



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL**

FRANK OLIVEIRA DA SILVA

POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA.

São Luís/MA
2024

FRANK OLIVEIRA DA SILVA

POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em História.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu

Linha de Pesquisa: Historiografias, linguagens e ensino.

São Luís/MA
2024

Silva, Frank Oliveira da.

Por uma educação decolonial: pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA / Frank Oliveira da Silva. – São Luís, 2024.

126 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu.

1. Ensino de História. 2. Racismo. 3. Pensamento Decolonial. 4. África.
I. Título.

CDU 93/94:323.12(=414)(81)

FRANK OLIVEIRA DA SILVA

POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu
(Orientador)
(PPGHIST/UEMA)

Prof. Dr. Alcebíades Costa Filho (Examinador Externo)
(UESPI)

Prof^ª. Dr^ª. Helidacy Maria Muniz Corrêa (Examinadora Interno)
(PPGHIST/UEMA)

Prof^ª. Dr^ª. Raissa Gabrielle Vieira Cirino (Examinadora Interno - Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTO

Inicialmente quero agradecer a Deus por me proporcionar a realização de mais um sonho na minha vida, sonho este que já estava engavetado e que em um momento que não mais esperava, tudo aconteceu. Devido a isto quero agradecer ao Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, através da professora Dr.^a Mônica Piccolo, outrora Diretora Pedagógica da instituição, juntamente com o professor Dr. Alex Oliveira, outrora Diretor Geral do IEMA, onde juntamente com sua equipe não mediram esforços para articular junto às instituições de nível superior convênios que visavam o crescimento acadêmico e profissional dos seus professores.

Agradecer à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, onde concluí a minha primeira graduação e agora o mestrado. Instituição esta formada por grandes profissionais que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional. Daí quero destacar e agradecer de todo coração ao meu primeiro orientador (na graduação), o meu professor, o meu “pai” prof. Dr. Alcebíades Costa Filho, que muito me orientou acerca da vida acadêmica, profissional e pessoal! Sou um sujeito de muita sorte, por tê-lo sempre por perto. Muito obrigado por tudo! Passo a agradecer ao meu orientador do mestrado, prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu, onde foi um orientador brilhante, onde me deixou à vontade e sempre pegando na minha mão na hora certa. Só gratidão a este grande profissional. À professora e coordenadora do programa Prof.^a Dr.^a Helidacy Maria Muniz Corrêa, o meu agradecimento todo especial, não só por ter aceitado em participar da banca, mas por sempre ter sido tão simpática, receptiva, coerente nas decisões em relação às particularidades da nossa turma, além de ser uma excelente docente. Aprendi muito com a senhora. Deixo aqui também registrado o meu especial respeito, carinho, admiração aos demais professores que contribuíram neste processo de formação, aqui listo o Prof. Dr. Antonio Evaldo (nosso primeiro coordenador), Prof.^a Dr.^a Sandra Regina, que com sua dedicação conseguimos produzir um e-book; prof.^a Dr.^a Viviane Barbosa e Prof.^a Dr.^a Carine Dalmás, meus sinceros agradecimentos.

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos a uma amiga muito especial, que me ajudou muito no processo para formatação do projeto para seleção do mestrado, à Prof.^a Dr.^a Dayse Martins, meu reconhecimento e minha admiração. Grande abraço!

É tão bom quando trabalhamos em um ambiente saudável, onde as pessoas comemoram as conquistas juntos. Daí quero agradecer todo o apoio e companheirismo dos meus gestores Elean Carlos e Tássia Amaral, juntamente com toda a equipe do IEMA Pleno Pindaré-Mirim.

Companheiros de mestrado Olivar, Cláudia, Wilson, Luciana, Joaquina, Isabel, Ênio, Hugo, Frankstone, Luís Cláudio, Joel e Sônia, quero agradecer por todo conhecimento compartilhado em sala de aula. Vocês são os melhores!

Em especial, agradecer aos meus dois companheiros de viagens, ao meu amigo Raphael Diniz e ao meu amigo Augusto Batalha, gratidão, de fato viramos uma irmandade, onde procuramos ajudar um ao outro com palavras de incentivo nas horas que fraquejávamos. Meus companheiros, vamos adiante!!!

Assim como agradei no início, agora quero agradecer aos nossos atuais diretores do IEMA, pois foram primordiais para a manutenção do convênio e temos a certeza que já estão trabalhando incansavelmente em busca de estabelecer novas parcerias para o engrandecimento da instituição. Muito obrigado à nossa Diretora Geral Cricielle Muniz, aos diretores Abenaias Almeida e Jofran Filho, que são muito sensíveis à causa dos professores. Muito obrigado, pela escuta ativa. IEMA avante!

Toda essa caminhada só foi possível devido o apoio primordial das pessoas que mais amamos na vida, os nossos familiares. Daí quero registrar o apoio incondicional da minha amada esposa Almeliane Alves, que recentemente concluiu o seu mestrado, uma alegria em dobro para nós. Apoio do meu irmão Júlio Cesar, da minha cunhada Joanne Marçal e da minha mãe, que afinal de contas é a pessoa que mais acredita em mim. Obrigado por tudo!

Aproveito para dedicar todo esse trabalho à pessoa mais importante da minha vida, à minha filha Alicia Maria (5 anos), que ainda não tem a capacidade de entender o que o papai e a mamãe estão fazendo por ela. Mas em um futuro breve, passará a entender e compreenderá que toda a dedicação aos estudos era em benefício dela. Te amo filha!

RESUMO

Este trabalho aborda os desafios e obstáculos da educação na luta contra o racismo estrutural no Brasil. Busca destacar a necessidade de repensar epistemologicamente os currículos das graduações em História, a fim de efetivar temas como a história da África e a educação decolonial a partir das vozes negras. Além disso, o texto aponta as contradições presentes nas políticas educacionais atuais, como a Lei 10.639/2003, que introduz o estudo da História da África e dos Africanos, mas ainda apresenta lacunas, porque ela se mantém colonizada pela ciência europeia. Ainda, destaca a complexidade de romper com o racismo estrutural em uma sociedade que se mantém epistemologicamente colonizada, como é o Brasil. Essas temáticas são cruciais para uma formação cidadã completa e para a construção de uma sociedade mais igualitária e tal missão tem sido entregue pelo Estado e pela sociedade à escola. Contudo, embora a escola possa ser uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, é necessário repensar as políticas educacionais atuais e garantir que elas promovam a emancipação dos corpos negros subalternizados. Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa documental e entrevistas com docentes de História para o Ensino Médio. Essa pesquisa possibilitou a construção de um produto educacional proposto, organizado como um diagnóstico, que aponta deficiências na formação acadêmica dos professores de história na efetivação da lei 10.639/2003. Portanto, há uma necessidade premente de se discutir e elaborar estratégias para a real efetivação em sala de aula da referida lei, por meio do pensamento decolonial.

Palavras-chave: ensino; história, racismo, pensamento decolonial, África.

ABSTRACT

This work addresses the challenges and obstacles of education in the fight against structural racism in Brazil. It seeks to highlight the need to epistemologically rethink the curricula of undergraduate courses in History, in order to implement themes such as the history of Africa and decolonial education based on black voices. Furthermore, the text points out the contradictions present in current educational policies, such as Law 10,639/2003, which introduces the study of the History of Africa and Africans, but still has gaps, because it remains colonized by European science. Furthermore, it highlights the complexity of breaking with structural racism in a society that remains epistemologically colonized, such as Brazil. These themes are crucial for complete citizenship training and for the construction of a more egalitarian society and this mission has been delivered by the State and society to the school. However, although school can be a powerful tool for building a more just and democratic society, it is necessary to rethink current educational policies and ensure that they promote the emancipation of subalternized black bodies. To achieve these objectives, documentary research and interviews with High School History teachers were carried out. This research enabled the construction of a proposed educational product, organized as a diagnosis, which points out deficiencies in the academic training of history teachers in the implementation of law 10.639/2003. Therefore, there is a pressing need to re-discuss and develop strategies for the real implementation of the aforementioned law in the classroom, through decolonial thinking.

Keywords: teaching; history; racismo; decolonial thought; Africa.

Sumário

1. Introdução.....	9
1.1 A sociedade como mecanismo de reprodução social.....	11
1.2 A sociedade disciplinar.....	15
1.3 O professor de história, a lei 10.639/2003 e a educação nas relações étnico-raciais...	18
1.4 Relações étnico-raciais na BNCC.....	22
2. Do ensino de história da África e cultura afrobrasileira a educação das relações étnico-raciais na educação básica	29
2.1 Políticas educacionais.....	29
2.2 Educação étnico-racial na perspectiva de Direitos Humanos.....	36
2.3 O discurso público sobre políticas afirmativas e educação e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.....	40
2.4 Formação de políticas públicas para educação das relações étnico-raciais.....	50
2.5 Análise da estrutura curricular da UEMA e da UFMA para o curso de História – Licenciatura	55
3. Formação histórica e consciência historiográfica: reflexões sobre a prática docente dos professores de história do IEMA no ensino de história da África e cultura afrobrasileira	59
3.1 Formação de professores em licenciatura em História.....	62
3.2 Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA (2023-2027).....	66
3.3 Experiências docentes por meio de pesquisa de campo no IEMA.....	85
4. Novos horizontes para o ensino de história da África e cultura afrobrasileira: formação pedagógica na educação e relações étnico-raciais na perspectiva decolonial.....	88
4.1 Educação decolonial: conceitos.....	89
4.2 Avaliação das políticas educacionais brasileiras frente às perspectivas de educação decolonial.....	96
4.3 Análise das entrevistas frente ao conceito de educação decolonial.....	102
5. Considerações finais.....	116
Referências.....	121

1. INTRODUÇÃO

A escola é hoje compreendida como a principal instituição por onde o racismo estrutural da sociedade brasileira pode ser enfrentado, porque ela tem uma base geracional e potencialmente emancipatória. O fundamento da escola é que, desde a infância, até o início da juventude, o aluno passa por um processo de incorporação da cultura sistematizada, inclusive das discussões sobre escravidão, racismo, história do negro no Brasil, cultura afro-brasileira e educação nas relações étnico-raciais.

Dessa forma, há uma hipótese, que perpassa as políticas educacionais, de que se o aluno for educado tendo acesso à história do negro do Brasil, a uma discussão crítica sobre o racismo e sobre a estrutura social racializada brasileira, teríamos a construção de práticas de erradicação do racismo e uma sociedade mais democrática, alinhada à lógica dos direitos humanos.

Contudo, essa hipótese que está posta nas políticas educacionais está repleta de contradições, porque parte da ideia de que o âmbito legal das políticas educacionais pode mudar cultura. O pressuposto de que a publicação de uma lei que garanta o ensino de história e cultura afro-brasileira e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tenha compromisso com a inclusão sejam capazes de modificar a cultura do racismo no Brasil é, no mínimo ingênuo. Contudo, nosso argumento ao longo desse trabalho será que não se trata de ingenuidade, mas de uma estratégia de manutenção de relações de poder e de dominação que têm como objetivo manter o status quo e a subalternização dos corpos racializados no país.

A educação de caráter neoliberal, tal como é praticada no Brasil, não é capaz de romper com o racismo estrutural, porque como espelho da sociedade, a escola é uma instituição de manutenção do racismo estrutural e de reprodução de estruturas de poder que subalternização os corpos de crianças e adolescentes negros.

Dessa forma, entendendo o limite das políticas educacionais, por meio do Direito, de mudar a cultura racista brasileira, faremos uma análise que mostra que a escola neoliberal e políticas voltadas para atender as demandas do mercado não dão conta de uma ruptura estrutural com o racismo, porque epistemologicamente continuamos colonizados pela historiografia europeia.

Além disso, analisaremos como as políticas de formação do professor de história, repletas de lacunas e de caráter neoliberal, tem pouco impacto na contribuição de uma relação para os direitos humanos e para as relações étnico raciais.

Acreditar que as políticas educacionais e que leis, como a Lei 10.639/2003, sejam capazes de realizar uma ruptura ampla com as relações sociais no Brasil e modificar o racismo brasileiro é ignorar que a escola é uma instituição que reproduz as desigualdades sociais e suas relações de poder. Portanto, uma mudança para erradicação do racismo precisa passar pelos próprios processos organizativos da escola e pelo currículo. A escola, enquanto espaço colonizador, não consegue romper com a lógica neoliberal e com a ciência capitalista. Apenas uma mudança epistêmica na estrutura do sistema de educação poderá ressignificar as relações racializadas que marcam as escolas e a sociedade brasileira como um todo. A educação decolonial é um caminho capaz de produzir mudanças efetivas na estrutura social brasileira.

Essas hipóteses de pesquisa serão testadas a partir de entrevistas com professores de história do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, que vão narrar suas experiências aprendendo história e cultura afro-brasileira, além de suas experiências em sala de aula, aplicando a Lei 10.639/2003. Ainda, a análise de políticas educacionais e de currículos do curso de História – Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nos possibilitarão responder às nossas perguntas de pesquisa, a saber: As políticas educacionais brasileiras de educação para as relações étnico-raciais são efetivamente aplicadas na escola, dadas as lacunas na formação de professores e a colonização da historiografia brasileira? E em que medida a formação dos professores de história possibilita a efetivação das políticas educacionais brasileiras de educação para as relações étnico raciais no IEMA e quais são as práticas docentes de educação antirracista?

Para responder as essas questões de pesquisa, propomo-nos os seguintes objetivos: 1. Analisar as práticas escolares dos professores de história, em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira no IEMA. 2. Avaliar a formação historiográfica dos profissionais, para que se possa traçar o perfil dos docentes de História. 3. Perceber as repercussões da formação historiográfica nas práticas docentes realizadas no cotidiano escolar. 4. Averiguar a efetivação das políticas educacionais de educação para as relações étnico-raciais no IEMA.

Perceber falhas nas políticas educacionais implica em reconhecer os compromissos que os governos têm com o mercado e como a educação acaba por se subordinar aos interesses do capital financeiro, de tal forma que a escola fica submissa a tais fatores.

Há um mito socialmente consolidado de que atribui à escola o papel de ampla mudança social, de transformar realidades e de ser capaz de ajudar os alunos a construir projetos de vida. Contudo, a educação, como reprodutora das relações sociais, não é capaz de isolada, mudar a estrutura social de uma realidade construída ao longo de séculos.

Nesse contexto, esse trabalho objetiva avaliar as políticas educacionais de promoção de ensino de cultura e história afro-brasileira e de educação étnico-raciais, para averiguar se possuem potencialidades emancipatórias. Além disso, queremos pensar a formação e a prática educativa do professor de história, para compreender como se colocar em relações que são contraditórias e dialéticas. Iniciamos essa discussão por meio da teoria reprodutivista.

Para responder às perguntas de pesquisa às quais esse trabalho se propõe, traçamos a seguinte trajetória metodológica. Inicialmente, fizemos um levantamento e revisão da bibliografia sobre a temática. Em seguida, analisamos as políticas educacionais brasileiras de educação para as relações étnico-raciais. Na sequência analisamos os currículos dos cursos de formação de professores em História das duas principais instituições públicas do Maranhão UFMA e UEMA. Analisamos o plano de desenvolvimento institucional do IEMA e por fim realizamos entrevistas com professores do IEMA.

Esse percurso metodológico nos possibilitou ter dados para analisar e posteriormente responder nossa pergunta de pesquisa. Ainda, nos próximos tópicos, vamos abordar as principais categorias analíticas dessa pesquisa.

1.1 A escola como mecanismo de reprodução social.

O discurso da escola como instituição capaz de promover transformação social faz parte de uma perspectiva que não percebe a escola como mecanismo de reprodução social. A escola não é um mecanismo de ruptura com as relações de dominação, mas de legitimação. Ela age sobre as gerações efetivamente reproduzindo as desigualdades e, na sua lógica de funcionamento, não tem saída para essa estrutura de dominação.

Bourdieu e Passeron (2014) discutem a educação a partir da teoria da reprodução e propuseram que a educação é um mecanismo de manutenção das relações sociais desiguais, não de superação. Dessa forma não há, na perspectiva desses autores, o otimismo sobre a educação que vemos nas políticas sociais brasileiras.

Para os autores, a escola é um mecanismo de reprodução de bens simbólicos produzidos pela classe dominante e que, portanto, a escola não tem compromisso em desconstruir relações ou rever o pensamento racializado. O acesso da criança à aprendizagem formal na escola, é mediada pelo capital cultural dominante, o único legitimado pela escola.

Portanto, para Bourdieu e Passeron (2014), mecanismos de tentativa de mudança social, como a Lei 10.639/2003 ou o discurso da BNCC de cidadania e inclusão social, não tem materialidade prática, porque sua incorporação na escola se dará de forma a manter a lógica de dominação, não de transformação.

Os autores foram bastante criticados pelo seu pessimismo, contudo, quando notamos os mecanismos de poder utilizados pela escola brasileira e pelas políticas educacionais, não podemos deixar de dar voz aos autores. A perspectiva capitalista que vê a escola como forma de ascensão social e de meritocracia, também é criticada pelos autores. A escola é sim, uma instituição capitalista, mas não para a meritocracia e para a ascensão social, mas para manter o exército de reserva do capitalismo, a alienação e a mão-de-obra barata.

Bourdieu e Passeron (2014) utilizam o conceito de capital cultural para explicar porque é ideológica a ideia da escola como espaço de ascensão social. Para os autores, a escola privilegia o capital cultural dominante e marginaliza as diferentes culturas que crianças de classe baixa trazem para a escola.

Os autores destacam isso no aspecto da linguagem. A única forma aceita de usos da linguagem é a língua materna normativa, considerada “cultura”. Assim, quando a criança traz a língua materna usada em seu grupo social, diferente daquela usada pela elite, a professora rapidamente estigmatiza o aluno e diz que “fala errado”. Não existe a consideração que há outras culturas, tão legítimas quando a cultura escolar, dominante e que dá acesso ao certificado. Assim, a escola não possibilita a ascensão, mas sim, mantém a estrutura de poder e de classe social. Nogueira e Nogueira (2002, p.16) explica sobre a teoria da reprodução:

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)

Especialmente quando olhamos do ponto de vista das relações étnico-raciais, não há que se falar em justiça, meritocracia e democracia. Obviamente não há as mesmas oportunidades para todos. Contudo, o que observamos no Brasil é que, embora a literatura científica já tenha apontado que a escola não é mecanismo de transformação social, nossas políticas educacionais estão na contramão, dizendo que é.

Vejamos alguns exemplos desse olhar das políticas educacionais brasileira para a educação como agente de transformação social. Começemos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, que determina:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade.
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
 XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996).

A anunciação dos princípios da educação brasileiro passa justamente por esse otimismo do qual nos fala Nogueira e Nogueira (2002). Como garantir uma educação baseada na valorização da diversidade étnico-racial e na diversidade humana, se a sociedade não o faz. Pensar que isso é possível, implica em entender a escola como instituição neutra e apartada do processo histórico, o que não é real. A escola é fruto dessas relações sociais de dominação étnico-racial e mantém o status quo.

Dessa forma, entendemos a Lei 10.639/2003 como uma política educacional que tenta regulamentar a LDB, mas sem ter êxito. A escola e a sociedade estão em movimento dialético e a escola sozinha não é capaz de modificar toda uma cultura racista, que há séculos se perpetua. Portanto, o que Bourdieu (1989) percebe na escola é a reprodução de violência simbólica. A violência simbólica se distingue de todas as outras formas de violência porque nela a vítima não se reconhece como vítima, porque ela está submetida a relações de poder tão naturalizadas e normalizadas, que a vítima não consegue se perceber como dominada ou como sujeita a algo que lhe tira a dignidade.

O aluno de classe baixa, negro, morador da favela, tem na escola toda sua cultura deslegitimada: sua forma de utilização da língua portuguesa, sua música, sua dança e, com isso, sua identidade como indivíduo parte de uma comunidade. Isso porque a escola valoriza aquilo que é legitimado pela cultura elitista: a música erudita, o ballet, a língua “dita culta”, e desconstrói a ideia da qual não há cultura superior ou inferior.

Bourdieu (1989) explica que os sistemas simbólicos – dentre os quais são a escola e as políticas educacionais – são mecanismo de comunicação e de conhecimento. O poder simbólico constrói a realidade a partir de determinadas concepções dominantes. Assim, a escola é posta pelas políticas educacionais como espaço de ascensão social, meritocracia e de transformação social. Os sistemas simbólicos atribuem significado ao mundo imediato e, por isso, são instrumentos de dominação. Eles se apresentam como interesses públicos, quando são, em realidade, derivados de interesses particulares.

O exemplo da língua materna normativa é um exemplo que cabe aqui. Somos educados no Brasil como se houvesse uma única forma legítima de se utilizar a língua portuguesa: a língua normativa, dita culta. O autor observou esse mesmo processo na França. Com isso, existe uma percepção de que é interesse geral do brasileiro que todos “falem certo”. Contudo, a língua é produto de cultura e nunca haverá um só padrão. Dessa forma, a língua portuguesa falada na favela é a marca de uma identidade de grupo e é representação de subjetividades, que não podem ser desconstruídas sem violência.

Esse poder simbólico – de ditar como se fala o português - se transforma em violência simbólica quando essa criança é estigmatizada pelo professor por falar outra versão da língua portuguesa e por não ter êxito escolar, já que não “fala certo”. O poder simbólico justifica o sistema e culpa a criança e isso é uma forma de violência.

A criança e nem sua família é capaz de perceber as relações de poder por trás da produção do fracasso escolar. A escola é uma instituição socialmente legitimada, e assim, constitui-se enquanto espaço de valorização social. As ideologias que propagam são tidas como em prol do interesse comum. Contudo, a subordinação dos outros capitais ao capital dominante é estratégia de manutenção de poder da elite dominante.

Vejamos agora como a Base Nacional Comum Curricular apresenta essa percepção otimista e irrealista da escola:

O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de

produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BRASIL, 2018, p.356)

Nota-se aqui claramente uma proposta da transformação social na perspectiva curricular. Mas, afinal, qual a possibilidade de uma base curricular mudar uma realidade marcada por desigualdade, subalternização dos corpos negros e racismo estrutural? Ainda, em uma das suas habilidades, a BNCC determina:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BRASIL, 2018, p.572)

Essa habilidade definida para o Ensino Médio é claramente uma forma de efetivação da Lei 10.639/2003, mas seu poder de mudança é limitado pela própria escola enquanto instituição de manutenção do capitalismo e como espaço de colonização dos saberes.

Para compreender como os discursos escolares são colonizados pelo discurso dominantes, no próximo tópico faremos a análise do pensamento de Michel Foucault.

1.2 A Sociedade Disciplinar

Foucault (2001) estuda a educação como um mecanismo disciplinar da sociedade hipercapitalista contemporânea. Essa sociedade disciplinar é aquela que usa os discursos e regimes de verdade para docilização dos corpos e silenciamento das classes subalternas.

As sociedades disciplinares são aquelas em que há tecnologias de poder, utilizadas a favor do controle e da vigilância sobre os corpos e os comportamentos. Esses mecanismos estão presentes em todos os espaços escolares: a expectativa de que o aluno fique sentado durante horas, com atenção absoluta no professor. Espera-se que o aluno reproduza aquilo que o professor ensinou nas aulas e o aluno é tido como fracassado ou exitoso com base na sua capacidade de reprodução.

A educação para as relações étnico-raciais só pode realmente se efetivar em uma educação que seja emancipatória, que educar em direitos humanos e para a educação étnico-racial implica na emancipação do indivíduo do pensamento colonizador.

A escola não é emancipatória, porque ela usa a disciplina e os regimes de verdade como técnicas de poder. Quando a escola diz, por exemplo, que o aluno só aprende sentado, em silêncio, em atenção absoluta ao professor, não apenas a escola faz um discurso sem base científica, mas também a justifica e legitima a docilização dos corpos e a colonização do outro. Esse mecanismo se chama, em Foucault (2001), biopoder.

O biopoder é a maneira como as instituições sociais, como escola, hospital, religião, Estado etc. estabelecem tecnologias e discursos de controle e vigilância sobre corpos e comportamentos, para manterem relações de poder.

Quando olhamos para a história da escravidão no Brasil e para a construção do racismo, a base é de biopoder. O corpo do escravo era mercadoria do senhor e o sentido de “eu” e de identidade pessoal do escravo se perdia em um contexto de negação de escolhas sobre o uso do corpo. O escravo não é sujeito de direito, porque é mercadoria.

A abolição proíbe a escravidão, mas não torna o negro sujeito de direito e a história do escravo liberto se confunde com a história do processo de favelização no Brasil. A exclusão social, do mercado de trabalho, dos processos de alfabetização e de tantos outros direitos foi negado à medida que a sociedade industrial se constituía no século XX no Brasil, mantendo o negro à margem da sua história. Em termos de direito civil, o negro tem seu corpo liberto do senhor, mas esse corpo continua subalternizado em contextos sociais amplos, porque uma sociedade racializada nunca emancipa os corpos dominados.

Nesse contexto, dentro da problemática dessa tese, buscamos entender como o professor de história, produto dessa sociedade disciplinar, é limitado por políticas educacionais neoliberais e de caráter disciplinar? Entendemos que o trabalho do professor e sua prática pedagógica só pode ser efetivamente decolonial e emancipatória, se o sistema de ensino também tiver se emancipado. Dessa forma, a efetivação da Lei 10.639/2003 não depende só do professor e suas práticas.

A educação está em movimento dialético com a sociedade. Ela se emancipa à medida que a sociedade também o faz. Contudo, a escola se colocar como instituição autônoma e, sozinha, capaz de modificar estrutura racista, é também um discurso de poder, porque mascara a escola como instituição reprodutora do racismo. Souza (2012, p.41), ao estudar o discurso na obra de Foucault, explica:

O enunciado se refere ao que realmente pôde ser dito; é constituído por uma materialidade que lhe dá substância, suporte, lugar e uma temporalidade que lhe asseguram uma identidade. Além disso, possui um valor que caracteriza o lugar em

que aparece, a sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação na administração de seus raros recursos e de sua pobreza enunciativa. Soma-se a isso o fato de que o enunciado porta uma exterioridade paradoxal e formas de acúmulo que garantem os jogos da memória e do esquecimento.

O discurso presente na Lei 10.639/2003 faz exatamente o que está sendo descrito no texto supramencionado – ele faz enunciar discursos científicos sobre a validade de se ensinar cultura afro-brasileira e faz circular a crença de que isso é suficiente para modificar relações raciais, porém oculta que a escola é uma instituição reprodutora do racismo estrutural.

Figura 1 – Contradições entre políticas educacionais e práticas escolares



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O Brasil sempre foi marcado por um abismo entre o Brasil real, da realidade cotidiana, das relações de poder e das marginalizadas e aquilo que está posto na lei. O âmbito de políticas públicas sociais sempre foi precário, com falta de interesse político e comprometimento com as questões sociais. A manutenção de uma sociedade desigual é marca do capitalismo, porque mantém a mão-de-obra barata e submetida à lógica da dominação.

Em seus estudos sobre o tema Muller, Coelho e Ferreira (2015) apontam que essa relação de dominação se manteve no Brasil pelo mito da democracia racial, pela ideologia da

superioridade do branco e, na área da educação, pelos vínculos entre conhecimento, identidade e poder, que produz o discurso de que o conhecimento produzido pelos brancos sobre as diversas identidades que marcaram a construção do Brasil é que são válidas. Nesse contexto, é preciso um deslocamento, a partir da percepção de que o negro e o indígena deixam de ser objetos de conhecimento para serem sujeito e produtores do conhecimento.

1.3 O professor de história, a Lei 10.639/2003 e a educação nas relações étnico-raciais.

O professor de história está imerso nas mesmas relações de poder que alunos, familiares, responsáveis e gestores escolares. Embora sua graduação possa lhe oferecer as ferramentas de desconstrução das relações de poder e de saída da alienação, ainda assim há forças com as quais não consegue romper. Dessa forma, sua atuação, por mais compromissada que seja, está subordinada ao projeto de educação neoliberal em vigor no país.

É central a percepção de que as faculdades de Histórias em todo o país são reflexos do *status* da ciência na contemporaneidade e que a ciência ensinada nos bancos das universidades é, conforme Santos (2000), tecnociência. Essa ciência é, segundo o autor, produzida seguindo os interesses do mercado:

Como, frequentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade em geral, o progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral. Pior, talvez, do que isso: a ausência desse progresso moral e tudo o que é feito a partir dessa ausência vai pesar fortemente sobre o modelo de construção histórica dominante no último quartel do século XX.

Dessa forma, essa ciência seletiva e arbitrária depende da manutenção dos corpos subalternizados, especialmente não brancos, para continuar compondo o exército de reserva do capitalismo. Nesse contexto, reescrever a história, considerando o protagonismo de povos outros que não europeus, não interessa ao capital.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História - PARECER CNE/CES 492/2001 são reflexos dessa percepção de ciência e nada dizem em específico sobre a educação nas relações étnico-raciais. Trata-se de um documento bastante generalista, mas que define:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas

nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 6 e 7)

As Instituições de Ensino Superior têm, a partir do parecer supramencionado, a possibilidade de construir seu currículo e, claro, incluir disciplinas sobre relações étnico-raciais, para garantir o texto desse documento, que determina que o formando em História consiga suprir as demandas sociais do seu campo de conhecimento. Contudo, como superar essa percepção tecnicista de ciência, que é determinante para os currículos? Santos (2000, p.31) explica essa noção de ciência que subjaz a modernidade:

A vida assim realizada por meio dessas técnicas é, pois, cada vez menos subordinada ao aleatório e cada vez mais exige dos homens comportamentos previsíveis. Essa previsibilidade de comportamento assegura, de alguma maneira, uma visão mais racional do mundo e também dos lugares que conduz a uma organização sociotécnica do trabalho, do território e do fenômeno do poder. Daí o desencantamento progressivo do mundo.

As ciências praticadas nos cursos de história são resultado dessas práticas que transformam o conhecimento em técnica e em trabalho. A racionalidade instrumental fundamenta os discursos docentes, porque assim está posto nos currículos de educação superior e educação básica.

No âmbito dos pareceres e resoluções publicadas pelo Ministério da Educação, há diversos dele sobre a educação relações étnico-raciais, que se tornaram obrigatórios na educação básica. Dentre eles temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, que garante a obrigatoriedade de que esses temas sejam discutidos na educação básica. Considerando o projeto neoliberal de educação no Brasil, consideramos esse parecer um avanço em termos de políticas de educação, embora, conforme mostraremos ao longo dessa pesquisa, sua aplicação seja algo que precisa de muita discussão. O parecer tem diversos eixos, que indicaremos a seguir:

1. Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas
2. Educação das relações étnico-raciais
3. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações
4. Consciência política e histórica da diversidade
5. Fortalecimento de identidades e de direitos
6. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

Em diversos momentos, o parecer fala em políticas afirmativas. Esse é um dado no mínimo curioso de pesquisa, porque as políticas neoliberais, que são prioridade dos governos na sociedade brasileira, são de base meritocrática e não temos dúvidas de que a lógica das políticas afirmativas é incompatível com a meritocracia. O fato é que precisamos entender é que a legislação brasileira tem um amplo caráter simbólico, mas pouco efetivo. Ainda que o pensamento racista seja contestado, ainda assim o será feito pela lógica da ciência moderna, que silenciou povos outros que não brancos na construção da historiografia brasileira. Novamente aqui, portanto, contestamos a capacidade da lei em mudar cultura, porque a lei não muda a historiografia legitimada no Brasil.

O Brasil possui sim algumas políticas afirmativas, como cotas para negros e indígenas nas universidades federais, mas elas estão longe de terem um projeto efetivamente decolonizador. É por isso que o professor de história fica tão limitado em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Esse discurso efetivamente democrático de ações afirmativas contradiz o conservadorismo do projeto neoliberal, que defende a meritocracia como única forma de coexistência legítima no mundo do trabalho e de acesso à universidade.

