito das identidades étnico-raciais e à valorização da diversidade na formação multicultural e pluriétnica da sociedade nacional;
- III - superar as práticas discriminatórias e racistas;
- IV - Produzir novos conhecimentos por meio de estudos e pesquisa;
- V - Propiciar a extensão da cultura afro-brasileira e indígena junto à sociedade;
- VI - Desenvolver entre a população afrodescendente, índio-descendente e indígena o reconhecimento positivo de sua pertença étnico-racial. (CEE/MA, 2010, p. 01)

Consideramos que os objetivos acima fortificam para o reconhecimento, superação e enfrentamento das desigualdades raciais, acrescentamos que o presente dispositivo adequa uma resposta positiva referente a dimensão educacional à uma demanda da população negra maranhense. Acreditamos que o cumprimento da Lei é de responsabilidade de todas as pessoas que se encontram no espaço escolar e não apenas dos/as professores/as. Fortificamos a necessidade de um exercício comprometido por parte das várias instâncias que formam o sistema educacional brasileiro onde temos como partida o Parecer CNE/CP 003/2004.

[...] cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. (BRASIL, 2004, p. 16)

Entendemos que cabe a cada sistema de ensino o trabalho de adequar as propostas que constam no Parecer à sua realidade e, nessa direção, na presente dissertação, sentimos a necessidade de verificar no contexto maranhense como tem se dado as ações ou estratégias que possibilitam o cumprimento e efetivação da Lei em questão sendo assim encontramos as *Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais para os Profissionais da Rede Estadual de Ensino*. Este documento foi elaborado pela Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais – SUPEMDE, da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC/MA (SECRETARIA DE ESTADO DO GOVERNO DO MARANHÃO, 2010).

Observamos que o presente documento tem como principal objetivo sociabilizar orientações tendo como centro questões voltadas para a diversidade na escola. De certo modo, como base nessa assertiva precisamos verificar no espaço escolar se a Lei está sendo efetivada, é nossa preocupação problematizar os pormenores relativos à presença ou ausência dos conteúdos da Lei nos currículos, no fazer pedagógico e por parte da gestão escolar.

Ainda nesta linha de considerações, outras informações importantes estão contidas no Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PPE/MA. Ressaltamos como pontos positivos iniciativas por parte do governo estadual que a nosso ver fortificam a necessidade de uma educação que respeite as populações raciais, as mulheres e as diversidades. Nessa direção observamos que a estratégia 7.7 do Plano Estadual diz:

Implantar na Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação - UREs, um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, da diversidade com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnico-raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, feministas, LGBTQTT) objetivando alcançar uma educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica (PPE/MA, 2014, p.20).

O Plano Estadual de Educação reconhece a necessidade de abordar na escola questões voltadas para o campo de diversidade racial, de gênero em síntese uma educação que alcance a todos\as. Destacamos que as ações contidas no plano estadual coadunam com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que valorizam os sujeitos e suas identidades. Devemos apresentar outra ação essencial

para a efetivação da educação para as relações raciais vejamos o que diz a estratégia 7.15.

Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas e povos do campo. (PPE/MA, 2014, p.20)

Para que os/as professores/as possam desenvolver um trabalho firmado e comprometido com questões raciais e gênero é indispensável que aconteça uma organização dos conteúdos programáticos, dos planos de ensino e dos cursos que formam professores/as. Fazer isso, é garantir a execução das políticas públicas que tratam das questões da diversidade reconhecemos que o Plano traça as estratégias mas é por parte da equipe gestora no espaço escolar que as mudanças podem acontecer, os/as professores/as, gestores/as, coordenadores/as são atores sociais importantes nos espaços educacionais formais pois são sujeitos que podem fortalecer a aplicação dos conteúdos étnicos raciais na sala de aula.

Observamos no Plano Estadual estratégias que tratam do assessoramento, acompanhamento e monitoramento dos planos de trabalho sobre as diversidades e temáticas sociais, essas estratégias se colocadas em prática, potencializam as discussões em torno da história e cultura afro-brasileira e africana. Verificamos que projetos de intervenção são estimulados na perspectiva da gestão escolar e do currículo; ponderamos positivamente que estas intervenções são necessárias quando já pontuado que o currículo escolar por vezes incluiu conteúdos, valores, apreciações que legitimam as indiferenças nas relações sociais. Continuando nessa perspectiva de análise notamos a necessidade de se combater as violências nas escolas através da realização de atividades educativas, materiais informativos, didáticos e diversificados. (PPE/MA, 2014)

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas)

- locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-raciais;
- e) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da lei 11645/08;
 - f) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
 - g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
 - h) Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
 - i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-raciais. (SEDUC, 2010, p. 07)

Supramencionado as ações para o sistema de ensino estadual que procura adequar uma reposta asseverativa à esfera nacional como para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sabemos que os Estados e seus sistemas de ensino devem aplicar as formulações previstas e explicitadas na Lei nº10.639/2003, assim também como as instituições privadas, superiores públicas como preceitua a Resolução CNE/CP 01/2004.

5 O (NÃO) LUGAR DA LEI 10.639/2003: O CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Mobilizamos nesta dissertação os estudos dos\as teóricos\as do pensamento social brasileiro, em particular do pensamento do negro brasileiro. Fizemos isso pela necessidade de apresentar que historicamente a população negra esteve à margem da sociedade brasileira. Nessa direção, quando conjuramos o (não) lugar do\la negro\la, estamos nos referindo aos espaços sociais²³ onde são construídos os saberes, laços afetivos e subjetivos, nos referimos aos lugares em que as identidades são ou não construídas.

No lugar²⁴ o sentimento de pertencimento é desenvolvido. Mobilizamos o que descreve Rodrigues (2015) que lugar é entendido como o lócus onde os\as agentes sociais se constroem ao tempo que se constituem sujeitos, interagindo com o mundo e com os grupos/coletivos sociais. Nessa direção, Gama (2019) ao estudar e mencionar Ana Fani A. Carlos (1996, p. 28-29), apresenta que o lugar é:

[...] em sua essência, é produção humana, visto que se reproduz na relação entre espaço e sociedade, o que significa criação, estabelecimento de uma identidade entre comunidade e lugar, identidade essa que se dá por meio de formas de apropriação para a vida. O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura [...] produzindo a identidade.

Concordamos que o lugar é produto das relações sociais. E o lugar que defendemos em nosso texto é um lugar reivindicado historicamente pelos\as agentes sociais negros\as que sempre denunciaram as desigualdades educacionais bem como os discursos sobre a eugenia, higienismo e racialização²⁵ que se

²³ Para a sociologia, o conceito **espaço social** está relacionado a múltiplas dimensões onde as relações sociais são construídas e efetivadas através da interação entre os\as agentes sociais. É nos espaços sociais que as identidades e as diferenças são observadas e nestes espaços as posições que ocupam os\as agentes sociais são demarcadas através das relações de poder/saber e\ou pelos capitais simbólicos.

²⁴ **O lugar** que demarcamos nessa dissertação é a escola. Um espaço social em que as experiências e os saberes outros precisam ser valorizados. Nos referimos aos deslocamentos marginalizados, as travessias e jornadas formativas de corpos fraturados pelo outro. Nessa direção convocamos outras proposições (ações) educativas como já mencionadas e encontradas na pedagogia engajada de bell hooks (2013).

²⁵ Mobilizamos em nosso estudo o que descreve Gládis Kaercher (2005, p.100), quando aponta que através da racialização foi operacionalizado e constituído a branquitude e a negritude. Houve a divisão por marcas indiscutíveis e visíveis “a cor da pele, o cabelo e os traços fenotípicos (tais como

construiu no final do século XIX. O sentimento de pertencimento da população negra é historicamente atravessado por questões sociais excludentes pelo projeto de nação, liberalismo e racismo que coexistem na estrutura social brasileira.

Apresentamos anteriormente as iniciativas emancipatórias para o reconhecimento da Lei como ação afirmativa e como política social que corrobora para existência da valorização das diferenças nos espaços educacionais, e nessa direção, ressaltamos a importância do 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.

Levamos em consideração para a construção dos instrumentos de pesquisa os objetivos do supracitado plano. As entrevistas foram pensadas a partir dos desafios e indagações sobre uma educação que contemple todos\as os\as agentes sociais e suas particularidades. Nosso objetivo é compreender se a Lei em questão está presente na escola, para tanto, primeiramente traçamos o perfil dos\as agentes sociais entrevistados\as e em um segundo bloco elencamos um quantitativo de 10 (dez) perguntas abertas que objetivaram nos ajudar a explorar os elementos propostos em nosso estudo.

Após estruturadas as questões foi feita a coleta de dados e levantamento das informações; feita essa etapa escolhemos em trabalhar as informações coletadas fazendo a separação por unidades temáticas. A nossa intenção reflexiva na posição de pesquisador\ a foi buscar respostas para nossa questão norteadora inicial que é: *Quais as concepções que a gestão escolar tem sobre o marco legal e como se estabelece sua implementação no espaço educacional?*

Destacamos nossa questão norteadora, pois foi a partir dela que questões secundárias foram apresentadas e analisadas para o aprofundamento do nosso estudo. Consideramos fulcral salientar que os nomes dos\as agentes sociais que aceitaram participar da nossa pesquisa não serão divulgados por questões éticas. Nessa direção, os\as participantes são apresentados\as nesse estudo com nomes de importantes intelectuais negros\as, que deixaram e ainda contribuem para o pensamento social negro\ a.

largura do nariz, espessura dos lábios, etc.) uma tentativa de demarcar, o que constitui “ser branco” ou “ser negro”.

Ainda nessa direção, ressaltamos que vale conhecer e estudar a Obra “O ESPETÁCULO DAS RAÇAS: CIENTISTAS, INSTITUIÇÕES E QUESTÃO RACIAL NO BRASIL 1870 – 1930” da pesquisadora Lília Moritz Schwartz.

Conforme estabelece a Lei nº10.639/2003, Art. 26 nas instituições de ensino fundamental e médio é obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e os conteúdos referentes a temática serão ministrados em todo currículo escolar, em particular nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Nessa direção, apresentamos as principais características da escola pesquisada, além disso vamos discorrer sobre as questões levantadas e observadas na escola campo, levando em consideração o nosso roteiro de pesquisa (APÊNDICE C).

5.1 Características do Bairro, Escola e Organização Escolar

Inicialmente pretendíamos desenvolver nossa pesquisa em uma escola pública estadual localizada na comunidade Vila Embratel, área Itaqui Bacanga. No entanto, a escola que seria desenvolvida a pesquisa entrou em reforma impossibilitando o andamento do estudo. Desse modo, optamos em desenvolver nossa pesquisa no bairro Liberdade. A escolha da supracitada comunidade se deu pelas particularidades que se manifestam as relações sociais e as travessias dos/as agentes sociais pertencentes a Vila Embratel e Liberdade, em busca de novos lugares e espaços para viver, pois estamos nos referindo a duas comunidades periféricas em que as pessoas pertencem a famílias: “[...] *quilombolas forçadas a sair de seus povoados em Alcântara, a partir da implantação da Base de Lançamento de Foguetes, e que se instalam em bairros periféricos (Vila Embratel, Liberdade, Camboa, Vila Palmeira) da capital São Luís, mantendo relações constantes com os locais de origem*”(ALMEIDA, 2011, p.121).

Desse modo, a Liberdade lócus da nossa pesquisa é considerado Quilombo Urbano, juntamente com os bairros da Fé em Deus, Camboa e Diamante, pela Fundação Cultural Palmares, Portaria Nº 192/2019. Mas antes de se chamar Liberdade, era denominado de Campina do Matadouro e para contextualizar brevemente sobre o bairro, encontramos em Assunção (2017) que ao entrevistar os/as agentes sociais desse espaço referenciam a formação do bairro da seguinte forma:

[...] o bairro Liberdade data da construção do Matadouro Modelo, com início em 1918. O matadouro era um local que reunia diversas funções, além do abate do gado bovino e suíno, também realizava o salgamento de couro de gado, o alojamento para abate, refrigeração da carne para venda, exame veterinário das carnes e vísceras, armazenamento de água para higienização dos compartimentos e descarte dos dejetos. (ASSUNÇÃO, 2017, p. 27)

Nessa direção, Pinheiro (2013) em sua dissertação ao apresentar e caracterizar o Bairro Liberdade descreve:

Situado no centro histórico e comercial de São Luís, o bairro da Liberdade é vizinho do bairro da Camboa (chamado antigamente de Areal). Limita-se ao norte com o Rio Anil e ao sul com o bairro do Monte Castelo, a leste com o bairro da Camboa e a oeste com a margem esquerda do mesmo Rio Anil, e está ao lado do segundo maior sistema de televisão do estado, a TV Difusora, retransmissora do SBT. (PINHEIRO, 2013, p. 51)

Ainda conforme o supracitado autor, a Liberdade concentra uma importante representação de agentes sociais remanescentes de quilombo. É um bairro negro, “o que coexiste com a percepção de que se trata de uma comunidade quilombola ou um quilombo urbano, tendo muitos oriundos principalmente do município de Alcântara/MA e de outras regiões da baixada ocidental maranhense”. (PINHEIRO, 2013, p. 53).

A informação acima justifica a travessia do\o pesquisador\o desse estudo ao direcionar a pesquisa para a Liberdade. Outro ponto importante é que assim como a Vila Embratel bairro de partida do pesquisador desse estudo o bairro em questão é também periférico e tem sua formação a partir da migração de agentes sociais que migram para a capital e se assentam em espaços periféricos, desocupados e como já mencionado esses\as agentes partem de seus territórios, como no caso de Alcântara em função dos conflitos com o Centro de Lançamento de Foguetes (CLA), e/ ou melhores condições de vida. (PINHEIRO, 2013)

Outro aspecto que consideramos fulcral mencionar nesse estudo tem relação com a cultura e, sobre isso:

O bairro da Liberdade também se apresenta como um território de grande significado para a cultura popular da cidade. É marcado por grupos, brincadeiras folclóricas, associações culturais. São mais de 80 organizações com seus traços e singularidades culturais, com seus ritos e ritmos: bumba-meu-boi, tambor de crioula, quadrilha, grupo afro, cacuriá, capoeira, blocos tradicionais, escola de samba, movimento hip-hop, festa do divino, etc., que, aliás, expressam o papel que a população quilombola tem no lugar. (PINHEIRO, 2013, p. 55)

Nessa direção, além das representações já mencionadas, no bairro Liberdade estão presentes organizações sociais alinhadas aos movimentos sociais tais como: associação dos/as moradores/as, movimentos de favelados/as, palafitados/as, centros culturais, clubes de mães, clubes de jovens negros/as. Contextualizar o bairro é também compreender a história da escola, que é atravessada por questões raciais e outros marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, classe e origem familiar, esses marcadores estão presentes na vida dos/as estudantes da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Apresentada essas informações, a escola que desenvolvemos nosso estudo atende jovens em sua maioria negros/as, moradores do bairro pertencentes a famílias carentes e que somam sua renda familiar com recursos que recebem dos programas sociais do governo federal. Em diálogo com a gestora da escola observamos que os/as responsáveis dos/as estudantes possuem baixo nível de formação escolar e vivem em péssimas condições de vida e, na maioria das vezes, não acompanham a vida escolar dos/as estudantes. Apresentamos essas informações em nossa dissertação por esta se materializar como uma pesquisa social/racial e por também apresentar a dura realidade da população negra no Brasil, logo que estamos tratando de desigualdades sociais.

No que se refere à escola campo, ela faz parte da rede pública estadual de ensino, administrada pela Secretaria de Educação que é mantida pelo poder público do Estado do Maranhão. A instituição é uma escola piloto de tempo integral e, no momento da pesquisa ainda não havia recebido o título de escola quilombola, a escola traz o nome de um importante intelectual negro, ancestral, professor e médico patologista que era conhecido como professor Luizão²⁶, um importante agente social nas causas pertencentes à população negra e em dois momentos foi secretário regional da SBPC, integrante do Centro de Cultura Negra – CCN.

Ao visitar a escola, verificamos que o Projeto Político Pedagógico – PPP estava em construção e ainda seria revisado, por esse motivo não tivemos acesso

²⁶ Luiz Alves Ferreira, foi um intelectual negro e professor do Departamento de Patologia da Universidade Federal do Maranhão, nasceu no quilombo Saco das Almas, atualmente, Vila das Almas - Brejo / MA. Era formado em Medicina pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestre em Patologia pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto -SP. Foi fundador e Integrante do Centro de Cultura Negra – CCN do Maranhão.

ao documento. No entanto, constatamos que na escola são trabalhados projetos de vida, disciplinas eletivas e possui grêmio estudantil reforçando, assim, o protagonismo dos/as estudantes.

O Centro de Ensino possui 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de professores/as, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) laboratório de Ciências, 01 (um) laboratório de robótica, 01 (um) laboratório maker, 01 (uma) copa e cozinha, banheiros para alunos/as e professores/as, 01 (uma) quadra esportiva com vestiários. A escola possui 03 (três) gestores/as: Geral, Pedagógico e Financeiro.

No que se refere ao quantitativo de alunos/as matriculados/as na escola pesquisada, no ano letivo de 2022, a escola tem sua divisão e funcionamento da seguinte forma: 1º (primeiro) ano integral (manhã/tarde), 2º (segundo) ano informática humanas e linguagens (manhã), o 1º ano possui 03 (três) turmas totalizando um quantitativo de 103 (cento e três) alunos/as.

No turno vespertino, uma turma de 8º ano com 35 (trinta e cinco) alunos/as matriculados/as e 03 (três) turmas de 9º (nono) ano totalizando 117 (cento e dezessete) alunos/as. Ainda no turno vespertino, funcionam 02 (duas) turmas de 2º (segundo) ano: uma turma de humanas e linguagens com 37 (trinta e sete) alunos/as, 2º (segundo) ano turma da área de saúde com 33 (trinta e três) alunos/as e 02 (duas) turmas do 3º (terceiro) ano novo ensino médio com 54 (cinquenta e quatro) alunos/as.

A escola pesquisada funciona no turno noturno oferecendo a modalidade EJAII - Educação para Jovens, Adultos e Idosos. O perfil dos/as estudantes dessa modalidade de ensino conforme as agentes sociais que atuam na escola é de estudantes trabalhadoras domésticas, trabalhadores da área da construção civil, serventes, donas de casa. A modalidade citada é conjugada, pois o/a estudante ao terminar o ensino médio sai com uma qualificação profissional, sobre isso essa modalidade está organizada da seguinte forma: Educação Profissional (Ensino Médio) EJATEC – I ETAPA – GESTÃO E NEGÓCIOS – LOGÍSTICA com 45 (quarenta e cinco) alunos/as.