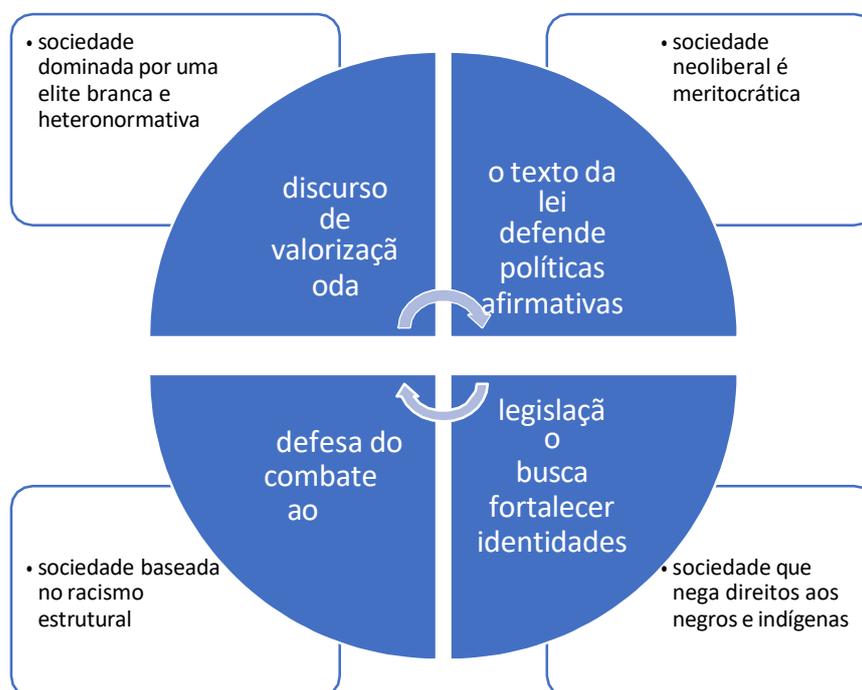
É importante reconhecer que o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma percepção ideológica como relações sociais. O neoliberalismo tem enorme capacidade de capturar a subjetividade dos indivíduos, por meio de mitos como o do sucesso, para mascarar aquilo que ele considera justiça social – a meritocracia – é apenas uma forma de justificar a exploração do trabalho, convencendo o indivíduo que ele trabalha incansavelmente por escolha própria, para alcançar o sucesso e a tão desejada promoção. Na perspectiva foucaultiana, a subjetividade é assujeitada pelo pensamento neoliberal, sem perspectiva de emancipação humana. Dessa forma, usando um conceito de Santos (2020), essa é uma percepção de mundo como fábula, ao tentar conciliar a meritocracia com as políticas afirmativas. Apenas uma sociedade que se queira efetivamente equânime e rompa com a democracia, pautada sim nas políticas afirmativa, é que pode modificar as relações sociais racistas.

Nosso questionamento refere-se aos obstáculos que essa subjetividade neoliberal impõe para os alunos em sala de aula e para os professores compromissados com um projeto emancipado de educação. O neoliberalismo se legitima no mundo da vida porque traz um discurso de possibilidades ilimitadas e iguais para todos, que é atraente para o trabalho. Dessa

forma, a ação pedagógica do professor, desconstruindo cientificamente a crença nas potencialidades ilimitadas do sucesso, pelo esforço, não é atraente. Contudo, as ações afirmativas são democráticas e justas.

No esquema a seguir, apresentamos uma figura que mostra as contradições entre legislação e a subjetivação neoliberal. No interior do círculo, veremos os conteúdos das políticas educacionais e no exterior, as características da sociedade contemporânea.

Figura 2 – Contradições entre o discurso da legislação educacional e da subjetivação neoliberal



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Coelho, Silva e Soares (2016) refletem sobre as contradições supramencionadas mostrando avanços e retrocessos da Lei 10.639/2003. Um enorme avanço é, sem dúvidas, o fato desta política educacional ser resultado de movimentos sociais, propondo uma ruptura com uma percepção de história que os autores chamam de quadripartite eurocentrado, que divide a escola da seguinte forma: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Nessa visão da história, conforme explicam os autores, as narrativas sobre o Brasil sempre foram contadas a partir do protagonismo europeu, que simplificou a história da África e dos povos originários. Nessa perspectiva, as diferenças culturais foram

“folclorizadas” e estigmatizadas. Nesse contexto, percebe-se como a história é contada, é racista.

Os autores apontam que a publicação da Lei 10.639/2003 tem a condição de evento/ruptura. Contudo, conforme mostraremos ao longo desse trabalho, entendemos que ela não é efetivamente uma ruptura, mas um instrumento de poder porque, ao mesmo tempo em que absorve as pressões dos movimentos sociais, ela não tem a pretensão de possibilitar a construção de uma nova historiografia do Brasil, a partir de outros protagonistas que não os europeus. Sendo apenas simbolismo e não tendo pretensões de instrumentalizar aquilo que propõe, ela é apenas instrumento de poder e de tentativa de controle de massas. Sua função é discursiva e semântica, não pragmática.

O nosso argumento é que a Lei 10.639/2003 traz a tona as vozes dos movimentos sociais, efetivamente apenas a função semântica da lei, de mostrar que os excluídos foram ouvidos, mas sem trazer de fato mecanismos de operacionalizar essa dimensão semântica. Não basta ensinar história da cultura afro-brasileira e dos povos originários se ela foi escrita pelo homem branco europeu, a partir da sua perspectiva.

Coelho, Silva e Soares (2016), talvez em uma perspectiva mais otimista que a nossa, entendem que a lei abre a possibilidade discutir a necessidade de decolonização da história brasileira. Contudo, há dois movimentos que precisam ser feitos antes da possibilidade de se construir uma educação efetivamente para as relações étnico-raciais e para uma educação antirracista: 1) recontar a nossa história e 2) repensar as políticas educacionais e o modelo autoritário de educação em vigor no Brasil.

1.4 Relações étnico-raciais na BNCC

A BNCC é fruto de uma concepção tecnocêntrica de ciência e baseada na racionalidade instrumental.

Na BNCC o conceito de relações étnico-raciais aparece três vezes, sendo duas apenas notas de rodapé com referências de pareceres do Ministério da Educação. A única vez em que aparece no corpo do texto é em menção a decretos e textos de lei sobre educação étnico-racial. Por outro lado, há um compromisso da BNCC em educação para a diversidade e valorizar a cultura indígena e afro-brasileira, conforme podemos verificar no seguinte texto dessa lei:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (BRASIL, 2018, p.368)

A BNCC, conforme lemos no trecho supramencionado, estimula a identificação de presença da sociodiversidade. Não negamos a validade dessa percepção, mas a educação decolonial vai além da identificação de presença. A palavra “afro-brasileira” aparece 17 vezes na BNCC, nos seguintes contextos:

1. Notas de rodapé em referência de lei.
2. Identificação de presença da diversidade na sociedade brasileira.
3. Valorização cultural.
4. Valorização da história da África.
5. Reconhecer os movimentos sociais e a imprensa negra.
6. Compreensão da cultura oral e da religião afro-brasileira.
7. Estudar a história e cultura afro-brasileira.
8. Conhecimento da literatura africana e afro-brasileira.

Mais uma vez, o que notamos é um compromisso da BNCC com as relações étnico-raciais repleto de tecnicismo e com base na racionalidade instrumental. No que se refere ao conceito de racismo, ele aparece quatro vezes na BNCC. Aparece na Unidade Temática de História, para o 8º ano: “Configurações do Mundo Trabalho no século XIX”, sendo o objeto de conhecimento: “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”. (BRASIL, 2018, p.425-6).

Esse objeto de conhecimento tem amplo potencial de desconstrução, dependendo da prática pedagógica do professor. Apresentar o racismo como fruto de uma construção social, que se consolida ideologicamente para legitimar a dominação demandada pelo colonialismo europeu na lógica do capitalismo mercantilista, é fundamental para desconstruir o conceito de raça e desnaturalizá-lo.

Na disciplina de História, no 9º ano, há uma habilidade que discute racismo, a saber:

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (BRASIL, 2018, p. 431).

A discussão sobre a criminalização do racismo na CF/88 é fundamental para que o adolescente perceba que o racismo tem consequências sociais graves e, portanto, precisa ser criminalizado, tal como foi no ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, imprescritível e inafiançável.

Na imagem a seguir, veremos a contradição entre o discurso produzido pelas políticas educacionais e as práticas de subjetivação da escola neoliberal:

Figura 3: A escola como espaço de subjetivação do neoliberalismo



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Conforme mostra a figura, a BNCC é repleta de contradições. Ela é um documento claramente neoliberal, já que se baseia na Pedagogia da Competências e enfatiza o empreendedorismo. Ao mesmo tempo, a BNCC tem um discurso de inclusão e de combate ao racismo. A escola cumpre a Lei 10.639/2003, mas acumula e reproduz a exclusão de modos de ser de classes populares e sua cultura.

No componente de Ciência, também há menção ao racismo, conforme podemos verificar a seguir:

(...) para o desenvolvimento dessa competência específica podem ser mobilizados conhecimentos conceituais relacionados a: aplicação da tecnologia do DNA recombinante; identificação por DNA; emprego de células-tronco; neurotecnologias; produção de tecnologias de defesa; estrutura e propriedades de compostos orgânicos; isolantes e condutores térmicos, elétricos e acústicos; eficiência de diferentes tipos de motores; matriz energética; agroquímicos; controle biológico de pragas; conservantes alimentícios; mineração; herança biológica; desenvolvimento sustentável; vacinação; *darwinismo social, eugenia e racismo*; mecânica newtoniana; equipamentos de segurança etc. (BRASIL, 2018, p. 559, *grifos nossos*)

A abordagem aqui é bastante interessante, porque promove uma reflexão sobre uma ideologia que se fortalece no século XIX, que tentava aplicar os princípios da teoria da evolução natural de Darwin às questões sociais. Daí surge as ideias de eugenia, de base fundamentalmente racista. Essa é uma discussão fundamental que deve ser feita, para desconstruir o conceito de raça. A ciência de base cartesiana e iluminista tem essa prática de classificar e o conceito de raça é classificação. Contudo, já é tempo de desnaturalizar raça e de mostrar que raça é datada, ou seja, é um conceito que surge a partir das Grandes Navegações, para justificar o genocídio indígena e a escravidão.

Ainda, no ensino médio, temos no âmbito das tecnologias em ciências humanas, a seguinte habilidade:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (*etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento* etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BRASIL, 2018, p. 572, *grifos nossos*)

A modernidade nasce sob o signo do racismo, porque o projeto civilizatório do capitalismo mercantil é racista. Esse projeto promove genocídio e escravidão, porque era assim que a acumulação de capital ocorreu naquele momento. Isso precisa ser claramente apresentado pela escola, novamente para desnaturalizar as relações entre grupos sociais que foram historicamente separados por raça.

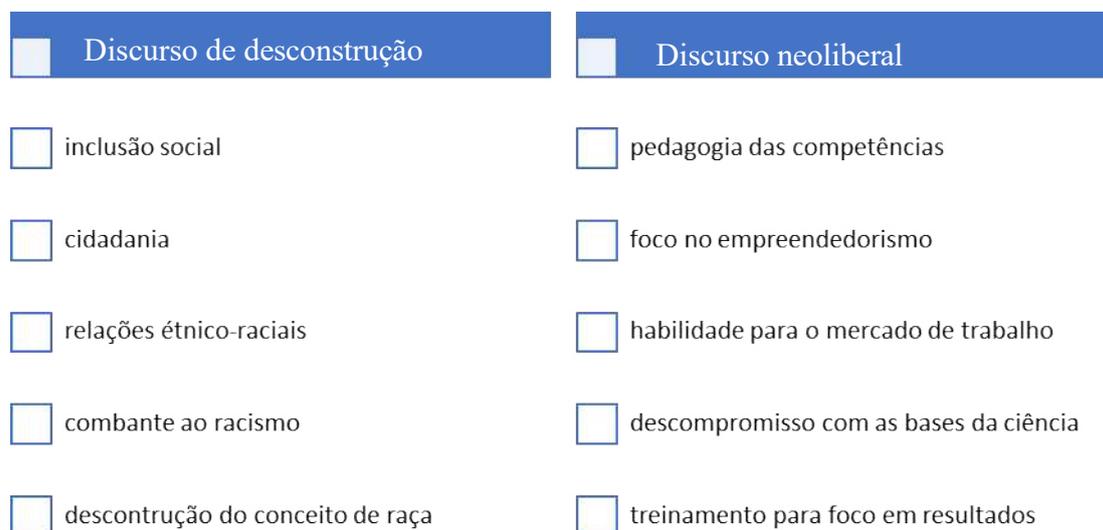
A análise da BNCC é interessante, porque suas contradições revelam as próprias contradições sociais, suas relações de poder e o amplo processo de subjetivação do neoliberalismo. Vejamos esse trecho a BNCC, que não tenha nenhuma base concreta de dados para fazer essa afirmação:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios

às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. (BRASIL, 2018, p. 572, *grifos nossos*)

Como é possível afirmar que há mais espaço para o empreendedorismo na sociedade atual, com índices de desemprego e informalidade altíssimos, além de índices alarmantes de inadimplência entre microempreendedores individuais? A escola, ao se comprometer com um projeto de preparar o aluno para ser mão-de-obra barata, não consegue ser emancipatória. A pedagogia das competências tem como foco a preparação do indivíduo para a competências socioemocionais do mercado de trabalho. O compromisso não é com a liberdade, a autonomia e a ciência, mas com a preparação para o mercado de trabalho. A BNCC está, assim, transpassada por dois discursos, conforme poderemos observar na figura a seguir:

Figura 4: Os discursos da BNCC



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O professor, enquanto ator escolar fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, se coloca inserido nessas políticas educacionais contraditórias, que limitam seu trabalho as possibilidades de desconstrução das relações de poder. De fato, conforme aponta Santos (2000), há um empobrecimento das ciências humanas, dentre as quais está a História. Sobre isso, explica o autor:

Para tudo isso, também contribuiu a perda de influência da filosofia na formulação das ciências sociais, cuja interdisciplinaridade acaba por buscar inspiração na economia. Daí o empobrecimento das ciências humanas e a consequente dificuldade para interpretar o que vai pelo mundo, já que a ciência econômica se torna, cada vez mais, uma disciplina da administração das coisas ao serviço de um sistema

ideológico. É assim que se implantam novas concepções sobre o valor a atribuir a cada objeto, a cada indivíduo, a cada relação, a cada lugar, legitimando novas modalidades e novas regras da produção e do consumo. E novas formas financeiras e da contabilidade nacional (SANTOS, 2000, p. 24).

Nesse contexto, o uso das Ciências Humanas para ensino de empreendedorismo e outras competências típicas do mercado de trabalho, é um exemplo da fragilidade da História dentro da BNCC, porque ela não é instrumento de saída da alienação, mas se torna – ela mesma – alienante.

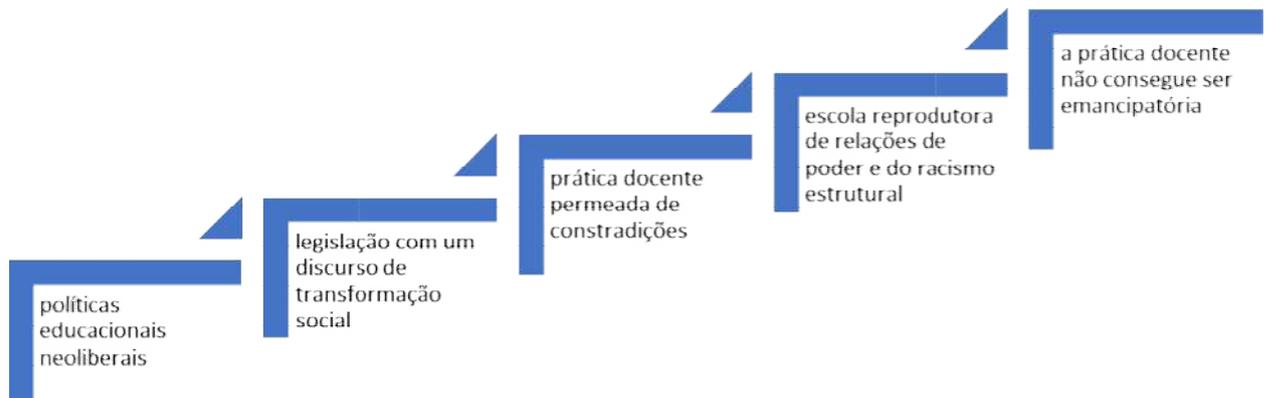
Por sua vez, na perspectiva foucaultiana, a BNCC, ao doutrinar sobre empreendedorismo e competências socioemocionais para o mercado de trabalho, apenas dociliza os corpos dos alunos e os disciplina para o capital. Louro (2000), na perspectiva foucaultiana, pesquisa sobre os efeitos dos discursos educacionais e desenvolveu o conceito de corpo escolarizado, nos seguintes termos:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. LOURO (2000, p. 6).

O corpo escolarizado é subalternizado à lógica do capitalismo. Nesse sentido, como falar em emancipação de corpos negros nessa perspectiva? O discurso da educação étnico-racial não consegue ser vencedor em uma sociedade neoliberal, na qual o Estado se submete aos interesses do mercado financeiros.

Louro (2000) explica que as identidades sociais se constituem a partir da cultura e da história. Dessa forma, as identidades dos povos racializados no Brasil, condenados pelo racismo estrutural à segregação socioespacial e do mercado de trabalho, são fragmentadas e marcada pela incerteza sobre a possibilidade do futuro. Estão em constante vulnerabilidade social.

As diversas contradições da BNCC não devem provocar surpresa. Uma sociedade de episteme capitalista só produz efetivamente contradições, limitando a capacidade do professor de gerar críticas e, com elas, transformação. Não há saída da alienação na lógica da sociedade capitalista, da mesma forma que não há emancipação do indivíduo no neoliberalismo. Se as políticas educacionais são neoliberais, o projeto civilizatório é de preparação para o trabalho. Na figura a seguir, podemos observar a trajetória analítica dessa tese:

Figura 5: Trajetória analítica da tese

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Essa trajetória analítica apresentada na figura 5, baseada em análises das políticas públicas educacionais e da legislação que as regulamentam, além das entrevistas com os professores, poderão colaborar para perceber os limites das práticas docentes no Brasil, mediadas por governos neoliberais, por falta de compromisso deles com a educação emancipatória, pela educação disciplinar praticada no Brasil e pela escola como instituição de acumulação e reprodução do racismo estrutural.

2. DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFROBRASILEIRA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

O objetivo desse capítulo é discutir a trajetória histórico-discursiva das legislações que garantem o estudo de história da África, da história indígena e do ensino com base nas relações étnico-raciais. O capítulo fundamenta-se nas políticas educacionais, nos documentos de referências e no currículo da Educação Básica. Ele também analisa os movimentos sociais de resistências que impulsionaram essas inserções, discutindo o papel da sociedade civil organizada em fazer pressão no contexto da agenda política, para garantir que o ensino seja feito com base na educação para as relações étnico-raciais.

2.1 Políticas educacionais

A educação étnico-racial pode ser compreendida como uma abordagem educacional cujo intuito é promover um debate crítico a respeito das mais diversas formas de violência calcadas nos conceitos de discriminação social e racismo. Além disso, essa educação parte do princípio de que o espaço escolar precisa ser inclusivo de tal maneira que reconheça a importância da diversidade étnica, racial e cultural para a constituição de uma sociedade realmente equânime. Segundo Santos e Silva (2021), uma educação inclusiva deve oferecer espaços e oportunidades de educação igualitária para todos

A legislação hoje existente no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro que determina o ensino da História da África e cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais na educação básica foram fortemente influenciadas pelo movimento negro brasileiro. Oliveira et al (2022) aponta que o dia 20 de novembro de 1995 foi um marco na luta dos movimentos negros, quando ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília. A Marcha exigia do Estado brasileiro políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação.

Na Marcha, o movimento negro apresentou ao governo de Fernando Henrique Cardoso o documento Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que reivindicou, segundo Oliveira et al (2022, p. 52):

1. Implementar a Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
2. Aplicar um plano estratégico de livros didáticos, currículo programas educacionais e apostilas escolares, para que promovam a superação do racismo

estrutural no Brasil.

3. Criar programas permanentes de educação de professores para trabalhar com a diversidade racial e identificar práticas reiteradas de discriminação no espaço escolar, inclusive discursiva.;
4. Desenvolver políticas que contenham a evasão e a repetência de crianças e adolescentes negros e indígenas.

Ainda na década de 1990, devido à pressão dos movimentos negros, alguns estados e cidades brasileiros adicionaram aos seus currículos componentes curriculares de superação do racismo tanto na Educação Básica. Vejamos a seguir a lista de estados e, ainda, alguns municípios: Bahia em 1989, Belo Horizonte em 1990, Porto Alegre em 1991, Belém em 1994, Aracaju em 1994 e 1995, a cidade de São Paulo em 1996 e Teresina em 1998.

Essas primeiras ações levaram em 2003 à proposta de uma lei nacional, de cumprimento obrigatório de todos os entes federativos brasileiros, que é a lei número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que acrescentou os artigos 26-A e 79-B à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996.

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.

§ 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra“. (BRASIL, 2003)

Essa política educacional, sem dúvidas, é um marco na história do movimento negro, porque direciona currículo da educação básica e tem como perspectiva a ideia de que a educação tem um papel cultural central na sociedade contemporânea, pois as pessoas são educadas para as relações étnico-raciais. A validade empírica dessa perspectiva, contudo, é o que avaliaremos ao longo dessa pesquisa.

Com a aprovação da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ocorreu a homologação do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer foi feito mediante uma consulta pública sobre as questões envolvidas na proposta. Foi encaminhado um questionário a grupos do Movimento Negro e militantes. O

questionário também foi enviado aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e aos professores que notadamente trabalham com a temática das relações étnico-raciais. Conforme mostra o Parecer, foram encaminhados cerca de mil questionários e obtidas 250 respostas.

O Parecer tem como objetivo dar respostas ao movimento negro, conforme veremos a seguir:

1. Demandas de políticas afirmativas
2. Criação de políticas de reparação.
3. Propor movimentos educacionais de reconhecimento identitário.
4. Modificar currículo educacional.
5. Combater o racismo e discriminações.

Dessa forma, podemos considerar que tanto a lei nº 10.639/2003, quanto o Parecer CNE/CP nº 003/2004 são políticas afirmativas, que visam reparar violências históricas cometidas em relação aos povos negros e indígenas e recuperar sua história, que durante séculos foi apenas contada do ponto de vista do vencedor branco. Por isso, o Parecer reconhece o papel do Estado em liderar tais práticas reparadoras e apontam a necessidade de romper com o caráter meritocrático da sociedade capitalista, que dá menos oportunidades a negros e povos indígenas, conforme mostram as estatísticas. Nessa perspectiva, diz o Parecer:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (MEC, 2004, p. 3).

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 tem uma perspectiva bastante progressista, de emancipação dos indivíduos e de transformação social. Contudo, cabe fazer uma análise crítica da viabilidade da proposta apresentada no mesmo. O capitalismo é meritocrático e o discurso da raça surge justamente na fase mercantilista do capital para justificar a dominação, o genocídio dos povos indígenas e a escravidão. Dessa forma, dentro do sistema capitalista a proposta de romper com a meritocracia não é algo que a escola possa efetivamente fazer. Ela pode criar um discurso de ruptura, mas não é possível romper com tais práticas dentro do capitalismo.

O capitalismo, desde o processo de acumulação colonial, subalternizou negros e indígenas e subordinou seus corpos por meio de um discurso de inferioridade racial e de superioridade europeia. Essa perspectiva é discutida no Parecer CNE/CP nº 003/2004:

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. (MEC, 2004, p. 3).

O Parecer discute justamente essa necessidade de romper com o mito criado em torno do conceito de raça, que solidifica uma percepção de que as diferenças são naturais e legitimam a subordinação dos corpos. Contudo, quando os atores educacionais entendem que o conceito de raça não é neutro, não é biológico e que foi criado para justificar as dominações, abre-se a possibilidade de uma construção dessas relações de poder.

Entretanto, sem uma mudança marcante na estrutura social e uma transformação radical nas relações econômicas, dificilmente esse discurso se torna em ações concretas, porque a atuação da escola e do currículo é limitada pela lógica desse sistema. Essa tese discute justamente o limite da escola em modificar relações sociais que foram socialmente legitimadas dentro do sistema econômico e do Estado que se organiza a partir dele.

A lei nº 11.645/2008 também traz uma alteração da LDBEN, incluindo o estudo da história e cultura e indígena, além da afro-brasileira, nos seguintes termos:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Nota-se que a perspectiva da nova lei é recontar a história de populações indígenas e negras do ponto de vista de grupos não europeus. A história do Brasil foi contada de forma etnocêntrica e isso pode ser visto na capa de alguns livros didáticos:

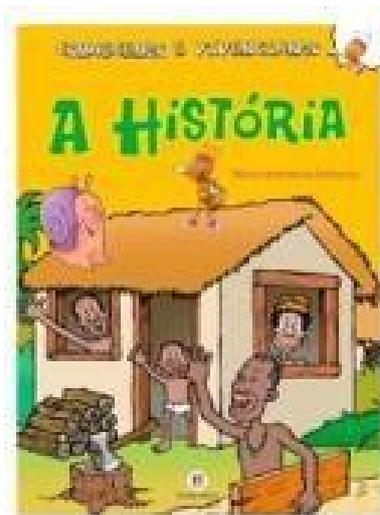
Imagem 1: Livro Princesinhas e Príncipezinhos do Brasil



Fonte: <https://www.livrariascuritiba.com.br/princesinhas-e-principezinhos-do-brasil-lv480418/p?idsku=447749>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Nessa capa de livro, vemos a romantização da relação entre a mulher indígena e o homem europeu. Conforme a história mostra, essa relação não foi harmônica, mas marcada pelo estupro e escravidão. Na próxima imagem, podemos ver outro exemplo de uma capa de livro infantil que eufemiza a violência do engenho:

Imagem 2: Livro Conhecendo e Vivenciando a História



Fonte: <<https://www.livrospararevenda.com.br/produtos/a-historia-col-conhecendo-e-vivenciando-com-cd-autor-maria-antonieta-iadocicco-ed-ciranda-cultural-p28/?pf=gs&variant=441219166>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Esse segundo livro traz a narrativa de dois amigos que fazem uma viagem no tempo e vão para um engenho, conhecer a vida dos escravos. Aqui também vemos a romantização da história, mostrando os escravos alegres enquanto trabalham. Ainda na imagem a seguir, a narrativa do “descobrimento do Brasil” é apresentada mascarando a violência usada pelos europeus em relação ao negro.

Imagem 3: Livro o Descobrimento do Brasil



Fonte: <https://www.travessa.com.br/o-descobrimento-do-brasil-1-ed-2008/artigo/9df3c5f0-e416-49c4-a9f8-a26af52887c4?pcd=041&srsltid=AfAwrE7kr21yu4GRiiGDu9BJOjZSB-mMsNGTOi0ibJCJcD9DJmHUSPiThs>.
Acesso em: 11 abr.2023.

As capas dos livros negam a violência e mascaram as relações de dominação. Contudo, esse não é o papel da escola. Manter essa tradição eurocêntrica é manter o projeto colonizador. A escola precisa desconstruir e, para isso, é preciso que o currículo traga essa perspectiva desnaturalizante, conforme propõe o Parecer CNE/CP nº 003/2004. Ainda, se nos livros didáticos, conforme mostram as imagens acima, mantém essa negação da violência, então não há dúvidas de que a lei nº 11.645/2008 é necessária.

Na perspectiva da educação decolonizadora não há sentido no apagamento da memória histórica. De fato, a leitura do Parecer CNE/CP número 003/2004 tem uma perspectiva decolonizadora, mas sua aplicação nos parece inviável no contexto da sociedade capitalista. Dessa forma, cabe entender o que é a educação decolonizadora em relação étnico-raciais.

A base do pensamento decolonial é de que, embora formalmente o processo colonial tenha acabado, há a manutenção epistemológica da colonização, especialmente por meio da ciência moderna capitalista. A primeira desconstrução que nos traz a episteme decolonial é a desconstrução do conceito de raça, conforme fez Quijano (2005, p.171):

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciadas entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

A sociedade capitalista naturalizou o conceito de raça. A base, portanto, da educação decolonial é a ruptura com a raça enquanto conceito biológico e sua compreensão enquanto conceito datado, histórico e que funda relações de poder e justifica a violência.

A educação decolonial não classifica os sujeitos, não porque nega as diferenças, mas porque entende que a classificação marca desigualdades sociais. No sistema capitalista, as raças ganham papéis específicos na divisão social do trabalho. Dessa forma, vemos no Parecer CNE/CP nº 003/2004 um amplo compromisso de desconstrução dessa relação de poder, mas não há saída dentro do capitalismo, porque os corpos não brancos continuam subalternizados. Quijano (2005) afirma que há, no capitalismo, uma divisão racial do trabalho, que possibilita a acumulação do capital pela burguesia. Sobre essa divisão racial do trabalho, diz o autor:

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos.

Dessa forma, há dois âmbitos de práticas: aquele de algumas políticas educacionais, que estão em uma perspectiva de desconstrução e outro, muito diferente, que é o do processo de acumulação do capital, que usa o conceito de raça para justificar a extração da mais-valia desses corpos subalternizados.

Educar para as relações étnico-raciais implica não apenas em garantir o direito à diferença, mas principalmente em desconstruir a subalternização dos corpos não brancos. Para isso, a busca de epistemes outra que não a da ciência moderna capitalista é fundamental. Por

isso, educar na perspectiva da relações étnico-raciais implica em uma retomada de epistemes de nações africanas e de povos indígenas.

2.2 Educação étnico-racial na perspectiva de Direitos Humanos

No âmbito dos direitos humanos, temos o direito à diferença, que aponta que cada ser humano é singular. Esteban (2014) estudou a negação do direito à diferença no cotidiano escolar e explica que quanto mais democrática à escola, mas acesso a ela tem as classes populares. Todavia, precisa considerar que o neoliberalismo tem como argumento central que todas as pessoas são iguais e, portanto, têm as mesmas oportunidades. Essa é a base da meritocracia capitalista. Reconhecer o direito à diferença não é, portanto, interessante para o Estado neoliberal. Dessa forma, há um forte movimento conservador na sociedade brasileira, observado especialmente depois das eleições de 2018, que nega a diversidade humana como base da vida em sociedade. Isso implica em tornar os corpos subalternizados e não brancos como invisíveis e silenciados. Nesse discurso conservador, a meritocracia é justa, negando que a sociedade brasileira é estruturalmente injusta. Sobre isso Barbosa (2014, p. 82):

O cerne do discurso meritocrático é a importância atribuída ao valor do reconhecimento dos resultados individuais. O não reconhecimento ou a premiação indevida, segundo seus partidários, gera insatisfação e desestímulo. Induz à acomodação, promove injustiças e a desmoralização das cobranças e dos planejamentos previstos nas organizações. Nesse discurso, a meritocracia é um estímulo, um instrumento para se fazer mais e melhor. Esse estímulo não é só pecuniário, mas é, também, simbólico. As pessoas sentem-se recompensadas pelos esforços despendidos e gratificadas pelo seu reconhecimento público.

O discurso do Parecer CNE/CP nº 003/2004 é oposto a essa percepção da meritocracia. O Parecer fala em políticas afirmativas e políticas de reparação, que são, por definição, políticas de reconhecimento das diferenças. Quando falamos de diferença nos referimos sim a diferenças raciais, étnicas, religiosas, sexuais etc., mas de uma perspectiva que as percebe como socialmente construídas e como fruto de um discurso socialmente legitimado que subalterniza determinados corpos em detrimento de outro, justamente porque interessa à reprodução do capital manter esses corpos subalternizados.

Falar em políticas afirmativas implica de perceber que não há igualdade sem que antes haja equidade. É preciso reconhecer que determinados indivíduos são resultado de um processo histórico de exclusão e que não possuem as mesmas oportunidades que os demais. Políticas de igualdade são aquelas que partem da suposição de que todos são iguais. Políticas de equidade tratam os desiguais na medida das suas desigualdades. Para Scott (2005) a igualdade é um

princípio absoluto, que implica uma prática historicamente incerta. Para autora, ela não elimina da diferença e a reconhece, mas tem a decisão cotidiana de não a levar em consideração. O discurso, por exemplo, de que o movimento negro é vitimista – discurso violento e conservador – tem como base justamente ignorar a diferença.

O Iluminismo traz a ideia de igualdade liberal como a base da democracia contemporânea. A igualdade foi proclamada pelos pais do liberalismo como a possibilidade de participação legal de todos na democracia e a soberania popular era a melhor face do liberalismo. Contudo, o conceito de igualdade parte do pressuposto de que todos possuem as mesmas oportunidades, o que não tem fundamento na lógica do capitalismo.

Dessa forma, os estudos sobre relações étnico-raciais têm ampla referência na busca pela equidade como caminho para se chegar, no percurso histórico, à igualdade (SANTANA et al, 2019 e KALCKMANN et al, 2007). Meramente reafirmar o princípio da igualdade com sua base legal não é suficiente para transformar da cultura racista. São necessárias políticas afirmativas, de cunho redistributivo e reparatório.

Esse trabalho de pesquisa irá compreender que a Lei número 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a lei nº 11.645/2008 são parte de um arcabouço jurídico e de políticas educacionais de caráter afirmativo.

Notadamente o arcabouço jurídico constitucional e infraconstitucional brasileiro tem um foco em políticas afirmativas para negros e indígenas, que apontaremos na tabela seguir:

Tabela 1: Arcabouço jurídico de políticas afirmativas no Brasil, direcionadas à reparação histórica de povos negros e indígenas.

Política afirmativa	Direito protegido	Arcabouço jurídico
Demarcação das terras Indígenas	Direito originário à terra	CF/88 – ADCT – artigo 67
Propriedade definitiva das comunidades quilombolas	Direito cultural à terra	CF/88 – ADCT – artigo 68

Punição severa ao racismo	Direito à dignidade da pessoa humana Direito humano à Diferença	CF/88 – artigo 5º - inciso XLII
Cotas nas universidades públicas para negros e indígenas	Direito à educação superior	Lei nº 12.711/2012
Cotas em concursos públicos para negros e Indígenas	Direito ao trabalho	Lei nº 12.990/2014
Políticas educacionais alinhadas às relações étnico-raciais	Direito à história e à cultura negra e indígena	Lei 10.639/2003 Parecer CNE/CP 003/2004 Lei 11.645/2008
Currículo escolar alinhado ao direito à diferença	Educação e diversidade	Base Nacional Comum Curricular
Política Nacional de Saúde Integral da População Negra	Direito à saúde integral da população negra	Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009
Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas	Direito à saúde integral da população indígena, inclusive às suas comunidades, ainda que afastadas da área urbana	Portaria nº 254, de 31 de janeiro de 2002
Convenção Interamericana contra o Racismo a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância	Direito ao reconhecimento, à dignidade humana, à diferença e à diversidade	<u>Decreto nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022</u>

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Todas as políticas supramencionadas estão plenamente alinhadas aos direitos humanos. A Convenção Interamericana contra o Racismo a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, que adentrou o ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 10.932, de

10 de janeiro de 2022 tem esse compromisso com as políticas afirmativas, como veremos a seguir:

Artigo 5. Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos. *Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo.*

Artigo 6. Os Estados Partes comprometem-se a formular e implementar políticas cujo propósito seja *proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade* de oportunidades para todas as pessoas, em conformidade com o alcance desta Convenção; entre elas políticas de caráter educacional, medidas trabalhistas ou sociais, ou qualquer outro tipo de política promocional, e a divulgação da legislação sobre o assunto por todos os meios possíveis, inclusive pelos meios de comunicação de massa e pela internet. (*grifos nossos*)

Os trechos grifados demandam maiores explicações. Há um discurso social, bastante conservador, que narra que políticas afirmativas, especialmente as cotas em universidades públicas e concursos públicos, são discriminatórias. Essa é uma ampla discussão na literatura, especialmente quando vemos nos estudos de Scott (2005) que ela considera as políticas afirmativas como discriminação positiva.

Para a autora, há sim um tratamento diferente da população que é público-alvo de uma política afirmativa, mas isso não é a tradicional discriminação negativa – usando novamente o conceito de Scott (2005) – mas sim, uma forma de reparação, ação positiva e reparatória do processo de construção cultural do racismo. A base desse argumento de que não há discriminação nas políticas afirmativas é esse que lemos na Convenção, ou seja, não há igualdade sem que primeiro tenhamos políticas de equidade e todas essas que foram indicadas na tabela 1. Vejamos então como Scott (2005, p. 314) explica isso:

A ação afirmativa tem como premissa o indivíduo abstrato e a ficção de sua universalidade. Ela tentou preencher a lacuna entre o legal e o social, os direitos dos indivíduos e os limites postos sobre eles por causa de sua suposta pertença a um grupo. Mas, para acabar com o problema da exclusão, a inclusão teve de ser destinada aos indivíduos como membros desses grupos uma posição complicada. A palavra "afirmativa" pretendia reconhecer e corrigir o problema: para se reconhecer o indivíduo, deve-se tomá-lo como membro de grupos; para reverter a discriminação, deve-se praticá-la (mas com uma diferença uma finalidade positiva).

O neoliberalismo tem essa perspectiva de que todos os indivíduos são iguais, por isso que esse indivíduo, em Scott (2005), tem narrativa de ficção. Não é possível falar em igualdade e universalidade no sistema capitalista. Por isso que uma sociedade estruturalmente desigual,

mas em completa negação disso, deve praticar a discriminação positiva, ou seja, criar as políticas afirmativas, para correção de processos históricos de negação de direitos.

Scott (2005) explica que é uma tentativa de equilibrar interesses contrários, que são relativos entre direitos e necessidades e entre indivíduos e grupos. A autora explica que as políticas afirmativas são tentativas de chegar a soluções para discriminações estruturais dentro do Estado democrático. Contudo, o que nos perguntamos nessa tese é que, se dentro da lógica da democracia neoliberal, é possível a coexistência de políticas afirmativas e de políticas neoliberais. O que nos parece e que argumentaremos dentro dessa pesquisa, é que apenas com a socialdemocracia é que as políticas afirmativas são viáveis e eficazes.

O direito e as políticas educacionais não existem em um vazio histórico. Eles são instituições dentro de uma sociedade e sua capacidade de modificar estruturas sociais longamente construídas é limitada pela própria realidade. O enorme abismo entre as políticas afirmativas mencionadas na tabela e as práticas políticas, econômicas e sociais, é gigantesco.

Podemos recordar, por exemplo, a violação de direitos humanos por conta do garimpo nas terras ianomâmis, sem falar na violência policial contra pessoas negras. Dessa forma, enquanto há um compromisso das políticas educacionais com a equidade, a realidade continua racista. A ruptura não pode acontecer apenas na via do direito e das políticas educacionais, mas precisa modificar cultura e práticas. Acima de tudo, é preciso uma mudança epistemológica. A escola dificilmente pode protagonizar esse projeto, porque ela, tal como organizada atualmente, é uma instituição do capital também subordinada aos interesses neoliberais.

2.3 O discurso público sobre políticas afirmativas e educação e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

O Brasil tem uma importante instituição, ligada ao Poder Executivo, que tem como objetivo proteger direitos humanos. Trata-se do Ministério da Cidadania e Direitos Humanos. Como instituição pertencente a esse Ministério, temos a Secretaria Nacional de Políticas de Igualdade Racial (SNPIR). Essa secretaria nasceu em 2003, como resultado de pressões do Movimento Negro no país.

Como resultado da agenda do Movimento Negro, foi criada a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída pelo **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro**

de 2003. A PNPIR não tem, contudo, um fundamento no conceito de equidade, mas sim de igualdade, conforme podemos ler já no primeiro parágrafo dela:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e
Considerando que o Estado deve redefinir o seu papel no que se refere à prestação dos serviços públicos, buscando traduzir a *igualdade formal em igualdade de oportunidades e tratamento (...)* (BRASIL, 2003, *grifos nossos*)

O conceito de igualdade formal é iluminista e liberal. Sua base, fundada com a Revolução Francesa, é de que todos são iguais perante a lei, o que traz subtendido que todos têm a mesma oportunidade na lógica da democracia e da sociedade de classes. A PNPIR avança nesse sentido, porque reconhece que a igualdade formal precisa se transformar em igualdade de oportunidades e tratamentos. Esse é um reconhecimento importante de que não há igualdade quando falamos em populações negras e indígenas no Brasil. Na tabela a seguir, vemos as principais ações propostas pela política, no sentido de romper com o racismo estrutural:

Tabela 2: Propostas e ações do instituída pelo Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003

Proposta	Ação
Afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira.	1. Lei 10.639/2003
	2. Reconhecimento das religiões de matriz africana como um direito dos afro-brasileiros. 3. Tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.
Combate ao racismo institucional no setor público.	1. Estabelecimento de parcerias entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, os Ministérios e demais órgãos federais, visando garantir a inserção da perspectiva da promoção da igualdade racial em todas as políticas governamentais. 2. Instituir o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial. 3. Participação do governo brasileiro na luta contra o racismo e a discriminação racial, em todos os fóruns e ações internacionais.

<p>Maior participação social nas políticas públicas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar que as instituições da sociedade assumam papel ativo, de protagonista na política de promoção de igualdade racial. 2. Estimular as organizações da sociedade civil na ampliação da consciência popular sobre a importância das ações afirmativas, de modo a criar sólida base de apoio social. 3. Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
<p>Política de promoção da igualdade racial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoio às comunidades remanescentes de quilombos. 2. Apoio aos projetos de etnodesenvolvimento das comunidades quilombolas. 3. Capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial. 4. Ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia. 5. Incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro.

Fonte: elaborada pelo autor, com base no **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, ainda em seu preâmbulo, afirma:

Considerando os princípios contidos em diversos instrumentos, dentre os quais se destacam: (...)

- o documento Brasil sem Racismo, elaborado para o programa de governo indicando a implementação de políticas de promoção da igualdade racial nas áreas do trabalho, emprego e renda, cultura e comunicação, educação e saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. (BRASIL, 2003)

O documento mencionado, chamado “Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo”, é uma publicação do Ministério do Direitos Humanos, por meio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O documento começa reconhecendo a importância do Movimento Negro como órgão ao qual cabe monitorar as políticas de igualdade racial. Além disso, reconhece que a educação é uma instituição fundamental na institucionalização da Política de Promoção da Igualdade Racial.

Nos próximos capítulos e no produto educacional, que é um diagnóstico dos professores sobre as práticas docentes a partir da lei 10.639/03, vamos discutir as dificuldades de aplicação da lei, que é reconhecida no documento em análise da seguinte forma:

O balanço que se faz da Lei 10.639/03, por exemplo, que é a mais antiga na estrutura do governo, é o seguinte: muitas coisas acontecem no Brasil em relação ao ensino da

História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos vários níveis da educação, mas não se pode dizer que o Brasil aplica essa lei de maneira cabal. O que vem acontecendo em relação a essa lei se dá, muitas vezes, por iniciativas de pessoas dentro das instituições, a partir de pressões externas, pelo acionamento do Ministério Público ou a partir de projetos contundentes que monitoram a sua aplicação. A mesma coisa ocorre com as cotas. (BRASIL, 2018, p.38).

O texto do documento vai ao encontro do nosso argumento, de que a lei é limitada na sua capacidade de modificar cultura. Não basta a lei, pois é preciso preparar a escola e todos os seus atores para discutir temas relativos à educação étnico-racial. É preciso desconstruir e decolonizar as representações sociais racistas da sociedade brasileira. Apenas a lei não consegue passar por muitos obstáculos.

A Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) representa um órgão que dirige as diversas formas de políticas raciais no Brasil e que tem, no Movimento Negro, ações desempenhadas em prol de reivindicações por democracia e por justiça social, o que fortalece a atuação desse Órgão nacional de suma relevância para a execução das políticas raciais, o qual recebe apoio da Presidência da República a fim de mediar com a estrutura de governo e com as entidades nacionais de cunho social quanto às necessidades dessas políticas, no âmbito interno do governo federal e no externo.

O Brasil se manifesta como um país que defende ideias com base inovadoras e modernas em relação aos outros países da América Latina, isso pôde ser observado no projeto de criação da SEPPIR, que nasceu com o fim de combater o racismo estruturado tão comumente presente no território brasileiro e, também, nascera com a incumbência de implementar as políticas de igualdade racial designadas à população negra que soma um percentual de mais de 53% em nível nacional.

Nessa perspectiva, a SEPPIR tem procurado manter contato com os povos e as comunidades tradicionais representados pelos ciganos, religiosos de matriz africana, quilombolas indígenas, palestinos e judeus os quais formam grupos negativamente submetidos a padrões que estabelecem diferenças discriminatórias culturais e sociais.

O ano de 2001, data da Declaração de Durban, foi o ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, tendo como objetivo chamar a atenção do mundo para a Conferência Mundial, com o objetivo de eliminar formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Nesse contexto, o ano de 2001 passou a ser reconhecido como o Ano das Nações Unidas de Diálogo entre as

Civilizações, o qual enfatiza a tolerância, o respeito pela diversidade e a necessidade de buscar bases comuns entre as civilizações e no seio das civilizações.

A Declaração de Durban reconhece a proibição de discriminação racial, do genocídio, do crime do apartheid e da escravidão, como está definida nas obrigações dos importantes instrumentos de direitos humanos, não admitindo exceção, reconhecendo o direito de viver em paz e em liberdade e o direito à participação em condições de igualdade, reafirmando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Também se enfatizou a importância de ações nacionais e internacionais para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a fim de assegurar o pleno gozo de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, os quais são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados, e para melhorar as condições de vida de homens, mulheres e crianças de todas as nações.

Há grande preocupação que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata podem ser agravados pela distribuição desigual de riqueza, pela marginalização e pela exclusão social o processo de globalização constitui uma força poderosa e dinâmica que deveria ser utilizada para o benefício, desenvolvimento e prosperidade de todos os países, sem exclusão. Apesar dos benefícios que a globalização traz às nações, o processo também causa efeitos negativos, que devem ser prevenidos e mitigados. Tais efeitos negativos estão atrelados ao agravamento da pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social, a homogeneização cultural e as disparidades econômicas que podem ser produzidas segundo critérios raciais, dentro e entre Estados e têm consequências negativas. Assim, reafirmou-se a importância de possibilitar o fortalecimento e do melhoramento da cooperação internacional para promover a igualdade de oportunidades no mercado, o crescimento econômico, o desenvolvimento sustentável, o aumento da comunicação global graças através das novas tecnologias e intercâmbio cultural.

Ao assumir como inspiração a Declaração e o Plano de Ação da Conferência de Durban, o Brasil se atentou às discussões, e se posicionou elaborando ferramentas, a exemplo, a SEPPIR, com a finalidade de enfrentar as causas de racismo, de xenofobia e de outros padrões de discriminação e de intolerâncias correlacionadas. Nessa trajetória de seguir esse modelo, usando ferramentas que auxiliem no combate das discriminações, o Brasil criou e aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, sendo, portanto, mais um instrumento para reverter o cenário caótico de intolerâncias racistas. Com a criação da SEPPIR e do Estatuto de Igualdade Racial

(EIR), o Estado utiliza essas ferramentas como meio de garantir e lutar incessantemente pelos direitos da população negra brasileira sempre a aprimorar e a ampliar as políticas de enfrentamento ao racismo estrutural, de sorte que esses mestres dos conhecimentos tradicionais possam ser assegurados de injustiças sociais e protegê-los - a citar - de usurpadores e discriminações, defendendo seu patrimônio material e imaterial, reconhecendo sua real história e ancestralidade, ou seja, valorizando seus patrimônios construídos a partir de suas histórias vivenciadas ao longo de muitas décadas.

Denominada regimentalmente de SNPIR representa o Ministério do Direitos Humanos do Brasil, no que se refere a esta temática, põe a responsabilizar-se com a luta dos Movimentos Negros e Sociais de Promoção da Igualdade Racial que luta pela aprovação de 30% das vagas de estágios nos serviços públicos para a população negra, busca meios que integrem os negros no sistema público, o que denota uma maneira de compensar as injustiças sofridas por essa população na história do país.

A Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial tem se mostrado ativa nas causas das políticas raciais, internacionalmente, uma vez que tem sido apoio forte na implementação de medidas nesse sentido, pois assinou ações e acordos internacionais, a exemplo, nos encontros entre países que fazem parte do Mercosul, a citar, o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, o governo brasileiro firmou compromisso com a promoção e proteção dos direitos humanos, dentre outras reuniões que o Brasil se fez presente e consolidou compromissos. O Brasil se manifesta orgulhosamente pelos progressos conquistados nessa trajetória de luta contra o racismo e igualdade social, de forma que garante assumir compromissos que promovam o desenvolvimento dessas políticas e das ações afirmativas com objetivo claro de corrigir disparidades, promover a igualdade de oportunidades para todos, garantir a implementação de programas, medidas e instrumentos legais designados a reforçar o enfrentamento do racismo presente socialmente, com feito a garantir para as gerações vindouras um Brasil em que todos tenham gozo de uma vida mais digna conforme à lei, com mais direitos e com mais liberdades para todos, independentemente de raça, de cor da pele, de gênero, de idade, dentre outras características.

Tem-se que a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) conjuntamente com a SEPIR do Ministério do Direitos Humanos garantiu apoiar o fortalecimento das organizações públicas e em oferecer assistência técnica bilateral aos planos e às ações estratégicas nacionais para com a população afrodescendente, privilegiando o foco

de gênero e de supressão à discriminação. Nesse contexto, o Programa de Cooperação com Afrodescendentes reconhece a importância do papel da AECID, visto que foi considerada como um instrumento que promoveu espaços de interações entre Organizações de Afrodescendentes, Escritórios Nacionais de Igualdade Racial e Organizações da Cooperação Internacional, desde sua criação em 1988, a AECID presta serviço com a população Afrodescendente da América Latina e Caribe.

É importante frisar o papel atuante da cooperação técnica internacional como instrumento desenvolvido a fim de incentivar mudanças estruturais nos campos econômicos e sociais, de maneira a complementar a atuação do Estado nas ações de fortalecimento institucional das organizações públicas que atendam às necessidades da sociedade. Nesse sentido, é apresentado como uma ferramenta de disseminação, de compartilhamentos, e de adaptações de conhecimentos, bem como de tecnologias e de experiências, ou melhor, tende a se configurar como uma ferramenta de grande utilidade para proporcionar desenvolvimento nos setores. Tem-se que os programas executados sob seu gerenciamento transferem ou compartilham boas ações por intermédio de desenvolvimento de capacidades humanas e institucionais com foco a atingir saltos qualitativos, o que pode ser notado em exemplos encontrados nos serviços realizados pela (SEPPIR), ao longo desses anos de fundada, por intermédio de medidas com a finalidade de promover igualdades de oportunidades frente a tantas desigualdades raciais.

A Declaração de Durban tratou de questões a respeito dos povos indígenas, que também são vítimas de discriminação. Reafirmou-se que eles são livres e iguais em dignidade e direitos e não devem sofrer qualquer tipo de discriminação baseada, particularmente, em sua origem e identidade indígena, e enfatizou-se a necessidade de se tomarem medidas para superar a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afetam, sendo fundamental reconhecer o valor e a diversidade das culturas e o patrimônio dos povos indígenas, que contribuem para o desenvolvimento e pluralismo cultural da sociedade.

Sobre a criança pertencente a uma minoria étnica, religiosa ou linguística ou que é indígena, enfatizou-se que não deve ter negado o direito de gozar da sua cultura, quer individualmente ou em conjunto com outros membros de seu grupo, e de professar e praticar sua própria religião, ou a usar sua própria língua.

A Declaração de Durban reconhece a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a

mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades. Afirmou-se também que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. A qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos.

Enfatizou-se os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação.

A respeito de estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, a declaração reconhece a importância da cooperação entre os Estados, organizações regionais e internacionais pertinentes, instituições financeiras internacionais, organizações não-governamentais e entre indivíduos na luta mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Os Estados devem facilitar a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem um maior conhecimento e um maior respeito pela sua herança e cultura, considerando positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana.

A respeito dos povos indígenas, a declaração enfatiza a necessidade de se aplicar medidas constitucionais, administrativas, legislativas, judiciais e todos os tipos de medidas necessárias para promover, proteger e assegurar o gozo, pelos povos indígenas, de seus direitos, bem como a garantir àqueles povos o exercício de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A declaração salienta a necessidade desenvolvimento de materiais didáticos por parte do Estado que ensinem aos jovens a importância da tolerância e do respeito, promovendo o enfrentamento do preconceito antes que ele se manifeste em ações delituosas violentas.

A respeito da Educação e medidas de sensibilização, a declaração reforça a relevância quanto aos Estados a comprometerem recursos financeiros para a educação antirracista e para campanhas publicitárias que promovam os valores de aceitação e tolerância, diversidade e respeito pelas culturas de todos os povos indígenas que moram dentro das fronteiras nacionais. Em especial, os Estados devem promover um entendimento preciso da história e das culturas dos povos indígenas. Além disso, reforça ser prioritário que as Nações Unidas, além de outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade.

Os Estados devem comprometer-se a assegurar o acesso à educação, incluindo o acesso gratuito à educação fundamental para todas as crianças, tanto para meninas quanto para meninos, e o acesso à educação e aprendizado permanente para adultos, baseado no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à tolerância, sem discriminação de qualquer tipo. Deve-se implementar leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal, tomando todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação. Cabe aos Estados assegurarem que todas as crianças tenham acesso, sem discriminação, à educação de boa qualidade, estabelecendo e implementando métodos padronizados para medir e acompanhar o desempenho educacional de crianças e jovens em desvantagem. Devem comprometer recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças e apoiando os esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Torna-se primordial que os Estados incluam a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata entre as atividades realizadas dentro da estrutura da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e a levarem em consideração as recomendações do relatório de avaliação a médio prazo da Década. Também

incentiva a todos os Estados, em cooperação com as Nações Unidas, UNESCO e outras organizações internacionais competentes, a iniciarem e desenvolverem programas culturais e educacionais que visem a combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, com o intuito de assegurar o respeito pela dignidade e pelo valor de todos os seres humanos e para aumentar o entendimento mútuo entre todas as culturas e civilizações.

É dever do Estado intensificar seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promover o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos.

É também dever dos Estados introduzirem e reforçarem, se necessário, os componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos.

Os Estados devem incentivar todas as escolas a considerarem o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo aquelas extracurriculares, para aumentarem a conscientização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, através da comemoração do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial (21 de março); Recomenda aos Estados a introduzirem ou reforçarem a educação em direitos humanos, visando ao combate de preconceitos que levam à discriminação racial e a promoverem o entendimento, a tolerância e a amizade entre diferentes grupos raciais ou étnicos nas escolas e em instituições de ensino superior e a apoiarem os programas de educação formal e não-formal desenhados para promover o respeito pela diversidade cultural e pela autoestima das vítimas; Educação em direitos humanos para funcionários públicos e outros profissionais; Incentiva os Estados a considerarem a tomada de medidas para aumentar a contratação, a permanência e a promoção de mulheres e homens pertencentes a grupos que

estão presentemente sub- apresentados na profissão de ensino como resultado de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, para garantir-lhes igualdade efetiva no acesso à profissão.

2.4 Formação de políticas públicas para educação das relações étnico-raciais

O processo de criação da educação nas relações étnico-raciais como política pública se encontrava em posição análoga à formação das políticas de promoção da igualdade racial. Essa política teve seu ponto de confluência com a lei nº 10.639/2003 concomitantemente à outras legislações que versariam sobre a fixação e a organização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. No contexto do surgimento das políticas educacionais do país, as ações relativas à temática étnico-racial ainda era um assunto recente, tendo em vista o MEC já possuir mais de oito décadas e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ter sido instituída em 2004, porém somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado ficou incumbido da obrigação do ensino fundamental no país, ao passo que a Constituição de 67 já havia estabelecido a corresponsabilização da universalização do ensino primário entre pais, empresas e poder público, o ensino secundário não era obrigatório, portanto, oferecido gratuitamente aos que fossem pobre. No final da década de 80, passou a vigorar a Constituição de 88, segundo pesquisa do IBGE, o país se compunha de uma população adulta de 15 anos ou mais, com média de cinco anos de estudos, sendo 20% dessa população com menos de um ano de estudo e 20% dessa população totalmente analfabeta.

O processo de evolução curricular de ensino no Brasil evidencia que, no século XX, precisamente, até o ano de 1920, o ensino do país era muito rudimentar, no sentido de que ainda não havia estabelecido uma proposta curricular única e sistemática no Brasil do século XX. Nesse tempo, mais de 85% da população era analfabeta, o nível educacional secundário possuía currículo literário e acadêmico formado por um conjunto de disciplinas com características elitista e enciclopédica, ou seja, poucos tinham acesso. Nesse contexto, a partir da década de 1920, iniciou a reforma nos estados de São Paulo, da Bahia e de Minas Gerais, com foco na alfabetização. Foi verificado que, na Bahia, a organização do novo currículo escolar se atentou em formar os cidadãos a fim de que adquirissem os conhecimentos e as habilidades necessários para conviverem em sociedade, ao passo que, em Minas Gerais, o modelo de organização proposto era norteado em instruir o cidadão para a vida em sociedade, de sorte que

as atividades que fossem exercidas no ambiente escolar pudessem influenciar nos desafios e na organização da sociedade, por intermédio de metodologias de ensino. Na história da educação, Anísio Teixeira, Mário Casassanta, Francisco Campos são tidos como pioneiros do currículo escolar brasileiro. A partir do Estado Novo, surge avanço na educação, a questão curricular é institucionalizada nacionalmente no Brasil, ocorre com a fundação do Ministério da Educação e Saúde. Tem-se que, institucionalização foi reforçada com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) na década de 1950, na época, Anísio Teixeira foi nomeado como diretor.

O Inep era um órgão que focava em realizar cursos sobre currículo, publicar currículo sobre o tema, ou seja, nortear seu trabalho em aperfeiçoar a base curricular com cursos, edição de revistas sobre o tema e livros para formação docente sobre o currículo. Tem-se que, o conteúdo ministrado era tão somente o que fosse apropriado ao meio social em que o aluno estivesse inserido, nesse sentido, o currículo teria de ser elaborado para contribuir com a coesão social, que organizasse os cidadãos de um mundo de constantes mudanças e, também, que respondesse às necessidades da ordem industrial emergente na época.

As bases que ditavam o conteúdo mínimo no currículo escolar somente estariam efetivadas nacionalmente com a criação Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1961. Com a implementação dessa lei, houve, portanto, flexibilização dos currículos, de disciplinas obrigatórias comuns, como também, definição de obrigatoriedade de ensino de línguas, história e literatura no ginásio.

Era verificado que, a cada época, as bases do ensino brasileiro eram reformadas, o período entre 1970 e 1990 fora considerado marcante para estabelecer o currículo no sistema educacional do país, tanto em relação à disciplina acadêmica quanto como parte do planejamento educacional. Não existia um acordo do que viria a ser um currículo da educação, no entanto, duas acepções surgiram como mais frequentes, como o conhecimento escolar formulado pela escola, e a outra seria o conjunto de aprendizado no ambiente escolar experienciado pelos alunos.

O currículo escolar é visto como instrumento de suma importância utilizado por diferentes sociedades com o objetivo de desenvolver os processos de conservação, de transformação e de renovação dos conhecimentos que foram sedimentados e acumulados, assim também, para socializar as crianças e os jovens, consoante valores tidos como desejáveis, nesse sentido, o currículo abrange tudo que é essencial para a formação do cidadão.

A Constituição Federal/88 possibilitou a instituição de um currículo de educação básica comum no nível ensino fundamental com conteúdo definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir dessa lei, a educação é compreendida como sendo um sistema que integra: Educação infantil, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Superior, Educação Especial. Essa lei defende que a Educação é um direito de todos, e que cabe ao Estado o dever de prestar esse serviço em que todos de forma universal devam ter igualdade de acesso e condições de permanência para todos os estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterada pela lei nº 10.639/2003. Essa alteração frisou a obrigatoriedade no currículo escolar do ensino das disciplinas História e Cultura-Brasileira e Africana na Educação Básica com intuito de promover um currículo antirracista e valorativo da população negra. Deparamos com a importância da efetivação da educação das relações étnico-raciais na educação básica e superior, de forma a considerar relevante a complementaridade de ambas, a fim da execução da lei. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, já havia proibição no tocante à tratamento diferenciado em relação à raça no ambiente escolar, uma restrição configurada na lei, antes mesmo da formulação da Constituição de 1988. Apesar de todo esse aparato na lei da proibição discriminatória, era notável a falta de acompanhamento dessas normas e, também de outros avanços nas legislações educacionais subsequentes.

Com o advento da Carta Magna, houve mudanças significativas no desenvolvimento das políticas de educação do país.

A Educação passou a ser considerada como política social universal e apresenta como proposta instruir estudantes para a vida e para o mercado formal de trabalho. A educação defendida, no texto constitucional, apresenta como meta respeitar à diversidade humana, reforçada pela LDB que mostra que o currículo escolar deve apresentar base comum que esteja em conformidade com os valores culturais do País e, também, respeite às características regionais de cada região, que deve apresentar ensino obrigatório da história do Brasil a qual deve abranger e reconhecer a participação das pessoas negras e indígenas em todo o seu processo de formação. É visto que a questão racial se tornou um assunto relevante no aspecto curricular, movimento negros e organizações indígenas contribuem para garantir e reforçar as políticas públicas de inserção de direitos.

O ensino de história deve pautar as matrizes africanas, indígenas e além das europeias que fazem parte da formação da cultura do país. Foi implementada por deputados a lei nº 259/1999, que argumentou que a educação brasileira era eurocêntrica, o que não condizia com a experiência vivida pela população no território brasileiro, instituiu assim, o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro.

Por fim, para que uma educação étnico-racial seja proposta de forma eficaz tornam-se necessárias algumas medidas. Os docentes precisam de formação adequada para lidar com questões de diversidade étnico-racial e saber como promover a inclusão e a igualdade racial. Algumas iniciativas podem ajudar na construção do conhecimento dos professores tais como seminários, congressos, oficinas sobre a história, a cultura e a contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais. As escolas também precisam ser um espaço de combate ao racismo e um lugar inclusivo que acolha todos os alunos, independentemente, da etnia deles. Por último, toda a comunidade escolar precisa se envolver com o propósito de uma educação antirracista, pois só assim a inclusão sairá da teoria vista na escola e ganhará a prática na sociedade.

O objetivo primordial dessas políticas de educação das relações étnico-raciais é possibilitar o reconhecimento das pessoas negras na cultura brasileira e impulsionar para que a população geral tenha conhecimento de sua história de formação com a visão de mundo da população negra que fez parte da construção da cultura brasileira, por isso continua sendo necessário formar docentes que contemplem a perspectiva negra na história, na cultura e na sociabilidade do país. Nota-se que houve avanços nessa perspectiva, mas, ainda assim, precisa de aprimoramentos, especialmente considerando a dicotomia políticas educacionais e escola neoliberal.