Educação Profissional – (Ensino Médio) EJATEC – I ETAPA – GESTÃO E NEGÓCIOS – RECURSOS HUAMANOS com 34 (trinta e quatro) alunos/as matriculados/as e EJATEC – II ETAPA – GESTÃO E NEGÓCIOS – LOGÍSTICA com 14 (quatorze) alunos/as matriculados/as e EJATEC – II ETAPA – GESTÃO E

NEGÓCIOS – RECURSOS HUMANOS com 22 (vinte e dois) alunos\as matriculados\as. O quantitativo total de alunos\as matriculados\as no ano de 2022, no momento dessa pesquisa é de 494 (quatrocentos e noventa e quatro) alunos\as com matrícula ativa.

5.2 Resultados, Análises e Discussões

Os resultados estão apresentados em dez (11) unidades temáticas que envolvem: *o perfil dos\as agentes entrevistados\as; percepções e interpretações da Lei 10.639/2003; a existência do racismo e do preconceito racial na sociedade; inserção de conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais; como é trabalhada a temática étnico-racial; educação antirracista e para diversidade; discussão sobre racismo e preconceito; a presença do racismo e preconceito na escola; a escola e o combate ao racismo e preconceito; formação continuada; percepções e interpretações dos\as agentes sociais sobre a pesquisa.*

Temática 1: Perfil dos\as agentes da pesquisa

Consideramos importante conhecer o perfil dos\as agentes sociais entrevistados\as visando melhor caracterizar os\as educadores\as cujas representações foram analisadas e descritas nesta dissertação. Desse modo, os\as agentes sociais participantes da pesquisa serão mencionados\as como: **Lélia Gonzales, Matilde Ribeiro, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Guerreiro Ramos.**

Tabela 01- Agente Social, Formação, Função, Tempo de atuação na educação, Gênero e Cor/Etnia.

Agente	Formação	Função	Tempo de atuação	Gênero	Cor/Etnia
Lélia Gonzales	Pedagogia	Gestora Geral	26 (vinte e seis) anos	Feminino	Parda
Matilde Ribeiro	Ciências Biológicas	Gestora Pedagógica	20 (vinte) anos	Feminino	Parda

Fonte: Conceição, Daniel Bergue Pinheiro (2022)

A tabela 01, apresenta o perfil das agentes sociais que atuam na gestão escolar da instituição em que foi desenvolvida a pesquisa. Observamos que a Lélia Gonzales atua na escola em questão há 8 (oito) anos na condição de gestora geral e é especialista em Supervisão Escolar. Matilde Ribeiro atua como gestora pedagógica na escola há 4 (quatro) meses e possui pós-graduação *stricto sensu*, mestrado.

Tabela 02- Agente Social, Formação, Disciplina, Tempo de atuação na educação, Gênero e Cor/Etnia.

Agente	Formação	Disciplina	Tempo de atuação	Gênero	Cor/Etnia
Sueli Carneiro	Ciências Sociais	Sociologia	04 (quatro) anos	Feminino	Preta
Beatriz Nascimento	Teatro	Artes	10 (dez) anos	Feminino	Parda
Carolina Maria de Jesus	Letras	Língua Portuguesa	25 (vinte e cinco) anos	Feminino	Amarela
Guerreiro Ramos	História	História e Tutoria	13 (treze) anos	Masculino	Preto

Fonte: Conceição, Daniel Bergue Pinheiro (2022)

Na tabela 02, apresentamos o perfil dos/as docentes participantes da pesquisa. Em relação ao tempo de atuação na escola pesquisada, verificamos que: Sueli Carneiro possui pós-graduação *lato sensu* e estava com 3 (três) meses na escola; Beatriz Nascimento estava com 2 (dois) meses na escola e possui pós-graduação *lato sensu*; Carolina Maria de Jesus, trabalha na escola pesquisada há 10 (dez) anos e possui ensino superior completo e Guerreiro Ramos é pós-graduando *stricto sensu* (Mestrado) e atua há 4 (quatro) anos na escola.

Temática 2: percepções e interpretações da Lei 10.639/2003

Analisando as respostas acerca das percepções e interpretações da Lei 10.639/2003 e seu significado, perguntamos aos professores/as se conhecem a Lei e o que ela representa. Sobre essa temática destacamos as seguintes falas:

Conheço bem superficialmente e sei que ela representa o reconhecimento da herança cultural negra e indígena deixada para os brasileiros. (Matilde Ribeiro)

Sim. (Sueli Carneiro)

Confesso que deveria conhecer com mais clareza sobre essa Lei, mas sei que ela está inclusa no currículo, garantindo a obrigatoriedade dos estudos dessa temática sobre a cultura afro-brasileira. (Beatriz Nascimento)

Sim, essa Lei representa uma conquista das reivindicações do Movimento Negro. (Carolina Maria de Jesus)

Sim, representa uma conquista de movimentos e entidades que historicamente lutam pela questão do negro na sociedade, pois abriu a possibilidade a uma educação que valorize a historicidade da sociedade afro-brasileira e africana. (Guerreiro Ramos)

Com essas falas podemos perceber que os/as agentes sociais participantes da pesquisa conhecem a Lei 10.639/2003. Porém, inicialmente é necessário destacarmos as falas de Matilde Ribeiro e Beatriz Nascimento, em particular a fala de Matilde Ribeiro, quando é notável um conhecimento superficial sobre a Lei em questão, embora aponte para o reconhecimento da herança cultural da população negra e indígena. De fato, concordamos que a referida Lei é uma política afirmativa que vislumbra o reconhecimento da herança cultural dos grupos raciais que visa a reparação e a valorização da identidade, cultura dos/as negros/as brasileiros/as. (ONOFRE, 2014)

Beatriz Nascimento, ressalta que deveria conhecer mais sobre a Lei, mas destaca que a mesma garante a obrigatoriedade da temática étnico-racial e cultura afro-brasileira. Maria Carolina de Jesus aponta que a Lei é uma conquista das reivindicações do Movimento Negro.

As professoras apresentam informações essenciais para este estudo, pois observamos o reconhecimento da obrigatoriedade do ensino da temática racial na escola, bem como a Lei nº 10.639/2003, como uma resposta positiva por parte do estado brasileiro para as demandas e reivindicações dos movimentos negros/as como já apresentamos em seção anterior.

O professor Guerreiro Ramos, ressaltou que a Lei representa uma conquista dos movimentos e entidades que historicamente no Brasil lutam pelas questões raciais e pertencentes à população negra. Verificamos na fala do professor seu entendimento sobre, a partir da Lei, a possibilidade de uma educação que valorize a história afro-brasileira e africana.

Nossa intenção ao perguntar as percepções e interpretações da lei 10.639/2003 e seu significado, para os/as professores/as, foi por entender que a Lei

fortifica a descentralização do saber, desse modo, ao fazermos essa pergunta foi também de reforçar a possibilidade de verificar a percepção dos/as educadores/as sobre uma Lei que nos permite adotar os saberes diversos com a possibilidade de estreitar as partilhas educativas em sala de aula. Pois concordamos com bell hooks quando comenta que os/as alunos/as estão ansiosos/as “[...] para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente”. (hooks, 2013, 63)

Temática 3: a existência do racismo e do preconceito racial na sociedade

Perguntamos aos/as entrevistados/as se acreditam na existência do racismo e do preconceito racial na sociedade brasileira e sobre essa temática os/as participantes responderam que:

Sim. O racismo permeia as ações e pensamentos da grande maioria de nós, infelizmente. (Matilde Ribeiro)

Sim, acredito! (Sueli Carneiro)

Infelizmente, o racismo no Brasil ainda hoje é muito frequente, onde a sociedade por mais que falam que não são preconceituosos, trazem em suas falas e atitudes antigas muitos preconceitos, que devem ser combatidos com mais projetos de conscientização e o uso das leis com mais rigor e cumprimento das punições. (Beatriz Nascimento)

Embora se mascare a existência do racismo e do preconceito racial, infelizmente eles existem. (Carolina Maria de Jesus)

Sim, tanto o racismo como preconceito são práticas cotidianas na sociedade brasileira. (Guerreiro Ramos)

Analisando as falas dos/as agentes da pesquisa podemos perceber que todos/as acreditam na existência do racismo e preconceito racial na sociedade brasileira. Desse modo, concordamos que o racismo e o preconceito racial são fenômenos sociais que estão presentes na sociedade brasileira e que precisam ser superados pois, historicamente reforçam as desigualdades sociais e educacionais.

O reconhecimento por parte dos/as educadores/as sobre a existência desses fenômenos sociais corrobora com o exercício que os movimentos negros/as vêm fazendo há muito tempo que é impulsionar a escola brasileira a refletir sobre a necessidade da criação de estratégias de combate aos racismos que estão

presentes na escola, como também de valorização da população negra na educação. (MUNANGA, 2005, p.147)

A colocação de Beatriz Nascimento traz informações essenciais sobre o que se configura como racismo velado, em que as pessoas, a partir de suas práticas, ações e posicionamentos comentem racismo e preconceito, mas não se reconhecem como racistas e preconceituosas. Infelizmente, na sociedade brasileira, essas práticas acontecem no dia-a-dia e se materializam em brincadeiras ou expressões e estão presentes na escola.

Levando em consideração a preocupação de Beatriz Nascimento de se combater esses fenômenos sociais, encontramos nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana o seguinte:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender 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 (BRASIL, 2004, p.14).

Trouxemos a presente citação pois esta vai ao encontro do que objetivamos com a presente dissertação que é corroborar para uma educação das relações étnico-raciais. Desse modo, acreditamos que os espaços educacionais formais podem se transformar em um espaço de produção de conhecimentos antirracistas que rompam com os pensamentos racistas e preconceituosos. Nessa direção defendemos a implementação e o lugar da Lei nº 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais pois estas vislumbram:

[...] somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (GOMES, 2008, p.96).

Carolina Maria de Jesus, pontuou que o racismo e o preconceito existem embora sejam mascarados e Guerreiro Ramos salientou que estes se materializam nas práticas cotidianas. Ao passo destes apontamentos, concordamos com Nilma

Lino Gomes (2005, p. 148) quando salienta que “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.”

Enquanto educadores\as acreditamos que é indispensável entender sobre o que é o racismo e o preconceito racial. Fizemos esse questionamento para os\as participantes da pesquisa pois aspiramos provocá-los\as para compreenderem as facetas do racismo brasileiro. Pois, ao compreenderem a especificidade do racismo, podem identificar o que é uma prática racista e como esta se materializa no interior da escola, acrescentamos que essa discussão deveria fazer parte dos currículos de formação de professores\as.

[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. [...] seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (GOMES, 2005, p. 149).

De todo modo, observamos nas falas apresentadas que todos\as acreditam na existência e presença do racismo e preconceito na sociedade. No entanto, destacamos que a compreensão destes fenômenos por parte dos\as professores\as precisam estar associadas às experiências concretas e do cotidiano; essa compreensão colabora para a mudança de posturas, valores, práticas educativas e na luta antirracista.

Temática 4: inserção de conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais

Os\as entrevistados\as, quando indagados\as sobre se inserem em seus planos de aulas, ações e\ou atividades, conteúdos referentes às relações étnico-raciais, responderam:

Sim. Estamos sempre orientando os professores nesse aspecto. (Matilde Ribeiro)

Sim. (Sueli Carneiro)

Busco abordar os conteúdos que falam da cultura afro-brasileira, ao trabalhar sobre a diversidade cultural, ao incentivar para pesquisas sobre o assunto, pensar no dia da consciência negra, entre outros quesitos. (Beatriz Nascimento)

Sim, em meus planos de aulas tenho abordado essa temática. (Carolina Maria de Jesus)

Geralmente, abordo a questão das relações étnico-raciais quanto de temas específicos ou quando será trabalhado na escola algum projeto direcionado a essa questão. (Guerreiro Ramos)

Percebemos que todos\as, de alguma forma, inserem em seus trabalhos pedagógicos conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais. Nessa direção, verificamos que Matilde Ribeiro na condição de Gestora Pedagógica da escola tem orientado os professores\as a inserirem a temática racial. A postura profissional da educadora vai ao encontro do que estabelece a Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, art. 3 quando aponta que “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, 2004, p. 32).

Beatriz Nascimento, apontou que aborda a temática quando trabalha diversidade cultural, incentiva pesquisas sobre o tema e trabalha no dia da consciência negra. Apontamos que a Lei precisa ser concretizada no espaço educacional formal e para que isso aconteça é indispensável o trabalho pedagógico dos\as atores e atrizes sociais que estejam comprometidos em trabalhar questões étnico raciais.

[...] a responsabilidade pela efetivação da lei não é somente dos professores, culpa-los não seria o mais coerente. Apesar de o professor ser o mediador na construção do conhecimento, a tarefa de trabalhar e problematizar as questões sobre a cultura africana, bem como discuti-la no ambiente escolar é compromisso de todo coletivo escolar. (Onofre, 2014, p. 99)

Concordamos com Onofre (2014), no entanto, ressaltamos que é necessário pensarmos em trabalhar a temática racial para além do que aponta a Lei e as diretrizes curriculares bem como o 20 de novembro. Podemos observar na fala de Carolina Maria de Jesus que ela aborda a temática em seus planos de aula, o que consideramos essencial para firmar o lugar da Lei na escola. No entanto, ao analisarmos a fala de Guerreiro Ramos observamos que ele aborda a temática em temas específicos ou quando na escola é trabalhado algum projeto relacionado à questão racial.

Sobre a fala do professor, salientamos que ela se apresenta como grande desafio que precisa ser superado, pois vai ao encontro dos padrões tradicionais que trabalham os conteúdos de maneira específica e fragmentada. Trouxemos em nossa dissertação bell hooks (2013), pois ela nos convoca a desenvolver um trabalho educativo que corrobore com a autonomia dos sujeitos sociais e para além do que é estabelecido.

Temática 5: como é trabalhada a temática étnico-racial

Aos agentes entrevistados\as, foi perguntado se a temática étnico-racial é trabalhada na escola. Acerca desta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Sim. Até então, é trabalhada na forma de projeto interdisciplinar. (Matilde Ribeiro)

É abordada, e fica restrita as áreas de ciências humanas. (Sueli Carneiro)

Sim, através de palestras, trabalhos reflexivos sobre a temática, pesquisas, rodas de conversa em alguns momentos. (Beatriz Nascimento)

Geralmente essa temática é abordada através de leitura, roda de conversa, filmes e situações do cotidiano. (Carolina Maria de Jesus)

Sim, geralmente é trabalhada de forma pontual, isto é, ou em projetos como feira de ciências ou em datas alusivas. (Guerreiro Ramos)

Percebemos, nas falas de todos\as os\as entrevistados\as que a temática é trabalhada na escola. A fala de Matilde Ribeiro é que a temática é trabalhada em forma de projeto transdisciplinar, logo podemos salientar que esse tipo de projeto é elaborado por professores\as de diferentes áreas do conhecimento. A fala de Sueli Carneiro nos chamou atenção quando ressaltou que a abordagem da temática fica restrita somente aos professores de ciências humanas e sociais.

Destacamos que a fala de Sueli Carneiro nos leva a refletir sobre a instrumentalização dos\as professores\as que não pertencem às humanidades, logo fica evidente que existe uma ausência de conhecimento por parte dos\as docentes das outras áreas do conhecimento. Nessa direção para que a temática seja de fato trabalhada por todos\as os\as educadores\as é preciso que estes\as recebam suporte formativo sobre a temática pois é notório a limitação e efetivação de um trabalho que corrobore para que seja trabalhada a educação étnico racial.

Ressaltamos que, os momentos de observação no campo nos proporcionaram constatar que existem na escola atividades que envolvem, de fato, professores/as, das humanidades. Citamos atividades que envolvem os gêneros musicais: o reggae como uma atividade eletiva ministrada pelo docente de Artes e o rap do Luizão uma atividade de lazer que geralmente acontece após o almoço na rotina da escola; salientamos que a partir dessas atividades percebemos a presença de características pertencentes as populações afrodescendentes.

Notamos que as professoras Beatriz Nascimento e Carolina Maria de Jesus abordam a temática em sala de aula. Nessa direção, concordamos com Cerqueira (2020) quando aponta que trabalhar com a temática de ensino de história e cultura afro-brasileira denota ir além dos conhecimentos obtidos na academia e instituídos nos documentos normativos da escola, pois é na escola que as relações sociais, culturais e os saberes dos/as alunos/as e professores/as se defrontam frente às questões e reproduções, transmissões e produções de saberes, valores históricos, sociais e culturais.

Guerreiro Ramos, demonstra que a temática fica limitada somente às feiras de ciências na escola ou datas alusivas. Sobre isso, fica evidente que na escola os/as educadores/as, muitas vezes, não conseguem trabalhar e/ou desenvolver a temática pois não receberam formações que os/as ajudem a trabalhar a diversidade étnica na escola, dito isto, é preciso levar em consideração o que apresentam as diretrizes para a educação étnico racial na escola bem como para o combate ao racismo e preconceito. As diretrizes contemplam orientações curriculares que possibilitam aos/as professores/as refletir sobre suas práxis bem como desenvolver outras abordagens curriculares, fortificando o reconhecimento e a presença da diversidade, recuperando a história de homens e mulheres negros/as que historicamente são apagados/as da formação e do pensamento social brasileiro.

Temática 6: educação antirracista e para diversidade

Foi perguntado aos participantes da pesquisa se trabalham em sala aula conteúdos que promovam uma educação antirracista e voltada para a diversidade. Sobre esse questionamento obtivemos as seguintes respostas:

Sim Temos essa preocupação em nossos planejamentos e práticas pedagógicas. (Matilde Ribeiro)

Articulado aos conteúdos e projetos desenvolvidos em sala de aula, na busca pelo autoconhecimento e reconhecimento de sua identidade. Valorização de suas raízes e a ideia de pertencimento, respeito a diversidade religiosa principalmente, uma vez, que, muitos alunos são de religião de matriz africana. (Sueli Carneiro)

Sim, pois a diversidade cultural, precisa ser estudada como a identidade de um povo que deve ser respeitada por todos e com isso nas aulas peço que reflitam sobre o tema do preconceito que algumas pessoas tem em relação à sotaques, a etnia por exemplo. (Beatriz Nascimento)

Sim! (Carolina Maria de Jesus)

Sim, em especial nas aulas de história sempre que a temática permite, adentro na questão da diversidade. (Guerreiro Ramos)

Mobilizando as respostas que obtivemos nessa unidade temática, podemos constatar que os/as professores/as trabalham conteúdos antirracistas e voltados para a diversidade em sala de aula. Matilde Ribeiro, na condição de gestora pedagógica nos apresenta a preocupação de inserir os conteúdos antirracistas no planejamento e nas práticas pedagógicas. Sobre isso, destacamos a importância da gestora pedagógica no exercício para a presença de uma educação antirracista, pois como menciona Dos Passos (2019) é indispensável compreendermos que a educação, as pedagogias e o currículo escolar são campos de lutas e disputas sociais, conflitos simbólicos que se materializam valorizando e favorecendo os símbolos, códigos, imagens e significados que pertencem aos agentes sociais que estão no topo da pirâmide de hierarquia racial e que possuem a hegemonia cultural, do saber e poder.