O neoliberalismo, enquanto modelo de política econômica, encontra-se alinhado ao capitalismo e ao modelo de ciência que preconiza, que é a ciência moderna iluminista. Nossas políticas educacionais também estão atreladas a essa lógica, especialmente considerando que a base da BNCC é esse modelo de ciência moderna europeia. E, dentro dessa perspectiva epistemológica, não se faz de fato uma educação emancipatória e que priorize as relações étnico-raciais. É nesse contexto que Santos (2008) constrói sua crítica à ciência positivista que é praticada pela academia. É justamente essa ciência que embasa toda a historiografia no Brasil e é ela que contamos aos nossos alunos na educação básica.

Santos (2008) defende uma visão epistemológica não-positivista do conhecimento. O autor afirma que a racionalidade científica que conhecemos hoje, baseada na ciência

cartesiana e na perspectiva iluminista de modernidade e progresso, está em crise. Contudo, no Brasil, as políticas educacionais, especialmente as políticas de currículo, não superaram essa lógica. A educação, no Brasil, sempre foi tida como possibilidade de progresso e reproduzimos, portanto, essa perspectiva positivista – que foi cooptada pelo neoliberalismo – de progresso. Nesse contexto, a educação é vista como estratégia para desenvolvimento econômico, não de mudança social ou transformação dos indivíduos. Uma educação que é resultado de políticas educacionais focadas apenas no mercado de trabalho não pode superar as relações racistas que marcam a história do Brasil, porque a escola se torna mera reprodutora do racismo que é marca do capitalismo. O positivismo no currículo brasileiro, inclusive nos conteúdos que envolvem as relações étnico-raciais é marcado, segundo Santos (2008) pela separação entre sujeito e objeto:

O segundo grande tema de reflexão epistemológica versa mais sobre o conteúdo do conhecimento científico do que sobre a sua forma. Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato. Esta pergunta esta, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/ objeto que preside a ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis (SANTOS, 2008, p. 54).

O que é fundamental na reflexão de Santos (2008) para esse trabalho é reconhecer que a ciência moderna refuta qualquer outra forma de conhecimento, a não ser aqueles que ela produz. Dessa forma, nossas políticas educacionais de currículo, baseadas exclusivamente nas ciências modernas, reproduz a historiografia que foi construída pelo europeu e que negou, especialmente na historiografia brasileira, perceber que os povos originários e os povos da África foram protagonistas na construção da nação e que suas vozes importam na construção das narrativas sobre o Brasil, já que foram também atores centrais na sua construção.

A partir da análise de Santos, podemos fazer a crítica à concepção de ciência que está por trás das políticas educacionais de currículos e de elaboração de livros didáticos no Brasil, porque elas estão contaminadas por essa perspectiva positivista de ciência. Santos (2008) fala que a ciência moderna foi industrializada em nome do capital e é esse conhecimento industrializado que marca nossas políticas educacionais, que buscam a formação do exército de reserva do capitalismo, não a superação das relações desiguais e racistas que marcaram a construção da nossa sociedade. Dessa forma, uma educação antirracista no Brasil demanda a superação do paradigma atual. Sobre isso, Santos (2008, p. 58) afirma:

Pautada pelas condições teóricas e sociais que acabei de referir, a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. E antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas

também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

Essa vida melhor a qual se refere Santos (2008) demanda políticas educacionais que revejam nossos currículos e livros didáticos, em busca de rever as narrativas que contamos para nossos alunos, que ignoram o protagonismo indígena e negro na construção do Brasil.

2.5. Análise da estrutura curricular da UEMA e da UFMA para o curso de História - Licenciatura

Considerando que a maior parte dos professores entrevistados fizeram a sua formação em História – Licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) ou na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), faremos a análise dos currículos propostos pelas universidades ao longo dos anos.

Iniciaremos pela UEMA. A primeira estrutura curricular que faremos a análise é de 1986, composto por 2790 horas. O currículo prevê componentes curriculares tradicionais demandados por qualquer curso de História e agrega disciplinas de outras Ciências Humanas, como Antropologia, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Educação, Matemática e Geografia. Não há disciplinas específicas sobre as relações étnico-raciais, contudo, é preciso considerar que essa não era uma necessidade institucionalizada naquele momento histórico. De qualquer maneira, o currículo contém as disciplinas de Etnografia e Expressão Folclórica do Brasil. Ambas as disciplinas – a depender do plano de ensino – tem o potencial de apresentar a história brasileira a partir de um olhar não europeu. Por outro lado, sem o devido cuidado historiográfico, essas disciplinas podem apenas ser utilizadas para apresentar a história brasileira não branca como “exótica”, segregando a identidade brasileira “branca” da “não branca”, por meio da forma como se conta a história colonial. No que diz respeito à construção do mundo “não branco” como exótico, Santos (2002, p.287) afirma:

Assim podemos dizer que até o século XIX havia, em relação aos povos da África, um olhar exótico (misto de fascínio e de repulsa) e que foi exatamente este olhar exótico, com tudo o que decorre dele, que, embora não tenha criado o racismo, permitiu que o sentimento racista aflorasse. A construção de um olhar exótico sobre a África resvalou para o racismo no momento em que se desejou retirar da população seu poder de participação política. Não é à toa que o discurso racista surge no momento em que o continente africano aparece diante do olhar dos europeus como um território de imensas riquezas ainda preservadas ou em que, nas colônias, o processo de conquista da liberdade por parte dos ex-escravos seja efetivado.

O que de fato estamos questionando aqui sobre a estrutura curricular de 1986 da UEMA é que disciplinas como Etnografia e Expressão Folclórica do Brasil, sem que efetivamente uma discussão decolonial seja feita, podem resultar apenas de discussões que não consideram o papel de povos não brancos na formação brasileira e que apenas mantêm esse olhar analisado por Santos (2002).

Em 1995 temos a proposta de um novo currículo, agora com 2.925 horas. Essa estrutura curricular já propunha a disciplina de História da África como disciplina optativa de 60 horas. A disciplina de Etnografia, que propõe estudos a partir da visão cultural, é substituída pela Arqueologia, com um olhar mais biológico sobre os habitantes originais do país (GASPAR e RODRIGUES, 2020). Há também um olhar mais abrangente para a pesquisa historiográfica, se comparado à estrutura curricular de 1985 e a manutenção de uma grade multidisciplinar, com a inclusão de disciplinas como Inglês Instrumental, Estatística e Introdução às Ciências da Computação.

O currículo 2012, com 3315 horas, elaborada posteriormente à publicação da lei 10.639/2003, já propõe disciplinas que dão maior repertório para o professor construir um diálogo menos eurocêntrico. Nesse contexto, ocorreu a inclusão da disciplina História da África e dos Afrodescendentes, com 60 horas e de natureza obrigatória. Em 2013, há uma nova atualização, que inclui, no 2º nível, uma disciplina obrigatória de História dos Povos Africanos e, no 3º nível, História dos Povos Pré-Americanos.

Finalmente, em 2018, temos uma nova estrutura curricular que mantém a disciplina de História dos Povos Pré-Americanos como obrigatória no 2º nível e História dos Povos Pré-Americanos no 3º nível. Esse currículo inova em relação ao de 2013 por incluir, no 7º nível, a História e Cultura Afro-Brasileira.

Aqui cabe uma breve discussão sobre a própria forma como a educação brasileira pensa currículo. Esse currículo fragmentado, que pouca conexão faz entre os diversos conteúdos, nos parece pouco hábil em construir mudanças efetivas nesse imaginário social já apresentado na obra de Santos (2002). A historiografia apresentada pelos currículos analisados é aquela construída pelo europeu. Inclusive a história da África. Em uma perspectiva colonial, que sem a historiografia seja contada por outros autores que não os colonizadores, ela permanece instrumento de colonização. Para entender essa discussão, cabe aqui rever a reflexão de Moreira (2017, p.21) que, em uma perspectiva foucaultiana, olhar o currículo como discurso. Nesse sentido, precisa considerar que

Se aceitarmos que discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, bem como sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, cabe afirmar que um discurso constitui um sistema de possibilidades que toma um campo do conhecimento possível. Desse modo, os que estão autorizados a falar acabam por delimitar certas possibilidades para o pensamento, para a investigação, e por silenciar outras. (...) Conflitos e divergências, nas disciplinas e entre elas, tanto podem estimular atitudes de preservação e defesa de "espaços conquistados", como desencadear discussões instigantes e favorecer o avanço do conhecimento.

Na perspectiva de Moreira (2017), o currículo é fruto de decisões que são políticas e que, portanto, refletem os interesses daqueles que o constituíram. Nesse contexto, sem que povos não brancos sejam chamados para repensá-los, então não serão efetivamente emancipatórios, mas vão reproduzir as relações de poder de uma sociedade.

Moreira (2017, p.13) estudou também o conceito de disciplina, ainda na perspectiva foucaultiana e discute,

(...) as disciplinas restringem o discurso e controlam a diferença. Nesse sentido, participar de uma disciplina implica fazer certas perguntas e não outras, usar determinados termos e não outros, bem como abordar um conjunto razoavelmente estabelecido de questões. Uma determinada proposição, portanto, somente pertence a uma disciplina quando se inscreve no horizonte teórico aceito por seus membros. Todas essas exigências são reforçadas pelas instituições, que utilizam diferentes mecanismos para premiar e punir os membros da disciplina. O "efeito perverso", contudo, que as "regras do jogo" podem acabar contribuindo para que as questões estudadas em uma disciplina se afastem do exame das especificidades de uma dada cultura.

No contexto da discussão foucaultiana de Moreira (2013) é fundamental perceber que os currículos que foram analisados refletem ideologias, concepções de mundo, valores culturais que, no Brasil, nunca estiveram efetivamente comprometidos a uma construção de uma escola não-racista. Elas refletem, por outro lado, o amplo conservadorismo político brasileiro e um projeto educacional de reprodução das desigualdades sociais. Sobre isso Moreira (2013, p. 15), cita: “Para isso, entretanto, as regras que controlam as práticas disciplinares precisam ser subvertidas, as relações de poder precisam ser desafiadas e as fronteiras precisam ser cruzadas.”

Vejamos agora a organização curricular da UFMA. Começaremos com o currículo de História – Licenciatura, de 1980. Nesse currículo, não há definição de nenhuma disciplina que aborde especificamente relações étnico-raciais ou História da África. Na verdade, o currículo se aproxima bastante do de 1986, da UEMA, exceto pela maior quantidade de disciplinas sobre pesquisa em História, no currículo da UFMA.

Em 1996, ocorreu a proposição de uma nova estrutura curricular. Nesse currículo a disciplina de História da África é oferecida em caráter optativo. Outras disciplinas optativas que eram então oferecidas e poderiam abrir espaço para a discussão das relações étnico-raciais

no Brasil são Mulheres e Escravos na América Portuguesa, Questão Indígena, Sociedades Camponesas e Estudos Afro-Brasileiros. Não há dúvidas, portanto, que na década de 90 do século passado, a UFMA apresenta muito mais disciplinas optativas que poderiam potencializar uma discussão sobre as relações étnico-raciais do que a UEMA.

Em 2015, temos um novo currículo na UFMA. Nesse momento, a disciplina História da África Antiga é ofertada de forma obrigatória já no primeiro período de curso. Por sua vez, no quarto período, temos como obrigatória a disciplina de História da África Antiga. No quinto período torna-se obrigatória a disciplina História Indígena e Indigenismo. No mesmo ano, temos a reestruturação desse último currículo, com a inclusão de mais optativas: Tópicos Especiais de História - Escravidão: Novos Estudos; Tópicos Especiais de História: Formações Sociais Atlânticas Modernas: A Perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais, Tópicos Especiais de História: Arqueologia da Amazônia e Tópicos Especiais de História, Raça e Racismo no Brasil, Tópicos Especiais de História -Etnicidade, Identidade e Etnogênese: Temas e Problemas para o Estudo da Histórias das Populações Indígenas no Brasil, Tópicos Especiais de História: Ideias, Imagens e Invenção da América e da África.

O que nos chamou atenção nessa grade de optativas da UFMA foi a criação de duas disciplinas pós-coloniais. Primeiro, aquela que traz a perspectiva dos estudos pós-coloniais, mas também a disciplina, que apresenta a perspectiva da América e da África como fruto de invenções coloniais. Aqui é fundamental desnaturalizar o conceito de currículo, conforme Moreira (2013, p.13) que entende currículo:

(...) como um campo que se constitui a partir dos estudos e da prática dos que dela participam. Por se tratar de uma construção histórica, o campo se deixa afetar por diferentes demandas culturais, sociais e institucionais. Ou seja, os limites entre as exigências intrínsecas a uma matéria e os processos sociais pelos quais uma disciplina se conforma não são absolutamente determináveis.

A partir das constatações de Moreira (2013) entendemos que não podemos cometer o anacronismo de esperar que currículos feitos nas décadas de 80 e 90 tivessem um olhar para as relações étnico-raciais ou para o pensamento pós-colonial. Afinal, essa era uma discussão que se iniciava na academia e que não estava posta ainda na seara educacional e das práticas pedagógicas.

Contudo, ao longo do início do século XXI, abrem-se espaços de discussões pós-coloniais e que percebem que as relações étnico-raciais não podem mais ser pensadas dentro da lógica do colonialismo. É nesse momento em que a literatura científica que começa a se preocupar com o colonialismo na historiografia, a partir da obra de Quijano (2005), começa a se transformar em preocupação na constituição na formação de professores.

3. FORMAÇÃO HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTORIOGRÁFICA: reflexões sobre a prática docente dos professores de História do IEMA no Ensino de História da África e cultura afro-brasileira.

A formação do professor de história no Brasil passou por transformações significativas ao longo dos anos, refletindo mudanças nos contextos sociais, educacionais e acadêmicos do país. O professor de história desempenha um papel fundamental na educação, contribuindo para a construção do conhecimento histórico e para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Nessa trajetória das mudanças, a historiografia eurocêntrica tem dado lugar à historiografia feita pelos próprios africanos. Sobre isso, discute Curtin (2010, p.38):

No século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da história do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia. A partir daí, tal concepção é difundida por toda parte graças aos sistemas educacionais instituídos pelos europeus no mundo colonial. Mesmo nas regiões onde jamais se verificara a dominação europeia, os conhecimentos europeus, inclusive os aspectos da historiografia eurocêntrica, impõem-se por sua modernidade. Hoje, essa visão eurocêntrica do mundo praticamente desapareceu das melhores obras históricas recentes; mas ela ainda predomina em numerosos historiadores e no grande público tanto ocidental quanto não ocidental.

Nesse contexto, podemos pensar o conceito de decolonização da história, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2022), envolve uma crítica à visão eurocêntrica dominante que moldou a narrativa histórica. Ele argumenta que a história, tal como tradicionalmente ensinada e compreendida, frequentemente marginaliza e silencia as vozes, perspectivas e experiências das culturas e sociedades que foram subjugadas pela colonização europeia. A decolonização da história busca reexaminar a narrativa histórica e trazer à luz as histórias, memórias e conhecimentos das culturas indígenas, povos colonizados e outros grupos marginalizados. Isso envolve uma rejeição da história única e uma abertura para múltiplas versões e interpretações da história. Sousa Santos (2022) também enfatiza a importância de desafiar as estruturas de poder que moldaram e continuam a influenciar as narrativas históricas. Isso inclui questionar o papel dos acadêmicos, historiadores e instituições de ensino na perpetuação de uma visão unilateral da história.

Sousa Santos (2022) aponta que a responsabilidade de decolonizar a história é de caráter duradouro e envolve desvincular o conhecimento científico e popular, bem como o poder social, cultural e político, do legado colonial. As feridas deixadas pelo colonialismo ainda estão tão visíveis e profundas que, de maneira análoga às cicatrizes deixadas pela mineração a céu aberto,

parecem fazer parte inextricável da paisagem. O longo período colonial deixou uma marca tão profunda no tecido do país que parece enraizado até no núcleo mais íntimo. Um país que foi repleto de aspirações históricas equivocadas agora parece estar imbuído de um receio infundado de parecer menos "europeu" do que as nações mais desenvolvidas do continente, as quais historicamente tiraram vantagem do próprio colonialismo português para seu benefício. Ao mesmo tempo, os países que emergiram da luta contra o domínio colonial português tiveram o privilégio de experimentar um neocolonialismo mais suave. Sem exceção, essas nações abraçaram com orgulho uma postura socialista e de independência. No entanto, elas logo foram reorientadas pelo abraço do capitalismo financeiro global. Líderes sucederam-se, muitos dos quais optaram por ignorar a violência e exploração do passado colonial para melhor encobrir a violência e exploração que eles próprios exerciam sobre suas próprias populações.

Dessa forma, urge que os professores de história sejam formados fora dessa tradição eurocêntrica e que conheçam as epistemes outras que não aquelas produzidas pelo colonizador. No Brasil, a formação inicial de professores de história ocorre nos cursos de licenciatura em história, oferecidos por instituições de ensino superior. Esses cursos têm como objetivo preparar os futuros profissionais para atuarem na educação básica e seus diversos níveis e modalidades.

A formação do professor de História busca fornecer uma sólida base teórica e metodológica, contemplando tanto o conhecimento histórico em si, como as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas. Os currículos dos cursos de licenciatura em História abrangem matriz disciplinar composta por disciplinas específicas da área, como história do Brasil, história universal, história regional, além de conteúdos relacionados à didática, teoria da educação, psicologia da aprendizagem e outras áreas afins. Contudo, como mostrará a pesquisa empírica, essa formação está repleta de lacunas no que se refere às relações étnico-raciais.

Além da formação teórica, é importante destacar a formação prática na preparação dos professores de história. Práticas curriculares e Estágios supervisionados em escolas são parte integrante dos cursos de licenciatura, permitindo que os licenciandos vivenciem a realidade da sala de aula e desenvolvam habilidades pedagógicas. Mais uma vez, contudo, os professores entrevistados narraram que essa formação tem sido insuficiente para prepará-los para uma docência decolonial.

Nos últimos anos, tem-se observado um movimento de valorização da pesquisa e da produção de conhecimento na formação dos professores de história. A busca pela articulação entre teoria e prática, aliada à reflexão crítica sobre a educação e o ensino de história, tem se tornado cada vez mais presente nas propostas curriculares dos cursos.

Cabe destacar o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O PIBID tem como objetivos: contribuir para a valorização do magistério; ampliar a formação inicial de professores para a educação básica e incentivar a pesquisa na área da educação básica.

Assim como o PIBID, temos o surgimento da residência pedagógica, que visa aprimorar a formação prática dos futuros professores. O programa consiste na inserção dos estudantes de licenciatura em escolas de educação básica, sob a supervisão de um professor da escola e de um docente da universidade. Tem como objetivos: fortalecer a formação prática dos futuros professores; promover a integração entre teoria e prática; e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica. Durante a Residência Pedagógica, os estudantes participam de atividades práticas, como regência de sala de aula, elaboração de planos de aula e projetos educacionais, além de atividades de observação e reflexão sobre a prática docente.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados na formação dos professores de história. A falta de investimentos na educação, a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da carreira docente são alguns dos obstáculos a serem superados. Além disso, é necessário fortalecer a formação continuada, oferecendo oportunidades de atualização e aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira.

De fato, formação do professor de História no Brasil é um processo complexo e em constante transformação. É fundamental investir na qualificação e valorização desses profissionais, reconhecendo sua importância na construção do conhecimento histórico e na formação dos cidadãos brasileiros. Somente assim poderemos fortalecer o ensino de história, contribuindo para uma sociedade mais crítica, consciente e comprometida com a compreensão do passado e do presente. Ainda, formar esse processo em uma perspectiva decolonial ainda é um desafio, porque toda a ciência contemporânea está colonizada.

Considerando esse cenário, o objetivo desse capítulo, dentro da pesquisa proposta aqui, é pensar a formação de professores de História, avaliando se essa formação inclui a educação para as relações étnico-raciais. Ainda, avaliaremos como se organiza o Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA.

3.1 Formação de professores em licenciatura em História.

É a Resolução CNE/CES 492/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. O texto da resolução traz a demanda de repensar os currículos das graduações em História. Sobre esse tema, importante a leitura desse trecho:

Razões diversas podem, também, levar alguns programas a reforçar setores que, em outras instituições de ensino superior, encontram-se muito menos desenvolvidos. Assim, a História da África Negra, por exemplo, que sem dúvida deveria estar mais presente entre nós, em alguns casos de fato está, enquanto em outros não conseguiu ainda estabelecer-se minimamente por falta de meios suficientes para tal. Setores como a História Antiga e Medieval, de difícil desenvolvimento devido à necessidade de aprendizagem de línguas ditas "mortas" ou da associação Arqueologia/História, assumem dimensões e importância relativamente grandes em alguns programas, em que abrem opções específicas para os alunos já na Graduação, mas não em outros, onde existem só minimamente. (BRASIL, 2001).

Conforme podemos perceber, o texto da resolução traz à tona a importância da História da África Negra na formação de futuros professores de história.

A obrigatoriedade do ensino de relações étnico-raciais na formação do historiador no Brasil é uma questão de extrema importância e relevância. Reconhecer e compreender a história das diferentes etnias e raças presentes no país é fundamental para uma análise histórica mais abrangente e precisa. No entanto, é necessário reconhecer que existem falhas significativas na forma como essa formação é conduzida, resultando em poucas oportunidades de capacitação nesse campo.

A história do Brasil é marcada pela diversidade étnico-racial, com a presença de povos indígenas, africanos e europeus, entre outros grupos. O conhecimento sobre essas diferentes culturas e suas presenças na formação do país são essenciais para compreendermos a nossa identidade nacional e as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldaram a sociedade brasileira ao longo dos séculos.

Schwarcz (1993) enfatiza que a identidade nacional brasileira é marcada por uma mistura única de diferentes influências culturais e étnicas. Ela destaca como o país foi moldado pela interação entre povos indígenas, africanos, europeus e outras origens étnicas ao longo de sua história. Essa miscigenação resultou em uma rica diversidade cultural e racial, que é uma característica fundamental da sociedade brasileira. Ao abordar a diversidade étnico-racial, Lilia Schwarcz (1993) critica a ideia de uma suposta democracia racial no Brasil. Ela argumenta que, embora o país seja frequentemente retratado como uma nação onde as barreiras raciais foram

superadas, na realidade, a discriminação e as desigualdades persistem. Schwarcz (1993) aponta como a estrutura social brasileira ainda é permeada por padrões de desigualdade que frequentemente têm raízes históricas na escravidão e nas políticas discriminatórias. Através de suas análises, Lilia Schwarcz (1993) oferece uma visão crítica e contextualizada da formação da identidade nacional e da questão étnico-racial no Brasil. Ela destaca a importância de compreender a história e as estruturas sociais subjacentes para abordar as desigualdades presentes e promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Para a autora, no contexto brasileiro, a questão da raça tem sido consistentemente explorada (e explorada indevidamente) por indivíduos à margem da lei. Nessa sociedade marcada por desigualdades e privilégios, a noção de "raça" tem desempenhado um papel dentro de uma agenda nacional caracterizada por duas atitudes paralelas e similares: a exclusão social e a integração cultural. Mesmo com uma parcela significativa da população ainda sendo excluída dos direitos de cidadania, a coexistência racial é ironicamente enfatizada sob o pretexto da cultura, sendo reconhecida como um símbolo nacional. Essa dinâmica não é recente no país;

A perspectiva Schwarcz (1993) nos ajuda a entender que o ensino da história no Brasil falha em abordar adequadamente as questões étnico-raciais. O currículo acadêmico muitas vezes negligencia a história e as contribuições dos povos indígenas, dos afrodescendentes e de outras minorias étnicas, reproduzindo assim um viés eurocêntrico e branqueador. Isso resulta em lacunas significativas no conhecimento e na formação dos historiadores, que muitas vezes não estão devidamente preparados para lidar com a complexidade das relações étnico-raciais na história do Brasil. Ainda, nossa história é marcada pela naturalização do conceito de raça. Por sua vez, Schwarcz (1993) explica que o racismo é intrinsecamente prejudicial. Ele impede a avaliação de uma pessoa com base em sua natureza humana, especialmente levando em conta características físicas, como a cor da pele, ou atribuindo explicações biológicas à coloração da pele. O racismo é sempre uma distorção. Não há nada inato nele, já que é uma criação cultural originada das profundas disparidades sociais que nos separam. É apropriado recorrer à história para compreender e alterar esse cenário, para desenvolver políticas. No entanto, rotular qualquer forma de racismo como algo natural é transformar a história em um campo de confronto ideológico. Não há autenticidade nisso. Acredito que isso possa incitar sentimentos de excitação e ódio, e, acima de tudo, conduzir a um erro em que todos devemos discordar: transformar a humanidade em uma essência ou realidade de raça. Ela não se trata de raça, mas sim de uma construção social e política.

Além disso, há uma falta de oportunidades de formação específica nesse campo. São poucos os cursos e disciplinas que abordam de forma aprofundada a história das relações étnico-raciais, e muitos historiadores formados enfrentam dificuldades em encontrar espaços de atuação profissional nessa área. Isso contribui para a perpetuação de um conhecimento limitado e superficial sobre as questões étnico-raciais, perpetuando estereótipos e preconceitos.

É necessário que as instituições de ensino e os programas de formação em história no Brasil sejam mais inclusivos e abrangentes, garantindo uma formação sólida e ampla em relação às relações étnico-raciais. Isso implica em repensar os currículos, incluindo conteúdos relevantes, promover a diversidade epistêmica e incentivar a pesquisa e o debate sobre as questões étnico-raciais na história.

Também é fundamental criar mais oportunidades de formação específica, por meio de cursos, especializações e programas de pós-graduação voltados para o estudo das relações étnico-raciais. Isso possibilitará a formação de historiadores capacitados a abordar de maneira crítica e reflexiva a história das diferentes etnias e raças presentes no Brasil.

Somente por meio de uma formação mais abrangente e inclusiva será possível superar as falhas existentes na formação do historiador em relação às relações étnico-raciais. Isso permitirá uma produção de conhecimento mais consistente e uma atuação profissional mais comprometida com a valorização da diversidade e a promoção da igualdade étnico-racial na sociedade brasileira.

Ainda, conforme apontam autores como Curtin (2010) e Munanga (1999), é preciso reescrever a história do Brasil, ouvindo vozes outras que não a do colonizador e permitindo que epistemologias outras que não a ocidental sejam incluídas. Apenas decolonizando a historiografia é que efetivamente o ensino para as relações étnico-raciais vai se efetivar.

Coelho, Silva e Soares (2016) também mostram que a formação continuada é central para fomentar o ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais. Os autores narram uma experiência de formação continuada, feita a partir do Núcleo Gera, realizado em 2015, para professores do Ensino Fundamental. Os autores narram que a experiência foi diferenciada porque feita por um núcleo interdisciplinar, que objetivava experiências epistemológicas distintas.

Os autores pontuam que a principal finalidade do curso foi favorecer o acúmulo e a reorganização do capital cultural para a concretização de um projeto de intervenção escolar que os professores cursistas deveriam apresentar ao final. Ainda, pontuam que notaram nos

cursistas ausência de competências básicas que comprometiam atingir os resultados propostos pelo curso. Os cursistas manifestaram dificuldade em fazer reflexões teóricas mais aprofundadas e em se apropriar de conceitos mais complexos, ficando apenas no nível da experiência concreta do cotidiano.

Aqui sentimos a necessidade de olhar criticamente a percepção dos autores. Não nos parece pertinente falar em diversidade epistemológica. Diversidade epistemológica aqui é apresentada como um conceito fora de lugar. Como falar em diversidade epistemológica se todos os professores do curso foram formados dentro da lógica da ciência cartesiana e iluminista? Nos parece que faz sentido falar em diversidade de conhecimento teórico e prático, diversidade de experiência e de olhares. Contudo, a diversidade epistemológica envolve conhecer outras formas de conhecer que não a ocidental.

Por outro lado, o estudo de Coelho et al (2014) discute uma perspectiva de formação continuada distinta e que merece um destaque nessa análise. O estudo narra a experiência do Núcleo das Africanidades Cearenses, que é um projeto de extensão da FAGED – UFC, que desde 2008 faz parte da rede denominada Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB's). O principal objeto de estudo do grupo são os próprios cearenses e aquilo que eles mantêm em relação às suas africanidades, naquilo que historicamente os invisibilizaram e os desvalorizaram como protagonistas na história brasileira.

Os estudos do Núcleo das Africanidades Cearenses têm uma perspectiva inovadora à medida que utilizam a chamada abordagem sociopoética, para conseguir um diagnóstico metafórico, percebendo o corpo como objeto de conhecimento, atravessado por conceitos e afetos. Coelho et al (2014) apontam que a abordagem sociopoética metaforiza a vida, porque busca nos sujeitos o seu imaginário, muitas vezes apagado pela rotina massacrante da vida. A abordagem sociopoética tem ainda como perspectiva construir uma pesquisa-intervenção que mudem a postura do pesquisador sobre o conhecimento já produzido sobre cultura e história africana e afro-brasileira.

A historiografia brasileira foi feita, conforme já discutimos, a partir de olhares externos às vivências afrodescendentes. Dessa forma, o Núcleo das Africanidades Cearenses desejou trazer o olhar de quem de fato vive os dilemas históricos dos afrodescendentes. Coelho et al (2014) enfatizam ainda, de um ponto de vista epistemológico, o grupo tem buscado mais conceituações afrocentradas, que busquem experiências realmente focadas nas africanidades, como processo político-cultural, não biológico. Não há espaço, no grupo, para

vertentes universalistas, que apagam as identidades, mas sim com base nas experiências de vida afrodescendentes.

3.2 Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA (2023 – 2027)

Nessa seção, vamos analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IEMA e seu comprometimento com as questões étnico-raciais. Em primeiro lugar, em sua fundamentação sociológica, o documento reconhece a ampla diversidade cultural do Maranhão e aponta que essas interações socioculturais são adquiridas através do aprendizado e, portanto, podem ser aprimoradas e modificadas. Nesse contexto, o PDI reconhece a responsabilidade das instituições sociais em respeitar as peculiaridades culturais e agir para reduzir as desigualdades sociais. O estado do Maranhão apresenta uma riqueza de diversidade étnico-racial, com influências indígenas, europeias e africanas. Portanto, o PDI reconhece que é necessário adotar abordagens pedagógicas que valorizem essas origens culturais, a fim de promover constantemente a diversidade e a inclusão. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e plurirracial, na qual seja possível estabelecer um diálogo entre diversos grupos étnico-raciais.

Em seu item 9.3, denominado Diretrizes para Valorização e Formação Continuada, o PDI constrói as diretrizes norteadoras da valorização e formação continuada dos servidores e determina: “Respeito às diferenças em questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (MARANHÃO, 2016, p. 197).

Ainda nesse trecho, o documento apoia-se na construção de uma democracia plurirracial, construindo um diálogo entre diversos grupos raciais. A democracia plurirracial é um conceito que se refere a um modelo de sociedade democrática que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial presente em seu contexto. Essa abordagem busca garantir igualdade de direitos, oportunidades e participação política para todos os grupos raciais, promovendo uma convivência harmoniosa e respeitosa entre eles.

A democracia plurirracial reconhece a importância de superar as desigualdades históricas e estruturais que afetam certos grupos étnico-raciais, como resultado de discriminação, marginalização e exclusão. Ela busca eliminar os obstáculos que impedem a plena participação e representação desses grupos na sociedade e nos processos políticos.