Sueli Carneiro, destaca a articulação aos conteúdos e projetos desenvolvidos na escola, ressaltando um trabalho que promova o autoconhecimento e reconhecimento identitário. Observamos, que a professora compreende a necessidade de uma educação que valorize a história dos/as estudantes e seus pontos de existência e partida, suas raízes culturais e pertencimento étnico. Em diálogo com a professora notamos a sua preocupação de trabalhar a importância do espaço social em que está inserida a escola, ou seja, trabalhar a importância do quilombo urbano, seu reconhecimento, nas lutas, trabalhos e demandas da população negra.

Sobre isso, destacamos o que escreve Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007):

[...] direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490)

Acreditamos que o trabalho da professora Sueli Carneiro vai ao encontro do que menciona a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007). Outro elemento que destacamos em nossa análise tem relação à presença de muitos estudantes pertencentes a religião de Matriz Africana na escola e a necessidade do respeito à diversidade religiosa na escola.

A performance da professora nos revela uma preocupação com os/as estudantes pertencentes às religiões de Matriz Africana, a professora é ciente de que a escola é um espaço social onde os sentimentos de estranhamentos se apresentam em diversas formas, como por exemplo a presença da intolerância e preconceito. A fala da professora nos leva a compreender seu exercício em combater os preconceitos e incluir as manifestações religiosas em sala de aula.

Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Guerreiro Ramos, disseram que sim, trabalham uma educação antirracista e voltada para a diversidade. Beatriz Nascimento reconhece que a diversidade precisa ser estudada e concordamos com a professora pois acreditamos na possibilidade de apresentar aos alunos/as outros conhecimentos, que valorizem as particularidades dos grupos sociais e suas diferenças. Outro ponto que consideramos destacar na fala da professora tem relação com a reflexão sobre o tema preconceito, nessa direção concordamos que é preciso trabalhar o empoderamento dos/as alunos/as para o combate a esse fenômeno social que existe para desqualificar e subalternizar as pessoas negras.

Nessa direção, os/as professores/as precisam acompanhar e desenvolver mecanismos de combate aos preconceitos no espaço escolar, a sala de aula é um espaço dialógico e pedagógico em que os/as educadores/as podem discutir a diversidade e trabalhar a consciência de seus alunos/as (MUNANGA, 2005).

Guerreiro Ramos, promove uma discussão voltada para a diversidade nas aulas de história quando a temática que ele está trabalhando permite. Encontramos

em Cerqueira (2020) que também é professora de história o seguinte posicionamento:

[...] para garantir um ensino de História, pautado nas orientações das diretrizes. Tendo em vista que, o desenvolvimento pedagógico, no ensino de História, com base nas diretrizes, requer de nós professores (as) assumir um novo lugar na produção de conhecimentos, e problematizá-los junto aos estudantes no trabalho diário em sala de aula e não apenas em momentos pontuais. Assim, construir uma história antirracista, no espaço escolar, requer buscar, ao invés de respostas prontas e acabadas, o despertar dos estudantes para o desejo de compreensão das suas experiências históricas. (CERQUEIRA, 2020, p. 100)

Acreditamos que o professor Guerreiro Ramos pode ampliar em suas aulas a discussão da temática, apresentando e acrescentando outras percepções, autores, obras e produções de pessoas negras, como por exemplo apresentar textos, livros, filmes, documentários construídos por pessoas negras e, ao fazer isso, estará corroborando para a diversidade na sala de aula.

Temática 7: discussão sobre racismo e preconceito

Perguntamos aos agentes da pesquisa se abordam com os\as estudantes questões como racismo e preconceito e de que forma. Sobre esta temática destacamos as seguintes falas:

Sim, pedindo que façam “links” em relação a cultura de um povo e a sua própria cultura; reflexão sobre as influências que essas culturas podem ter com a realidade de vida dos estudantes. (**Beatriz Nascimento**)

As questões sobre racismo e preconceito são abordadas de acordo com a vivência e a necessidade da realidade da comunidade. (**Carolina Maria de Jesus**)

Com pouca frequência. (**Guerreiro Ramos**)

Nesta unidade temática, destacamos as falas de Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Guerreiro Ramos. Fizemos o seguinte questionamento por entendermos que o racismo se manifesta de várias formas no espaço escolar ao tempo em que é um território fecundo para a materialização do respeito e combate aos fenômenos sociais que recaem sobre os\as estudantes negros\as.

Dito isto, verificamos que os\as professores\as abordam questões que envolvem o racismo e o preconceito. Matilde Ribeiro destaca que procura fazer conexões em suas aulas, trabalhando a realidade cultural dos\as estudantes e suas influências sobre a cultura do\ a outro\ a, acreditamos que a postura da professora vai

ao encontro do que estabelece as diretrizes curriculares nacionais quando aponta que é necessário criar em sala de aula situações educativas que promovam diálogo e orientação para a superação do racismo e preconceito na escola e fora dela, é preciso que os/as estudantes tenham compreensão de suas práticas e como elas podem interferir na vida das pessoas negras.

Carolina Maria de Jesus ressalta que a temática é abordada, de acordo com a vivência dos/as estudantes, levando em consideração a realidade da comunidade. Sobre isso, verificamos que a professora leva em consideração a realidade da comunidade, logo que estamos falando de uma escola localizada em uma comunidade periférica majoritariamente negra.

Guerreiro Ramos, aponta que com pouca frequência aborda os temas. Reconhecemos que discutir em sala de aula sobre o racismo e o preconceito não é tarefa fácil, concordamos com a Cavalleiro (2001), quando salienta que embora seja difícil propor um diálogo sobre temas polêmicos como o racismo e preconceito estes não podem ficar de fora das pautas educativas.

Do mesmo modo, em hooks (2013) ao tratar do significado da educação como prática da liberdade nos apresenta uma pedagogia engajada, uma educação progressista, um compromisso de autoatualização que vislumbre o modo de ensinar e capacitar os/as alunos/as pois estamos tratando de processos educativos que não são neutros, logo é preciso transgredir as fronteiras.

Temática 8: a presença do racismo e preconceito na escola

Aos entrevistados, foi questionado se no dia-a-dia na escola já presenciaram situações de racismo e preconceito. A essa pergunta foram dadas as seguintes respostas:

Nessa escola em específico, não houve. (Matilde Ribeiro)

O racismo estrutural do dia-a-dia é presente na escola de forma sutil, velada até mesmo na fala dos professores e da gestão quando reclamam por exemplo do corte de cabelo dos alunos ou dos seus adereços. (Sueli Carneiro)

Sim, preconceito em relação a sexualidade do aluno, mas rapidamente foi solucionado a questão, com conversa entre alunos e gestores, falando sobre a utilização de termos pejorativos e que existe penalidade diante destes casos, além de trabalhar o respeito em relação ao outro. (Beatriz Nascimento)

Não! (Carolina Maria de Jesus)

Já presenciei situações de racismo e também de homofobia. Com relação ao racismo já vi comentários jocosos sobre o cabelo ou penteado de alunos e alunas, sendo que esses comentários sempre eram feitos com relação ao cabelo ou penteado dos alunos negros. Já presenciei também comentários preconceituosos sobre as religiões de matriz africana, assim como falas homofóbicas. (Guerreiro Ramos)

Nossa intenção com esse questionamento foi propor uma reflexão sobre a presença do racismo e preconceito na escola. Acreditamos que refletir sobre esses fenômenos que se materializam na escola contribui para a implementação de práticas antirracistas. Nessa direção, Munanga (2005, p. 151) aponta que é indispensável construir práticas para trabalhar com essas questões, além disso, é necessário que os/as professores/as se posicionem na fronteira dessa discussão, cobrando novas posturas para que, de fato, as questões raciais sejam uma realidade na escola e não fiquem somente nas mãos dos/as educadores/as negros/as e dos movimentos negros/as.

Dito isto, mobilizando as falas dos/as professores/as, verificamos que Matilde Ribeiro nunca presenciou situações de racismo e preconceito na escola. No entanto, encontramos na fala de Sueli Carneiro elementos que podem contribuir para a não percepção do racismo na escola. De fato, concordamos com a professora que o racismo é estrutural e na escola ele se apresenta sutilmente em pensamentos errôneos sobre a população negra.

Já mencionamos nessa dissertação o que problematiza Munanga (2016) quando diz que: a presença do racismo na sociedade brasileira é produzida e disseminada através de visões negativas e distorcidas sobre negros/as e que existem expressões que podem ser observadas, tais como piadas, brincadeiras que são reproduzidas no dia-a-dia, exemplos como associar as pessoas negras à criminalidade, à pobreza, sujeira etc.

Outrossim, sobre a fala da professora Sueli Carneiro é seu destaque ao pontuar que já observou na escola professores/as e gestores/as reclamarem dos cortes de cabelos dos alunos/as e dos seus adereços. Sobre isso, destacamos que as pessoas negras convivem com o peso do racismo desde muito cedo, resistindo às micro, macro agressões e violências simbólicas, enquanto pesquisadores das questões raciais fortificamos que o corpo, cabelo e a estética das pessoas negras são marcas identitárias que precisam ser respeitadas na escola e em todos os espaços sociais, logo são símbolos de resistência.

Infelizmente, a fala da professora demarca o que já mencionamos anteriormente nesse estudo, quando falamos dos atravessamentos que alcançam as pessoas negras. Corroboramos que a escola precisa promover e organizar um espaço de respeito às diferenças, pois estamos tratando também de corpos sociais e políticos que carregam diversos elementos identitários “sejam sexuais, quer sejam religiosas, estéticas, sócio-raciais e muitas outras. Multifacetadas, tais informações estão amalgamadas aos processos de subjetivações sob os quais experienciamos as corporeidades” (SILVA, 2020, p. 208).

Beatriz Nascimento, relata que já presenciou situação de preconceito em relação à sexualidade do aluno, e destaca que a situação foi solucionada com diálogo entre os/as alunos/as. Sobre essa questão, quando mobilizamos nessa dissertação a interseccionalidade, foi pela necessidade de compreendermos sobre posições entre as múltiplas formas de discriminação. Notadamente, o estudante que sofreu essa situação de preconceito é atravessado, pelas questões de raça, classe e por sua sexualidade, aqui é necessário um trabalho pedagógico que combine superar as múltiplas categorias de violências, acrescentamos que a situação relatada pela professora é também um mecanismo colonial que coloca em prática as relações de poder que tentam dominar as múltiplas manifestações dos/as agentes sociais negros/as, não podemos esquecer enquanto educadores/as que estamos tratando de corpos/territórios negros/as e suas estéticas de (re) existência.

Diferentemente das professoras, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento a Maria Carolina de Jesus nunca presenciou na escola tais situações. No entanto, Guerreiro Ramos já presenciou situações de racismo e de homofobia com relação às situações de racismo o relato do professor vai ao encontro do que mencionou a professora Sueli Carneiro no que se refere a manifestação de homofobia na escola, observamos a presença de ações perversas que demonstram tratamentos discriminatórios sobre as sexualidades e outras identidades de gênero, acreditamos que a escola através dos/as gestores/as e professores/as precisa trabalhar o respeito aos direitos individuais, pois não podemos concordar que os/as estudantes sejam tratados/as com indiferenças e que seus comportamentos sejam considerados desvios, nisso é necessário romper com as lógicas heteronormativas do patriarcado.

Temática 9: a escola e o combate ao racismo e preconceito

Perguntamos aos participantes da pesquisa como a escola pode contribuir para o combate ao racismo e preconceito para com pessoas negras. Sobre essa temática destacamos as seguintes falas:

Acredito que trabalhando uma educação interdimensional. (Matilde Ribeiro)

Abordando, monitorando no currículo escolar e garantindo condições para discutir essa temática e trabalhar a execução de projetos. Pois muitos professores estão preocupados com o currículo da sua disciplina, com conteúdos considerados “normais”. Abordagens que tratam de outras questões são vistas como perda de tempo. Todo mundo quer uma sociedade livre de racismo, mas poucos buscam trabalhar nessa perspectiva, os docentes não refletem sobre suas práticas. (Sueli Carneiro)

Através de palestras, filmes trazendo a reflexão e conscientização sobre o tema, entre outros meios, mas vejo que deveria ter mais palestras, encontros, fóruns que ajudassem no trabalho do professor. (Beatriz Nascimento)

Através da conscientização, palestras, projetos, valorização humana. (Carolina Maria de Jesus)

A principal contribuição que a escola pode dar é focar numa educação antirracista, que foque debater as problemáticas própria da nossa comunidade, e que leve os alunos a construir consciência histórica e identitária. (Guerreiro Ramos)

A escola é um aparelho ideológico e de reprodução. Nessa direção a nossa intenção ao perguntar para os professores\as como a escola pode contribuir para o combate ao racismo e preconceito se justifica pelo entendimento que por muito tempo os papéis sociais das pessoas negras foi subalternizado, estereotipado e cristalizado, destacamos que tais práticas afetam as trajetórias acadêmicas e de vida dos\as estudantes negros\as.

Para Cavalleiro (2001), os\as professores\as precisam compreender as conformações raciais, sociais e de gênero na cultura brasileira para interferirem no dia-a-dia da cultura escolar. Dito isto, considerando a fala de Matilde Ribeiro ao questioná-la de como a escola pode combater o racismo e o preconceito para com pessoas negras, observamos que a professora destaca a partir de uma educação interdimensional. Sobre essa fala sabemos que esse tipo de trabalho pedagógico leva em consideração: a educação para valores, a pedagogia da presença, e o protagonismo juvenil.

A fala de Sueli Carneiro nos ajuda operacionalizar o que apresenta as diretrizes curriculares nacionais. A professora demonstra uma preocupação em relação a abordagem, o monitoramento dos conteúdos no currículo escolar e a

garantia de condições para que os/as professores/as possam trabalhar a temática. Sobre esse apontamento destacamos algumas ações fulcrais para o ensino médio previstas nas diretrizes:

Assegura a formação inicial e continuada aos/as professores/as desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
 Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
 Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais;
 Promover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem;
 Distribuir e divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em todos os componentes curriculares os conteúdos que versam sobre a temática. (BRASIL, 2013, p. 52)

Apresentamos estas ações pois elas asseguram a centralidade da discussão na escola e fornecem informações sobre os processos formativos bem como vislumbram aproximar os/as professores da temática racial e do combate ao racismo e preconceito. As diretrizes curriculares nacionais nos ajudam a construir espaços de colaboração para o desenvolvimento educacional e social. Outro aspecto essencial para nossa discussão é a forma como é tratada a temática, segundo a professora existe uma desvalorização dos assuntos que não estão presentes nas áreas de formação e/ou conhecimento dos professores/as e estes não recebem devida valorização.

É real que ser antirracista em uma sociedade racista como a brasileira implica novas posturas, protagonismos, trabalhos e demandas. Sobre isso, encontramos na obra *Superando o Racismo na Escola do Kabengele Munanga* um posicionamento que consideramos importante compartilhar.

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. (MUNANGA, 2005, p. 154)

Precisa fazer sentido para os/as gestores/as e educadores/as que a escola é um espaço sociocultural, uma instituição que precisa trabalhar com temáticas delicadas que estão relacionadas aos processos formativos e sociais, onde está inserida a diversidade étnico racial uma temática que acolhe os sujeitos como suas diferenças, travessias identitárias, representações e manifestações de ser negro/a no Brasil. (MUNANGA, 2005)

[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. [...] seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (MUNANGA, 2005, 149)

Beatriz Nascimento e Carolina Maria de Jesus apresentam algumas sugestões para o tratamento da discussão, tais como: palestras, filmes que possibilitem a reflexão e a conscientização, acrescentam ainda a necessidade de fóruns de discussões, atividades que conforme as professoras corroboram com o trabalho pedagógico dos/as professores/as. Na verdade o que comenta as educadoras vai ao encontro do que descreve as diretrizes curriculares nacionais, quando menciona sobre o espírito de cooperação, parceria, diálogo e solidariedade para o fortalecimento da temática.

Guerreiro Ramos acrescenta que a principal contribuição que a escola pode proporcionar, é direcionar seu foco em uma educação antirracista, para que se possa discutir os problemas da comunidade, esse exercício, conforme o professor, pode contribuir para que os/as alunos/as construam consciência histórica e identitária.

O entendimento apresentando pelo educador é que a escola pode contribuir para a mudança ao promover uma educação antirracista e concordamos com Guerreiro Ramos, pois estamos tratando de outras pedagogias. Sobre isso, destacamos que é urgente uma educação que siga os princípios das diretrizes, estamos falando de uma pedagogia da diversidade e diferença. Construir uma consciência histórica e identitária é quebrar os silenciamentos e questionar quem falou, quem pode falar, é compreender a realidade social de sujeitos sociais que historicamente são tomados como objetos e não sujeitos.

Guerreiro Ramos demonstrou sua preocupação com a comunidade. O professor reconhece que a realidade da comunidade está associada à realidade de vida e acadêmica dos/as estudantes. O bairro Liberdade tem como moradores/as

peças que experenciam a dureza imposta pelas desigualdades raciais, de gênero e classe. Nessa direção, o que apontamos, além da política afirmativa objeto do nosso estudo, é o fortalecimento das políticas sociais que levem em consideração os processos de desumanização históricos que recaem sobre negros\as nas periferias maranhenses, pois estamos tratando de pessoas ou melhor de alunos\as que por vezes a única refeição do dia é a oferecida pela escola, famílias que a única renda é dos programas sociais e que vivem de alugueis sociais dividindo pequenos cômodos em condições favoráveis, a fala do professor vai ao encontro do que relatou a Lelia Gonzales ao comentar sobre a realidade das famílias dos\as estudantes da comunidade.

Temática 10: formação continuada

Os\as entrevistados\as, quando perguntados se já participaram de alguma formação continuada sobre a temática étnico-racial durante a formação acadêmica e/ou profissional, responderam:

Nunca participei. (Matilde Ribeiro)

Não. (Sueli Carneiro)

Durante a formação acadêmica sim, em poucos momentos, e durante a vida profissional não, que inclusive vejo necessário essas atividades para a classe em geral. (Beatriz Nascimento)

Sim. (Carolina Maria de Jesus)

Sim, participei do simpósio de conclusão do projeto afro-cientista, outro processo no qual tive contato foi o projeto "escravo nem pensar". (Guerreiro Ramos)

Mobilizando as respostas que recebemos nessa unidade temática, conseguimos verificar que as professoras Matilde Ribeiro e Sueli Carneiro não participaram de formação continuada durante formação acadêmica e\ou profissional. Sobre essa questão, salientamos que a inclusão da discussão racial nos cursos de formação continuada e de professores\as é uma demanda dos sistemas de ensino e estabelecimentos de educação superior. (BRASIL, 2013)

Nessa direção, conforme Cerqueira (2020) existe uma ausência de estudos sobre a temática racial nos cursos que formam professores\as, essa constatação está aliada ao racismo estrutural que estabelece as relações sociais,

em particular na educação brasileira. Concordamos com a supracitada autora quando diz que é necessário transformar as estruturas institucionais, é preciso um compromisso político para entender a centralidade do combate ao racismo enquanto obrigação de todos\as os\as agentes sociais envolvidos\as nos processos formativos educacionais (CERQUEIRA, 2020).

Em relação às instituições de ensino superior, encontramos a seguinte informação no Plano de Implementação da Lei Federal nº 10.639/2003:

Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais. (BRASIL, 2004, p. 32)

Nessa direção as falas das professoras nos possibilitam observar uma desarticulação do que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Notadamente os\as professores\as Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus e Guerreiro Ramos nos deram respostas positivas sobre o questionamento. A fala da professora Beatriz Nascimento é pontual e necessária, pois durante sua formação acadêmica recebeu conteúdos referentes à temática da Lei, porém durante sua trajetória profissional não recebeu e não participou de processos formativos e encerra fortificando a necessidade de atividades que promovam formação para a classe em geral.

O professor Guerreiro Ramos nos deu resposta positiva sobre o questionamento e destacou dois importantes projetos: Escravo nem Pensar e o Afro Cientista. Sobre o segundo projeto, destacamos que é uma iniciativa da Associação Brasileira de Pesquisadores\as Negros\as – ABPN. Uma atividade que vislumbra despertar o talento e a vocação científica dos\as estudantes negros\as matriculados\as em escolas de ensino médio.

A escola em que desenvolvemos nossa pesquisa já foi contemplada com o supracitado projeto e contaram com ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFMA juntamente com estudantes do Curso de Licenciatura em Estudos Africanos. O projeto promoveu atividades de pesquisa científica e tecnológica e ainda ofereceu bolsas para os\as estudantes participantes no valor de

R\$ 200,00 (duzentos reais) durante 01 (um) ano. Em síntese, o projeto se apresenta como um importante mecanismo para somar com as questões e pautas raciais.

Temática 11: percepções e interpretações dos/as agentes sociais sobre a pesquisa

Aos entrevistados/as, foi perguntado se essa pesquisa causou alguma reflexão ou constrangimento. Acerca desta pergunta, conseguimos as seguintes respostas:

Me causou reflexão e me incentivou a pensar no outro com um olhar mais humano e mais empático. (Matilde Ribeiro)

Reflexão. (Sueli Carneiro)

Trouxe reflexão em relação a procurar me iterar mais sobre o assunto, a lei que garante os estudos afro-brasileiros e também a promover com mais frequência debates sobre essa temática, que poderia ser mais frequente na escola. (Beatriz Nascimento)

Não. (Carolina Maria de Jesus)

Os dois sentimentos. Primeiramente, constrangimento pois vejo que muito pouco do que poderia ser feito em termo de consciência histórica e debate sobre a identidade étnico-racial tem sido aplicado por mim. Outro ponto é que essa pesquisa me fez refletir sobre a pratica pedagógica e o papel da escola no que tange uma educação antirracista. (Guerreiro Ramos)

Nossa intenção com esse questionamento foi verificar como os/as professores/as se sentem quando participam de atividades e/ou diálogos referentes às questões raciais e educacionais que tenham relação com a temática negra. Sobre essa questão, percebemos que Matilde Ribeiro destacou que a nossa pesquisa lhe causou reflexão e incentivo para pensar no outro com humanidade e empatia, já a professora Sueli Carneiro, ficou reflexiva.

Na verdade, enquanto pesquisador/a estamos há muito tempo refletindo sobre essa temática, pois compreendemos a escola como uma estrutura social que por muito tempo se manteve em silêncio em relação às questões raciais e pertencentes a população negra, desse modo, compartilhamos do sentimento apontado pelos/as professores/as e nossa intenção com essa pesquisa é também problematizar e apresentar a necessidade de reconstruirmos as estruturas educativas.

Beatriz Nascimento, respondeu que a pesquisa lhe proporcionou reflexão e nessa direção irá procurar saber mais do assunto, ou melhor da Lei que garante o ensino dos estudos afro-brasileiros e nessa direção verificamos que a professora pretende promover mais discussões sobre a temática e que essa discussão poderia se fazer mais presente na escola.

Nessa linha de exposição encontramos na fala de Guerreiro Ramos dois estados de sentimento. O reconhecimento que enquanto educador tem feito pouco no sentido de contribuir para a consciência histórica e discussão sobre a identidade étnico-racial. E o outro sentimento apontado pelo professor tem relação com o processo reflexivo sobre a prática pedagógica e o papel da escola em relação a uma educação antirracista.

Consideramos as falas apresentadas pelos/as educadores/as essenciais para que pontos de partidas sejam iniciadas em direção a uma educação antirracista. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir, fortificar para que no espaço educacional formal, tenha de fato um lugar para a temática étnico-racial e que outras travessias educativas e formativas sejam apresentadas para os/as estudantes e desejamos que os/as gestores/as e professores/as subvertam a lógica dos conteúdos eurocêntricos.

5.3 Aprender e Ensinar Relações Étnico-raciais na Escola

Os elementos apresentados nessa dissertação comprovam que a sociedade brasileira é firmada em profundas diferenças étnico-raciais. Carlos Moore (2007), aponta que a Lei 10.639/2003, se apresenta diante dessa realidade como uma potência transformadora pois tornou obrigatório o ensino da história e cultura da população afro-brasileira e africana. Se a supracitada Lei for aplicada com a merecida eficácia e austeridade poderá gerar impactos permanentes na consciência coletiva.

Concordamos com o pesquisador quando salienta que a implementação da Lei nos espaços educacionais abre portas para toda a sociedade brasileira reavaliar as estruturas que formaram o Brasil. A partir da Lei as relações étnico-raciais serão revistas com todas as tensões nelas travadas, pois é essencial que a

população brasileira possa compreender a verdadeira experiência de vida da população negra que é a metade da nação brasileira.

E nesta direção, através de uma perspectiva crítica para a compreensão da realidade social que desenvolvemos nosso Produto Técnico Tecnológico – PTT, um produto que materializa as orientações metodológicas que estão contidas no que diz a Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2004)

Na posição de pesquisador\a concordamos com Pretonilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) que é necessário aprender, ensinar as relações étnico raciais no Brasil. E para fazer nosso PTT apresentamos aos professores\as possibilidades para se aproximarem da temática racial bem como dos contextos históricos e indispensáveis para o ensino da temática racial. Essa construção está alicerçada nas reflexões feitas nas obras de diferentes pensadores/as negros/negras, na pesquisa documental e nas falas dos agentes sociais quando da realização da pesquisa de campo.

Dito isto, nossa proposta pedagógica está organizada da seguinte forma: Apresentação do Produto Técnico – Tecnológico (PTT); Aprender e Ensinar Relações Raciais na Escola; QUESTÕES RACIAIS: compreendendo alguns conceitos raça, racismo, preconceito racial e negritude; SER NEGROVA NO BRASIL: a realidade social, educacional e econômica da população negra alguns apontamentos; EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS RELAÇÕES RACIAIS: algumas atividades pedagógicas.

Acrescido a isso, propõe-se um conjunto de atividades com detalhamento, conteúdo, procedimentos, fontes e referências que podem subsidiar gestores/as e professores/as nos seus fazeres pedagógicos voltados para uma educação antirracista que, efetivamente, viva a escola como espaço sociocultural.

A presente proposta pedagógica objetiva contribuir com o trabalho pedagógico em sala de aula corroborando para uma perspectiva interdisciplinar, multicultural e dialógica onde todos\as os\as agentes sociais podem construir epistemologias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos apresentados nessa dissertação atravessam as perspectivas construídas pelo colonizador. Nossa dissertação é alinhada a outras pedagogias, as marginalizadas, subalternizadas que ressignificam as aprendizagens, os saberes e as estruturas. Dito isto, a Lei que abordamos em todo esse estudo é um marco em toda trajetória educacional brasileira, falamos isso pois quando revisitamos a história e os três períodos: Colônia, Império e República verificamos que o Brasil desenvolveu mecanismos para propagar a discriminação racial que abordamos nesse estudo, bem como o racismo que é estruturante e recai sobre a população negra no Brasil de hoje.

Nossa dissertação é uma resposta aos Decretos nº 1.331 de 1854 e nº 7.031-A de 1878. Não podemos esquecer que para nós negros e negras a educação formal foi negada, firmada em vários mecanismos que dificultavam nossa possibilidade de ascensão social e educacional. Demarco estes decretos pois eles evidenciam a necessidade de corroboramos para a defesa das ações afirmativas para negros e negras no Brasil, em prol da Lei nº 10.639/2003 bem como das políticas de cotas em universidades e concursos públicos.

A partir dessa constatação destacamos que a Lei que tratamos em todo nosso estudo precisa ser acompanhada, pois verificamos que existem desafios que precisam ser superados para sua verdadeira efetivação e presença na escola, nosso posicionamento tem relação com a presença do conteúdo da Lei nos currículos educacionais, na formação de professores\as.

A mudança que nos levou para escola campo onde desenvolvemos nosso estudo nos apresentou outros desdobramentos, a escola já apresentada está localizada em uma comunidade periférica e quilombola, em que podemos verificar os atravessamentos e as múltiplas desigualdades que alcançam a população negra.

A materialização desta dissertação nos leva a defender que é essencial ressignificar as aprendizagens, os saberes e imagens que são construídas socialmente pelos vários agentes sociais que estão no espaço escolar e salientamos isso levando em consideração cada seção deste estudo.

Falamos sobre as relações raciais e o\o negro\o no Brasil de hoje pela necessidade de possibilitarmos um entendimento sobre a Lei nº10.639/2003 e, para isso, foi indispensável visitar a formação do Brasil e apresentar com base nos

estudos de pesquisadores\as todo processo de dominação, exploração e desumanização que é estruturante no Brasil e que ainda reproduz desigualdades sociais e educacionais que recaem particularmente sobre a população negra brasileira que é a centralidade desse estudo.

Apresentamos a luta dos movimentos negros\as brasileiros\as para fortificarmos com a compreensão de que a aprovação da Lei nº10.639/2003, foi e é uma resposta positiva a luta destes importantes agentes sociais que sempre foram marcados\as pelas estruturas que produzem as diferenças, fraturam nossas identidades e reforçam os privilégios do outro pois a hegemonia é violenta.

Um marco na história da educação brasileira foi a aprovação da Lei em questão e a alteração da LDBEN que incluiu o artigo 26 A, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Destacamos nesta dissertação que a supracitada Lei é também uma política de ação afirmativa de reparação histórica e necessária, pois objetiva valorizar a cultura, história e identidade do povo negro.

A nossa construção teórica é pautada em uma educação como prática da liberdade e para reforçar nosso entendimento trouxemos uma discussão aliançada em uma perspectiva dialógica, cremos que as práticas pedagógicas não podem tratar igualmente os desiguais, estas precisam trabalhar com a diferença, com respeito mútuo pois afinal estamos tratando de uma sociedade multicultural.

Desse modo, a coleta de informações, como já apresentado em seção anterior, foi realizada com 05 (cinco) agentes sociais: 01 (uma) gestora pedagógica e 04 (quatro) professores\as sendo 02 (duas) professoras da área de linguagens e 02 (dois) professores\as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas.

Ressaltamos a contribuição destes\as agentes sociais para a nossa dissertação, desde o primeiro contato se mostraram acolhedores\as e interessados\as pela temática, as gestoras foram fundamentais do início ao fim, nos recebeu e se prontificou a dialogar sobre sua atividade na escola bem como a realidade dos\as estudantes, mostrando comprometimento com toda comunidade escolar.

Os\as professores\as participaram da nossa pesquisa, demonstraram interesse para ampliação da discussão na escola, pois reconhecem a importância da temática para os\as estudantes da escola. A pesquisa de campo nos permitiu não somente entrevistar como também observar a rotina escolar, a entrada, mudança de

professor\,a, a pausa para o lanche e almoço, momentos essenciais, pois podemos observar a interação dos\as alunos\as e todos os agentes da escola.

Essa pesquisa permitiu verificar as relações sociais, educacionais e raciais na escola. A escola da nossa pesquisa é sinônimo de resistência, me refiro a todos\as os\as agentes sociais que a constroem e representam sua estrutura não física, porém simbólica, pois me refiro às pessoas que são atravessadas pelas desigualdades que movimentam o corpo que escreveu esse estudo, um estudo com lacunas que poderão ser ampliadas e estudadas posteriormente.

Por fim, ampliar este estudo é continuar a conjurar contra a colonialidade e convocar uma educação como prática da liberdade, uma educação antirracista que corrobore para o lugar do negro\,a.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **“Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão.**2017.162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão.2017.
- ALMEIDA, A. W. B. de. **Quilombolas e novas etnias** / Alfredo Wagner Berno de Almeida. – Manaus: UEA Edições, 2011b.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, C. V. A. **Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. N.31: mai. - out./2019, p.71-86. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>. Acesso em 01 ago.2021.
- ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implementação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005).** 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- ASANTE, M. K. **A IDEIA AFROCÊNTRICA EM EDUCAÇÃO.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. N.31: mai.-out./2019, p.136-148. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>. Acesso em 14 agos.2021.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BARROS, Thaís Aline Laurentino Quintas de. **Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. **América latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, v. 11, p. 89-117, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD, 2004.
- 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, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: MEC, SECAD, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de educação, v. 13, p. 45-56, 2008.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil.** 2014. 290 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115710>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** Selo Negro, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CERQUEIRA, Silvana Reis da Silva. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira.** 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

CONCEIÇÃO, Daniel Bergue Pinheiro. **A LUTA DO NEGRO COTISTA PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: uma análise com estudantes ingressos em 2016 e 2017, Campus São Luís.** 2018. 115 f. (Monografia) Graduação em Pedagogia Licenciatura, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

COSTA, Karine Cristine. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS: vivência de uma escola pública estadual maranhense.** 2019. 90 f. (Monografia) Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Ministério da Educação.** Brasília, julho de 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 060/2010 de março de 2010. Define normas complementares para a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. Maranhão, março de 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e política cultural.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CRUZ, Luisa. **57% das mortes maternas de 2020 foram de mulheres negras.** 2021. Disponível em: noticiapreta.com.br. Acesso em: 05 abr. 2021.

DAMASCENA, Quécia Silva. **Educação decolonial, corpos e memórias no tempo presente**: encruzilhadas formativas no Museu Afro Brasileiro – UFBA. 2020, 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 04 maio 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DIAS, Everaldo Medeiros. **Cotas para negros em universidades**: função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade. Jundiáí: Paco Editorial, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica. **África**, n. 24-26, p. 193-210, 2009.

DOS PASSOS, Maria Clara Araújo. **O currículo frente à insurgência decolonial**: constituindo outros lugares de fala. Cad. gên. Tecnol., Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, jan./jun., 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; DA SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexandra Borges (Ed.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Mazza Edições, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERES JUNIOR, J. et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GAMA, Hélio Fernando Lôbo Nogueira da. A transversalidade do saber: O conceito de lugar e a sociologia do turismo. **Brazilian Journal of Business**, v. 1, n. 4, p. 1509-1518, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD: Brasília: 2005. P. 39-62

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial**: Por um projeto educativo emancipatório. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

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

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emersondos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ação afirmativa**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, p. 87-106, 1982.

GÓES, Robson Texeira. **Atlas da violência 2020**: número de homicídios (título completo). 2020. In.: Confederação Nacional dos trabalhadores em Seguridade Social- CUT. Disponível em: www.cntss.org.br. Acesso em: 30 mar. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo social**, v. 18, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Cor e raça**: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (Org). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. Ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999. Tese (doutorado) – Universidade 245 Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS: UFRGS, 2005.

JAKIMIUI, V. C. de L. EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 2 jun. 2022.

LYRIO, Bruna Cristina da Conceição Silva; GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Porque para o negro sim!** As cotas raciais como política de ação afirmativa nas universidades e nas instituições públicas: a defesa de um espaço. O social em questão, ano XVII, n. 32, p. 75- 100. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_4_Lyrio_Guimaraes_WEB.pdf Acesso em: 15 nov. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

MAGGIE, Yvone. **Racismo e antirracismo**: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 3 abr. 2021.

MARTINI, Andressa Ferreira de. **As cotas nas universidades públicas brasileiras**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MADEL, Luz. **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio, Ed. Graal, 1982.

MADEIRO, Carlos. **Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos**. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 05 abr. 2021

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais**: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa. 2019, 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática SA, 1992.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas. São Paulo: Editora Anita Garibaldi coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014. 5ª. edição.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora, 2013.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade—novas práticas epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **“Superando o racismo na escola.”** (Org) – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2ª Ed. revisada.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, v. 18, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

NUNES, Antonio de Assis Cruz et al. O centro de cultura negra do Maranhão no contexto das ações afirmativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 33813-33823, 2021.

ONOFRE, Joelson Alves. **A lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ORTEGAL, Leonardo. **Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora**. Serv. Soc. Soc. São Paulo, n. 133, p. 413-431, dez.2018 p. 417.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO - PEE/MA. **Diário Oficial**. Maranhão, 2014.

PINHEIRO, Luana; SOARES, V. **Brasil retrato das desigualdades gênero raça**. 2003.

PINHEIRO, Silvio Sergio Ferreira. **Palafitas serão apartamentos: concepções, mecanismos e limites da participação popular no PAC Rio Anil no bairro da Liberdade, em São Luís do Maranhão**.2013.162 f. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais) PUC-SP.2013

ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RODRIGUES, Kelly. O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. **ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE**, 11, p. 5036-5047, 2015.

SATURNO, R. O.; SACRAMENTO, C. B. **Afrocentricidade na educação: reflexões sobre o currículo da escola pública**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. Anais [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13858>. Acesso em: 10 jul. 2021

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p.39-67.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2013.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DO GOVERNO DO MARANHÃO. Orientações Básicas das Modalidades e Diversidades Educacionais para os Profissionais da Rede Estadual de Ensino. Secretaria de Estado do Governo do Maranhão – **SEDUC**. Maranhão, 2010.