Um dos princípios fundamentais da democracia plurirracial é o respeito à identidade e às culturas de todos os grupos raciais. Isso significa valorizar e promover a diversidade étnico-racial, reconhecendo as contribuições únicas que cada grupo traz para a construção da sociedade como um todo.

A democracia plurirracial incentiva a criação de políticas públicas e medidas afirmativas que visem a garantir a igualdade de oportunidades e a reparação de injustiças históricas. Essas políticas podem incluir cotas raciais em instituições de ensino e no mercado de trabalho, programas de inclusão social e combate ao racismo, entre outras iniciativas que buscam promover a equidade.

Além disso, a democracia plurirracial enfatiza a importância do diálogo e do engajamento entre os diferentes grupos raciais. Isso envolve o estabelecimento de espaços de discussão e participação, nos quais as vozes de todos os grupos sejam ouvidas e respeitadas. A troca de experiências, o reconhecimento das diferenças e a busca por consensos são fundamentais para o fortalecimento da democracia plurirracial.

No contexto da democracia plurirracial, o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial são questões centrais. Isso envolve a educação antirracista, a conscientização sobre a importância do respeito às diferenças e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Ela representa um ideal de sociedade inclusiva, justa e igualitária, na qual todos os grupos raciais têm voz, direitos e oportunidades garantidos. É um caminho para a construção de uma sociedade que reconhece, valoriza e celebra a diversidade étnico-racial, promovendo a coexistência pacífica e a equidade para todos.

Ainda, o PDI, alinhado à BNCC (2018), traz a perspectiva do protagonismo juvenil. Assim, o documento traz um modelo de organização do trabalho docente baseado em líderes de turma que têm o seguinte papel:

Líderes de Turma: Os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que se referem a atitudes proativas e de **respeito às diferenças**, seja em relação à escola, à sua comunidade, às pessoas, etc. A rotina escolar deve ser organizada de modo a contemplar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades. (MARANHÃO, 2016, p. 197).

O protagonismo juvenil é um conceito que se refere ao papel ativo e participativo dos jovens na sociedade, incluindo o ambiente escolar e é claro à BNCC. Quando os jovens são

encorajados a exercer seu protagonismo, eles têm a oportunidade de liderar ações que promovem o respeito à diversidade na escola. O respeito à diversidade é fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e acolhidos, independentemente de suas origens étnico-raciais, culturais, religiosas, de gênero, orientação sexual ou habilidades diferentes. Nesse contexto, o protagonismo juvenil pode desempenhar um papel essencial. Os jovens têm vivências, perspectivas e ideias únicas, que podem contribuir para a criação de ações concretas que promovam a valorização da diversidade e o combate a qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Nesse mesmo contexto, o PDI propõe o monitoramento e a avaliação institucional da IEMA. Sobre isso, diz o documento:

A política de Monitoramento e Avaliação Institucional do IEMA é uma estratégia que visa à qualidade e à eficiência da oferta de um ensino público de qualidade aos jovens maranhenses de todas as vertentes étnicas e culturais. Não é uma mera formalização, é uma práxis natural do labor pedagógico e de gestão do Instituto, onde todos os membros da equipe passam por processos de avaliação e autoavaliação. (MARANHÃO, 2016, p. 181).

Criar sistemas de monitoramento e avaliação pluricultural também impacta a atuação docente, que devem fazer valer a lei 10.639/2003. Monitorar e avaliar se uma escola valoriza a diversidade e respeita todas as raças e etnias presentes é de extrema importância pelos seguintes motivos:

Promoção da igualdade: Uma escola que valoriza a diversidade e respeita todas as raças e etnias contribui para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades. Monitorar esse aspecto permite identificar possíveis desigualdades, discriminações ou exclusões que precisam ser corrigidas, visando a garantir que todos os alunos sejam tratados de maneira justa e equitativa.

Construção de um ambiente inclusivo: Uma escola inclusiva é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Monitorar se a escola valoriza a diversidade e respeita todas as raças e etnias ajuda a criar um ambiente onde todos se sintam acolhidos, respeitados e representados. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes, tolerantes e capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade diversa.

Combate ao preconceito e à discriminação: O monitoramento da valorização da diversidade e do respeito às raças e etnias na escola auxilia no combate ao preconceito e à discriminação. Identificar situações de racismo, xenofobia ou qualquer forma de discriminação é fundamental

para implementar medidas educativas, corretivas e preventivas que promovam a conscientização e a mudança de atitudes.

Empoderamento dos estudantes: O monitoramento da valorização da diversidade e do respeito às raças e etnias na escola permite envolver os estudantes no processo de construção de um ambiente inclusivo. Ao dar voz aos alunos, incentivar sua participação ativa e ouvir suas perspectivas, é possível promover o empoderamento dos jovens, encorajando-os a se tornarem agentes de mudança e a liderarem ações de respeito à diversidade.

Preparação para a vida em sociedade: Uma escola que valoriza a diversidade e respeita todas as raças e etnias prepara os alunos para uma convivência saudável e respeitosa em uma sociedade multicultural. Monitorar essa valorização contribui para que os estudantes adquiram habilidades sociais e emocionais, como empatia, respeito mútuo, diálogo intercultural e valorização da diversidade, fundamentais para uma participação ativa e construtiva na sociedade.

Monitorar e avaliar se uma escola valoriza a diversidade e respeita todas as raças e etnias nela presentes é importante para garantir a igualdade, construir um ambiente inclusivo, combater o preconceito, empoderar os estudantes e prepará-los para uma convivência harmoniosa em uma sociedade diversa.

Quanto à Coordenação de Inclusão e Diversidade salientamos as atribuições definidas no PDI:

- ✓ Elaborar instrumentos específicos para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Elaborar projetos acerca da Educação Especial/Inclusiva;
- ✓ Acompanhar e orientar às famílias do estudante público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Contribuir na elaboração do edital de matrícula dos estudantes;
- ✓ Promover formações continuadas aos docentes, bem como ciclo de palestras e/ou debates aos discentes sobre temáticas que reforcem o **respeito à diversidade étnica**, de gênero, religiosa e política;
- ✓ Identificar e combater casos de misoginia e discriminação de qualquer tipo dentro do IEMA;
- ✓ Realizar reunião de alinhamento com Gestão Pedagógica (MARANHÃO, 2016, P.55)

Uma das principais ações mencionadas é a elaboração de instrumentos específicos para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso evidencia a necessidade de adaptar e personalizar as práticas pedagógicas, a fim de atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Essa abordagem

busca garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário à educação e possam desenvolver seu potencial máximo.

Além disso, destaca-se a importância de elaborar projetos acerca da Educação Especial/Inclusiva. Essa iniciativa visa fomentar a reflexão e a implementação de estratégias que promovam a inclusão educacional e social dos estudantes com necessidades especiais. É fundamental que a escola seja um espaço que acolha e valorize a diversidade, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento para todos os estudantes.

Outra dimensão abordada é o acompanhamento e orientação às famílias do estudante público-alvo da Educação Especial. Reconhece-se que a parceria entre a escola e a família é essencial para o sucesso educacional do estudante, especialmente aqueles que requerem atenção especial. O apoio e a orientação aos pais ou responsáveis auxiliam no processo de compreensão das necessidades do estudante e no estabelecimento de estratégias conjuntas para o seu desenvolvimento.

A contribuição na elaboração do edital de matrícula dos estudantes também é mencionada, enfatizando a importância de considerar critérios inclusivos e acessíveis que garantam o acesso igualitário a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

A promoção de formações continuadas aos docentes, bem como a realização de palestras e debates sobre diversidade étnica, de gênero, religiosa e política para os discentes, demonstram o compromisso com a educação inclusiva e a valorização da diversidade. Essas atividades têm o objetivo de promover uma cultura de respeito, igualdade e tolerância no ambiente escolar.

Identificar e combater casos de misoginia e discriminação de qualquer tipo dentro do IEMA também é uma preocupação destacada no texto. Isso reflete a importância de criar um ambiente seguro, livre de preconceitos e que promova a igualdade de gênero e o respeito mútuo. Por fim, a realização de reuniões de alinhamento com a Gestão Pedagógica evidencia a importância de estabelecer uma comunicação eficiente e colaborativa entre os docentes e a equipe gestora, visando a implementação efetiva das ações voltadas à Educação Especial/Inclusiva.

No que tange aspectos da expressão da arte e manifestação cultural, o PDI propõe:

Promover o debate sobre a **diversidade** geocultural, visual, musical, corporal, poética e estética das mais diversas produções e manifestações culturais materiais ou imateriais locais e regionais. (MARANHÃO, 2016, p. 58)

Ao promover o debate sobre a diversidade geocultural, estamos reconhecendo e valorizando a multiplicidade de expressões artísticas, tradições, costumes e modos de vida presentes em diferentes regiões. Cada lugar possui uma história única, influenciada por fatores como geografia, clima, migrações e interações culturais, que moldam a identidade coletiva de uma comunidade.

A diversidade visual abrange uma ampla gama de expressões estéticas, como pinturas, esculturas, fotografia e outras formas de arte visual. Cada cultura tem sua própria estética, que reflete suas crenças, valores e visões de mundo. Ao valorizar essa diversidade, estamos ampliando nosso repertório estético e enriquecendo nossa compreensão do mundo.

A diversidade musical é outra faceta importante desse debate. Cada região possui sua própria música tradicional, instrumentos típicos e estilos musicais distintos. A música é uma forma de expressão cultural profundamente enraizada nas comunidades, transmitindo histórias, emoções e identidades. Ao explorar e apreciar a diversidade musical, estamos reconhecendo a importância dessa expressão artística para a preservação e transmissão de culturas.

A diversidade corporal também é um aspecto significativo a ser considerado. Diferentes comunidades têm tradições e práticas corporais únicas, como danças tradicionais, rituais e formas de expressão física. Essas práticas refletem a relação das pessoas com seus corpos, o ambiente e a espiritualidade. Ao valorizar a diversidade corporal, estamos celebrando a pluralidade de movimentos e gestos que carregam significados culturais profundos.

A diversidade poética e estética destaca a riqueza da expressão literária e artística em diferentes culturas. A poesia é uma forma de linguagem que reflete a sensibilidade e a visão de mundo de uma comunidade, transmitindo valores, tradições e reflexões sobre a vida. Ao reconhecer e promover a diversidade poética, estamos abrindo espaço para uma maior apreciação da variedade de estilos, temas e abordagens presentes na literatura mundial.

Promover o debate sobre a diversidade geocultural, visual, musical, corporal, poética e estética é uma forma de combater estereótipos, preconceitos e desigualdades culturais. Ao valorizar e respeitar as diferentes manifestações culturais, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva, que reconhece a importância de todas as culturas e busca promover a igualdade de oportunidades para todas as expressões culturais.

Esse debate também estimula a troca de conhecimentos, o diálogo intercultural e o enriquecimento mútuo. Ao conhecer e apreciar as diferentes manifestações culturais, podemos expandir nossos horizontes, desenvolver empatia e fortalecer a coesão social.

Quanto à finalidade da Proposta Pedagógica Institucional, podemos destacar:

A finalidade da Proposta Pedagógica Institucional (PPI) do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA é constituir-se como o instrumento institucional de orientação das práticas pedagógicas no âmbito do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Inovação. Apresenta, também, as principais concepções que permeiam o trabalho dos profissionais da Educação, bem como circunscreve o debate sobre a característica principal do IEMA: **ser uma Instituição de Ensino criada para a inclusão.** (MARANHÃO, 2016, p. 79)

A partir do exposto, observamos que a PPI do IEMA busca estabelecer as principais concepções que embasam o trabalho dos profissionais da educação nessa instituição. Essas concepções podem englobar aspectos como a visão de educação, os princípios pedagógicos adotados, as metodologias de ensino, as estratégias de avaliação, entre outros elementos que compõem o contexto educacional.

Além disso, a PPI destaca a característica principal do IEMA, que é ser uma instituição de ensino voltada para a inclusão. Isso significa que o IEMA busca promover a educação de qualidade de forma acessível e igualitária para todos os estudantes, independentemente de suas origens sociais, econômicas, étnico-raciais ou qualquer outra forma de diversidade. A inclusão no IEMA não se restringe apenas ao acesso, mas também abrange a permanência e o sucesso dos estudantes em suas trajetórias educacionais.

Essa proposta pedagógica é o guia que direciona as práticas educativas e a atuação dos profissionais do IEMA, buscando criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade, promova a equidade e estimule o desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, são adotadas metodologias inovadoras, que integram teoria e prática, valorizam a pesquisa e a extensão, e estimulam a formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho.

A PPI também pode estabelecer parcerias com outros setores da sociedade, como empresas, organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior, visando promover a interação entre a instituição e a comunidade, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e possibilitando a troca de conhecimentos e experiências.

O PDI enfatiza o papel das instituições sociais no respeito às singularidades culturais e na busca pela redução das desigualdades sociais, como assinalado a seguir:

Os processos sociais e culturais são aprendidos e, por isso, podem ser aperfeiçoados e transformados. Às instituições sociais cabe o **respeito às singularidades** culturais, bem como a atuação no sentido de minimizar as desigualdades sociais. O Maranhão é um Estado com uma rica **diversidade étnica racial, com origens indígenas, europeias e africanas**, sendo necessárias práticas pedagógicas que valorizem essas matrizes culturais, de modo a **promover sempre a diversidade e a inclusão**, numa perspectiva de construção de uma **democracia plurirracial**, na qual possa existir o

diálogo entre diversos **grupos raciais**. Os docentes devem atuar de modo que cada estudante que se profissionaliza desenvolva trabalho e pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos para a promoção e aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização e integração desses conhecimentos numa estrutura sistêmica, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade, além de desenvolver suas potencialidades empreendedoras. Deverão também desenvolver práticas pedagógicas que promovam a formação integral do ser humano, considerando a formação de sujeitos emancipados e agentes de transformação, com vistas à superação do processo de formação restrito ao conhecimento das técnicas de produção desassociada da formação para a vida social. (MARANHÃO, 2016, p.81)

No texto, o Maranhão é mencionado como um estado com uma rica diversidade étnica racial, composta por influências indígenas, europeias e africanas. Nesse sentido, o trecho citado defende a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as diversas matrizes culturais presentes no estado, visando promover a diversidade e a inclusão. O objetivo é construir uma democracia plurirracial, onde haja diálogo entre diferentes grupos raciais. Para isso, é fundamental que os professores atuem de forma a incentivar cada estudante a desenvolver trabalhos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e conhecimentos culturais.

Além disso, é destacado o papel dos docentes na promoção da formação integral do ser humano. Eles devem considerar a formação de sujeitos emancipados, capazes de se tornarem agentes de transformação na sociedade. Assim, o processo de formação não deve se restringir apenas ao conhecimento técnico, dissociado da formação para a vida social. A ideia é que os alunos possam desenvolver suas potencialidades empreendedoras e se envolver em projetos que tenham impacto tanto na comunidade como na sua própria formação cultural e profissional.

Desse modo, o texto enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovendo a inclusão e a formação integral dos estudantes. Além disso, destaca a necessidade de uma educação que vá além do conhecimento técnico, visando formar sujeitos críticos, participativos e capazes de contribuir para a transformação da sociedade.

A BNCC tem um amplo compromisso com o Protagonismo Juvenil. O PDI reproduz essa percepção ressaltando a relevância de se criar espaços e estruturas que valorizem a voz e a participação dos jovens, capacitando-os a se tornarem agentes de transformação, capazes de promover mudanças positivas em suas comunidades, como salientado a seguir:

O Protagonismo Juvenil pode se efetivar por meio de Clubes de Protagonismo, Conselhos de Líderes, Grêmios Estudantis ou ainda por meio de mobilizações

estudantis, que possam contribuir de forma decisiva para estudantes autônomos, autênticos, colocando em atuação todos os estudantes, contemplando sempre os princípios da **Educação Inclusiva**. (MARANHÃO, 2016, p.83)

O documento destaca a importância do protagonismo juvenil como uma forma de promover a participação ativa dos estudantes e fortalecer sua autonomia dentro do ambiente escolar. Ao mencionar a criação de Clubes de Protagonismo, Conselhos de Líderes e Grêmios Estudantis, o texto evidencia a necessidade de espaços e estruturas que possibilitem aos jovens assumirem um papel de liderança e contribuir ativamente para a vida escolar.

Essas iniciativas buscam ir além de uma educação tradicional, na qual os estudantes são meros receptores de conhecimento. Ao estimular o protagonismo juvenil, a ideia é que os jovens se tornem agentes de transformação em suas escolas e comunidades, desenvolvendo habilidades como autonomia, capacidade de expressão e tomada de decisões. Essas competências são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de exercer uma influência positiva em seu entorno.

Além disso, o documento ressalta a importância de contemplar os princípios da Educação Inclusiva ao promover o protagonismo juvenil. Isso significa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham oportunidades igualitárias de participação e expressão. Dessa forma, é essencial que as estruturas e espaços de protagonismo sejam acessíveis e acolhedores para todos, garantindo a representatividade e a diversidade de vozes.

No contexto educacional, o protagonismo juvenil proporciona uma mudança de paradigma, na qual os estudantes são vistos como agentes ativos na construção do conhecimento e na melhoria do ambiente escolar. Através do envolvimento em clubes, conselhos e mobilizações estudantis, os jovens têm a oportunidade de desenvolver habilidades de liderança, trabalho em equipe, negociação e tomada de decisões, preparando-se para desafios futuros na sociedade.

Vejamos ainda como o PDI trabalha com os Quatro Pilares da Educação:

APRENDER A CONHECER

Orientar e estimular o estudante para o exercício do conhecer o outro, buscando uma convivência respeitosa, digna e entendendo o direito do outro. Como estratégia, os estudantes devem ser estimulados a questionar sobre o que não conhecem, buscar novas informações aprendendo a selecionar o que é relevante e o que os ajuda a responder seus questionamentos.

APRENDER A FAZER

Os estudantes devem ser envolvidos em processos que conduzem a resultados, conclusões e/ou compromissos com a prática cooperativa para a geração de resultados comuns.

APRENDER A CONVIVER

Tratar as **diferenças culturais, étnicas**, físicas, sensoriais, intelectuais ou religiosas como oportunidades para aprender a compartilhar outras formas de pensar, de sentir e de atuar.

APRENDER A SER

Estimular os estudantes, a partir de situações reais e cotidianas, a desenvolver a capacidade de reflexão e reconhecimento da existência do outro, de dominar e conhecer a si próprio pelo autocontrole, de assumir as consequências da ação ou da não ação, respondendo por aquilo que escolhe e aprende a deliberar entre alternativas.

O trecho refere-se a uma abordagem educacional que visa orientar e estimular os estudantes a desenvolverem habilidades de compreensão e respeito em relação ao próximo. A ideia central é que o processo de aprendizagem não se limite apenas ao conhecimento acadêmico, mas também englobe a capacidade de conhecer e entender o outro, valorizando a convivência respeitosa e digna.

Nesse sentido, é fundamental incentivar os estudantes a questionarem e explorarem aquilo que não conhecem. Isso envolve buscar novas informações, aprender a selecionar o que é relevante e utilizar esses conhecimentos para responder a seus próprios questionamentos. A ênfase está na habilidade de investigar, refletir e adquirir novos conhecimentos de maneira crítica e autônoma.

Além disso, aprender a conhecer implica em tratar as diferenças culturais, étnicas, físicas, sensoriais, intelectuais ou religiosas como oportunidades para ampliar nossa compreensão do mundo. Em vez de encarar tais diferenças como barreiras ou obstáculos, elas devem ser vistas como uma riqueza que nos permite compartilhar diferentes perspectivas, modos de pensar, sentir e agir.

Ao promover a aprendizagem para conhecer o outro, busca-se desenvolver nos estudantes a empatia, a tolerância e o respeito pela diversidade. Essa abordagem educacional tem como objetivo formar cidadãos conscientes, capazes de interagir de forma harmoniosa e construtiva em uma sociedade plural e multicultural.

Aprender a conhecer e a conviver implica em estimular os estudantes a explorarem além de seu próprio mundo, a questionarem, a buscar informações relevantes e a valorizar as diferenças como oportunidades para aprender e compartilhar experiências diversas. Trata-se de uma abordagem educacional que promove a formação de indivíduos críticos, respeitosos e abertos ao diálogo, capazes de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Ao abordar as características de Projetos Empreendedores e Corresponsabilidade, em seu Eixo II, o documento destaca os seguintes aspectos:

b) Eixo II (2º Período): Intervenção Sociocultural - desenvolve habilidades relacionadas ao exercício da cidadania, do diálogo e da cooperação, **valorização da diversidade de saberes** e preparação para o mundo do trabalho, visando promover mudanças na comunidade do entorno da escola e potencializar o projeto de vida do estudante, em consonância com sua atuação profissional. Explora os conceitos de cidadania, de políticas públicas, da relação entre impostos, bens e equipamentos públicos, do direito social, das diferenças entre o público e o privado, entre outros. (MARANHÃO, 2016, p. 90)

As intervenções socioculturais devem promover mudanças na comunidade do entorno da escola e potencializar o projeto de vida do estudante, alinhado com sua atuação profissional. Nesse sentido, o texto destaca a importância de explorar conceitos como cidadania, políticas públicas, a relação entre impostos, bens e equipamentos públicos, direitos sociais, bem como as diferenças entre o público e o privado. Esses temas são fundamentais para a formação dos estudantes como cidadãos conscientes e ativos, capazes de compreender e interagir com o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Ao desenvolver habilidades relacionadas à cidadania, os estudantes são incentivados a participar ativamente da vida em sociedade, envolvendo-se em questões que afetam sua comunidade e colaborando para a construção de um ambiente mais justo e equitativo. Isso envolve o entendimento dos direitos e deveres de um cidadão, a compreensão do papel das políticas públicas na promoção do bem-estar social e a capacidade de diálogo e cooperação para encontrar soluções coletivas.

A valorização da diversidade de saberes é um aspecto essencial nesse contexto. Reconhecer e respeitar as diferentes perspectivas, culturas e conhecimentos presentes na sociedade contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, empáticos e abertos ao diálogo. Além disso, a preparação para o mundo do trabalho é abordada, proporcionando aos estudantes habilidades e competências necessárias para sua atuação profissional futura, ao mesmo tempo em que são incentivados a refletir sobre seu projeto de vida.

Ao explorar conceitos como a relação entre impostos, bens e equipamentos públicos, o texto busca fornecer aos estudantes uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e econômicas. Isso inclui a conscientização sobre a importância dos recursos públicos e como eles são utilizados para o benefício coletivo.

A Coordenação de **Educação Especial/Inclusiva** do IEMA propõe assegurar maneiras de inclusão, de modo que todos os estudantes tenham acesso ao ensino na superação de obstáculos de valorização e envolvimento na mesma proporção e tenham oportunidade ao ensino de qualidade. Nesse sentido, subsidiam a concretização dos processos de ensino e aprendizagem, objetivando os Projetos de Vida dos estudantes em sua atuação como protagonistas e agentes de transformação social. Nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da **Educação Inclusiva**, traz como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA (DSM5) e altas habilidades/superdotação matriculados nos IEMA’s Plenos, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às especificidades da deficiência, garantindo”:

- ✓ Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- ✓ Atendimento Educacional Especializado;
- ✓ Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- ✓ Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais para inclusão escolar;
- ✓ Participação da família e da comunidade;
- ✓ Trabalho Colaborativo em prol de uma aprendizagem eficaz.

O mapeamento da Equipe de Educação Especial prevê o professor da sala de recursos multifuncionais tendo por função a responsabilidade por realizar ações que estimulem as atividades da vida diária, atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem e seus códigos, Braille e Libras, entre outros. O profissional também atuará na Sala de Recursos Multifuncionais com o estudante público-alvo da educação especial: estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA (DSM-5) e Altas Habilidades/Superdotação, com a equipe de Tradutor/Intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais, em relação às atividades que deverão ser desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais com estudante **Surdo/e ou com deficiência auditiva**, de forma alinhada, dando orientação a respeito do que será trabalhado.

O Professor Auxiliar da sala regular do Atendimento Educacional Especializado

(AEE) é responsável por realizar o acompanhamento do **estudante com deficiência** de maior comprometimento na sala de aula comum, devendo atuar junto ao professor, no tocante à mediação didático-pedagógica nas atividades de ensino, com o objetivo de garantir aos estudantes com deficiência seu interesse e atuação no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

- ✓ Participar de todo o processo ensino-aprendizagem e das ações integradas escola-comunidade;
- ✓ Permanecer na sala de aula, dependendo da necessidade durante o horário escolar, prestando Atendimento Educacional Especializado ao estudante com deficiência que necessite de apoio intenso e contínuo;
- ✓ Não deverá assumir o papel do professor regente do estudante com deficiência;
- ✓ Não deverá assumir o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais;
- ✓ Será lotado nos IEMA's Plenos com matrícula de **estudantes com deficiência** com maior comprometimento, conforme necessidade apontada em laudo do especialista;
- ✓ Tem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, definida da seguinte forma: 14 (quatorze) horas de Orientação na Sala Regular; 08 (oito) horas de Orientação Ensino Regular; 06 (seis) horas de Avaliação Diagnóstica e 12 (doze) horas de Planejamento.

O Profissional Guia-Intérprete é aquele que faz a interpretação na forma predominante de comunicação do surdo-cego e é também seu guia. Esse profissional é necessário para inclusão da pessoa com surdo-cegueira que necessita ter conhecimento prévio do planejamento do professor da Base Comum e Base Técnica, com o objetivo de compartilhar e a partilhar os diferentes tipos de saberes, buscando condições mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades presentes do estudante com surdo-cegueira. Para isso, a experiência precisa ser socializada por todos os envolvidos no processo educativo: família e comunidade escolar. Possui carga horária de 40 horas semanais, definida da seguinte forma: 26 (vinte e seis) horas de trabalho ao estudante com **Surdo-Cegueira**, com foco na interação e estimulação sensorial para o acesso ao conhecimento de objetos, pessoas, promovendo, assim, a autonomia na tomada de decisões e 14 (quatorze) horas de Planejamento, de acordo com a legislação vigente.

c) Práticas e Vivências em Protagonismo

São ações concretas e intencionais nas quais os jovens são estimulados pela equipe escolar, por meio das oportunidades e espaços, a atuar de forma criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na Unidade, na comunidade e na vida social.

✓ Líderes de Turma: Os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que se referem a atitudes proativas e **de respeito às diferenças**, seja em relação à escola, à sua comunidade, às pessoas, etc. A rotina escolar deve ser organizada de modo a contemplar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades. Por meio da atuação dos líderes de turma, os IEMA's pretendem, por um lado, ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e, por outro, aprimorar sua gestão escolar, garantindo a participação de seus estudantes. Os Gestores deverão garantir um espaço democrático para a eleição dos líderes e a participação dos estudantes nas decisões e soluções dos problemas do IEMA Pleno.

O PDI também menciona o Referencial da Educação Especial/Inclusiva, definido como

(...) documento criado por meio da resolução CONSUP/IEMA Nº 113, janeiro de 2020, que norteia todos os IEMA's Plenos e tem como objetivo organizar, planejar, dirimir e avaliar a educação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades do seu público-alvo, minimizando suas dificuldades de aprendizagem. (MARANHÃO, 2016, p.124)

O Referencial da Educação Especial/Inclusiva tem um propósito fundamental: fornecer suporte para garantir um atendimento escolar de qualidade, que leve em consideração as necessidades específicas desse público-alvo. Ao mencionar a importância desse referencial, o trecho aponta para a necessidade de uma abordagem inclusiva na educação, que reconheça e respeite a diversidade dos alunos. O documento busca direcionar os esforços das instituições de ensino para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que possibilitem a participação plena e efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

Além disso, o Referencial da Educação Especial/Inclusiva também destaca a importância da formação e capacitação dos professores, bem como da infraestrutura adequada nas escolas, para oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor. O documento busca promover a

igualdade de oportunidades educacionais, incentivando a criação de estratégias e recursos que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação.

Ao reconhecer a existência desse referencial, o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) demonstra um compromisso com a inclusão e a promoção da educação de qualidade para todos os estudantes. A inclusão educacional é um princípio fundamental que visa garantir a igualdade de direitos e oportunidades, possibilitando o pleno desenvolvimento e participação social de cada indivíduo. As diferenças individuais são levadas em consideração no que concerne à organização dos cursos, como explicitado no documento:

Contemporização Curricular: na organização dos cursos de graduação em suas diversas modalidades, deve-se considerar a flexibilidade dos métodos, de **acordo com as diferenças individuais** dos estudantes, regionalismos e características socioeconômicas apresentadas pelos Arranjos Produtivos Locais (APL). (Maranhão, 2016, p. 127)

A Contemporização Curricular refere-se à necessidade de adaptação dos currículos acadêmicos para atender às demandas e realidades específicas dos estudantes e das regiões onde estão inseridos. Compreender as diferenças individuais dos estudantes é fundamental para proporcionar uma educação mais inclusiva e efetiva. Ao reconhecer as diferenças individuais, é possível ajustar os métodos de ensino, de forma a atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Isso implica em adotar estratégias pedagógicas variadas, que considerem as diferentes formas de aprender e os estilos cognitivos dos estudantes.

O texto ressalta a importância de levar em conta os regionalismos e as características socioeconômicas dos Arranjos Produtivos Locais (APL). Isso significa considerar as particularidades culturais, econômicas e sociais de cada região no planejamento dos currículos acadêmicos. Essa abordagem permite que os estudantes possam se relacionar melhor com os conteúdos abordados, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

A flexibilidade dos métodos de ensino é essencial para implementar a Contemporização Curricular. Isso envolve a adoção de abordagens pedagógicas diversificadas, que vão além das aulas expositivas tradicionais. Métodos como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, debates e atividades práticas permitem uma maior interação dos estudantes com o conhecimento, estimulando sua participação ativa e o desenvolvimento de habilidades práticas.

A Contemporização Curricular não apenas considera as diferenças individuais dos estudantes, mas também reconhece a importância de promover a inserção dos graduandos no contexto social e produtivo de suas regiões. Ao adaptar os currículos às características socioeconômicas dos APLs, busca-se fortalecer a formação dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e demandas específicas das suas áreas de atuação.

O documento também contempla a política de atendimento aos discentes, tendo como objetivo principal

a) fomentar e acompanhar o acolhimento, a permanência e o êxito dos estudantes no instituto, por meio de programas e ações de combate à evasão e à retenção, que englobam, por exemplo, a concessão de auxílios financeiros e bolsas; o nivelamento; a monitoria; orientação psicopedagógica; a mobilidade acadêmica, práticas esportivas e as oportunidades de estágio. São abordados, também, **ações de inclusão social e diversidade**, além dos aspectos da organização estudantil e o acompanhamento dos egressos.

Para desenvolvimento das políticas de apoio aos estudantes, criar-se-á a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), órgão sistêmico responsável pela Coordenação dos Programas e Projetos de forma articulada com o Ensino, a Pesquisa, Extensão e Inovação, subordinada à Diretoria-Adjunta Pedagógica (DAP), que será responsável pela execução das ações que atendam as demandas estudantis em suas múltiplas dimensões, por meio de uma equipe multiprofissional (pedagogia, psicologia e serviço social). A equipe multiprofissional de cada IEMA, caberá a promoção e intervenções educativas em diversas áreas temáticas como por exemplo, o uso e abuso de substâncias químicas, questões sociais e de vulnerabilidade, gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis, bullying, questões de gênero, **raça**, classe e outras. (MARANHÃO, 2016, p. 188)

Tais políticas são implementadas por meio de programas e ações que visam combater a evasão e a retenção dos alunos, proporcionando auxílios financeiros e bolsas, nivelamento acadêmico, monitoria, orientação psicopedagógica, mobilidade acadêmica, práticas esportivas e oportunidades de estágio.

Um dos aspectos mencionados é a inclusão social e a diversidade, reconhecendo a importância de criar um ambiente educacional inclusivo, que valorize e respeite as diferenças individuais dos estudantes. Além disso, o texto menciona a organização estudantil e o acompanhamento dos egressos, destacando a importância de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo de sua trajetória educacional e profissional.

Para viabilizar a implementação dessas políticas de apoio aos estudantes, será criada a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), um órgão responsável pela coordenação dos programas e projetos de forma integrada com o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Inovação.

Essa coordenação estará subordinada à Diretoria-Adjunta Pedagógica (DAP) e terá a função de executar as ações que atendam às demandas dos estudantes em suas diversas dimensões.

A equipe multiprofissional, composta por profissionais de pedagogia, psicologia e serviço social, desempenhará um papel fundamental na implementação das políticas de apoio aos estudantes. Cada IEMA contará com sua própria equipe multiprofissional, que será responsável por promover intervenções e ações educativas em áreas temáticas diversas. Entre essas áreas temáticas, destacam-se o uso e abuso de substâncias químicas, questões sociais e de vulnerabilidade, gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis, bullying, questões de gênero, raça, classe e outras.

Essas políticas de atendimento aos discentes têm como objetivo garantir um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes, levando em consideração não apenas seus aspectos acadêmicos, mas também suas necessidades socioemocionais, de saúde e bem-estar. Através da criação da Coordenação de Assuntos Estudantis e da equipe multiprofissional, busca-se oferecer suporte e orientação adequados aos estudantes, contribuindo para seu sucesso acadêmico e pessoal. Nesse contexto, o PDI traz a seguinte orientação:

b) Ações de Inclusão e Diversidade As ações referentes às temáticas de **inclusão e diversidade** visam discutir assuntos referentes ao **racismo estrutural**, ações de misoginia e homofobia dentro do Instituto, além de medidas que facilitem a mobilidade de pessoas com qualquer tipo de deficiência. O racismo estrutural é um tema que precisa ser discutido na escola, pois “constitui um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2021) e por isso o IEMA se compromete a ajudar a desconstruir essa política de **dominação contra pessoas pretas e indígenas**, com a aprovação da criação do Núcleo de Estudos **Afro-Brasileiros e Indígenas** a ser organizado pelos estudantes, com apoio dos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de propor seminários, rodas de conversas e simpósios temáticos. Nessa mesma perspectiva criar-se-á um núcleo para discutir casos de misoginia e discriminação contra jovens que apresentem identificação sexual fora do padrão cis heteronormativo. (MARANHÃO, 2016, p. 188)

O trecho menciona a importância das ações de inclusão e diversidade no contexto do Instituto, abordando temas como racismo estrutural, misoginia, homofobia e acessibilidade para pessoas com deficiência. Essas ações têm como objetivo discutir e combater essas formas de discriminação, promovendo um ambiente mais igualitário e respeitoso.

O racismo estrutural é destacado como um problema que permeia a sociedade como um todo, sendo reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Nesse sentido, o Instituto se compromete a contribuir para a desconstrução dessa

política de dominação, especialmente contra pessoas pretas e indígenas. Para isso, será criado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, liderado pelos estudantes e com apoio dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse núcleo promoverá a realização de seminários, rodas de conversas e simpósios temáticos, proporcionando um espaço de discussão e reflexão sobre a temática.

Além disso, reconhecendo a importância de abordar a discriminação de gênero e sexualidade, também será criado um núcleo específico para discutir casos de misoginia e discriminação contra jovens que não se enquadrem nos padrões cis heteronormativos. Esse núcleo busca fomentar a inclusão e o respeito às identidades sexuais diversas, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para todos.

Essas ações de inclusão e diversidade têm como objetivo criar um ambiente institucional mais igualitário, promovendo a valorização da diversidade e o combate às desigualdades e preconceitos. Ao estimular a discussão e a reflexão sobre essas temáticas, o Instituto busca construir uma comunidade mais consciente, empática e comprometida com a promoção da igualdade e da justiça social.

Ainda, as ações de inclusão e diversidade no Instituto abrangem a discussão de temas como racismo estrutural, misoginia, homofobia e acessibilidade, visando combater essas formas de discriminação e criar um ambiente mais inclusivo. A criação de núcleos de estudos e a realização de eventos temáticos são estratégias adotadas para promover a reflexão, o diálogo e a conscientização em relação a essas questões. O objetivo final é construir uma comunidade mais justa, respeitosa e igualitária, que valorize a diversidade e promova a inclusão de todos os indivíduos.

Sobre os servidores, determina o PDI:

Nesse processo formativo, pretende-se que os servidores do IEMA possam, gradativamente, ampliar seu repertório de conhecimentos e habilidades teóricas e metodológicas imbricados nos princípios:

- Interdisciplinaridade e contextualização, articulando teoria e prática.
- Formação comprometida com projeto educacional social, político e ético, que contribua para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Equidade no acesso à formação continuada.
- Valorização das diversas áreas profissionais.
- Articulação entre os saberes profissionais e formação continuada.

O trecho em questão tem um impacto significativo nas práticas do docente de história, pois aborda a importância de discutir e combater o racismo estrutural, a misoginia, a homofobia e promover a inclusão de pessoas com deficiência dentro do ambiente educacional. Essas

temáticas são cruciais para uma formação cidadã completa e para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Ao reconhecer a necessidade de desconstruir o racismo estrutural, o docente de história é incentivado a incluir em sua prática pedagógica o estudo e a reflexão sobre as contribuições das populações pretas e indígenas para a história do Brasil e do mundo. Isso implica em ampliar o currículo escolar para além dos conteúdos tradicionais, incorporando perspectivas e narrativas que tragam à tona a diversidade étnica e cultural, bem como a luta contra o preconceito e a discriminação.

Além disso, o estabelecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas proposto no trecho oferece uma oportunidade para que o docente de história se envolva ativamente na promoção dessas discussões, colaborando com os estudantes na organização de seminários, rodas de conversas e simpósios temáticos. Isso contribui para ampliar o repertório dos estudantes e estimula o pensamento crítico, ajudando-os a compreender as raízes históricas do racismo e a importância da luta contra essa forma de opressão.

Da mesma forma, a criação de um núcleo de discussão sobre misoginia e discriminação contra jovens que não se enquadrem nos padrões cis heteronormativos oferece ao docente a oportunidade de abordar a diversidade de gênero e sexualidade de forma inclusiva e respeitosa. Essa iniciativa pode ser um espaço para debater as desigualdades de gênero ao longo da história, explorando as vozes e experiências das mulheres e da comunidade LGBTQIAPN¹ para uma compreensão mais abrangente da sociedade.

Ademais, as ações de inclusão e diversidade mencionadas no trecho também podem impactar as práticas pedagógicas do docente de história no sentido de promover a acessibilidade. O estímulo à mobilidade de pessoas com qualquer tipo de deficiência envolve repensar a estrutura física e metodológica das aulas, tornando-as mais inclusivas e adaptadas às necessidades específicas dos estudantes. Isso requer um planejamento cuidadoso, materiais

¹ A sigla LGBTQIAPN+ representa uma diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais. O significado de cada letra e símbolo:

LGBTQIA: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers/Questioning, Intersexuais e Assexuais/Ally.

P: Pansexuais, que se referem a indivíduos que podem se atrair por pessoas independentemente do gênero.

N: Não-binários, que são pessoas cuja identidade de gênero não se encaixa estritamente nas categorias tradicionais de homem e mulher.

+: O sinal de mais é inclusivo e representa outras identidades de gênero e orientações sexuais que não estão explicitamente mencionadas na sigla principal.

Essa sigla é usada para promover a inclusão e visibilidade de todas as identidades dentro da comunidade LGBTQIA+.

didáticos acessíveis e uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade de habilidades e possibilidades de aprendizagem.

Podemos afirmar que o trecho impacta as práticas do docente de história ao ressaltar a importância de discutir e combater o racismo estrutural, a misoginia, a homofobia e promover a inclusão de pessoas com deficiência. Isso implica em ampliar o currículo, envolver-se em iniciativas de debate e reflexão, repensar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Ao abraçar essas temáticas, o docente contribui para formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3.3 Experiências docentes por meio de pesquisa de campo no IEMA.

As entrevistas realizadas com os docentes mostram grandes desafios para os professores de História em efetivar em suas salas de aula práticas pedagógicas de ensino das relações étnico raciais que sejam decoloniais. De maneira geral os professores revelam desafios desde sua formação, até a falta de material didático. Isso mostra que a lei 10.639/03 foi uma iniciativa fundamental, mas que ainda carece de regulamentação no que se refere à sua aplicação em sala de aula. Ainda há diversos desafios que puderam ser observados pela análise das entrevistas, que equacionamos abaixo em alguns itens:

Viés histórico: A maioria dos currículos e materiais didáticos tende a apresentar uma visão eurocêntrica da história, com ênfase nas contribuições e conquistas de europeus brancos. Isso resulta em uma exclusão sistemática das experiências, realizações e perspectivas de grupos étnico-raciais marginalizados. (CURTIN, 2010)

Falta de diversidade na profissão de ensino: Nem sempre os professores não refletem a diversidade étnico-racial da sociedade. O ensino superior brasileiro é ainda majoritariamente branco, o que dificulta que os colegiados docentes sejam representativos da diversidade brasileira. Isso pode levar a uma compreensão limitada das perspectivas e experiências de grupos minoritários e dificultar o ensino de história de maneira inclusiva. (TEIXEIRA, FERREIRA e TEIXEIRA, 2022; BARRETO, 2015)

Sensibilidade cultural e conscientização: Ensinar história a partir da perspectiva das relações étnico-raciais requer sensibilidade cultural e conscientização dos professores. É necessário compreender as diferentes narrativas históricas e os efeitos duradouros do racismo e da discriminação racial para poder ensinar com precisão e empatia. (CURTIN, 2010)

Resistência e controvérsia: A introdução de uma perspectiva mais abrangente nas aulas de história pode enfrentar resistência de diferentes partes da sociedade. Alguns indivíduos podem se opor a uma revisão crítica do currículo, temendo uma "reescrita" da história ou acreditando que isso promova um "vitimismo". Isso pode criar obstáculos para a inclusão de narrativas e experiências étnico-raciais na sala de aula. (OLIVERIA e CANDAU, 2010)

Falta de recursos e formação adequada: Os educadores podem enfrentar dificuldades na obtenção de materiais e recursos educacionais que abordem adequadamente as relações étnico-raciais na história. Além disso, a formação inicial e contínua dos professores pode não oferecer orientação suficiente sobre como incorporar efetivamente essas perspectivas no ensino de história. (MUNANGA, 1999)

Embora seja um desafio, ensinar história na perspectiva das relações étnico-raciais é fundamental para uma educação inclusiva e para promover a compreensão e o respeito mútuo entre diferentes grupos raciais e étnicos. Revisar os currículos, fornecer formação adequada aos professores e disponibilizar recursos educacionais diversificados são passos importantes para superar esses desafios e promover uma educação mais justa e abrangente.

As narrativas dos professores que responderam os questionários relevam problemas em todo o ciclo de políticas educacionais para a efetivação da lei 10.639/2013. Há problemas na alocação de recursos públicos para ações de diversidade, de formação de docentes e no acesso a materiais didáticos. Contudo, há problemas que extrapolam as práticas pedagógicas, porque adentram a dimensão da própria historiografia e de que é o autor dela. Curtin (2010) aponta a necessidade de reescrever essa história de forma não eurocêntrica e não colonial.

Precisamos analisar a historiografia brasileira e o ensino de relações étnico-raciais a partir do conceito de violência epistêmica, de Spivak (2010). Nas políticas educacionais que abordam as questões referentes às relações étnico-raciais são resultado de uma historiografia que apresenta o sujeito colonial como o Outro e esse outro nunca foi protagonista nessa versão da historiografia sobre o Brasil. Esse Outro sempre foi o exótico, o não-cristão, o sem-alma, dentre tantos adjetivos arbitrariamente utilizados pelo colonizador. Para a autora, todo conhecimento produzido pelo imperialismo e um conhecimento subjugado. A narrativa do colonizador europeu sobre o Brasil foi legitimada pela historiografia brasileira tendo um caráter normativo, ou seja, como se fosse a única possível. Nessa historiografia, o outro subalterno foi impedido de narrar a sua própria história.

A autora aponta que, no contexto das classes sociais subalternizadas, da população em geral, essa episteme atua como forma de programação. A história sobre o Brasil foi construída, para usar um conceito Spivak (2010), como uma narrativa da verdade. O projeto imperialista e colonizador tem, nessa perspectiva, dessas narrativas que relativizam o projeto de dominação e negaram ao sujeito subordinado a possibilidade de narrar. Haveria, portanto, como parte do projeto colonial, uma ordem de coisa “que não podem ser ditas”.

Nossa historiografia – que inventa o Brasil a partir dos olhos europeus - foi feita pelo silenciamento de vozes outras que não brancas. Por isso mesmo que insistimos que as políticas educacionais que hoje se fazem presentes no Brasil, que têm esse olhar para as relações étnico-raciais, também estão colonizadas. Temos uma elite no poder, fazendo essas políticas públicas, que é primordialmente branca, neoliberal e conservadora. Que legitimidade têm para construir políticas educacionais antirracistas, se elas mesmas se consolidam a partir do projeto de subalternização desses corpos?

Aqui caberia uma reflexão, à luz do Direito, sobre o conceito de legislação simbólica, de Neves (1994). O autor aponta que, em países de capitalismo periférico, a ordem simbólica das leis se sobrepõe à possibilidade normativa e efetiva da legislação. Há normas postas apenas como narrativas simbólicas, que mostram, sem possibilidade de efetividade, de anseios da população. Neves (1994) explora como a dimensão simbólica das constituições e legislações pode servir a interesses políticos e sociais específicos, muitas vezes mascarando desigualdades ou contradições subjacentes. Em vez de representar uma transformação efetiva na sociedade, a constitucionalização simbólica é uma estratégia retórica para criar uma imagem de legitimidade e consenso, enquanto as estruturas de poder subjacentes permanecem inalteradas.

Portanto, a ideia central do autor é que, ao utilizar a legislação simbólica, certos grupos dominantes podem estabelecer uma ordem de coisas idealizada ou aspiracional, mas que, na prática, pode não refletir as realidades sociais e políticas. Essa abordagem crítica destaca como a dimensão simbólica pode ser usada como uma ferramenta de controle e legitimação, sem necessariamente levar a mudanças substanciais na distribuição de poder e recursos na sociedade.

É assim que, na perspectiva de Spivak (2010) e Neves (1994) compreendemos as políticas educacionais que mostram preocupação por parte dos poderes públicos de construir uma educação antirracista. Elas simbolizam uma percepção social e dão voz aos oprimidos

pelo racismo, mas elas não são transformadoras da realidade, não são formas de resistência e apenas mascaram a percepção do racismo estrutural.

4. NOVOS HORIZONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFROBRASILEIRA: formação pedagógica na educação e relações étnico-raciais na perspectiva decolonial

No cenário educacional contemporâneo, o debate em torno da Educação Decolonial emerge como uma voz poderosa, redefinindo as abordagens pedagógicas e questionando as estruturas arraigadas do conhecimento e do poder. Esta transformação na perspectiva educacional não apenas desafia as bases historicamente estabelecidas da educação, mas também promove uma reflexão profunda sobre como as sociedades podem abordar as desigualdades sistêmicas que perduram nas políticas e práticas educacionais.

Dessa forma, este capítulo se propõe a explorar e desvendar os fundamentos da Educação Decolonial, situando seus conceitos centrais no contexto educacional contemporâneo. Será investigado o quanto as políticas educacionais brasileiras se alinham – ou desafiam – as perspectivas da educação decolonial, considerando especialmente a importância de uma abordagem interseccional e inclusiva.

Uma análise criteriosa das entrevistas revelará como os atores educacionais interpretam e internalizam o conceito de Educação Decolonial e como anunciam dificuldade em aplicá-la, fornecendo *insights* cruciais sobre a sua aplicabilidade prática. Além disso, será destacado o papel fundamental das relações étnico-raciais na construção de práticas educacionais verdadeiramente decoloniais, abordando os desafios que emergem quando se busca transformar os padrões tradicionais de ensino. Um ponto de crítica inevitável neste debate é a relação entre as políticas educacionais e a perpetuação das desigualdades sociais. Será discutido como certas políticas podem inadvertidamente reproduzir estruturas de opressão, marginalização e exclusão, minando os esforços para uma educação mais justa e igualitária. Este capítulo pretende lançar luz sobre as complexidades dessas questões, estimulando uma análise crítica das políticas educacionais vigentes. Em última análise, este capítulo aspira a enriquecer o diálogo sobre a Educação Decolonial e a sua aplicação no contexto educacional brasileiro. Ao examinar os conceitos subjacentes, avaliar as políticas existentes, analisar as perspectivas dos atores envolvidos e confrontar os desafios inerentes, busca-se construir uma base sólida para a promoção de uma educação mais inclusiva, justa e transformadora.

4.1 Educação decolonial: conceitos

Machado e Soares (2021) apontam que, no desfecho das décadas de 1990, notáveis pensadores da América Latina, provenientes de diferentes nações e vinculados a variadas instituições acadêmicas do continente americano, estabeleceram o denominado agrupamento Modernidade/Colonialidade (M/C). A coletividade M/C efetuou um movimento essencial para aquilo que ela denomina de revitalização crítica e visionária das Ciências Sociais latino-americanas no século XXI. Aderindo às influências diversas, esse conjunto realiza reinterpretações históricas e investiga de maneira profunda temas relativos ao continente. Nesse contexto, é sustentada uma propugnação pela "opção decolonial" - uma abordagem epistêmica, teórica e política - com o propósito de apreender e intervir no globo, caracterizado pela contínua vigência da colonialidade global em suas várias esferas da vida individual e coletiva.

O movimento tem como foco, especialmente, contestar o conceito de raça. Quijano (2005) aponta que a concepção moderna de raça não possui nenhum registro prévio à América e surge como uma construção em relação a alegadas diferenças biológicas entre os conquistadores e os conquistados. Como resultado, as interações sociais baseadas nessas diferenças engendraram novas identidades sociais no continente americano, como aquelas ligadas aos indígenas, afrodescendentes e mestiços, também influenciando outras categorias. A noção de raça e a identidade racial foram deliberadamente instituídas como ferramentas para categorizar a população em estratos sociais. Conforme Quijano, "os grupos dominantes autodenominaram-se brancos" (QUIJANO, 2005, p. 107). Dessa maneira, a noção de raça serviu para legitimar as dinâmicas de dominação instauradas pelo colonialismo, tornando-se até mesmo um elemento essencial para a manutenção da colonialidade do poder, dando origem ao que hoje conhecemos como racismo, ou seja, uma crença na superioridade de uma raça sobre outras, baseada em supostas vantagens linguísticas, culturais e sistemas de conhecimento.

Segundo Oliveira e Candau (2010), a Educação Decolonial é um conceito que emergiu como resposta à necessidade de repensar e transformar os sistemas educacionais que perpetuam as estruturas de poder, dominação e opressão herdadas do colonialismo e do imperialismo. Ela propõe uma abordagem crítica e reflexiva que visa descolonizar o pensamento, os currículos, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, buscando uma redefinição das relações sociais, culturais e epistemológicas. Ao contrário das abordagens tradicionais de educação que frequentemente marginalizaram, apagaram ou subalternizaram saberes, culturas e perspectivas não-ocidentais, a Educação Decolonial enfoca a inclusão, o respeito à diversidade

e a valorização dos conhecimentos locais. Ela reconhece que os sistemas de educação coloniais historicamente impuseram uma visão hierárquica do conhecimento, onde o conhecimento eurocêntrico era privilegiado e as outras formas de saber eram consideradas inferiores. Sobreisso explicam Oliveira e Candau (2010, p. 16):

Nos últimos anos, a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano. As questões e os desafios se multiplicam. As buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam.

O cerne da Educação Decolonial é desafiar essa hierarquia de conhecimentos e promover a igualdade epistêmica, permitindo que vozes historicamente marginalizadas e silenciadas ganhem espaço no ambiente educacional. Ela encoraja uma abordagem intercultural e interdisciplinar que reconhece a complexidade das identidades e das experiências humanas. Ainda segundo Oliveira e Candau (2010), a Educação Decolonial aborda as estruturas de poder que persistem nas sociedades contemporâneas, destacando como as desigualdades raciais, étnicas e sociais estão ligadas à história colonial e ao legado de dominação. Ao fazer isso, ela procura capacitar os educandos a analisarem criticamente as estruturas de opressão e a trabalhar em direção a uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que busca desafiar os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem, reconhecendo a importância de uma perspectiva global, crítica e inclusiva. Ela visa não apenas desconstruir as hierarquias de conhecimento, mas também reconstruir narrativas e práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade cultural, promovendo a transformação social e a emancipação dos indivíduos e comunidades marginalizadas.

Dentro do contexto da Educação Decolonial, a abordagem de outras epistemologias além da ciência moderna é fundamental para romper com a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e reconhecer a diversidade de saberes e perspectivas que foram historicamente marginalizados. Essa abordagem busca valorizar e incorporar os sistemas de conhecimento indígenas, tradicionais, ancestrais e locais, bem como outras formas de conhecimento não ocidentais que têm sido muitas vezes subalternizados nas estruturas educacionais. A ciência moderna, embora tenha trazido inovações e avanços em diversos campos, muitas vezes foi utilizada como uma ferramenta de dominação cultural e política durante o período colonial. As epistemologias ocidentais predominantes tendiam a negar ou subestimar as perspectivas e saberes das culturas indígenas e não ocidentais, perpetuando assim uma visão unidimensional e hierárquica do conhecimento. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010)

A abordagem de outras epistemologias na Educação Decolonial busca reconhecer que diferentes culturas e comunidades possuem formas únicas de compreender o mundo, que muitas vezes são transmitidas oralmente, por meio de práticas culturais e rituais, e estão profundamente enraizadas nas relações com a natureza e o ambiente. Essas epistemologias podem envolver cosmovisões, saberes tradicionais sobre plantas medicinais, formas de preservar o meio ambiente, métodos de resolução de conflitos, entre muitos outros aspectos da vida. Ao incorporar essas epistemologias alternativas no ensino e na aprendizagem, a Educação Decolonial não apenas enriquece o currículo, mas também valoriza as identidades culturais e a herança ancestral das comunidades. Ela também desafia a visão hierárquica de conhecimento, incentivando uma abordagem intercultural que promove a coexistência de diferentes perspectivas e contribui para uma educação mais inclusiva e justa. É importante observar que a abordagem de outras epistemologias não se trata de simplesmente substituir um sistema de conhecimento pelo outro, mas sim de criar um espaço de diálogo e intercâmbio entre diferentes formas de saber. Essa abordagem não apenas amplia a compreensão do mundo, mas também desafia as normas tradicionais da educação, promovendo uma verdadeira desconstrução das estruturas coloniais e contribuindo para a construção de uma educação que reflita a riqueza da diversidade humana.

O que a análise das falas dos professores deixa claro é que, dentro de uma escola reprodutora e tradicional, a implementação da educação antirracista muitas vezes encontra obstáculos significativos. Oliveira e Candau (2010, p. 21) deixam isso claro no trecho a seguir:

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

Isso ocorre porque as escolas, nesses contextos, frequentemente atuam como mecanismos de reprodução das estruturas de poder existentes e das desigualdades sociais, em vez de desafiá-las. Ainda segundo os autores, esses processos, caracterizados por uma forma de violência epistêmica, resultaram igualmente em uma geopolítica linguística. Isso ocorreu à medida que as línguas coloniais ou imperiais, identificadas cronologicamente desde o grego e o latim na Antiguidade até o italiano, português, castelhano, francês, inglês e alemão na época moderna, estabeleceram um domínio linguístico exclusivo, marginalizando as línguas nativas

e, como resultado, distorcendo concepções, imaginações e as próprias visões de mundo nativas, particularmente fora da Europa.

Por sua vez, a educação antirracista busca conscientizar, combater e eliminar as manifestações de racismo e discriminação racial presentes na sociedade, mas enfrenta dificuldades em ser efetivamente introduzida em um ambiente que perpetua tais desigualdades.

Uma escola reprodutora e tradicional tende a adotar currículos eurocêntricos que enfatizam a história, a cultura e os conhecimentos de grupos dominantes, enquanto marginalizam ou ignoram os saberes e experiências de grupos racialmente minorizados. Isso cria um vácuo no qual a história e as contribuições das comunidades não-brancas são minimizadas, reforçando uma visão hierárquica e estereotipada das diferentes culturas. A ausência de uma educação que reconheça e valorize a diversidade contribui para a perpetuação do racismo e para a reprodução de narrativas que marginalizam pessoas de origens étnico-raciais diversas. Ainda, a escola tradicional reprodutora perpetua o racismo institucional ao negligenciar práticas antirracistas. Isso pode se manifestar na seleção de materiais didáticos e literários que não refletem a diversidade racial, na falta de discussões sobre racismo estrutural e na ausência de oportunidades para que os alunos entendam a importância da igualdade e da justiça racial. Quando o currículo não é questionado ou desafiado, a escola pode inadvertidamente perpetuar estereótipos prejudiciais e atitudes discriminatórias. Além disso, o ambiente escolar é comumente marcado por práticas discriminatórias sutis ou explícitas, que incluem tratamento diferenciado com base na raça e na origem étnica. Essas práticas podem afetar adversamente o bem-estar emocional e psicológico dos alunos não-brancos, contribuindo para um ambiente de aprendizado desigual e injusto.

A educação antirracista, por sua vez, exige um compromisso ativo em reconhecer e confrontar essas estruturas e práticas prejudiciais. Ela envolve uma revisão crítica do currículo para incluir perspectivas diversas, bem como a promoção de discussões abertas sobre raça, racismo e justiça racial. Também requer a sensibilização e o desenvolvimento profissional de educadores para que possam identificar e combater as formas de discriminação racial que podem ocorrer no ambiente escolar. Em última análise, a escola reprodutora e tradicional muitas vezes carece dos espaços necessários para a educação antirracista, pois suas estruturas e práticas frequentemente contribuem para a manutenção das desigualdades raciais em vez de desafiá-las. Para efetivamente incorporar a educação antirracista, é essencial uma transformação profunda nas abordagens educacionais, nas políticas escolares e na cultura

institucional, de modo a criaram ambientes que promovam a equidade, a justiça e o respeito pela diversidade étnico-racial.

De acordo com a perspectiva do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), o processo de colonização não se limitou à sua fase histórica oficialmente encerrada. Em vez disso, Quijano (2005) argumenta que as estruturas coloniais persistem e se manifestam em diferentes formas mesmo após o fim das colonizações formais. Ele introduziu o conceito de "colonialidade do poder" para descrever como as estruturas de opressão, exploração e dominação estabelecidas durante a era colonial continuam a influenciar profundamente as sociedades contemporâneas, inclusive no âmbito dos saberes. A colonialidade do poder refere-se à maneira como as hierarquias sociais, baseadas em categorias como raça, gênero e classe, foram estabelecidas durante a colonização e ainda influenciam as dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas. Apesar de as colônias terem conquistado sua independência política, as estruturas que relegavam grupos específicos a posições de subalternidade e marginalização ainda operam, perpetuando a desigualdade e a opressão.

No contexto dos saberes, Quijano (2005) argumenta que o conhecimento produzido durante a colonização e sob sua influência continua a prevalecer como a norma dominante. O conhecimento eurocêntrico, impregnado de valores e perspectivas coloniais, muitas vezes marginaliza ou desvaloriza os conhecimentos locais, indígenas e não ocidentais. Isso cria um desequilíbrio epistêmico, onde certas formas de conhecimento são privilegiadas em detrimento de outras. A colonialidade dos saberes mantém uma visão hegemônica do conhecimento que perpetua a ideia de que certos grupos têm o monopólio da validade e da autoridade intelectual, enquanto outros são considerados inferiores ou irrelevantes. Isso pode ser observado na educação, nas instituições de pesquisa, nas práticas culturais e nas estruturas de poder em geral.

Portanto, a perspectiva de Quijano (2005) destaca que, embora a fase de colonização formal possa ter terminado, as estruturas coloniais persistem de maneiras insidiosas e complexas. A colonização não foi apenas um evento histórico, mas também moldou os fundamentos das sociedades modernas, perpetuando a desigualdade e a marginalização. A compreensão da colonialidade do poder nos convida a reconhecer a necessidade de uma abordagem crítica e decolonial em todos os aspectos da vida social, incluindo a produção e disseminação de saberes.

A manifestação da colonialidade do poder na educação é evidente em diversas formas, que vão desde a estrutura curricular até as práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados. Essa presença pode ser sutil, mas tem um impacto profundo na forma como o conhecimento é transmitido, quem é privilegiado e quem é marginalizado no ambiente educacional. Por exemplo, muitos sistemas de educação ainda adotam currículos que enfatizam a história, literatura e cultura europeias em detrimento de outras perspectivas. Isso cria uma visão de mundo que valoriza o conhecimento ocidental em detrimento dos saberes indígenas, africanos e de outras culturas não ocidentais. A educação muitas vezes não reconhece a diversidade de sistemas de conhecimento e epistemologias presentes nas culturas indígenas e não ocidentais. Isso leva a uma visão estreita do que é considerado válido e relevante em termos de conhecimento, especialmente com a legitimação da ciência moderna e iluminista como única forma adequada de acessar a realidade. Com isso, materiais didáticos, literatura e outros recursos, muitas vezes, perpetuam estereótipos e representações negativas de grupos étnico-raciais não-brancos. Isso pode reforçar preconceitos e criar um ambiente não inclusivo, especialmente quando os personagens dos livros são todos brancos ou brancos em sua maioria. Com isso, a falta de diálogo e interação entre diferentes culturas e perspectivas leva a uma educação unidirecional e monótona. Isso não apenas perpetua a visão dominante do conhecimento, mas também impede a formação de cidadãos críticos e culturalmente conscientes. Ainda, a colonialidade do poder também pode se manifestar através da apropriação cultural, onde elementos culturais de grupos marginalizados são cooptados e descontextualizados sem o devido respeito à sua origem e significado. De uma maneira macro, precisamos ainda considerar as desigualdades de acesso à educação e oportunidades de aprendizado também estão ligadas à colonialidade do poder. Grupos marginalizados muitas vezes enfrentam barreiras sistêmicas que limitam seu acesso a uma educação de qualidade ou a permanência na escola. A entrada precoce de adolescentes negros no mercado de trabalho comumente leva à evasão escolar.

As entrevistas realizadas com os professores revelaram uma realidade que corrobora a ideia de que a escola é um espaço de reprodução das estruturas de poder e desigualdades, especialmente no que diz respeito à ausência de formação adequada em educação decolonial e à falta de materiais didáticos específicos. A falta de formação em educação decolonial entre os professores evidencia como o sistema educacional pode falhar em equipar os educadores com as ferramentas necessárias para promover uma abordagem transformadora e inclusiva em sala de aula. Sem uma compreensão profunda dos conceitos, métodos e implicações da educação

decolonial, os professores podem inadvertidamente perpetuar práticas pedagógicas tradicionais que marginalizam perspectivas não ocidentais e contribuem para a manutenção das desigualdades.

A ausência de materiais didáticos específicos também reforça a ideia de que a escola é um espaço de reprodução. A falta de recursos que abordem a diversidade de saberes, culturas e histórias restringe a capacidade dos professores de oferecer uma educação que reflita a complexidade do mundo. Sem materiais que representem adequadamente as vozes e experiências de grupos marginalizados, os educadores podem ser limitados em sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e enriquecedores. Ainda, as entrevistas com os professores também destacam como a falta de recursos e formação adequada pode resultar na continuidade das abordagens tradicionais de ensino, que frequentemente não questionam as estruturas de poder e reproduzem padrões hegemônicos. Isso pode perpetuar a visão de mundo eurocêntrica e hierárquica, reforçando a marginalização de perspectivas culturais diversas.