SENNETT, Richard. **Respeito**: A formação de caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Rosangela Souza da. **Corpos negros e identidades no tempo presente**: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia-CFP/UFRB, 2020.

SILVA, F. P. da; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/repam\(a\)rticle/view/15980](https://periodicos.unb.br/index.php/repam(a)rticle/view/15980). Acesso em: 15 set. 2021.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03**: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____,
concordo em participar da pesquisa **“O (NÃO) LUGAR DO(A) NEGRO(A) E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA”** que está sendo desenvolvida pelo pesquisador Prof. Daniel Bergue Pinheiro Conceição sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes.

Declaro que sou conhecedor(a) que o objetivo da pesquisa é investigar se a gestão escolar e os(as) professores(as) desenvolvem um trabalho curricular que contemple os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, em observância à efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003, que objetiva a execução de uma proposta voltada para a diversidade étnico racial no espaço escolar. Nesse sentido, tenho conhecimento de que sua finalidade é exclusivamente acadêmica e educacional formal. Estou ciente do comprometimento do pesquisador em não utilizar as informações para outro fim que não o científico, e do compromisso em garantir a privacidade dos(as) participantes, usando nomes fictícios nos textos produzidos na pesquisa e da postura ética para com os(as) participantes.

Diante do exposto, autorizo o uso das informações, imagens e gravações registradas no processo da pesquisa, para fins da escrita da dissertação de mestrado, publicação de artigos científicos em congressos e/ou revistas científicas e capítulos ou textos integrais de livros.

Fica acordado que poderei abdicar de participar da pesquisa em qualquer fase da mesma.

Assino este termo de consentimento, em duas vias, ficando com uma cópia do mesmo.

Assinatura do(a) participante

Declaro que recebi de forma voluntária e acertada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado(a), para participação nesta Pesquisa.

Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes
Orientadora

Daniel Bergue Pinheiro Conceição
Mestrando

_____, ____/____/2022.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E GRAVAÇÕES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E GRAVAÇÕES – TAIG

Eu _____,
gestor\da desta instituição de ensino, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagens e ou gravação, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, **AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador do estudo: **“O (NÃO) LUGAR DO\A NEGRO\A E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA”** a realizar imagens e gravações referentes a esta Unidade Escolar que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros para as partes.

Ao tempo, libero o uso destas imagens e/ou gravações para fins acadêmicos científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor da supracitada pesquisa.

Assinatura do\da Gestor\da

Pesquisador responsável

_____, ____/____/2022.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

O (NÃO) LUGAR DO(A) NEGRO(A) E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA

BLOCO I – PERFIL DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

PROFESSOR(A)

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro () Prefiro não dizer

Naturalidade: Estado: _____ Município: _____

ESCOLARIDADE/ FORMAÇÃO:

Ensino Superior Completo () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Qual a sua área de Formação?

Qual Disciplina você leciona?

Há quanto tempo você atua na educação?

Quanto tempo trabalha nessa escola?

AUTOIDENTIFICAÇÃO / QUAL A SUA COR/ ETNIA?

Branco () Preto () Amarelo () Pardo () Indígena () Outro ()

BLOCO II – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSORIA

1. Você conhece a Lei nº 10.639/2003, e o que essa Lei representa?
2. Você acredita na existência do racismo e do preconceito racial na sociedade brasileira?
3. Em seus planos de aula você aborda e trabalha conteúdos referentes a Educação para as Relações Étnico-raciais?
4. A temática Étnico-racial é trabalhada na escola? Como?
5. Você trabalha em sua aula conteúdos que promovam uma educação antirracista e voltada para a diversidade?
6. Você aborda com seus estudantes questões como racismo e preconceito? De que forma?
7. Em seu dia-a-dia na escola você já presenciou situações de racismo e preconceito? Comente.
8. Como a escola pode contribuir para o combate ao racismo e preconceito para com pessoas negras? Comente.
9. Você já participou de alguma formação continuada sobre a temática étnico-racial durante sua formação acadêmica e/ou durante seu exercício profissional?
10. Essa pesquisa lhe causou alguma reflexão ou constrangimento?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

O (NÃO) LUGAR DO(A) NEGRO(A) E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei n.º 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA

BLOCO I – PERFIL DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

GESTOR(A) / COORDENADOR(A)

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro () Prefiro não dizer

Naturalidade: Estado: _____ Município: _____

ESCOLARIDADE/ FORMAÇÃO:

Ensino Superior Completo () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Qual a sua área de Formação?

Qual função você exerce nessa escola? E há quanto tempo?

Há quanto tempo você atua na educação básica?

AUTOIDENTIFICAÇÃO / QUAL A SUA COR/ ETNIA?

Branco () Preto () Amarelo () Pardo () Indígena () Outro ()

BLOCO II – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GESTORIA \ COORDENADORIA

1. Você conhece a Lei nº 10.639/2003, e o que essa Lei representa?
2. Você acredita na existência do racismo e do preconceito racial na sociedade brasileira? Comente.
3. No seu plano de ação e/ou atividades é inserido conteúdos referentes a Educação para as Relações Étnico-raciais?
4. Na sua percepção, o que representa o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola?
5. A temática Étnico-racial é trabalhada na escola? Como?
6. Na escola e em sala de aula é trabalhado conteúdos que promovam uma educação antirracista e voltada para a diversidade?
7. Em seu dia-a-dia na escola você já presenciou situações de racismo e preconceito? Comente.
8. Como a escola pode contribuir para o combate ao racismo e preconceito para com pessoas negras? Comente.
9. Você já participou de alguma formação continuada sobre a temática étnico-racial durante sua formação acadêmica e/ou durante seu exercício profissional?
10. Essa pesquisa lhe causou alguma reflexão ou constrangimento?

APRENDER E ENSINAR RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Prof. Daniel Bergue Pinheiro Conceição
Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes



Produto Técnico – Tecnológico (PTT) em formato de proposta pedagógica desenvolvido no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Conceição, Daniel Bergue Pinheiro.

APRENDER E ENSINAR RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA [recurso eletrônico] / Daniel Bergue Pinheiro Conceição. – São Luís: [s.n], 2022.

43 p.

A obra em formato digital constitui-se produto educacional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. O (não) lugar do(a) negro(a) e a educação étnico-racial como prática da liberdade: uma análise sobre os impactos da Lei n 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA.

1.Lei 10.639/2003. 2.Relações étnico-raciais. 3.Gestão escolar. I.Título.

Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665

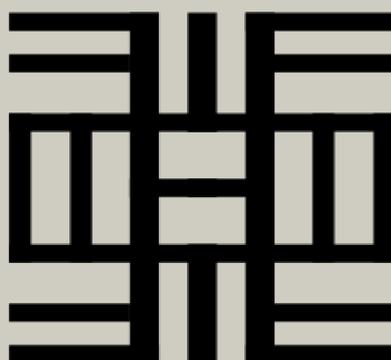


SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	2
2 APRENDER E ENSINAR RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA	5
3 QUESTÕES RACIAIS: compreendendo alguns conceitos raça, racismo, preconceito racial e negritude	7
4 SER NEGRO\A NO BRASIL: a realidade social, educacional e econômica da população negra, alguns apontamentos.....	18
5 EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS RELAÇÕES RACIAIS: algumas atividades	27
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	34
INTELECTUAIS NEGROS\AS CIDADOS\AS QUE FORTALECEM NOSSA TRAVESSIA	35
REFERÊNCIAS	38

1 APRESENTAÇÃO

Figura 01: SÍMBOLO ADINKRA: Nea onnim no sua a, ohu (Aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem)



Fonte: AFRO & ÁFRICA – Google, (2022).

Aprender e Ensinar Relações Raciais na Escola é um Produto Técnico – Tecnológico (PTT), em formato de proposta pedagógica que se desenvolveu no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e se insere em um conjunto de propostas educacionais sobre a educação acerca das relações étnico-raciais no Brasil, especialmente no estado do Maranhão.

O presente PTT é fruto da travessia epistemológica dos autores, intitulada: **O (NÃO) LUGAR DO\A NEGRO\A E A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: uma análise sobre os impactos da Lei nº 10.639/2003, no espaço escolar em São Luís/MA.**

Esta proposta pedagógica tem como principal objetivo contribuir com a luta já iniciada pelos movimentos negros, como também de mulheres negras na sociedade brasileira. Tais movimentos sempre lutaram para a inserção de conteúdos que recontassem a verdadeira história dos\as primeiros\as negros\as e seus descendentes no Brasil, dentro dos espaços educacionais formais.

Vale ressaltar que realiza-se este apontamento, pois é nesse contexto que o referido PTT se materializa, como um mecanismo metodológico educativo que vislumbra fortificar as determinações fomentadas pela implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Dito isto, ressalta-se que a identidade da sociedade brasileira é marcada fortemente pelo sistema colonial. Fazemos esse destaque pois entendemos que a Lei nº 10.639/2003, é uma resposta positiva frente às múltiplas desigualdades que, majoritariamente, recaem sobre a população negra. Notadamente, no contexto educacional ainda podemos verificar os efeitos da colonização e da reprodução de um saber universal, que atravessa as populações negras e silencia suas epistemologias.

Para mudar essa realidade as organizações negras, diligentes das relações raciais e educadores\as estão frequentemente desenvolvendo estudos sobre a temática racial, com questões e ações afirmativas para negros\as. Essa mobilização é uma forma de resistência histórica que elucida e escancara a colonialidade do saber, do poder e existir. Deste modo, a forma que encontramos para fortificar essa luta histórica e ancestral foi desenvolvendo esta proposta pedagógica, pois vislumbramos deslocar e descolonizar os projetos educativos que não respeitam e reconhecem as diferenças.

Dessa maneira, desejamos com esta proposta convidar vocês (educadores), a se aquilombar, queremos com isto, dizer e enfatizar sobre a urgência e a necessidade que se tem para lutar contra os efeitos da modernidade e seu universalismo. O aquilombamento a que se refere nesta proposta, faz menção à ideia de resistência enunciada por Abdias Nascimento, tendo em vista que para os educadores antirracistas, o “quilombo” é uma importante ferramenta social de resistência que ajuda a estarem juntos no mundo e com isso potencializar os saberes, histórias, identidades e culturas. Os educadores precisam estar juntos!

Diante disso, constituiu-se para construção dessa proposta trabalhar a transversalidade e transmodernidade, com conteúdos relacionados à perspectiva étnico-racial negra. Logo, alguns questionamentos fulcrais que se fez foram – Quais agentes sociais têm sido silenciados\as por séculos? Como valorizar sua cultura? Sua subjetividade? Como propor a dialogicidade? Nessa direção, esta proposta trabalha com as subjetividades consideradas subalternas, propondo assim, outros lugares de enunciação frente aos processos de validação.

Isto posto, esta proposta pedagógica está organizada da seguinte forma: Apresentação do Produto Técnico – Tecnológico (PTT); Aprender e Ensinar

Relações Raciais na Escola; QUESTÕES RACIAIS: compreendendo alguns conceitos raça, racismo, preconceito racial e negritude; SER NEGROVA NO BRASIL: a realidade social, educacional e econômica da população negra alguns apontamentos; EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS RELAÇÕES RACIAIS: algumas atividades pedagógicas.

Deseja-se que todos\as gestores\as, coordenadores\as os\as, professores\as e alunos\as façam um bom proveito de cada parte desse material.

Boa leitura!

Prof. Daniel Bergue Pinheiro Conceição

Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes



2 APRENDER E ENSINAR RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Figura 02: Infâncias Negras



Fonte: Lunetas, (2016).

É recente a obrigatoriedade do ensino e da cultura afro-brasileira e africana nos espaços educacionais formais. Na verdade, a Lei nº 10.639/2003 é uma resposta positiva às reivindicações da população negra que sempre almejou uma educação antirracista, que considerasse a cultura negra brasileira e a participação dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira.

Aprender e Ensinar os conteúdos relacionados à população negra brasileira na escola demanda que os/as gestores/as mobilizem seu trabalho pedagógico, juntamente com professores/as com ações voltadas para as temáticas até então silenciadas no currículo escolar e na formação inicial e continuada de professores/as.

Nessa direção, o presente PTT é destinado aos gestores/as, coordenadores/as, professores/as, e alunos/as. Deste modo, nas próximas páginas desse material, abordar-se-á algumas propostas de atividades e possibilidades para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola. Ressalta-se que tais atividades apresentadas neste PTT são somente sugestões, tendo em vista que podem facilmente passar por adaptações para a realidade e especificidade de cada escola e cada aluno/a.

A presente proposta pedagógica contém 06 (seis), atividades que foram construídas a partir de seis (06) eixos temáticos, sendo eles:

- **Eixo Temático 01:** Valorização da população negra: história, negritude e protagonismo.
 - **Eixo Temático 02:** História e Memória Negra.
- **Eixo Temático 03:** Representatividade e Construção da Identidade Negra.
 - **Eixo Temático 04:** Protagonismo da Mulher Negra.
 - **Eixo Temático 05:** Enfrentamento das Violências contra Negros\as.
- **Eixo Temático 06:** Memória e Resistência: as escritas de si de Carolina Maria de Jesus.

Por fim, vale ressaltar que cada atividade possui suas próprias descrições, como a apresentação, os conteúdos pragmáticos e procedimentos metodológicos para a realização e aplicação nas escolas.

3 QUESTÕES RACIAIS: compreendendo alguns conceitos raça, racismo, preconceito racial e negritude

Figura 03: Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial



Fonte: Google Imagens, (2022).

Pensar as questões raciais no Brasil é refletir e problematizar categorias que nos ajudam a compreender a realidade social e educacional da população negra e seus descendentes. Dessa maneira iniciamos essa breve exposição apresentando os conceitos de raça, racismo, preconceito racial e negritude. Sobre o conceito de raça destacamos o que apresenta Guimarães (2008, p. 64) quando descreve que:

A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. (GUIMARÃES, 2008, p. 64).

É imprescindível apontar que o termo raça durante muito tempo foi usado como justificativa para atitudes ideológicas e políticas que ocasionaram extermínios e holocaustos. Conforme Viana (2015, p. 42), o sentido biológico “foi utilizado insanamente para justificar a suposta supremacia branca em relação aos demais grupos causando dominação, segregação e morte”. Outrossim, de acordo com Guimarães (2008), no percurso histórico desta discussão as raças humanas não existem, no entanto, esse termo foi utilizado na tentativa de sobrepor uma raça sobre a outra.

Nas palavras de Viana (2015), compreendemos que para o Movimento Negro, o termo raça possui outro significado. A autora nos revela que:

[...] ele rejeita a ideologia que define que há soberania e superioridade entre raças, relacionando-o ao sentido social e político da história da população negra. Dessa forma, o conceito de raça deve ultrapassar a questão biológica e sociocultural e adentrar o espaço político para que tal comunidade possa lutar por seus direitos. (VIANA, 2015, p.43).

Este produto técnico e tecnológico é construído com autores/as que corroboram com a superação e compreensão de meios antirracistas que visam romper com os preconceitos construídos socialmente, a partir da implementação da Lei em questão concebemos que é necessário aprofundamento teórico na dimensão social e política do termo e nessa direção Gomes (2005), acrescenta que:

[...] é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. (GOMES, 2005, p. 45).

Concordamos com a autora e militante do movimento negro que a necessidade da utilização e problematização do termo se faz necessário, pois a discriminação e os racismos estão enraizados na sociedade brasileira. Nesse sentido, no campo epistemológico a superação do conceito de raça por parte do movimento negro brasileiro nos permite hoje discutir a ideia de raça como termo político social.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçado na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente eram usadas no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos”. Isso de fato é lamentável, mas infelizmente existe! (GOMES, 2005, p. 45-46).

Dessa forma, é impossível dispensar neste PTT que o termo raça serviu por muito tempo para separar os grupos étnicos raciais, os colocando em uma posição subalterna, com base nas características e nos fenótipos que a discriminação aconteceu e se faz presente nos mais variados espaços sociais negando, assim, o

acesso e a permanência dos/as negros/as nos bancos escolares, universitários e espaços de poder e decisão. Em síntese, como acrescenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (CNE/CP 003/2004).

Como apresentado, o termo raça foi construído e é carregado de ideologias que são (re)produzidas nas relações sociais e de poder e com isso é importante destacar a necessidade da implementação da Lei nº 10.639/2003, nos espaços educacionais, pois ela torna possível se trabalhar com a diferença.

É preciso ensinar para os (as) nossos (as) filhos (as), nossos alunos (as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. (GOMES, 2005, p.49)

Dito isto, é fulcral a necessidade de se pesquisar e estudar sobre a História e cultura afro-brasileira e africana, pois é preciso se apresentar os mais variados significados, outras narrativas e percepções que estão presentes nas relações raciais no Brasil. Explicitado o termo raça, a seguir vamos discorrer sobre o racismo entendendo que este está relacionado ao conceito de raça já apresentado.

I. Racismo

O racismo é um problema social que precisa ser discutido. A primeira iniciativa a ser tomada é assumir que ele existe e que reforça as desigualdades sociais que atravessam a população negra brasileira e outros grupos étnicos raciais. Por muito tempo se acreditou que no Brasil todos os grupos sociais viviam em perfeita harmonia usufruindo das mesmas oportunidades e direitos. No entanto, é comprovada utópica essa informação quando nos aproximamos das questões raciais em particular das questões pertencentes à população negra brasileira.

A percepção de Gomes (2005) sobre racismo é que existem conflitos entre as diferentes compreensões e práticas sociais que apontam o termo racismo como complexo, o que requer dos/as educadores/as e pesquisadores/as um olhar cuidadoso e atento ao se aproximarem da temática racial.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

Do mesmo modo, nos estudos de Anchieta (2008) entendemos que o racismo é uma representação mais extensa e complexa, pois neste termo está presente o preconceito, a discriminação e outras práticas negativas que recaem sobre os grupos étnico-raciais. Conforme a autora é indispensável reafirmar que o conceito de racismo se difere do conceito de raça. Raça é um conceito biológico que diferencia uma determinada espécie (ANCHIETA, 2008).

E para Gomes (2017), o termo raça também já passou por um processo de ressignificação por parte dos movimentos negros/as brasileiros/as que trouxeram esse termo para o campo político. Nessa direção, para Everaldo Dias (2017) sobre o termo em questão comenta que este se iguala à discriminação racial, aquela na qual a pessoa coloca em prática a diferenciação sob critérios de hierarquização entre os grupos raciais. Desse modo, mobilizamos o que aponta, Munanga (2016, p. 179) quando sustenta que: “O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc”.

Ainda nas palavras do autor este é resultado das construções ideológicas que insistiram e ainda insistem em assegurar que no Brasil existem grupos de pessoas superiores e inferiores, em síntese estamos falando de teorias raciais que surgiram no país para justificar os processos de subalternidade, exclusão e escravidão no século XIX.

O racismo é um fenômeno social que está estruturado na sociedade brasileira, compreendemos que as diferenças de raça têm contribuído para o aprofundamento histórico da desigualdade no Brasil. Quando analisamos a vivência das pessoas negras na sociedade verificamos que esta é acompanhada de desigualdade social e educacional. A aplicabilidade da Lei 10.639/2003 pode proporcionar oportunidades educativas de combate ao racismo que acreditamos e não podem ser perdidas.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender 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 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. (CNE/CP 003/2004).

O discurso que reforça o racismo é resultado das interações sociais no espaço em que se vive, as pessoas não nascem racistas, tornam-se racistas. O racismo não é natural ao ser humano assim como o conceito de raça ele foi construído e as atitudes racistas fazem com que as pessoas negras sejam colocadas em uma posição de inferioridade, as transformando em sujeitos sem humanidade.

II. Preconceito Racial

Este produto técnico tecnológico se materializa no campo das relações raciais no Brasil. Desse modo, é indispensável apresentar o termo preconceito, no entanto a nossa exposição teórica e dialógica será sobre um tipo de preconceito, dentre

vários tipos de preconceitos que coexistem na sociedade brasileira. Dito isto, elegemos o preconceito racial levando em consideração as representações construídas na sociedade que corroboram para a manutenção de um sistema social excludente que reforça as desigualdades nos espaços sociais.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54).

Destaca-se, que o preconceito racial é construído socialmente, ou seja, as pessoas não nascem preconceituosas elas se tornam, e tornar-se uma pessoa preconceituosa implica em dizer que tal atitude pode ou não ser reforçada nos espaços de convivência. Acrescentamos que o preconceito racial é resultado de uma concepção articulada que se revela através dos comportamentos experienciais que se materializam em atitudes racistas no dia a dia. (ONOFRE, 2014)

No pensamento de Onofre (2014), o sujeito a partir da sua realidade constrói pensamento, símbolos, códigos e estereótipos com base no espaço em que se relaciona, ou seja, o sujeito relaciona as suas concepções e também sobre o\la outro\la. Ainda sobre essa atitude, na perspectiva crítica de Sant 'Ana (2005), verificamos que o preconceito é:

[...] uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANT 'ANA, 2005, p. 62).

Outra definição é apontada por Eliane Cavalleiro (2001), quando ressalta que o preconceito é

[...] uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. (CARVALLEIRO, 2001, p.75).

Nesta direção, com base nos apontamentos acima, direcionamos nosso olhar para os mais variados espaços sociais, pois neles, conforme Viana (2015) é possível se verificar a presença de espectros negativos que fazem que negros\as sejam relacionados a pensamentos errôneos. Neste sentido, apresentamos brevemente alguns fatores que contribuem para que esse pensamento errado carregado de preconceito permaneça.

- a) a existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro. Expressões marcantes do racismo podem ser percebidas nas piadas racistas formuladas no dia a dia e na associação que muitas pessoas fazem entre negro e criminalidade; negro e pobreza; negro e sujeira, dentre outras;
- b) o desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, até mesmo de intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. É muito comum ouvirmos as pessoas atribuírem, de maneira equivocada, a longa duração da escravidão a um comportamento passivo e resignado dos negros ou demonstrarem total ignorância sobre as revoltas escravas e movimentos de luta após a escravidão. Há também uma falta de conhecimento sobre as ações do movimento negro na atualidade; c) a falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. Basta pensar quantas vezes ouvimos ou lemos sobre líderes negros que atuaram nos movimentos de luta durante e após a escravidão; quantas vezes participamos de debates com pesquisadores negros e brancos sobre a participação ativa dos negros no Brasil [...] programas informativos sobre esta temática são veiculados na televisão e outros meios de comunicação;
- d) a crença de que no Brasil não há racismo e de que os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração e escravidão [...] (MUNANGA, 2016, p.68).

De todo modo, poderíamos apresentar outros elementos que corroboram com os equívocos errôneos que permeiam a sociedade brasileira. No entanto, destacamos aqui aqueles principais para elucidação e compreensão da problemática que permeia as relações sociais. Devido à necessidade de desconstrução dessa realidade ao longo do processo de luta e resistência, foram pensadas leis no âmbito educacional para o reconhecimento, legado histórico, cultural da população africana para a construção e formação do Brasil.

A Lei 10.639/2003 surgiu nesta perspectiva de resgatar a história de um povo que por muito tempo ficou silenciada ou foi contada erroneamente nos espaços educacionais formais.

Ao referir-se a esse assunto, Viana (2015, p.27) diz que:

A distância entre a história real dos primeiros negros que aportaram no Brasil para sua história pessoal marca a ausência do valor desse povo porque, durante muito tempo, nas escolas era repassada a História na perspectiva eurocêntrica, na qual o continente africano era mencionado apenas com relação ao período escravista, sem considerar a trajetória e cultura do povo africano. Este fato traduzia-se para os estudantes negros como não valorização ou invisibilização da sua real história. (VIANA, 2015, p.27).

Conforme Onofre (2014), é também no espaço escolar que o preconceito se faz presente de forma velada e por vezes é sustentado e se intensifica porque os/as professores/as fortificam sua presença, deixando de investigar nas relações entre os/as estudantes as atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas.

Nesta consideração, Viana (2015) salienta que no dia a dia da escola que se manifestam as brincadeiras por vezes ofensivas, atitudes desrespeitosas e situações que demonstram a invisibilidade e a desvalorização do/a negro/a no cotidiano da educação básica formal. Essas desigualdades se revelam no interior da escola, acompanhada de racismo e discriminação como já pontuado. No entanto, isso é tão velado fazendo com que o/a negro/a discriminado/a pouco saiba da sua história. (VIANA, 2015).

Acreditamos que, professores, coordenadores, funcionários e alunos exercem um papel singular na escola, colaborando para a eliminação de práticas discriminatórias perpetradas pelos meios de comunicação, da conversa entre amigos, da leitura de revistas e jornais, enfim, das informações equivocadas e infundadas sobre a cultura afro-brasileira. O racismo e a discriminação, provenientes de ideias pré-concebidas a partir do imaginário popular, concebidos com base em informações errôneas e distorcidas, contribuem para a proliferação do preconceito nos mais diversos ambientes, principalmente o escolar. A instituição escolar constitui em lugar privilegiado para ressignificar as práticas pedagógicas, ajudando docentes, discentes, coordenadores, gestores e funcionários a mudarem de atitude, contribuindo para o reconhecimento, resgate e fortalecimento da cultura negra. (ONOFRE, 2014, p. 95)

Nessa direção, conforme os elementos até aqui apresentados podemos comprovar a dureza da experiência dos negros/as na sociedade brasileira levando em consideração as terminologias que influenciam as relações raciais no Brasil. Nesta linha de exposição, iremos tratar da identidade nacional negra. O que justifica a necessidade de abordarmos nesse PTT sobre negritude tem relação com a construção do pensamento social brasileiro que construiu no Brasil uma identidade nacional na tentativa de mascarar as mazelas que recaem sobre a população negra e seus descendentes.

III. Negritude

No Brasil se construiu uma identidade nacional, que reúne todos\as os\as agentes sociais. É indispensável levar em consideração para a compreensão da realidade social os atravessamentos e outras identidades tais como: classe, religião, etnias, gênero, idade e raça, cujas expressões dependem do contexto relacional. (MUNANGA, 2012)

Em um país racista e preconceituoso como o Brasil é necessário pensarmos uma identidade dos\as agentes sociais afro-brasileiros\as, ou melhor, é fulcral trabalharmos a identidade negra. Conforme, Munanga (2012), a negritude ¹é uma categoria não biológica e construída socialmente a partir da realidade social da população negra numa sociedade racista.

Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2019, p. 11).

A exclusão social da população negra é histórica, dito isto o Brasil se construiu negando algumas identidades étnicas, reconhecendo apenas e se articulando em torno do ser branco ou amarelo. Destacamos nesse PTT um recorte escrito por Milton Santos “*Ser negro no Brasil hoje*” Folha de São Paulo, 07 de maio de 2000. “*Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta*”. (SANTOS, 2000, p. 04)

Nessa direção, consideramos importante discorrer sobre a negritude ou sobre a identidade negra, pois esses termos trazem ao centro dessa discussão a história dos povos africanos e como vivem seus descendentes no Brasil.

¹ Para Domingues (2009, p. 194) o conceito de negritude, vem ganhando espaço e vários usos e sentidos nos últimos anos. O autor destaca a visibilidade da “questão étnica”, no plano internacional, e dos movimentos de afirmação racial no Brasil. A negritude passou a ser um conceito dinâmico, na dimensão política, ideológica e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para as ações e articulações dos movimentos negros\as. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de obtenção de uma consciência racial. Na dimensão cultural, a negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana.

[...] o fato de terem sido na história “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas”. Por isso a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, assim como a afirmação da identidade negra, são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente. (MUNANGA, 2019, p. 05).

A identidade na perspectiva do supracitado antropólogo tem uma relação complexa, pois abarca fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos ideológicos e raciais. E avança nos explicando que: “historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado”. (MUNANGA, 2019, p. 10).

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada à existência dessas culturas. (MUNANGA, 2012, p. 12).

Os mecanismos de destruição utilizados pela colonização reforçaram os pontos de partida da população negra e a tomada de consciência coletiva. A identidade negra ²surge para corroborar com uma luta dos\as oprimidos\as que passaram a contar com a solidariedade uns dos outros\as.

[...] negritude foi, antes de mais nada, um movimento de resgate da humanidade do negro, o qual se insurgiu contra o racismo imposto pelo branco no contexto da opressão colonial. O movimento tinha a proposta de repudiar os valores estéticos da civilização ocidental. Havia uma tendência dos povos negros colonizados, seja na África seja nas Antilhas, de assimilar o padrão cultural europeu, alienando-se dos valores da cultura africana. [...] a libertação do negro passa pela reconquista de si, o movimento da negritude assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza. Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos e historiadores restituíram à África o

² Ainda sobre identidade Negra, Petrônio Domingues (2009), convoca Franz Fanon em *Pele Negra, Máscaras brancas* para exemplificar os processos de assimilação que foram corporificados pelos\as negros\as para se integrarem na sociedade de classes. Para isso esses\as agentes sociais renunciavam e incorporavam em seus corpos e pensamentos os ideais da branquitude. “[...] alisando o cabelo e assumindo deste último a música, a religião, os costumes, em suma, a cultura. Foi justamente para reagir a esse estado de alienação que surgiu o movimento da negritude, que trazia em seu bojo o desejo de reencontro com uma identidade presumivelmente perdida”. (DOMINGUES, 2009, p. 2007)

orgulho de seu passado, demonstraram o valor de sua cultura, recusaram uma assimilação que teria emasculado seu protagonismo. Na medida em que foi se ampliando, a proposta de recuperação da personalidade negra serviu de modelo de atuação nas esferas política, econômica e social. (DOMINGUES, 2009, p. 207)

De fato, quando falamos da negritude nesse produto técnico tecnológico nos referimos a sujeitos históricos que foram e são vítimas dos processos modernos da inferiorização e negação das identidades étnicas. A negritude em nosso PTT nos ajuda a combater os pensamentos firmados para diminuir os homens e as mulheres pertencentes à população negra, corroborando ainda para uma chamada permanente de todos/as os/as herdeiros/as dessa condição para que se engajem na luta para recuperar os valores de suas civilizações e culturas destruídas e negadas.

Desse modo, os apontamentos que fizemos aqui fortificam a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola e materialidade deste PTT, pois defendemos a possibilidade de desenvolvermos mecanismos que objetivem contar a história, bem como apresentar a cultura dos afro-brasileiros e africanos. Também, compreendemos que as desigualdades, as quais acompanham a população negra, estão presentes também na educação básica e essa desigualdade é consequência de um passado estruturado nas diferenças raciais, racismos e preconceito racial como já apresentado anteriormente.

4 SER NEGRO\A NO BRASIL: a realidade social, educacional e econômica da população negra, alguns apontamentos

Figura 04: Invisibilizados\as no passado, pensadores\as negros\as foram essenciais para a construção da consciência racial no país.



Fonte: Google Imagens, (2022).

Ser negro\A na sociedade brasileira é experienciar o peso da exclusão social que é histórica. Nessa direção, Genivalda Santos (2013) pontua que a realidade nacional nos últimos tempos passou por mudanças nas dimensões políticas, sociais, econômicas e educacionais, o processo neoliberal tem fortificado a desigualdade social e contribuído para a estratificação social e exclusão de brasileiros\as.

Além disso, é notório que a sociedade brasileira ainda carrega uma identidade nacional permeada pelo sistema colonial e escravista que se desenvolveu através do olhar do outro e esse outro fortifica a estrutura do patriarcado³ etnocêntrico⁴ A presente exposição se faz necessária para expor as raízes da desigualdade na sociedade, sobretudo, quando verificamos as divisões de terra no passado que deixou de fora a população negra, as relações sociais eram somente de trabalho;

³ Trouxemos neste texto o conceito de patriarcado por compreendermos que ele explica o processo de dominação e exploração das mulheres pelos homens. Em Saffioti (2004) vamos encontrar o seguinte ensinamento que o patriarcado “refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina.” (2004, p. 136) Nessa direção, encontramos uma realidade que trata exclusivamente da relação de poder do patriarca, na condição homem/marido, que neutraliza a exploração/dominação masculina.

⁴ Acrescentamos também a necessidade de entendermos que o sujeito etnocêntrico considera nos espaços em que vive a si próprio o seu padrão de vida, sua compreensão civilizatória como superior a todas as demais conforme Santos (2013) quase sempre nega tudo o que é diferente das suas experiências e práticas sociais.

tais fatores tonificam com estratificação de classes sociais que é um projeto colonial que vigora até hoje.

[...] o crescimento populacional e o acelerado ritmo da urbanização nos séculos XIX e XX, a sociedade tornou-se mais complexa, mas a concentração da renda aprofundou-se. Com a maioria dos brasileiros, sobretudo a população negra. No topo da pirâmide social ficaram os brancos letrados donos de terra, com direito de voto e a manifestar livremente sua opinião. Na base, todos aqueles não brancos, sem nenhum tipo de posse e sem escolaridade. (SANTOS, 2013, p. 16-17).

Os fatores acima carregam aspectos históricos que proporcionam melhor entendimento da situação da mulher negra e do homem negro em termos da sociedade brasileira. Quando verificamos as relações de gênero chegamos à seguinte situação:

Da população negra, aproximadamente a metade é composta de mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira. São estas que sofrem com o fenômeno da dupla discriminação, ou seja, estão sujeitas a “múltiplas formas de discriminação social [...], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”. As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente dos homens. (PINHEIRO; SOARES, 2003, p. 5).

Lélia González já pontuava tais questões em 1982, a escolha em trazer a citada intelectual neste produto técnico tecnológico se faz necessária por reconhecermos sua participação de luta no Brasil em prol da população negra em particular das mulheres negras que sobre estas recaem ainda mais o peso da exclusão e das desigualdades.

Em seu escrito **“A mulher Negra na Sociedade Brasileira: uma abordagem político-econômico”**, de González (1982), nos apresenta uma análise precisa sobre a atuação da mulher em dois momentos: no primeiro ela relaciona como a mulher negra se articulou e resistiu às mais variadas formas de violência no trabalho forçado e nas relações raciais atuando firmemente nas lutas e resistências. E no segundo momento observamos a participação das mulheres no Movimento Negro Unificado (MNU), confrontando as desigualdades, estas foram essenciais no combate ao racismo como aponta González (1982, p.103-104):

[...] ela não dispersava num tipo de feminismo que afastaria de seus irmãos e companheiros. Na verdade, o trabalho que vêm desenvolvendo seja nas discussões prático teóricas, seja na favela, na periferia ou prisões com crianças, adolescentes ou adultos, da medida de sua conscientização política. Mas, sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós [...] não recusarmos à luta pelo nosso povo. (GONZÁLEZ, 1982, p.103-104).

Essa luta ainda existe no Brasil, na verdade ela nunca parou, pois seja qual for o período histórico, a população negra ainda continua a combater as desigualdades. Santos (2013) apresenta-nos uma problematização quando verifica o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que no quesito cor/raça dos/as brasileiros/as a qualidade de vida da população negra é pior que da população branca. Do mesmo modo a realidade demonstrada pela pesquisadora vai ao encontro às políticas apresentadas no início da formação do país que tinham como objetivo marginalizar o/a negro/a, sua cultura, aparência e deixá-lo/a fora da sociedade e dos espaços educacionais formais.

[...] entre a população brasileira maior de 15 anos havia 15,3 milhões de analfabetos e 32,8 milhões de analfabetos funcionais (pessoas com menos de quatro anos de estudo). [...] Dos 15,3 milhões de analfabetos brasileiros, 9,7 milhões eram negros. Entre os 37,7 milhões de analfabetos funcionais, os negros totalizam 18,8 milhões de pessoas. Assim, segundo os indicadores do Censo Demográfico de 2000, a taxa de analfabetismo dos negros maiores de 15 anos, em todo o Brasil, era de 18,7%, e a taxa de analfabetismo funcional da população negra maior de 15 anos era de 36,1%. Estes percentuais eram substancialmente maiores do que verificado entre a população branca, cujos percentuais de analfabetismo e de analfabetismo funcional eram de, respectivamente, 8,3% e 20,8%. [...] a taxa verificada entre os negros era 73% maior do que a observada entre os brancos; no caso da taxa de analfabetismo, este relativo era 125% maior. (SANTOS, 2013, p. 19).

As desigualdades educacionais sempre foram monitoradas, problematizadas e denunciadas pelo Movimento Negro Brasileiro e pelos movimentos de mulheres negras, observamos nos dados apresentados que em termos de analfabetismo os maiores percentuais alcançam a população negra. De certo, temos a compreensão de que o fracasso do/a negro/a representa o sucesso da população que se considera branca no Brasil.

Entretanto, ressaltamos que não é nossa intenção sobrepor um grupo sobre outro, ainda mais quando verificamos que existe uma população branca no Brasil que é pobre e sofre com o peso das desigualdades. Ao passo que, a problemática

aqui enunciada é sobre o privilégio de cor que não alcança a população negra que tem as dificuldades intensificadas ao passo que o sujeito branco tem privilégios e consegue frequentar e ocupar os mais variados espaços sociais. Trazemos para essa discussão os estudos de Cardoso (2014) quando problematiza e apresenta as seguintes proposições sobre a branquitude:

No que concerne à branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, a expressão do ser, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais. (CARDOSO, 2014, p. 17).