Mignolo e Oliveira (2016) nos ajudam a entender que, por trás de uma historiografia contada a partir do olhar eurocêntrico da História, sobrejuz uma percepção sobre a modernidade que tem como pressuposto a projeto Iluminista de educação. Para os autores, a ideia de uma modernidade que traria desenvolvimento econômico e progresso para a humanidade tem uma pauta oculta, que é justamente a colonialidade. Vejamos então como os autores definem esses conceitos Mignolo (2016, p.02)

A modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais.

Dessa forma, conforme discutem Mignolo (2016), a decolonialidade é uma forma de resistência a esse imperialismo epistemológico. O pensamento descolonial e as abordagens descoloniais representam uma vigorosa empreitada analítica para compreender e, conseqüentemente, superar a lógica subjacente à colonialidade, que está presente na retórica da modernidade. Esse esforço investigativo estende-se à estrutura de administração e controle originada a partir das mudanças na economia atlântica, bem como aos desenvolvimentos no conhecimento que marcaram tanto a história interna da Europa quanto as relações entre a Europa e suas colônias. Os autores apontam que é fundamental reconhecer que nenhum livro

sobre descolonialidade terá um impacto significativo se não acompanharmos de perto a vanguarda dos movimentos sociais, que representam a emergência de uma sociedade política global.

Essa percepção dos autores é fundamental para os objetivos propostos nesse trabalho. Da mesma forma que livros sobre o pensamento decolonial não têm impacto se estiverem desalinhados dos movimentos sociais, da mesma forma nossas políticas educacionais não transformam relações sociais sem movimentos sociais que levem à ruína a imposição dessa modernidade colonial. O nosso argumento aqui é que as políticas públicas educacionais são insuficientes para a transformação desse projeto de modernidade que está explícito no projeto de educação para o capital.

4.2 Avaliação das políticas educacionais brasileiras frente às perspectivas de educação decolonial.

O caráter neoliberal das políticas educacionais brasileiras, muitas vezes, está em contradição direta com os valores e objetivos da educação decolonial. Nossa incapacidade de romper com a escola tradicional fica clara nas políticas ultraconservadoras que mantêm a escola reprodutora no Brasil. Sobre isso, afirma Franco (2022, p. 04):

No entanto, mesmo após a expulsão dos jesuítas, a situação pedagógica pouco mudou, uma vez que o ensino continuou elitista, enciclopédico, com objetivos de mera ilustração e boa memorização e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinadores, o que acabou por desenvolver, nos estudantes, a passividade, a submissão às autoridades e aos modelos ultrapassados. As reformas pombalinas, portanto, parecem ter meramente retirado a educação pública do poder da Igreja, passando-a ao Estado, na perspectiva de uma educação gratuita e laica. As raízes pedagógicas de ensino enciclopédico, pautado na memorização e na repetição de fórmulas prontas, pouco criativo e pouco problematizador, persistem e, até hoje, estão presentes no imaginário de boa parte da população, como sendo a própria prática educativa, no pressuposto de sua neutralidade.

Enquanto a educação decolonial busca desafiar as estruturas de poder, valorizar a diversidade cultural e promover a justiça social, as políticas neoliberais tendem a reforçar desigualdades, privatizar o ensino e enfraquecer a dimensão pública da educação. É inegável que as políticas neoliberais frequentemente promovem a ideia de que a educação é um produto a ser comercializado, tratando-a como uma mercadoria sujeita às leis de oferta e demanda. Isso pode aprofundar as desigualdades, já que a qualidade da educação muitas vezes se correlaciona com a capacidade de pagar por ela, restringindo o acesso de grupos marginalizados.

Ainda, políticas neoliberais frequentemente enfraquecem o investimento público na educação, favorecendo a privatização e a transferência da responsabilidade educacional para o setor privado. Isso pode resultar na exclusão de pessoas que não têm os recursos financeiros para acessar educação de qualidade, minando a busca por equidade. O neoliberalismo também favorece abordagens educacionais padronizadas, como está claro na BNCC, focadas em resultados quantitativos como testes padronizados. Isso tende a ignorar a diversidade de contextos culturais e sociais, subestimando a importância de uma educação sensível e adaptada às realidades locais.

Como já foi mostrado, as políticas neoliberais, como a BNCC e a reforma do Ensino Médio, podem reforçar valores individualistas e competitivos, que são incompatíveis com a ênfase na cooperação, solidariedade e construção coletiva de conhecimento promovidos pela educação decolonial. A valorização excessiva de saberes eurocêntricos, como também presente na BNCC e nos currículos estaduais, pode marginalizar e desvalorizar conhecimentos culturais e locais, que são centrais na perspectiva da educação decolonial.

Franco (2022, p.06) faz uma avaliação das políticas educacionais, especialmente as curriculares e metodológicas e afirma:

Os dados da pesquisa me conduziram a refletir a partir de alguns equívocos e contradições que parecem permear a prática pedagógica da docência. Entre esses, gostaria de realçar algo que parece estar entranhado na concepção tradicional de didática e que permanece reificando práticas e inviabilizando mudanças. Percebi que a prática didática de muitos professores é construída sem a necessária articulação entre o eu epistêmico e o eu empírico. O eu empírico prevalece sempre e isso talvez explique o desejo dos docentes por modelos, roteiros, receitas e estratégias de ensino. Os alunos não são percebidos em suas especificidades epistêmicas; assim, esses professores acreditam que a simples apresentação das informações e dos conteúdos põe a inteligência do aluno em movimento.

O "eu epistêmico" se refere à dimensão do sujeito que está relacionada ao conhecimento, à forma como alguém entende, interpreta e constrói o conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Essa noção está associada ao pensamento crítico, à capacidade de questionar, analisar e refletir sobre informações, conceitos e ideias. Em outras palavras, o eu epistêmico é a parte do indivíduo que está envolvida no processo de aprendizado, na busca por compreensão e na formação de crenças fundamentadas. Quando se fala em "eu epistêmico" em um contexto educacional, está se considerando como os estudantes se aproximam do aprendizado e como eles desenvolvem suas próprias percepções e interpretações dos conteúdos apresentados. Valorizar o eu epistêmico implica em incentivar os alunos a pensarem criticamente, a

questionarem informações, a relacionarem conhecimentos prévios com novas informações e a desenvolverem uma compreensão mais profunda e contextualizada do que estão aprendendo.

Franco (2022) aponta que a análise dos dados provenientes da pesquisa ofereceu uma perspectiva profunda sobre os desafios intrínsecos à prática pedagógica dos docentes, revelando equívocos e contradições que têm permeado sua abordagem educacional. Entre essas considerações, emerge um ponto crucial que parece estar profundamente enraizado na concepção tradicional de didática, perpetuando práticas estagnadas e obstruindo a possibilidade de mudanças significativas. Destaca-se, notadamente, a observação de que muitas práticas didáticas dos professores são construídas sem uma efetiva integração entre o eu epistêmico e o eu empírico. Nesse contexto, o eu empírico frequentemente prevalece, o que pode explicar a busca constante dos docentes por modelos, roteiros, receitas e estratégias de ensino predefinidas. O foco excessivo no eu empírico, ou seja, na própria perspectiva do educador, pode limitar a compreensão das necessidades individuais e dos processos cognitivos dos alunos.

Uma das implicações mais marcantes desse desequilíbrio é que os alunos muitas vezes não são percebidos em suas singularidades epistêmicas. Os docentes, ao negligenciarem as variadas formas de aprender e compreender, correm o risco de subestimar a complexidade do processo de aprendizagem e de prejudicar o desenvolvimento pleno do potencial intelectual dos estudantes. A mera exposição de informações e conteúdo, como frequentemente praticada por esses professores, não garante por si só que a inteligência dos alunos seja ativada de maneira eficaz. A abordagem mais eficiente para superar esse obstáculo é a adoção de uma pedagogia centrada no aluno, que leve em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem, interesses individuais e níveis de habilidade. Tal abordagem exige uma reconfiguração significativa da prática pedagógica, incorporando a colaboração, a flexibilidade e o diálogo constante entre o educador e o educando. A compreensão aprofundada das perspectivas cognitivas dos alunos deve ser o alicerce sobre o qual se constrói a estrutura educacional, permitindo que o processo de ensino se torne verdadeiramente enriquecedor e eficaz. Portanto, ao refletirmos sobre os resultados da pesquisa, é imprescindível reconhecer a importância de uma abordagem pedagógica que harmonize o eu epistêmico e o eu empírico do professor. Somente assim poderemos avançar em direção a um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e significativo, no qual cada aluno seja genuinamente compreendido e apoiado em seu percurso de aprendizado. Para alcançar a escola decolonial, Franco (2022, p.18) aponta:

Em primeiro lugar, o princípio de que a escola pública é uma condição para o exercício e a vivência dos ideais democráticos e universais. Como tal, deve ser considerada

como um direito de todos, como estruturante das relações sociais e políticas e um espaço-tempo de vivência plural, para além e aquém das desigualdades sociais, culturais e éticas; um lugar de reconhecer, cuidar, apropriar-se do patrimônio cultural de nossos ancestrais. Assim, realço: é a ideia de escola, o conceito de escola, que precisa ser restaurado, de forma a dar condições para a ressignificação da didática.

Franco (2022) explica que o conceito de escola pública transcende a simples ideia de um ambiente de transmissão de conhecimento; ele é, na verdade, uma pedra angular dos princípios democráticos e universais em nossa sociedade. Nesse sentido, a escola pública não é apenas uma instituição educacional, mas também um pilar fundamental para a promoção da igualdade, da diversidade e da convivência harmoniosa entre indivíduos de diferentes origens, classes sociais e perspectivas. A escola pública deve ser encarada como um direito inalienável de todos os cidadãos, independentemente de sua condição social ou econômica. É a base sobre a qual se constrói não apenas o conhecimento, mas também as relações sociais e políticas que sustentam uma sociedade verdadeiramente inclusiva e participativa. Ao ser entendida como um espaço-tempo de convivência plural, a escola pública se torna um local onde as desigualdades sociais, culturais e éticas são desafiadas, combatidas e superadas. A importância da escola pública não se limita à transmissão de conteúdos educacionais; ela também é um lugar de conexão com o patrimônio cultural de nossos antepassados. É um espaço onde a história, as tradições e as narrativas diversas encontram um terreno fértil para serem exploradas, compartilhadas e valorizadas. Através dessa conexão com o passado, os alunos podem desenvolver um senso de identidade, pertencimento e respeito pela herança cultural que moldou nossa sociedade.

No entanto, a realidade muitas vezes diverge desses ideais. A concepção tradicional de escola tem sido frequentemente comprometida por desafios como a falta de recursos, infraestrutura precária e abordagens educacionais desatualizadas. Restaurar a ideia de escola significa reafirmar seu papel como agente transformador e inclusivo, promovendo uma ressignificação da didática. Essa ressignificação da didática implica em repensar a forma como o ensino é conduzido. Ela envolve uma abordagem centrada no aluno, que valoriza a diversidade de estilos de aprendizagem, interesses individuais e experiências pessoais. É sobre reconhecer que cada aluno é único e tem o direito de aprender de maneira significativa, relacionando os conteúdos com sua realidade e suas aspirações.

Oliveira (2021) realizou uma pesquisa sobre a centralidade da exploração e promoção de pesquisas e ciências sob a ótica das raízes africanas, que emergem como um componente crucial para a implementação da educação em relações étnico-raciais e descolonização dos

currículos, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Conforme expõe o autor, as representações do ser negro no Brasil foram moldadas por teorias raciais falsamente respaldadas pela ciência, facilitando a escravização e a negação de identidades, além da proibição de formas de organização social e cultural. A sociedade ocidental construiu e continua a construir narrativas que desacreditam a capacidade intelectual dos negros, negando-lhes habilidades criativas, capacidade de pensamento, filosofia e produção científica. Eles são injustamente julgados e condenados a serem vistos apenas como força física, irracional, carente de cultura e humanidade. No contexto brasileiro, surgiu a concepção equivocada de uma democracia racial, sugerindo a inexistência de barreiras culturais, sociais e políticas. Além disso, a "razão ocidental" ou "razão branca" responsabiliza os negros por produzirem o próprio racismo, retratando-os como destabilizadores em uma sociedade supostamente "harmoniosa". Mesmo sendo a maioria da população, o povo negro é injustamente rotulado como "outsiders", os excluídos.

É nesse contexto que o autor nos chama a atenção para a necessidade de decolonizar o currículo. Oliveira (2021) entende o currículo como um espaço de disputa, como resultado de escolhas políticas e, portanto, fruto de interesses da elite no poder. Nesse contexto, não basta políticas educacionais de ensino das relações étnico-raciais dentro de abordagens curriculares colonizadas, com um projeto de modernidade ainda Iluminista e positivista. Isso é, conforme o autor, um compromisso epistêmico. Não há como, diz o autor, ensinar os alunos a não ser racista, em uma sociedade que se nega racista. É preciso desnaturalizar para decolonizar.

Assim, Oliveira (2021) aponta que a descolonização dos currículos representa um momento luminoso e consciente de busca pela humanização, não apenas para si, mas também para aqueles ao nosso redor. Esse processo implica em explorar outras perspectivas, seja em termos de humanidade, história ou currículo. Nas práticas curriculares descolonizadas apresentadas, a ausência de improvisação é notável, pois reconhecemos a necessidade de desconstruir "mentalidades racistas", especialmente aquelas que negam a existência do racismo e consideram a descolonização como uma farsa. Esses pensamentos são frequentemente utilizados para manter privilégios. O compromisso com a não improvisação reflete o empenho na desconstrução dessas ideias, promovendo uma abordagem mais consciente e humanizadora.

Nascimento e Santana (2020) apontam que a produção do conhecimento histórico foi impactada por uma tradição colonial, na qual o conhecimento branco e europeu é considerado superior e paradigmático. Essa tradição não apenas estabeleceu a supremacia desse

conhecimento, mas também impôs subjetividades aos colonizados através da criação e imposição de discursos e narrativas oficiais, muitas vezes unilaterais. Essas narrativas legitimavam as desigualdades e a dominação exercida pelos europeus. No âmbito escolar, a manutenção do status quo e das relações de poder, subalternizam corpos outros que não brancos.

Ainda conforme Nascimento e Santana (2020) é inegável que ao longo da história, a produção de conhecimento tem gerado discursos e saberes hegemônicos que são considerados "universais" e, portanto, aplicáveis globalmente, em contraste com os conhecimentos de povos "outros" (indígenas, orientais e africanos), que são frequentemente tratados como saberes menores, locais, incompletos ou até mesmo mitológicos, sendo considerados inferiores e não científicos. Essas abordagens de leitura destacam os mecanismos de controle epistêmico que historicamente possibilitaram e continuam permitindo a existência de um sistema de conhecimento que reforça a superioridade de certos povos e conhecimentos em detrimento de outros ao mesmo tempo em que propõem narrativas alternativas.

Por isso que as políticas educacionais brasileiras que promovem um ensino de relações étnico-raciais nos parecem ideias fora do lugar, para usar a famosa expressão de Schwarz (2014). Não há como ensinar crianças e adolescentes a não serem racistas se toda nossa visão epistemológica de história e do Brasil está colonizada pela historiografia eurocêntrica. Nascimento e Santana (2020), abordando a historiografia brasileira, mostra que seu ponto de partida é frequentemente associado à chegada dos portugueses, sendo comum afirmar que a carta de Pero Vaz de Caminha representa a certidão de nascimento do país, conforme narrado na história convencional. Um dos primeiros relatos desempenhou um papel crucial na formação das representações dos povos indígenas, sempre apresentando a perspectiva do colonizador e seu relacionamento com os povos considerados "bárbaros" e "incivilizados" (indígenas e africanos), juntamente com suas culturas. Isso também reflete o desenvolvimento da ciência histórica em suas abordagens como disciplina acadêmica. Nesse contexto, precisamos rever a própria historiografia e os currículos para que o ensino para as relações étnico-raciais não sejam mais meramente uma ideia fora do lugar. Sobre isso, Nascimento e Santana (2020, p.174) afirmam:

(...) decolonialidade não consiste na reprodução de uma narrativa nos moldes coloniais, mas busca recontar a história a partir da ótica dos subalternizados e suas mundividências. Ou seja, quebrar os silêncios historiográficos e valorizar os elementos que lhes são particulares e valorativos antes aos dominados. Não buscando também apagar as marcas da colonização, mas antes a reconhecendo e trazendo a possibilidade crítica e teórica de rompê-la e criar o seu espaço comum epistemológico frente ao cenário eurocêntrico presente nas ciências.

Conforme apontam Nascimento e Santana (2020), políticas educacionais curriculares com base na decolonidade buscam contar a história a partir da perspectiva dos subalternizados, ouvindo as vozes das suas experiências e visões de mundo. O objetivo não é apagar as marcas da colonização, mas sim reconhecê-las criticamente. A ideia é quebrar os silêncios historiográficos e valorizar os elementos distintos e significativos para aqueles que foram dominados. A decolonialidade propõe a criação de um espaço comum epistemológico que rompe com a visão eurocêntrica predominante nas ciências, proporcionando uma abordagem mais inclusiva e crítica da história.

4.3 Análise das entrevistas frente ao conceito de educação decolonial.

A investigação empírica realizada por meio de entrevistas com docentes revela uma preocupante lacuna no preparo para a prática pedagógica anticolonial. A constatação predominante é que a maioria dos professores se sente despreparada para abordar essa abordagem de ensino, seja devido a deficiências em sua formação, à ausência de materiais didáticos adequados ou até mesmo à falta de envolvimento pessoal com o tema. Essa lacuna evidencia desafios significativos que permeiam a educação contemporânea e que têm implicações profundas para o processo educativo e para a sociedade como um todo.

Primeiramente, a falta de preparo dos docentes para a prática pedagógica anticolonial tem impactos diretos sobre a qualidade da educação proporcionada aos alunos. A abordagem decolonial visa desconstruir narrativas históricas e culturais hegemônicas, promovendo a valorização das perspectivas marginalizadas e a desconstrução de estereótipos. Quando os professores não estão aptos a abordar essas questões de maneira sensível e informada, correm o risco de perpetuar preconceitos e visões limitadas do mundo, o que mina a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, a ausência de material didático adequado para a prática pedagógica anticolonial cria um obstáculo significativo. Os professores se veem obrigados a improvisar, adaptar ou até mesmo omitir conteúdos relevantes devido à falta de recursos. Isso resulta em uma educação fragmentada e incompleta, que não possibilita uma compreensão completa e contextualizada das complexidades da história, da cultura e das relações sociais.

O envolvimento pessoal dos docentes com o tema é igualmente crucial. A prática pedagógica anticolonial exige uma reflexão profunda sobre as próprias posições e privilégios, bem como uma disposição para confrontar desconfortos e preconceitos arraigados. Sem esse compromisso pessoal, os educadores podem se sentir desorientados ao abordar questões delicadas, como a supremacia branca, o colonialismo e suas ramificações contemporâneas.

A consequência mais ampla da falta de uma abordagem decolonial na educação é que a escola permanece como um reprodutor das desigualdades sociais e culturais. Ao negligenciar o ensino sensível e crítico sobre a influência colonial, a escola perpetua visões de mundo eurocêntricas e suprime as vozes e experiências de grupos marginalizados. Isso impede o potencial da educação de ser uma força transformadora na luta contra a discriminação, a injustiça e a exclusão.

Para reverter essa situação, é essencial investir em formação contínua para os professores, desenvolver e disponibilizar materiais didáticos inclusivos e engajar-se ativamente em diálogos que promovam uma abordagem decolonial na educação. Somente assim a escola poderá desempenhar seu papel de forma plena como um agente de mudança social e cultural, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e engajados em um mundo diversificado e complexo.

Nas respostas aos questionários, podemos perceber claramente pelas narrativas docentes que há tantas lacunas de formação, quanto de possibilidades de oferecimento na escola de uma educação decolonial, porque essa perspectiva de educação demanda muito mais do que o ensino de história e cultura afro-brasileira, mas demanda a reconstrução da própria historiografia e do olhar que construímos sobre epistemes outras que não a colonial. Leite, Ramalho e Carvalho (2019) lembram que foi essa lógica de controlar outros grupos humanos que se deu origem a uma narrativa de conhecimento centrada na Europa, a qual desconsiderava outras formas de pensamento. Dentro dessa visão, a colonização era justificada pela suposta superioridade natural europeia, não apenas em termos de raça, mas também em relação aos conhecimentos produzidos por outros povos. A colonização conduzida pela Europa, especialmente a conquista das Américas, ao subjugar outras raças, foi o que permitiu a ascensão do paradigma Moderno de sociedade.

Dessa forma, segundo os autores, a ideia de Modernidade, que apresenta o europeu como o símbolo dessa condição, é simultaneamente responsável por criar e ser influenciada pela distinção racial, que pode ser resumida no contraste entre "estado natural" e

"civilização". Além disso, a formação do sistema educacional "universal" está intrinsecamente ligada à disseminação da Modernidade e à formação dos Estados Nacionais. Com essa finalidade, a instituição educacional surge com a intenção de auxiliar os não privilegiados a se tornarem mais humanos e os cidadãos a se tornarem participantes da república. Conseqüentemente, a escola acolhe todos os tipos de estudantes, incluindo crianças e jovens vindos de classes sociais menos favorecidas, assim como negros, indígenas, camponeses e moradores de áreas urbanas precárias, com o propósito de educá-los, resgatá-los, integrá-los e civilizá-los. No entanto, ao impor uma cultura que não se alinha com suas vivências e realidades, e ao obrigar esses estudantes a seguir padrões de racionalidade que não são os deles, a escola acaba levando-os ao fracasso e à marginalização dentro do próprio sistema educacional.

Nas narrativas dos docentes, mesmo daqueles que dizem aplicar a Lei 10.639/03, não parece haver a perspectiva da educação decolonial, porque decolonizar a escola é muito mais do que ensinar a história e a cultura afro-brasileira. Leite, Ramalho e Carvalho (2019) apontam que há tantos equívocos no projeto de educação brasileira que inviabilizam uma educação de fato anticolonial e antirracista. De acordo com os autores, a escola, de maneira paradoxal, apesar da abertura e disponibilidade universal da escola, também desempenha o papel de uniformizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e ambientes. Essa foi a essência subjacente à concepção de uma "escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos".

Dentro desse enfoque educacional, não há espaço para promover o reconhecimento da diversidade e, conseqüentemente, para garantir uma cidadania abrangente e individualizada. Pelo contrário, esse paradigma apresenta uma imposição cultural, ao naturalizar um específico conjunto de características de um grupo social: homem, de origem europeia, de pele branca, proprietário. Isso ressalta a herança colonial profundamente enraizada no sistema educativo institucionalizado, uma perspectiva que é confirmada pelas ramificações resultantes desse modelo. As conseqüências incluem a marginalização e discriminação das comunidades que não se encaixam nesse padrão estabelecido, resultando na privação do direito desses grupos a uma educação que reflita suas próprias necessidades e interesses.

O que o resultado dessa pesquisa mostra é que a Lei 10.639/03 está repleta de lacunas e que a educação antirracista não será constituída a partir dela. A legislação em questão, que inclui o parágrafo 1º e 2º do artigo, visa introduzir o estudo da História da África e dos

Africanos, bem como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a influência dos negros na formação da sociedade nacional. No entanto, é evidente que essa lei apresenta algumas lacunas, uma vez que aborda a história afro-brasileira sem desafiar de forma abrangente o legado dominante da historiografia eurocêntrica no Brasil.

Ao estabelecer a necessidade de incluir tais conteúdos programáticos, a lei reconhece a importância de dar visibilidade e legitimidade à contribuição dos povos afrodescendentes na construção do Brasil. Contudo, há uma preocupação substancial em relação à falta de desconstrução da narrativa predominante, que historicamente minimizou ou marginalizou o papel fundamental dos africanos e afrodescendentes na história do país.

O parágrafo 2º é particularmente interessante, ao afirmar que os temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser integrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras. No entanto, essa abordagem pode correr o risco de se tornar superficial se não houver um compromisso sério em revisar, desconstruir e recontextualizar o cânone eurocêntrico que moldou a percepção histórica do Brasil. Portanto, para que a lei seja verdadeiramente eficaz na promoção de uma educação inclusiva e mais justa, é crucial que ela seja complementada com estratégias que confrontem e reformulem as narrativas históricas estabelecidas. Isso envolve não apenas a inclusão de perspectivas afrodescendentes nos conteúdos, mas também a revisão crítica das histórias contadas até agora. Somente assim poderemos realmente transformar a educação em um instrumento de empoderamento e reconciliação, e avançar na superação das lacunas que persistem na compreensão coletiva da história do Brasil.

A inclusão da História da África e dos negros no Brasil no currículo educacional é, sem dúvida, um passo importante em direção à justiça histórica e à valorização das contribuições desses grupos. No entanto, é crucial reconhecer que essa história não deve ser apresentada como uma entidade separada ou "outra", mas sim, como uma parte integrante e inseparável do que compõe nossa identidade como nação. A narrativa histórica não é apenas uma coleção de eventos desconexos; ela molda nossa compreensão coletiva da identidade e da cultura. Ao apresentar a história da África e dos negros no Brasil como algo externo, corremos o risco de perpetuar uma divisão entre "nós" e "eles", em vez de enfatizar a interconexão e interdependência de todas as partes da história brasileira. Ainda, não podemos manter a naturalização das desigualdades. Sobre isso Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p.18):

Assim, foi possível a construção de uma narrativa que justificava a desigualdade não pela escravidão e opressão vivida, mas pelo simples fato de não serem europeus e,

portanto, inferiores. E assim, na perspectiva colonizadora, a escola Moderna surge com a função de „educar“ os primitivos, „resgatando-os“ da sua condição de barbárie e conduzindo-os para a civilização, ou seja, para a cultura europeia. Uma escola que, sob o paradigma universalista inclusivo, acabou por tornar invisível saberes e expressões culturais, provocando o fracasso de estudantes que têm rosto, cor, raça: a grande maioria das crianças e jovens que fracassam na escola são pobres, negros, índios, camponeses, moradores de regiões menos favorecidas. Dessa forma, o fracasso escolar é justificado pela condição social e cultural dos sujeitos, e, portanto, justificado pela pobreza, os formatos e origens familiares e a falta de estímulo do meio cultural.

Conforme mostram os autores, no contexto histórico do Brasil, a desigualdade entre negros e brancos foi naturalizada de maneira profunda e persistente. Esse processo de naturalização se originou durante o período colonial e foi enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Várias razões contribuíram para essa naturalização, perpetuando um sistema de desigualdades que ainda afeta a sociedade atual. Desde o início da colonização, a divisão hierárquica de classes foi estabelecida, associando os brancos europeus à elite dominante e aos privilégios, enquanto os negros africanos e seus descendentes foram posicionados nas camadas sociais mais baixas. Essa divisão era justificada por narrativas pseudocientíficas que tentavam legitimar a superioridade dos brancos sobre os negros, com base em conceitos de raça e suposta inferioridade intelectual e cultural. Essas ideias racistas permearam a mentalidade coletiva e, ao longo do tempo, foram internalizadas como verdades inquestionáveis.

A escravidão, que constituiu uma parte significativa da história do Brasil, desempenhou um papel crucial na naturalização da desigualdade. A brutal exploração e subjugação dos africanos e afrodescendentes, considerados propriedade, estabeleceram um precedente de inferiorização e subalternização. A escravidão não apenas perpetuou a marginalização dos negros, mas também estabeleceu uma base para a crença na superioridade racial dos brancos. Ainda, a abordagem da História da África não pode ser restrita a uma visão ocidental iluminista e cartesiana. Contar essa história apenas por meio das lentes epistemológicas eurocêntricas limita nossa compreensão e perpetua um viés que subestima as ricas e complexas tradições de conhecimento africanas. É fundamental reconhecer que a história africana é rica em suas próprias epistemes, sistemas de conhecimento e formas de compreensão do mundo, que são igualmente valiosas para enriquecer nossa percepção global da história. Para que a inclusão da história africana e afro-brasileira seja significativa e transformadora, é necessário adotar uma abordagem mais holística e intercultural. Isso significa considerar a história como um todo integrado, reconhecendo a interação entre culturas, povos e ideias. Além disso, é crucial abrir espaço para as vozes e perspectivas

africanas e afrodescendentes, permitindo que eles próprios sejam os contadores de suas histórias e que suas epistemes sejam incorporadas no tecido da narrativa histórica. Somente ao reconhecer a interligação entre as diferentes partes da história e ao adotar uma abordagem verdadeiramente intercultural e inclusiva, seremos capazes de superar as limitações impostas pela histórica narrativa eurocêntrica e alcançar uma compreensão mais rica, abrangente e justa de nossa história compartilhada.

A historiografia brasileira, ao longo de sua trajetória, fora predominantemente construída a partir da perspectiva europeia, destacando os feitos e valores daqueles que detinham o poder e o controle sobre a narrativa histórica. Essa abordagem eurocêntrica, muitas vezes, relegou ao segundo plano as vozes, experiências e contribuições de grupos como os indígenas, africanos, afrodescendentes e imigrantes. Assim, a história do Brasil frequentemente foi contada através dos olhos do homem branco, ignorando os múltiplos pontos de vista e realidades que formam a rica tapeçaria da nação.

Apesar da legislação que garante a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo, ainda existem lacunas substanciais a serem abordadas. A lei, embora represente um avanço, não propõe uma reescrita profunda e abrangente de nossa história, com a incorporação de perspectivas que não sejam as do homem branco. Ela não desafia integralmente a histórica narrativa eurocêntrica que moldou nossa compreensão do passado. Em vez de questionar fundamentalmente o paradigma predominante, muitas vezes, ela adiciona tópicos "extras" à história oficial, sem reestruturá-la de forma mais equitativa.

Ademais, a lei não leva em consideração a importância das epistemes diversas que moldaram as experiências dos povos indígenas, africanos, afrodescendentes e imigrantes que contribuíram para a formação do Brasil. Cada grupo traz consigo uma riqueza de conhecimentos, valores e formas de entender o mundo, que são essenciais para uma compreensão completa e precisa de nossa história compartilhada. Apenas incluir essas perspectivas como um adendo ao currículo existente não é suficiente para desafiar o domínio eurocêntrico que moldou nossa narrativa histórica.

É nesse contexto que queremos trazer aqui a discussão de Arroyo (2015), de que o projeto colonial de dominação racial, até hoje implementado como proposta epistêmica, indica que o humano não é viável. Sobre isso, explica o autor:

Tentemos aproximar-nos da descrença em que o humano é viável. Uma das manifestações atuais da descrença na viabilidade do humano está posta na retomada da segregação social e racial. Retomada porque sempre acompanhou a nossa história

a segregação dos coletivos sociais, trabalhadores, empobrecidos, e de maneira particular a segregação dos coletivos sociais negros, indígenas, mulheres. Desde a colonização, essa história nos acompanha e não é superada na República e na Democracia. Segregação que se estrutura nas relações sociais, nos padrões de poder-dominância, apropriação-expropriação do trabalho, da justiça, da renda, da terra, do solo urbano, da saúde, do conhecimento etc. (ARROYO, 2015, p. 23).