Em síntese, conforme Lourenço Cardoso (2014) ser uma pessoa branca denota muito além do que ocupar os espaços sociais e de poder. O ser branco se construiu sendo o mais inteligente e nas palavras do autor o único humano ou mais humano.

[...] significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva. No ambiente acadêmico ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. Enquanto ser negro significa ser o objeto analisado por ele. (CARDOSO, 2014, p. 17).

Ainda nessa linha de considerações em Kaercher (2006, p. 114) descreve que: “[...] em nossa cultura a branquitude tende a ser tomada como um estado “normal e universal” do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios”. A supracitada autora salienta que desde o período colonial a branquitude serviu aos agentes sociais que podiam se identificar como brancos\as estes\as tinham uma espécie de amparo, possibilidades, esperanças de poder existir e liderar.

Em resumo a nossa intenção foi apresentar que a cor sempre separou e classificou as pessoas sendo uma realidade vivida pela população negra brasileira que foi e é marginalizada, inferiorizada por sua cor. Semelhantemente ao analisar os anos de estudos da população negra, Santos (2013) comenta que o crescimento sobre os anos de estudo entre brancos\as e negros\as é desproporcional e essa constatação que reforça as desigualdades no Brasil impossibilitando uma igualdade

entre estes grupos a supracitada autora aponta que somente em 67 anos poderemos pensar em igualdade.

Do mesmo modo, no Brasil a vida da população negra é marcada por insucessos e incertezas quando entrecruzamos a violência do estado, moradia e a taxa de mortalidade dos/as negros/as observamos que as desigualdades são intensificadas pelo racismo estrutural.

O racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2019, p. 46-47).

Em outras palavras, esta realidade ainda persiste na sociedade brasileira, compreendemos que as instituições são reprodutoras das desigualdades e fortificam a manutenção dos lugares e a ordem social. Para Almeida (2019, p. 47), as instituições sociais são a concretização de uma estrutura social “um modo de socialização que tem o racismo como um dos componentes orgânicos. [...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Gevanilda Santos (2013) concordando com Octavio Ianni (1972) aponta que o extermínio da população negra está relacionado à segurança dos/as jovens brancos/as que estão guardados e protegidos em seus condomínios. Ao problematizar a situação da mulher negra a supracitada autora comenta que a independência da mulher branca das classes abastadas é ligada à participação e atuação da mulher negra nos espaços de serviço doméstico.

Qualquer que seja, quando verificamos a situação da mulher negra na contemporaneidade vamos de encontro do que já pontuou Davis (2016) que as mulheres negras trabalhavam mais tempo fora de casa do que as mulheres não negras. Nessa direção, “o espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão”. (DAVIS, 2016, p. 17)

Outro marcador da diferença que apresentamos retrata as desigualdades que recaem sobre os/as negros/as é referente aos jovens assassinados no Brasil. Conforme os estudos do IPEA os assassinatos de negros aumentaram 11,5% em dez anos, enquanto de não negros caem 12,9% no mesmo período; em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas.

Os dados divulgados recentemente na nova edição do “Atlas da Violência” reforçam, de maneira inequívoca, a máxima de que as vítimas por homicídio no Brasil possuem raça e classe sociais bem definidas: são jovens negros, na maioria homens, solteiros e com pouca escolaridade. O estudo feito pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em parceria com o FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública, baseado em documentos do SIM - Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, demonstra que o assassinato de negros (pretos e pardos, em conformidade a nomenclatura do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) cresceu 11,5% nos últimos dez anos (2008/2018). Neste mesmo período, houve uma queda de 12,9% entre os não negros (brancos, amarelos e indígenas, também segundo o IBGE). (GOES, 2020, p. 1).

Acrescentamos que o processo de extermínio da população negra não é algo novo no Brasil e sim um mecanismo de manutenção do racismo. Conforme Almeida (2019, p. 115), o racismo tem funcionalidades alinhadas ao poder e ao estado, segundo o autor tem relação com a fragmentação e divisão da continuidade biológica da espécie humana mantendo assim “hierarquias, distinções e classificações de raças”.

Desse modo, o racismo é um crime bem articulado que reforça as desigualdades, pois objetiva estabelecer uma linha que divide os superiores e inferiores, os bons e os maus dos grupos onde as pessoas merecem viver das pessoas que merecem morrer. A existência das pessoas negras sempre esteve condicionada a existência das pessoas que merecem ter sua vida prolongada, nesta constatação os/as negros/as sempre foram deixados para morrer. (ALMEIDA, 2019, p.115)

A propósito vamos ao encontro de Goes (2020) quando, ao analisar o Atlas da Violência 2020, nos ajuda a confirmar que o genocídio do/a negro/a brasileiro/a é um processo de racismo mascarado. Os indicadores analisados apontam que:

[...] o perfil das mortes ligadas a crime no Brasil, escancararam com dados oficiais a realidade de um país marcado pelas desigualdades e pelo forte racismo. Os números que desnudam esta tragédia social são objetivos ao apontar que os riscos de morte por homicídio para homens negros eram 74% maior e para mulheres negras 64,4% se comparados aos casos de homicídio de indivíduos não negros. A taxa de homicídios estabelecida por 100 mil habitantes demonstra que para a população negra é de 37,8 mortes e para os não negros este índice cai para 13,9. Em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas de homicídios. Isto significa que para cada indivíduo não negro morto naquele ano, três negros foram assassinados. (GOES, 2020, p.1).

Abdias do Nascimento (2016) intelectual negro e defensor da população negra fortifica que o extermínio dessa população não se constitui em uma linha

teórica utópica, porém articulada, calculada e pensada estrategicamente para fortificar a destruição da população afrodescendente (NASCIMENTO, 2016, p.88).

Ao passo desta constatação de Nascimento (2016), segundo informações contidas na **notícia preta** uma importante fonte de notícia sobre a população negra ao apresentar dados sobre o monitoramento da mortalidade materna do Ministério da Saúde, percebeu que 25.000 (vinte e cinco mil), mulheres pretas e pardas morreram em consequência de complicações relacionadas à gravidez, parto e enfermidades. Esses dados informativos são de janeiro a setembro de 2020 e em se tratando do ano de 2019, no mesmo período, obteve-se um quantitativo de mais de 26.000 (vinte e seis mil) mortes de mulheres negras. (CRUZ, 2021)

Apresentamos estes dados por entendermos que estão conexos ao péssimo atendimento que as mulheres negras recebem e que estes têm relação ao racismo que reforça as desigualdades de acesso aos serviços sociais. As mulheres negras por vezes não têm a oportunidade de um pré-natal, diagnóstico prévio como também carecem de flexibilidade de atendimento, pois são desfavorecidas por suas jornadas de trabalho extensas.

Mulheres negras são vistas como seres mais resistentes à dor há mais de um século. Por volta dos anos 1840, o médico estadunidense James Marion Sims realizava experimentos cirúrgicos obstétricos em mulheres escravizadas sem anestésicos. Mesmo depois de mais de 180 anos, a crença na resistência à dor ainda existe. Junto com ela, a desumanização de parturientes que não são nem chamadas pelo próprio nome — muitas mulheres são apenas “mãezinhas” ou números de uma senha na sala de espera de hospitais e Unidades Básicas de Saúde: 527, 049, 132. (CRUZ, 2021, p.1).

Acrescentamos também que a objetificação e a desumanização para com a mulher negra corrobora para a violência obstétrica que se apresenta logo no início do acompanhamento, nas consultas em que o diálogo não acontece nas dores negligenciadas. Quando chega ao parto, o imaginário racista de que as mulheres negras suportam mais dores as deixam em situação precária, desumana e desigual.

[...] *na hora de fazer, não gritou, está gritando agora por quê?*. Esta é uma frase clássica ouvida por mulheres em trabalho de parto. [...] a violência obstétrica acontece no momento da gestação, parto, nascimento e/ou pós-parto, inclusive no atendimento ao abortamento. [...] agressão pode ser física, psicológica, verbal, simbólica e/ou sexual. A negligência, discriminação e/ou condutas excessivas sem embasamento em evidências científicas também são classificadas como violência obstétrica. [...] o racismo estrutural, pautado na crença de que pessoas negras são capazes de suportar dores mais intensas sem assistência. (CRUZ, 2021, p. 1).

As mulheres negras brasileiras são estereotipadas por pertencerem a um grupo racial considerado inferior, em todo percurso histórico sempre tiveram suas reivindicações e pautas contestadas, como aponta Akotirene (2018, p. 17) “as mulheres negras são acidentadas múltiplas vezes”. Acrescentamos também conforme a supracitada autora que o racismo fruto do colonialismo insiste em dar cargas densas para negras\os.

E nessa direção, quando verificamos e problematizamos que são as mulheres que estão em maioria no trabalho doméstico percebemos que as mulheres negras são asfixiadas socialmente não somente no campo do trabalho produtivo como também em outras dimensões sociais. As mulheres negras ocupam em atividades manuais um total de 79,4%, destas, 51% estão presentes em empregos domésticos e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras e serventes. (CARNEIRO, 2015, p.128).

O trabalho doméstico ainda é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras. Nele, ainda são relativamente poucos os ganhos trabalhistas e as relações se caracterizam pelo servilismo. Em muitos lugares, as formas de recrutamento são predominantemente neo-escravistas, em que as meninas são trazidas do meio rural, sob encomenda, e submetidas a condições sub-humanas no espaço doméstico. (CARNEIRO, 2015, p.128).

Ainda nessa direção, como descrito por Carneiro (2015, p.129), quando trabalhando formalmente as mulheres negras ganham menos do que as mulheres brancas e quatro vezes menos que os homens brancos; outro marcador da diferença é que as mulheres negras são as mais vulneráveis em postos de trabalho.

Verificamos até aqui que as desigualdades que recaem sobre a população negra são históricas, estão entrecruzadas e por vezes são ocultadas, o que dificulta de serem problematizadas nos espaços sociais, de poder e educacionais formais. Em continuidade, os indicadores apresentam que os\as negros\as são a maioria de pessoas sem ocupação e subutilizados\as.

Madeiro (2019, p.1) alega que:

Negros são maioria entre desocupados e subutilizados [...] taxas de desocupação e subutilização também têm maiores índices entre pretos e pardos. "Apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018". No quesito de taxa composta de subutilização (que é a soma de populações subocupadas,

desocupada e fora de trabalho potencial), entre os negros ela ficou em 29% contra 18,8 entre os brancos. Os negros também têm mais trabalhos informais que os brancos. (MADEIRO, 2019, p.1).

Os elementos já apresentados corroboram que as desigualdades que recaem sobre a população negra são fundamentadas no racismo que fortifica para que os/as negros/as vivam nas mesmas condições sociais por gerações. Ainda nesta linha de considerações verificamos que as diferenças prosseguem também na dimensão educacional, vejamos que entre 2016 e 2018:

na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%, como reflexo da substituição das gerações com menor nível educacional", aponta o IBGE. "Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018", continua. (MADEIRO, 2019, p.1).

No Brasil, o percurso do/a estudante por meio do sistema público de ensino estão caracterizadas narrativas que apontam os insucessos que recaem principalmente sobre a população negra e a estas o peso da exclusão. Nessa direção, de acordo com Passos (2012), as categorias como anos de estudo, repetência, obliquidade e o comportamento escolar podem retratar as disparidades enfrentadas pelos/as estudantes negros/as nos espaços educacionais.

Outros fatores que corroboram para que essas discrepâncias sejam visíveis estão relacionados à localidade da escola, a sua estrutura, equipamentos e as relações interpessoais entre professores/as aluno/as; essas informações demonstram as desigualdades entre brancos/as e negros/as no acesso, permanência e conclusão de seus estudos.

Feito esses apontamentos apresentamos a seguir algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na escola, mobilizamos, documentários, filmes, músicas e livros que podem fortalecer a inserção dos conteúdos estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS RELAÇÕES RACIAIS: algumas atividades

Figura 05: COLAGEM: pensadores\as negros\as para escurecer suas ideias.



Fonte: Google Imagens, (2022).

As informações já apresentadas anteriormente nos levam a compreender que na sociedade brasileira, as desigualdades entre negros\as e brancos\as se materializam de múltiplas formas, fortificando cada vez mais estruturas sociais excludentes. Nessa direção, concordamos com Regis (2013), quando descreve que tais desigualdades se manifestam nos espaços educacionais formais, através do trabalho pedagógico, currículo, plano de aula e outros meios.

Neste íterim, é nessa direção que a seguir apresentamos seis (06) atividades pedagógicas, que foram divididas por eixos com suas respectivas temáticas, já mencionadas anteriormente. Essas atividades propostas vislumbram corroborar para mudança da nossa realidade social, bem como fortalecer a implementação e efetivação da **Lei nº 10.639/2003**.

Além disso, existe a necessidade de inserção e reflexão do que chamamos de **escurecimento das ideias**, dentro do espaço educativo, visto que as aprendizagens desenvolvidas e realizadas nas áreas educacionais formais não ocorrem no vazio e sem intencionalidades.

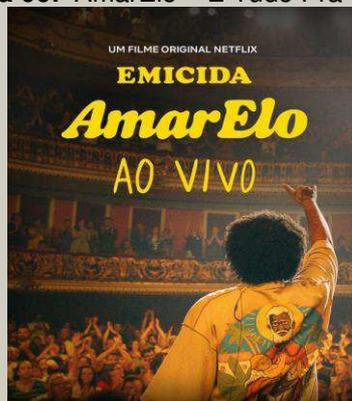
Abaixo, apresentam-se as descrições e procedimentos das seis sugestões de atividade para os seis eixos temáticos:

Eixo Temático 01: Valorização da População Negra: história, negritude e protagonismo.

Objetivo: Apresentar narrativas, autobiografias, registros e protagonismos negros\as.

Público: Estudantes do Ensino Médio.

Figura 06: AmarElo – É Tudo Pra Ontem



Fonte: Google Imagens, (2022).

ATIVIDADE DIDÁTICA 01

DOCUMENTÁRIO 'EMICIDA: AMARELO – É TUDO PARA ONTEM'

APRESENTAÇÃO

“Amarelo” é um documentário que tem como protagonista e narrador o *rapper* Emicida. A produção artística nos convoca a verificar a necessidade de um diálogo urgente: *é tudo pra ontem*. O filme é disponibilizado pela plataforma *Netflix* e está dividido em duas partes: a autobiografia (construída pelos registros dos bastidores da organização do álbum, *AmarElo*) e a narrativa e apresentação histórica de fatos que recontam a trajetória da população negra brasileira, alinhada à indispensabilidade de uma reparação histórica no Brasil.

CONTEÚDOS

Negritude; História da população negra; Protagonismo negro; Movimentos Negros e de mulheres negras; Intelectualidades Negras.

PROCEDIMENTOS

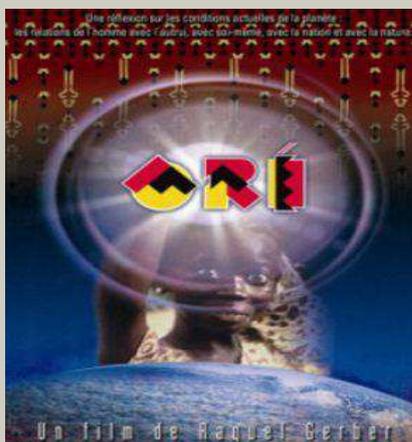
- Exposição oral dos conteúdos do documentário. Podendo o\a professor\a recorrer a recursos como: slides, mapas mentais, linha do tempo, banner e até mesmo cartazes (para manter os alunos interessados e atentos à parte teórica e histórica). Vale ressaltar que essa exposição teórica pode partir dos mesmos princípios da Aula Expositiva Dialogada, na qual os discentes têm vez e voz;
- Debates e leituras de materiais que estejam relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana (como ebooks e outros livros digitais, de preferência autores negros);
- Levantamento e pesquisa sobre o ativismo dos movimentos negros\as no Brasil;
- Elaboração e apresentação de rimas: a partir de tudo que fora aprendido e pesquisado durante as aulas, os discentes deverão construir rimas que expressem seus pontos de vista em relação história, movimentos e protagonismo negro, sejam em forma de música ou poesias. Dessa maneira, poderá ser possível conhecer novos talentos e valorizar diferentes formas de expressão artística.

Eixo Temático 02: História e Memória Negra.

Objetivo: Apresentar o protagonismo dos movimentos negros\as no Brasil, destacando as importantes contribuições de Beatriz Nascimento.

Público: Estudantes do Ensino Médio.

Figura 07: ÔRI – Documentário



Fonte: Google Imagens, (2022).

ATIVIDADE DIDÁTICA 02

DOCUMENTÁRIO ORI, DE BEATRIZ NASCIMENTO

APRESENTAÇÃO

Este documentário foi produzido pela socióloga, historiadora, diretora e cineasta Raquel Gerber. Orí significa cabeça ou “consciência negra”, em yorubá. O documentário Ôrí apresenta o protagonismo dos movimentos negros\as brasileiros\as entre 1977 e 1988, e faz uma importante relação entre Brasil e África. O supracitado documentário também apresenta a história e trajetória da Militante Negra, Intelectual e historiadora Beatriz Nascimento, que faleceu no Rio de Janeiro, em 1995. O documentário exhibe a importância da comunidade negra e sua relação com o tempo, o espaço e ancestralidade, por meio da concepção do projeto “quilombo” de Beatriz Nascimento.

CONTEÚDOS

História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Movimentos Negros\as.

PROCEDIMENTOS

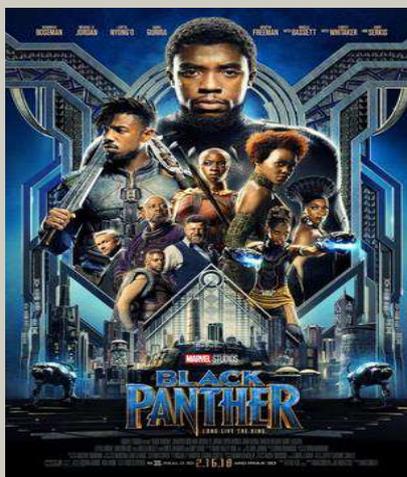
- Apresentação dos conceitos de Orí e Quilombo (podendo o professor recorrer a diversificados recursos);
- Exposição da importância da História e Memória Coletiva Negra;
- Debates sobre o percurso dos movimentos negros\as brasileiros\as;
- Análises sobre as relações Brasil-África e Relações étnico-raciais;
- Elaboração de documentário: em equipes, os alunos deverão realizar entrevistas com familiares, professores e colegas da escola, com perguntas acerca dos movimentos, cultura e personalidades negras. Objetivando analisar e refletir acerca do conhecimento da população maranhense sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. As entrevistas realizadas deverão compor um documentário, para divulgação na escola e redes sociais (para isto, os entrevistados deverão conceder os direitos de imagem).

Eixo Temático 03: Representatividade e Construção da Identidade Negra.

Objetivo: Apresentar outras narrativas para a positivação da representatividade e identidade negra.

Público: Estudantes do Ensino Médio.

Figura 08: Filme Pantera Negra



Fonte: Google Imagens, (2022).

ATIVIDADE DIDÁTICA 03

FILME PANTERA NEGRA: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE APRESENTAÇÃO

Pantera Negra é um filme conta a história de T'Challa (Chadwick Boseman - in memoriam), um príncipe jovem que ao assumir o trono deixado por seu pai, precisou assumir a responsabilidade de ser rei e receber os poderes (passado entre gerações da família real) do Pantera Negra. T'Challa passa a liderar Wakanda, nação localizada em África, um país rico que preza e valoriza o respeito à natureza, às tradições e é detentora de tecnologias avançadas. O filme centraliza e apresenta as performances, estéticas, diversidades e protagonismos negros/as.

CONTEÚDOS

Representatividade Negra; Protagonismo Negro; Identidade Negra.

PROCEDIMENTOS

- Apresentar e debater em sala de aula: O colonialismo no Continente africano, a escravidão, resistência e a cultura africana;
- Construir outras narrativas e reflexões acerca da população negra;
- Estimular pesquisas sobre os reinados africanos, impérios e sociedades lideradas por mulheres tais como: N'zinga de Angola, Makeda (Rainha de Sabá) da Etiópia;
- Discutir o papel e o protagonismo do homem negro e da mulher negra;
- Apresentar e comparar as representações artísticas presentes no continente africano e suas influências no Brasil;
- Pesquisar e apresentar obras literárias e cinematográficas brasileiras –ou não– nos quais pessoas negras encontram-se na posição de protagonistas. Bem como, destacar a importância desse protagonismo dentro da literatura mundial.

Eixo Temático 04: Protagonismo da Mulher Negra.

Objetivo: Discutir a representação feminina negra (super-heroína).

Público: Estudantes do Ensino Médio.

Figura 09: Tempestade (Ororo Munroe)



Fonte: Google Imagens, (2022).

ATIVIDADE DIDÁTICA 04

TEMPESTADE: O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA NO FILME X-MEN APRESENTAÇÃO

Ororo Munroe, conhecida como Tempestade é uma super heroína mutante e mulher negra africana nascida no Quênia, líder dos X-men (Universo Marvel Comics), é de uma linhagem de sacerdotisas africanas e seu poder é controlar/manipular o tempo e todos seus elementos.

CONTEÚDOS

Protagonismo das mulheres negras; Representação feminina e negra em filmes, quadrinhos e livros.

PROCEDIMENTOS

- Exposição sobre a participação e o protagonismo da mulher negra em filmes, quadrinhos e livros;
- Debates e reflexões sobre a presença e/ou ausência da mulher negra em posição de destaque nos espaços sociais e de poder;
- Análise e aprofundamento de discussões sobre gênero e raça;
- Propor alternativas para o reconhecimento da diversidade étnico racial;
- Discutir as representações da mulher negra em diferentes meios de comunicação, informação e mídias sociais;
- Elaborar quadrinhos e/ou narrativas curtas (como os contos), nos quais apresentam mulheres negras em posição de poder. Essas produções podem compor um mural para divulgação dentro da escola e redes sociais, como o *Facebook* e *Instagram*. O professor pode atuar como mediador durante todo o processo, além de sugerir plataformas para a construção das histórias, como o *Canva* e o *Pixtoon*.

Eixo Temático 05: Enfrentamento das Violências contra Negros\as.

Objetivo: Problematicar as tensões causadas pelas relações sociais, raciais e desiguais no Brasil.

Público: Estudantes do Ensino Médio.

Figura 10: Elza Soares



Fonte: Google Imagens, (2022).

ATIVIDADE DIDÁTICA 05

A CARNE: A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA

APRESENTAÇÃO

A Carne é uma música composta por Seu Jorge e outros compositores. É uma canção que ficou conhecida na voz de Elza Soares (*álbum do Coccix até o Pescoço*), mulher negra atravessada por questões de gênero, que durante sua vida lutou contra múltiplos preconceitos, dentre eles, o racismo. A Carne teve sua primeira versão em 2002, a partir da letra é possível verificar e problematizar a realidade social que vivem os negros\as em um país preconceituoso, na verdade a supracitada música apresenta várias denúncias em cada estrofe e nos convida a: “[...] brigar sutilmente por respeito, brigar bravamente por respeito, brigar por justiça e por respeito de algum antepassado da cor, brigar, brigar, brigar. Se liga aí.”

CONTEÚDOS

A realidade social da população negra; Desigualdade racial; Violência; Cotidiano.

PROCEDIMENTOS

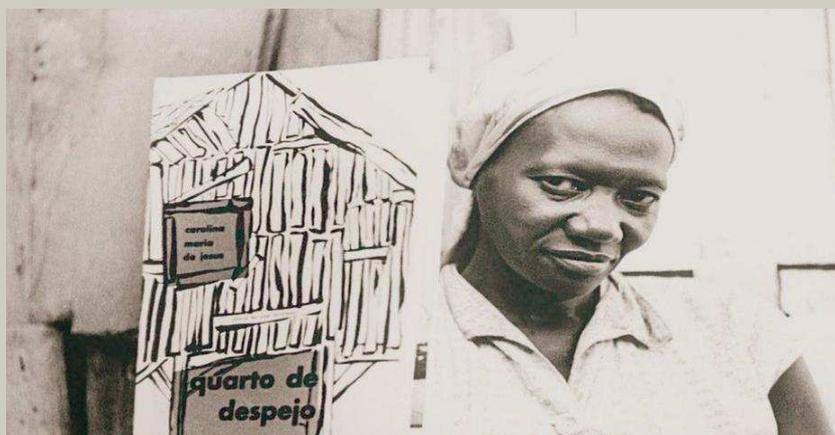
- Exposição da música, além disso, os alunos deverão analisar, interpretar e refletir sobre cada estrofe da canção;
- Debates e problematizações – sobre a realidade social da população negra no Brasil (Por que a carne mais barata do mercado é a carne negra?);
- Análise sobre preconceito racial e racismo;
- Apresentação de dados e informações sobre as desigualdades raciais no Brasil;
- Dia de karokê: neste dia, os alunos poderão cantar músicas que relatam a realidade de desigualdades sociais que vivem os negros no Brasil.

Eixo Temático 06: Memória e Resistência: as escritas de si, de Carolina Maria de Jesus.

Objetivo: Analisar a Obra Quarto de Despejo e apresentar aspectos importantes para a compreensão da realidade social da população negra.

Público: Estudantes do Ensino Médio.

Figura 11: Quarto de Despejo - Carolina Maria de Jesus



Fonte: Google Imagens, (2022).

ATIVIDADE DIDÁTICA 06

QUARTO DE DESPEJO: CAROLINA MARIA DE JESUS

APRESENTAÇÃO

O livro “Quarto de Despejo” foi escrito por Carolina Maria de Jesus, mulher negra, pobre e periférica. A autora nasceu em Sacramento, Minas Gerais e, mudou-se para São Paulo devido sua realidade social, almejando melhores condições de vida. Ao chegar a São Paulo, morou na favela do Canindé, onde escreveu o supracitado livro. A obra é organizada e demarcada por dias, meses e anos, contendo as percepções reais, com relatos das dificuldades diárias enfrentadas pela Carolina Maria de Jesus, que foi mãe solteira e catadora de lixo, que teve sua vida marcada pela violência, fome, sofrimento e preconceito racial.

CONTEÚDOS

Preconceito Racial; Pobreza; Discriminação; Racismo; Resistência; Intelectualidade Negra.

PROCEDIMENTOS

- Exposição oral dos conteúdos do livro;
- Elaboração de resenhas: sobre a obra, com o objetivo de exercitar a escrita argumentativa, tanto para o ENEM, quanto para a construção de textos que expressem opiniões pessoais (em terceira pessoa e com embasamento científico);
- Dia do filme: poderá ser um dia reservado para a exibição de documentários, filmes ou curtas-metragens que estejam relacionados à ideia central da obra;
- Debates sobre questões sociais do cotidiano.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ABBADE, Joyce Barreto de Sá. **Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome - Documentário AmarElo É tudo pra Ontem (2020): articulação entre Memória e Relações Étnico-Raciais**. 2022. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2022. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br> Acesso em: 05 de ago, 2022.

COSTA, Solange. **Bell hooks e Elza Soares: A vez e a voz da resistência**. Revista de Filosofia Kalagatos do Curso de Mestrado Acadêmico de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, v. 19, n. 1, 2022. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_revista3037-kalagatos Acesso em: 06 de ago, 2022.

JESUS, Augusto Martins de. **Emicida: AmarElo – É Tudo pra Ontem – o discurso dos excluídos e a reivindicação de espaços culturais fechados no contexto da negritude brasileira**. Revista Internacional de Folk comunicação, v. 19, n. 42, p. 327-332, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/> Acesso em: 07 de ago, 2022.

PUREZA, Fernando Cauduro. **Representações da fome: carestia e racialização na obra Pedacos da fome, de Carolina Maria de Jesus**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 52-68, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/133106> Acesso em: 04 de ago, 2022.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Identidade negra, relações étnico-raciais na diáspora e o filme Pantera Negra: para uma discussão educacional**. Revista de Estudos Universitários-REU, v. 44, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3275> Acesso em: 03 de ago, 2022.

SILVA, Fernanda Pereira. **Super-Heróis Negros E Negras: Referências para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 156f. 2018. (Dissertação de Mestrado) - Mestrado em Relações Étnico-raciais no CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/> Acesso em: 03 de ago, 2022.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre. **Identidade, resistência e poder: mulheres negras e a realização de documentário**. Feminino e Plural: mulheres no cinema brasileiro, v. 1, 2018. Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro, 2018.

VAZ, Danielle; BONITO, Marco. **Pantera Negra: A Representatividade Negra e o Afrofuturismo Como Forma de Construção da identidade**. In: Intercom: XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Porto Alegre, RS. 2019.

VIEIRA, Julia de Freitas; JOHANSON, Izilda Cristina. **A interseccionalidade a partir de' Quarto de Despejo', De Carolina Maria de Jesus**. Revista PHILIA| Filosofia, Literatura & Arte, v. 2, n. 2, p. 244-268, 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/> Acesso em: 06 de ago, 2022.

INTELECTUAIS NEGROS\AS CITADOS\AS QUE FORTALECEM NOSSA TRAVESSIA

Abdias Nascimento (1914-2011) - Foi um educador, ativista negro pan-africanista, poeta, escritor, dramaturgo, artista visual, considerado um intelectual completo e homem de cultura do mundo africano do século XX. Idealizou e fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Foi professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro.

Angela Davis - É uma ativista, intelectual negra, filósofa, escritora e professora estadunidense. Historicamente tem lutado pelos direitos da população negra e das mulheres nos Estados Unidos (EUA). Atuante nos movimentos sociais, defendendo a igualdade entre negros\as e brancos\as e de gênero, além de desenvolver estudos acerca do feminismo negro para o reconhecimento das dificuldades que sofrem essas mulheres na sociedade de classes.

Antonio Olímpio de Sant’Ana (1937-2021) - Foi um reverendo, importante militante e ativista negro, lutou incansavelmente contra o racismo. Sua militância excedeu as fronteiras brasileiras. Teve publicações nacionais e internacionais, participou da elaboração do documento oficial brasileiro para a Conferência da ONU contra o racismo, em Durban, África do Sul (2001). Foi membro do Conselho do Olodum por 25 anos.

Carla Akotirene - É ativista negra, assistente social, mestra e doutora em Estudos Interdisciplinares sobre de Gênero, Mulheres e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA). Concentra estudos sobre gênero, racismo e sexismo institucionais. Autora dos livros: “O que é Interseccionalidade” e “Ó pa í, prezada”.

Eliane Cavalleiro - Mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação - USP. Atuou como coordenadora geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Possui diversas publicações, entre elas os livros: “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”; “Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras”. É docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB.

Gevanilda Santos - É uma professora aposentada, graduada em história e mestra em Sociologia Política. Tem se dedicado a pesquisas sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Possui diversos livros publicados, é integrante da diretoria da Soweto Organização Negra, entidade paulista filiada à Coordenação Nacional de Entidades Negras - CONEN. É autora do livro “Relações Raciais e Desigualdade no Brasil” da coleção Consciência em Debate.

Joana Célia dos Passos - É vice-reitora da Universidade Federal de Santa Catarina. É mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É intelectual e ativista do Movimento Negro. É professora no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós

Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas (PPGICH). Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais e ações afirmativas, com foco na população negra.

Kabengele Munanga - É antropólogo e professor titular aposentado da Universidade de São Paulo. Brasileiro por naturalização desde 1985, nasceu na República Democrática do Congo. Foi professor visitante na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Universidade Candido Mendes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique e professor associado na Universidade de Montreal, Canadá. A sua carreira acadêmica se deu majoritariamente como professor efetivo na Universidade de São Paulo, de 1980-2012. Atuando principalmente nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais.

Lélia Gonzalez (1935-1994) - Foi uma ativista e intelectual negra, era graduada em história e geografia, fez mestrado em Comunicação e doutorado em Antropologia Política. Foi professora em escolas de nível médio, faculdades e universidades. Uma mulher que revolucionou o movimento negro, denunciando o racismo e o sexismo como formas de opressão e violência que atravessam e subalternizam as mulheres negras. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), principal organização na luta da população negra no Brasil.

Lourenço Cardoso - É professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB. Historiador, mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra (UC) e doutor em Ciências Sociais pela UNESP. É um estudioso das áreas de literatura e relações raciais, dedicando-se principalmente sobre o tema branquitude (identidade racial branca). É autor dos trabalhos: “O branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil” e “O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil”.

Milton Santos (1926-2011) - Foi um geógrafo brasileiro, graduado em Direito. Intelectual de destaque por seus trabalhos em diversas áreas do conhecimento. Desenvolveu estudos sobre a globalização e em suas obras procurou sempre apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista.

Silvio de Almeida - É professor, graduado em Direito e Filosofia. Doutor em direito pelo departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Universidade de São Paulo. Mestre em Direito Político e Econômico pela Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professor visitante (Tinker Visiting Professor) da Universidade de Columbia na cidade de Nova York. Professor de graduação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito Político e Econômico da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Nilma Lino Gomes - É intelectual negra, ativista, licenciada em pedagogia, mestra em Educação pela UFMG e doutora em Antropologia Social-USP. É professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016). Tem desenvolvido pesquisas nas áreas: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação dos movimentos negros brasileiros.

Sueli Carneiro - É filósofa, escritora e ativista do Movimento Social Negro Brasileiro. É doutora em filosofia pela USP e fundadora do GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, é considerada uma das mais importantes pensadoras do feminismo negro no Brasil. A GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, é a primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. No campo dos estudos de gênero, sua produção dialoga com intelectuais e feministas negras brasileiras como Beatriz Nascimento (1942-1995), Luiza Bairros (1953-2016) e Lélia Gonzalez (1935-1994).

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Revista Pólen Produção Editorial LTDA. São Paulo, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implementação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)**. 148f. 2008. (Dissertação de Mestrado) – Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.
- BATISTA, Paula Carolina. **O quilombismo em espaços urbanos: 130 após a abolição**. Revista Extraprensa, v. 12, p. 377-396, 2019. Universidade de Campinas (Unicamp) - São Paulo, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004.
- 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 - MEC, SECAD, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 f. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115710> Acesso em: 01 de ago, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Revista Selo Negro, 2015. São Paulo, 2015.
- CRUZ, Luisa. **57% das mortes maternas de 2020 foram de mulheres negras**. Site Notícia Preta, 2021. Disponível em: noticiapreta.com.br. Acesso em: 21 de jul, 2022.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Revista Boitempo Editorial – São Paulo, 2016.
- DIAS, Everaldo Medeiros. **Cotas para negros em universidades: função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade**. Jundiaí: Paco Editorial – São Paulo, 2017.
- DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica**. Revista África, n. 24-26, p. 193-210, 2009. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Paraná, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Revista Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Rio de Janeiro, 2007.

GÓES, Robson Texeira. **Atlas da violência 2020: número de homicídios.** In: Confederação Nacional dos trabalhadores em Seguridade Social- CUT. Disponível em: www.cntss.org.br. Acesso em: 24 de jul, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão.** In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.** SECAD: Brasília: 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** Revista Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005. USP – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

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

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual.** Rio de Janeiro: Graal, p. 87-106, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos.** In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (Org). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** 2. Ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82. Bahia, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial.** Revista Tempo social, v. 18, p. 269-287, 2006. USP – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola.** 1999. 245f. (Tese doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Porto Alegre, 2005.

MADEIRO, Carlos. **Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos.** Site da UOL, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 28 de jul, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos.** Autêntica Editora, 2019. Belo Horizonte – Minas Gerais, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012. Universidade Federal de Goiás – Goiânia, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** (Org) – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2º Ed. revisada. Brasília, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Perspectivas – São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões.** Estudos avançados, v. 18, p. 209-224, 2004. USP – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

ONOFRE, Joelson Alves. **A lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola.** 2014. 171 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** Revista EJA em debate, v. 1, n. 1, p. 137, 2012. Instituto Federal de Santa Catarina – Santa Catarina, 2012.

PINHEIRO, Luana; SOARES, V. **Brasil retrato das desigualdades gênero raça.** 2003. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília, 2003.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares: desafios para uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade.** UFMA – Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 1º ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 151p. São Paulo, 2004.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** MEC/SECAD, p.39-67. Brasília, 2005.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** Revista Selo Negro – São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro.** Folha de São Paulo – São Paulo, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2007.

VIANA, Marger da Conceição Ventura; ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **O cinema como uma ferramenta pedagógica na sala de aula: um resgate à diversidade cultural.** Ensino Em Revista, v.21, n.1, p.137-144, jan./jun. Santa Catarina, 2014.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2015.

O AUTOR



Daniel Bergue Pinheiro Conceição é afro-maranhense, educador antirracista e intelectual negro. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE\UEMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero - GEDDIN/CNPq/UEMA e do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO\ UEL. É sócio da Associação Brasileira de Pesquisadores\as Negros\as - ABPN.

A ORIENTADORA (ORÍ)



Márcia Cristina Gomes é graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (1988), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (1995) e mestra em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para La Educacion Tecnica y Profesional (2000) -ISPETP-Cuba/CEFET-MA. Revalidação pela Universidade Federal do Piauí (2011). Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Coordenadora do grupo de estudos Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero - GEDDIN.