Para Arroyo (2015) a segregação social e racial emerge como uma resposta contrária aos progressos alcançados na garantia de direitos e se justifica como uma reação ao reconhecimento gradativo e tenso, no Estatuto da Infância-Adolescência, da infância e adolescência como fases de direitos. Esse processo de legitimação se desdobra como uma rejeição às lutas de famílias e de mulheres trabalhadoras em situação de pobreza e negras, que batalharam pelo direito de seus filhos à educação, considerando-a um refúgio, uma oportunidade de vida e uma base para uma existência digna, justa e humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a variedade de movimentos sociais que defendem os direitos das crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora reconheciam claramente o direito desses grupos à educação, considerando-os portadores de direitos humanos, capazes de serem educados e humanizados. As famílias pertencentes à classe trabalhadora, com ênfase nas mulheres, mães especialmente, batalharam incansavelmente pelo direito à educação, depositando confiança em profissionais dedicados e em sua capacidade de proteger e proporcionar uma experiência de dignidade, justiça, educação e humanização a essas crianças e adolescentes. A narrativa da construção gradual e desafiadora da nossa escola pública e dos profissionais nela envolvidos é intrínseca a esse delicado e progressivo reconhecimento das crianças, adolescentes e jovens pobres, negros e de origem popular, que também merecem ter acesso a processos educativos, de humanização e de formação plena, desde que acompanhados por educadores comprometidos. Entretanto, os tempos atuais apresentam um novo cenário, caracterizado por uma ressurgente segregação social e racial que afeta esses jovens, adolescentes e crianças. Como pesquisadores, formuladores de políticas e educadores, confrontamos essa realidade.

As entrevistas realizadas lançam luz sobre uma questão crucial: a incapacidade do mero enunciado legal em efetivamente alterar a cultura enraizada. A despeito das leis e regulamentações que foram implementadas com o intuito de promover a igualdade e erradicar o racismo na educação, é inegável que continuamos a enfrentar um cenário onde a desigualdade persiste e o racismo ainda se manifesta de maneira latente. A existência de leis que visam corrigir as disparidades raciais e sociais na educação é, sem dúvida, um passo na direção certa. No entanto, o desafio reside na sua implementação efetiva e na mudança de mentalidades

arraigadas. A cultura de desigualdade e preconceito, construída ao longo de gerações, não pode ser desmantelada simplesmente por meio de uma legislação isolada.

A escola – tal qual organiza-se no Brasil – é um projeto da modernidade iluminista. Esse modelo de escola foi exaltado como fundamental para o progresso da humanidade, escondendo as relações de poder que esse projeto continha. Pinto e Mignolo (2015) questionam a própria viabilidade desse projeto de modernidade, mostrando que ele é uma invenção. Um de seus principais produtos – a escola – e apenas mais um sistema de dominação. Para os autores, a modernidade traz em seu bojo um discurso salvacionista, do qual a educação formal era instrumento. A escola jesuíta é o primeiro exemplo disso – ela é o exemplo primeiro de estratégias de colonização do território e da cultura. Se a questão territorial foi resolvida com a independência, a escola continua colonizando os saberes.

Pinto e Mignolo (2015), apontam que colonialidade do saber ultrapassa a simples noção de colonialismo para abranger o conjunto de princípios nos quais a narrativa salvacionista e triunfalista de renascimento e modernidade foi construída, justificando a expropriação, exploração e diversas formas de violência em nome de uma salvação cristã ou de um renascimento e progresso seculares. A colonialidade do poder refere-se a um código conceitual fundado na ideia em que a civilização ocidental legitima a si mesma, não apenas como controladora da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais, por meio de atores, instituições e linguagens. A desumanização dos habitantes não europeus do globo foi crucial para justificar o controle sobre esses "seres humanos inferiores". O racismo, tal como conhecemos hoje, foi estabelecido nessa época, sendo epistêmico, não biológico, envolvendo a classificação e hierarquização das pessoas por aqueles que controlam a produção do conhecimento. A colonialidade é, portanto, constitutiva da modernidade. A expressão "modernidade-colonialidade" é sinônimo de ocidentalização, designando os projetos globais em constante mutação que buscam disseminar os valores da civilização ocidental em escala planetária.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, é evidente que muitas escolas continuam a perpetuar práticas discriminatórias e estruturas desiguais. Isso ocorre porque, conforme apontam Pinto e Mignolo (2015) há uma questão epistemológica não enfrentada pela escola. Não basta garantir o ensino de relações étnico-raciais, se nossa História continua sendo contada a partir das epistemologias europeias.

Pinto e Mignolo (2015) apontam que um grande dano dessa percepção de escola moderna e de “projeto de modernidade” é a apresentação desse modelo como universal e natural, como se fosse solução para a humanidade e para dito “progresso”. Os autores apontam que, desde o Renascimento até o Iluminismo, os europeus passaram a se perceber como o epicentro do mundo e o ápice da evolução humana. Não apenas estabeleceram uma geografia que os posicionava no centro, relegando outros povos à periferia, mas também elaboraram uma narrativa em que se inserem no presente de uma linha do tempo que progride de um estado natural para um estado racional e civilizado. Essa perspectiva sobrejuz a nossa percepção de história e essa narrativa está presente nos livros didáticos e nos discursos dos professores. Por outro lado, ao longo da história, diversas comunidades humanas têm construído narrativas a partir de suas próprias experiências locais, modos de interação, sistemas de comunicação, crenças, práticas científicas e instituições. À medida que essas comunidades interagem entre si, essas narrativas adquirem uma dimensão mais ampla, ultrapassando fronteiras espaciais e temporais, resultando na expansão do âmbito das interações. No entanto, é notável que nenhum outro discurso tenha alcançado um caráter tão universalista e totalitário quanto o desenvolvido pelos europeus ocidentais a partir do século XVI.

A persistência desses padrões prejudica não apenas os estudantes afrodescendentes, mas também a sociedade como um todo, ao negar a todos uma educação verdadeiramente inclusiva e enriquecedora. A profundidade do desafio é tal que exige uma abordagem mais abrangente e multidimensional. É necessário não apenas ter leis em vigor, mas também uma conscientização contínua, uma formação apropriada para educadores e a promoção de uma cultura de respeito e inclusão. A mudança requer não apenas políticas, mas também um engajamento ativo e uma mudança de mentalidade em todos os níveis da sociedade. Portanto, as entrevistas fornecem uma importante reflexão sobre a necessidade de ir além da mera legislação. A transformação cultural é um processo complexo e contínuo, e é imperativo que sejamos persistentes e comprometidos em criar um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e não discriminatório. Somente então poderemos romper com as barreiras que a desigualdade e o racismo impuseram em nosso sistema educacional e alcançar uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça para todos.

O sistema de educação brasileiro ainda não adotou uma abordagem decolonial, mantendo-se impregnado por saberes colonizados. Essa situação reflete a complexa herança histórica do Brasil, marcada pela colonização europeia, exploração, escravidão e uma longa

influência cultural e intelectual externa. A falta de uma abordagem decolonial na educação é evidente em vários aspectos, e isso impacta profundamente a forma como o conhecimento é transmitido e compreendido no país. Uma das principais razões pela qual o sistema de educação brasileiro não é decolonial é a persistência das estruturas e valores eurocêntricos. Desde os tempos coloniais, a cultura e os saberes europeus foram impostos como padrões de conhecimento superiores, relegando as tradições e conhecimentos locais, indígenas e africanos a um papel marginalizado. Isso resultou em um currículo escolar que prioriza a história, a literatura, a ciência e a filosofia europeias, enquanto minimiza ou ignora completamente as contribuições das populações nativas e afrodescendentes. Como resultado, os estudantes brasileiros são frequentemente privados de uma compreensão completa e contextualizada de sua própria história e identidade.

Ainda, a persistência das desigualdades socioeconômicas no Brasil está intrinsecamente ligada à falta de uma abordagem decolonial na educação. A distribuição desigual de recursos educacionais entre as regiões do país e a falta de investimento em escolas públicas em comunidades carentes perpetuam as disparidades no acesso ao conhecimento. Isso reforça a ideia de que apenas o conhecimento ocidental é válido e valioso, marginalizando ainda mais os saberes locais e indígenas. A linguagem também desempenha um papel fundamental na percepção colonizada da educação. A imposição da língua portuguesa sobre línguas indígenas e africanas resultou na supressão de idiomas nativos e na perda de muitas formas de expressão cultural. Isso influencia diretamente a maneira como o conhecimento é transmitido e compreendido, já que as palavras e os conceitos intraduzíveis muitas vezes são negligenciados ou mal interpretados.

Para transformar o sistema de educação brasileiro em um sistema decolonial, é essencial adotar uma abordagem inclusiva e diversificada. Isso implica em repensar os currículos para incluir não apenas os saberes europeus, mas também os conhecimentos indígenas, africanos e afrodescendentes. Além disso, é necessário valorizar e preservar as línguas nativas, reconhecendo que a linguagem é uma parte intrínseca do patrimônio cultural. Pavan e Tedeschi (2021, p. 255):

Pensar o currículo em sua articulação com a (de)colonialidade nos faz lembrar o processo de colonização que tentou impor, por meio de violência física e simbólica, os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais. Trata-se de um processo articulado com os interesses econômicos europeus, isto é, centrado na expansão do capitalismo, com suas características de dominação e exploração. Com o fim do período colonial propriamente dito, os padrões de conhecer, poder, ser e viver impostos nesse período não foram extintos, mantendo-se e se atualizando permanentemente, o que é denominado de colonialidade.

A transformação do sistema de educação brasileiro em um paradigma decolonial é uma tarefa complexa que vai além da simples alteração do currículo por meio de leis e/ou imposição da Lei 10.639/03. Embora a revisão dos conteúdos curriculares seja um passo importante, é essencial reconhecer que a descolonização da educação que envolve mudanças estruturais profundas que vão além do papel e da seleção de disciplinas ensinadas nas salas de aula. Precisamos considerar que a cultura institucional das escolas e das universidades, muitas vezes enraizada em padrões eurocêntricos, pode resistir à implementação de mudanças significativas. A formação de professores também tem sido influenciada por esse contexto, o que pode resultar em resistência ou falta de preparação para abordagens pedagógicas decoloniais. Mudar essa cultura requer esforços substanciais de capacitação e conscientização.

Ainda, a desigualdade na distribuição de recursos e infraestrutura educacional é um obstáculo significativo. Muitas escolas públicas, principalmente aquelas localizadas em áreas mais vulneráveis, enfrentam carências de materiais didáticos, acesso à tecnologia e condições físicas precárias. Apenas a mudança no currículo não resolverá essas questões, que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. A falta de acesso equitativo à educação é um desafio profundo no Brasil. Apenas reformar o currículo não abordará as desigualdades socioeconômicas que afetam a frequência escolar, a evasão e a qualidade do ensino para diferentes grupos demográficos.

Dessa forma, a descolonização da educação também deve considerar políticas de inclusão que garantam o acesso de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência, a um ensino de qualidade. Isso envolve adaptações curriculares, materiais específicos e abordagens pedagógicas sensíveis às necessidades desses grupos. Por isso, é fundamental envolver comunidades locais, grupos étnicos e culturais e especialistas no processo de revisão e transformação curricular. Apenas uma abordagem participativa e colaborativa pode garantir que as mudanças sejam culturalmente relevantes e respeitem as diversas perspectivas. Nesse contexto, Pavan e Tedeschi (2021, p. 261) afirmam:

Ao procurar impor um modo único de conhecer, ser, viver e poder, a colonialidade torna-se central no processo de apropriação dos recursos materiais e simbólicos. Ela é a estratégia central do capitalismo, um instrumento de controle das relações sociais, pois se pauta na validação de um único modo de conhecer (o ocidental/moderno).

A descolonização não se trata apenas de conteúdo curricular, mas também de uma mudança cultural profunda que questiona visões de mundo hegemônicas e colonizadoras. Isso requer uma transformação na maneira como a sociedade enxerga a educação, o conhecimento

e a identidade. Portanto, embora a revisão curricular seja uma etapa necessária, a descolonização da educação no Brasil exige uma abordagem sistêmica, que inclui mudanças nas práticas pedagógicas, formação de professores, distribuição de recursos, políticas inclusivas e conscientização cultural. Somente com um esforço amplo tornará possível efetivamente romper com os paradigmas colonizados que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro.

Pavan e Tedeschi (2021) abordam o conceito de colonialidade, tratando-o como persistência de estruturas de poder e formas de pensar originadas no período colonial, mesmo após o término formal das colônias. Os autores mostram que esse conceito vai além da colonização histórica e enfatiza como as relações de poder e os modos de conhecimento dos colonizadores continuam a moldar a sociedade contemporânea. O texto destaca que a colonialidade busca impor uma única maneira de compreender o mundo, de ser e de exercer o poder. Ela se torna central ao facilitar a apropriação de recursos materiais e simbólicos, sendo uma estratégia intrínseca ao funcionamento do capitalismo.

Aqui, entende a escola como produto do capitalismo é central. A colonialidade favorece a expansão do mercado capitalista, pois promove a ideia de superioridade do conhecimento e da cultura ocidental. Isso justifica a exploração de recursos naturais e humanos em outras regiões do mundo, perpetuando desigualdades e concentrando poder nas mãos de algumas nações. Ao promover um único modo de conhecimento ocidental como válido a colonialidade molda a visão de mundo e a relações sociais. Isso cria uma hierarquia em que o conhecimento e os sistemas de valores e culturas dominantes são considerados superiores, marginalizando outras perspectivas e identidades. Dessa forma, a colonialidade influencia os sistemas de educação e formação profissional, moldando-os para se alinhar aos interesses capitalistas. Isso muitas vezes resulta na formação de mão de obra adequada às necessidades do mercado, em vez de promover uma educação crítica e emancipatória. A imposição de um único modo de conhecimento contribui para a manutenção das desigualdades, tanto entre nações quanto dentro delas. Isso perpetua a distribuição desigual de recursos poder e oportunidades. Por isso mesmo que decolonizar a escola passa pela decolonização curricular, conforme vemos em Pavan e Tedeschi (2021 p. 259):

Decolonizar o currículo implica questionar a suposta universalidade de qualquer conhecimento e modo de viver e ser, sobretudo o ocidental/moderno. O modelo ocidental/moderno não é universal; ele foi imposto como universal, mas trata-se de um modo muito particular de olhar para o mundo, para a diferença, para o outro. Um modo de olhar para o outro como inferior, incapaz, bárbaro, inculto, não civilizado.

O texto supramencionado coloca em destaque a importância da decolonização do currículo educacional, enfatizando que é necessário questionar a noção de universalidade associada ao conhecimento e formas de viver ocidentais/modernas. Os autores ressaltam que essa visão não é verdadeiramente universal, mas sim, uma imposição que trata outras perspectivas como inferiores. O modo ocidental/moderno de olhar para o mundo foi historicamente empregado para categorizar o outro como bárbaro, inculto e não civilizado. A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, é um esforço para abordar a falta de inclusão e representatividade das contribuições africanas e afrodescendentes no currículo educacional. No entanto, apesar de ser um passo positivo, a lei enfrenta limitações significativas, conforme discutido no texto.

Nesse contexto, a mudança proposta pela Lei 10.639/03 é aqui considerada insuficiente porque acrescenta temas, mas não transforma a estrutura. Ou seja, a lei se concentra em acrescentar temas específicos ao currículo, como a história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, ela não aborda a estrutura subjacente do currículo, que muitas vezes perpetua a visão eurocêntrica e ocidental como central. Ainda, a lei não propõe uma revisão epistemológica do currículo, ou seja, não questiona as bases do conhecimento e as formas de pensamento que têm sido dominantes nas instituições educacionais. Isso significa que a abordagem pedagógica ainda pode estar fundamentada em perspectivas que marginalizam outras formas de conhecimento.

Especialmente, a lei não considera epistemologias africanas ancestrais. A lei, ao focar na história e cultura afro-brasileira e africana, pode ainda não ser suficientemente abrangente para abordar as epistemologias africanas ancestrais, que são os sistemas de conhecimento tradicionais transmitidos ao longo de gerações. Essas epistemologias têm uma base diferente daquela do pensamento ocidental e são frequentemente excluídas ou subvalorizadas no sistema educacional. De fato, a inclusão de tópicos no currículo, sem uma mudança mais profunda na abordagem pedagógica e na estrutura curricular, pode correr o risco de trivializar a importância desses tópicos, tornando-os apenas como "aditivos" e não integrados organicamente ao conhecimento geral. Para uma transformação mais substancial, seria necessário repensar as bases epistemológicas do currículo e considerar a diversidade de perspectivas e formas de conhecimento que têm sido historicamente marginalizadas. Isso envolveria uma abordagem que não apenas acrescenta conteúdo, mas que reavalia a própria maneira como o conhecimento é produzido, transmitido e valorizado.

Nas entrevistas, observamos claramente que os docentes narram dificuldades de aplicar a política pública determinada pela Lei 10.639/03. Mas os docentes não podem ser individualmente responsabilizados por isso. É preciso olhar para a escola como fruto de um projeto de dominação e de formação de mão-de-obra. A escola não é emancipatória na perspectiva freiriana, pelo contrário, ela é mecanismo de dominação. Enquanto prática discursiva, a instituição escolar, há muito é considerada uma organização do conhecimento e progresso social. Contudo, enquanto prática, também desempenha um papel crucial no contexto mais amplo da estrutura de poder e dominação presente em sociedades capitalistas. A análise crítica revela como a escola, em muitos casos, age como um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais e econômicas, além de negligenciar a incorporação de um projeto de educação antirracista.

No sistema capitalista, a educação se submete às demandas do mercado e da indústria. Em vez de cultivar um pensamento crítico independente, a escola, muitas vezes, enfatiza habilidades e conhecimentos voltados exclusivamente para a produtividade econômica. Isso resulta em uma educação que mais se preocupa em produzir mão de obra adequada para o mercado do que em nutrir cidadãos plenamente informados e engajados. A escola, ao adotar um currículo padronizado e uma abordagem pedagógica uniforme, reforça as desigualdades sociais já existentes. As crianças que têm acesso a recursos melhores, seja em casa ou através de escolas privadas, tendem a se beneficiar mais do sistema educacional. Isso cria um ciclo de vantagens para os privilegiados e de desvantagens para os menos privilegiados, aprofundando as divisões sociais. Um aspecto ainda mais preocupante é a falta de um projeto educacional antirracista dentro das escolas, que vá além daquele proposto pela Lei 10.639/03. O racismo sistêmico é um problema enraizado em muitas sociedades, e a escola deveria ser um local para desafiar e combater essas estruturas discriminatórias. No entanto, muitos currículos e práticas escolares ignoram a história e as contribuições das minorias étnicas, perpetuando estereótipos prejudiciais e silenciando vozes importantes.

Superar esses desafios, é essencial para uma reavaliação completa do propósito da escola e de como ela opera. Isso inclui uma mudança na abordagem pedagógica, afastando-se de um modelo centrado no lucro e adotando um enfoque mais holístico que nutra o pensamento crítico, a empatia e a compreensão intercultural. Além disso, a integração de um projeto educacional antirracista é crucial para dismantelar as estruturas discriminatórias que persistem na sociedade.

Fundamental superar a ideia de que a escola é uma instituição neutra. A escola tem, durante séculos, naturalizado as desigualdades sociais. A escola, muitas vezes, considerada uma instituição de igualdade de oportunidades e ascensão social, paradoxalmente pode ser um espaço onde as desigualdades são sutilmente fomentadas, especialmente devido à sua base meritocrática. A meritocracia, que preconiza que as recompensas e posições na sociedade devem ser determinadas pelo mérito individual, pode inadvertidamente agravar as disparidades existentes em vez de atenuá-las. A meritocracia pressupõe que todos têm as mesmas chances de competir e progredir com base em suas habilidades e esforços individuais. No entanto, a realidade é que nem todos os alunos têm acesso igual a recursos que podem aprimorar suas habilidades e oportunidades. Famílias com maiores recursos financeiros podem fornecer apoio educacional adicional, acesso a tutoria e materiais de aprendizagem de qualidade superior. Isso cria uma vantagem inicial para esses alunos, ampliando a lacuna entre os mais privilegiados e os menos privilegiados.

Ainda, a abordagem meritocrática, muitas vezes, leva à padronização do ensino, com um foco excessivo em avaliações e testes padronizados, demandados pelas instituições internacionais. Isso pode prejudicar alunos que possuem diferentes estilos de aprendizado, habilidades não convencionais ou circunstâncias pessoais que afetam seu desempenho em testes. O sistema favorece aqueles que se encaixam nas normas estabelecidas, excluindo os talentos e potenciais diversos que não se encaixam no molde tradicional. A meritocracia, ao ignorar as desigualdades estruturais subjacentes, pode reforçar as desigualdades sociais. A ideia de que o sucesso é alcançado exclusivamente através do mérito individual sugere que aqueles que não alcançam sucesso são responsáveis por suas próprias falhas. Isso ignora as barreiras sistemáticas enfrentadas por grupos marginalizados, como minorias étnicas e indivíduos de baixa renda, que muitas vezes começam com desvantagens significativas. Dessa forma, as entrevistas mostram claramente que há um projeto de manutenção da desigualdade social, que dificulta o acesso ao conhecimento que decoloniza a educação no Brasil.

5. Considerações Finais

Essa dissertação de mestrado organizou-se a partir das seguintes perguntas de pesquisa: As políticas educacionais brasileiras de educação para as relações étnico-raciais são efetivamente aplicadas na escola, dadas as lacunas na formação de professores e a

colonização da historiografia brasileira? E em que medida a formação dos professores de história possibilita a efetivação das políticas educacionais brasileiras de educação para as relações étnico-raciais no IEMA e quais são as práticas docentes de educação antirracista?

A revisão bibliográfica, a pesquisa documental e as entrevistas com os professores nos permitiram responder a essas questões de forma abrangente. A seguir, mostraremos como respondemos à nossa pergunta de pesquisa.

Nem o sistema de ensino, nem o ordenamento jurídico são instituições neutras. Pelo contrário, estão submetidos à lógica do capital e de estruturas de dominação que perpassam toda a sociedade brasileira. Por isso, esperar que a Lei 10.639/2003 seja instrumento de transformação social é atribuir ao Direito e à escola a capacidade ilimitada de modificar cultura. Precisamos reconhecer, por outro lado, que tanto a escola quanto o Direito são mecanismos de reprodução social e que a Lei 10.639/2003 é repleta de lacunas.

O sistema de ensino em qualquer país é influenciado por diversos fatores, incluindo políticos, econômicos e culturais. No Brasil, como em muitos outros lugares, o sistema de ensino reflete as desigualdades sociais e econômicas, o que significa que as oportunidades educacionais não são distribuídas de forma igualitária. As escolas de diferentes regiões e estratos sociais, muitas vezes, recebem recursos desiguais, resultando em discrepâncias significativas na qualidade da educação oferecida. O ordenamento jurídico não é imune à influência de interesses econômicos e políticos. A legislação muitas vezes reflete as prioridades de grupos de poder e pode favorecer determinados setores da sociedade em detrimento de outros. Tanto o sistema de ensino quanto o ordenamento jurídico podem servir como mecanismos de reprodução das desigualdades sociais existentes. Isso ocorre quando as políticas educacionais e legais não abordam efetivamente as disparidades sociais e econômicas, mas, em vez disso, perpetuam essas desigualdades.

Reconhecemos que a Lei 10.639/2003 é uma legislação significativa no contexto educacional brasileiro, pois introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. Embora essa lei represente um passo importante em direção à promoção da diversidade e da valorização das contribuições culturais de grupos historicamente marginalizados, é importante reconhecer suas limitações. A principal limitação da Lei 10.639/2003 é que ela se concentra principalmente na inclusão de tópicos específicos no currículo escolar, sem necessariamente questionar a estrutura e a abordagem eurocêntrica subjacente à narrativa histórica predominante nas escolas brasileiras. Ela representa uma

abordagem curricular, mas não necessariamente uma revisão epistemológica mais profunda da história do Brasil.

A crítica principal é que a lei não vai além da adição de conteúdo sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Isso significa que, embora os alunos possam aprender sobre esses tópicos, a estrutura curricular geral que favorece uma visão eurocêntrica da história não é desafiada ou reformulada de maneira fundamental. A história continua sendo contada predominantemente a partir da perspectiva dos vencedores, com pouca reflexão sobre as perspectivas, as lutas e as contribuições dos grupos historicamente marginalizados. Uma revisão epistemológica da história iria além da mera inclusão de conteúdo em sala de aula. Ela questionaria a narrativa dominante e buscaria abordagens mais inclusivas que reconhecessem a pluralidade de vozes e experiências ao longo da história brasileira. Isso poderia envolver a reavaliação das fontes históricas, a promoção de uma educação intercultural e a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados.

A Lei 10.639/2003 é um passo importante na promoção da diversidade e da justiça social no sistema educacional brasileiro, mas suas limitações residem no fato de que ela se concentra principalmente em adicionar tópicos ao currículo, sem questionar profundamente a estrutura curricular e epistemológica existente. Para alcançar uma transformação educacional mais completa e inclusiva, é necessário considerar formas de revisar a abordagem geral da história e da cultura nas escolas, a fim de refletir uma visão mais abrangente da riqueza da diversidade cultural brasileira.

As entrevistas provam nosso argumento. A falta de formação de professores em uma perspectiva decolonial é certamente um dos maiores desafios para a efetivação da Lei 10.639/2003.

A reforma do ensino médio, implementada pela Lei 13.415/2017 no Brasil, é vista por alguns críticos como um obstáculo à aplicação efetiva da Lei 10.639/2003, que determina a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. A reforma do ensino médio trouxe consigo uma maior flexibilização curricular, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões. Embora a flexibilização tenha suas vantagens, ela também pode resultar na diminuição da carga horária dedicada a disciplinas obrigatórias, incluindo aquelas relacionadas à história e cultura afro-brasileira. Isso pode levar à redução do tempo disponível para o ensino desses conteúdos. Ainda, a reforma do ensino médio deu ênfase à formação técnica e profissionalizante, o que pode desviar a atenção das escolas e dos estudantes dos aspectos

culturais e históricos abordados pela Lei 10.639/2003. Como resultado, a história e cultura afro-brasileira podem ser marginalizadas em favor de disciplinas mais diretamente relacionadas à formação profissional.

A implementação da Lei 10.639/2003 exigiria orientações claras e diretrizes específicas para a formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliação dos conteúdos ministrados. A reforma do ensino médio não forneceu orientações detalhadas nesse sentido, o que pode dificultar a aplicação efetiva da lei. Conforme mostram as entrevistas, a infraestrutura e a capacitação de professores nas escolas brasileiras já enfrentam desafios significativos. A introdução de novos conteúdos curriculares, como os relacionados à Lei 10.639/2003, requer investimentos em formação docente e recursos adicionais, o que pode ser difícil de alcançar em um contexto de recursos limitados. Portanto, a reforma do ensino médio no Brasil, ao introduzir mudanças significativas no currículo e nas prioridades educacionais, pode representar um obstáculo à aplicação efetiva da Lei 10.639/2003, que busca promover o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Para superar esse obstáculo, é necessário um esforço adicional na capacitação de professores, no desenvolvimento de materiais didáticos e na garantia de que os conteúdos da lei sejam adequadamente integrados ao currículo de todas as escolas.

Ainda, reconhecemos que a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira e africana nas escolas, foi um marco importante na busca por uma educação mais inclusiva e consciente das diversas contribuições culturais e históricas que moldaram o Brasil. No entanto, ao analisarmos as entrevistas com professores, fica evidente que ainda existem muitos desafios para a sua plena implementação, especialmente no que diz respeito à formação inicial nos cursos superiores e à formação continuada. Um dos principais desafios identificados é que simplesmente incluir o ensino da história e cultura afrobrasileira no currículo não é suficiente. É crucial que essa abordagem vá além de uma simples inclusão de conteúdo programático. Deve-se, na verdade, garantir que a nossa história seja contada através das vozes negras e dos povos originários. Isso significa reconhecer e valorizar as perspectivas e narrativas que emergem dessas comunidades, de modo a garantir uma visão mais completa e autêntica da nossa história.

Para que isso ocorra, é necessário um esforço conjunto de professores, instituições de ensino e órgãos governamentais. A formação inicial de professores deve incluir uma educação culturalmente sensível, que os prepare para abordar esses temas de forma apropriada e respeitosa. Isso implica não apenas na aquisição de conhecimento sobre a história e cultura

afrobrasileira, mas também na reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas e a busca por materiais e abordagens que ampliem as vozes e perspectivas tradicionalmente marginalizadas. Além disso, a formação continuada dos professores é fundamental para atualizá-los constantemente sobre as melhores práticas de ensino nesse contexto. Sem um investimento contínuo na capacitação dos docentes, corremos o risco de perpetuar abordagens desatualizadas e estereotipadas, o que vai contra o espírito da Lei 10.639/2003. Outro desafio importante é a disponibilidade de recursos adequados, como materiais didáticos e bibliografias atualizadas, que abordem de maneira apropriada a história e a cultura afrobrasileira e africana. Sem acesso a esses recursos, os professores podem ter dificuldade em cumprir efetivamente as diretrizes da lei.

A análise dos currículos da UEMA e da UFMA mostram que, formalmente, está sendo institucionalizada uma educação para as relações étnico-raciais e as entrevistas com os professores mostram da maior parte deles um esforço de aplicação da Lei 10.639/2003 em suas aulas. Contudo, o que está posto na literatura é que sem uma mudança epistemológica no nosso sistema de ensino, essas políticas são apenas formais e simbólicas. Não basta obrigar legalmente as instituições de educação a ensinar a história da África e dos povos originários brasileiros, se essa história não foi escrita por eles mesmos. Ainda, não basta fazer processos de formação continuada com professores para a educação nas relações étnico-raciais se, epistemologicamente, os negros continuam segregados da possibilidade de contar a sua própria história.

Retomaremos agora nossos objetivos de pesquisa, mostrando como respondemos a cada um deles. Nosso primeiro objetivo era analisar as práticas escolares dos professores de história, em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira no IEMA. Identificamos que a maior parte dos professores buscam a lei 10.639/2003, mas que são obstaculizados pela historiografia colonizada que é praticada de forma majoritária no Brasil e pelo próprio racismo estrutural da escola.

O segundo objetivo que propomos foi avaliar a formação historiográfica dos profissionais, para que se possa traçar o perfil dos docentes de História. A pesquisa documental, nos currículos da UEMA e da UFMA, mostra que a maior parte dos professores cursou sim disciplinas em relações étnico-raciais, ainda que com nomenclatura diferente. Contudo, mostramos que a mera apropriação da temática não é suficiente para a superação do modelo de dominação baseada na categoria raça no Brasil, porque a escola é instrumento do capital na subalternização de corpos não brancos.

Nosso terceiro objetivo foi perceber as repercussões da formação historiográfica nas práticas docentes realizadas no cotidiano escolar. As entrevistas mostram que a maior parte dos docentes realizam práticas para promover uma educação antirracista. Por sua vez, mostramos que ações pontuais são insuficientes para a ruptura com um modelo de educação disciplinar e epistemologicamente europeu. Finalmente, nosso último objetivo foi averiguar a efetivação das políticas educacionais de educação para as relações étnico-raciais no IEMA e avaliamos pelo PDI do mesmo, bem como pela fala dos docentes, que as políticas são sim efetivadas, contudo, apontamos que essas políticas educacionais têm um caráter acima de tudo simbólico e formal, com pouca possibilidade de decolonizar nossa historiografia e nossas relações sociais.

A pesquisa mostrou que há sim, inclusão de disciplinas de formação específica em relações étnico-raciais em instituições do Maranhão, mostrou que as escolas do Estado estão sim preocupadas com essa questão e que a maior parte dos docentes entende que é necessário planejar suas aulas para incluir a história afrobrasileira e dos povos originários. Não negamos a importância desses esforços, apenas pontuamos que eles são insuficientes, porque epistemologicamente continuamos negando as vozes outras que não europeias nas narrativas que são contadas aos alunos.

Ainda, finalizamos com um desafio para um possível doutorado e novas pesquisas na área de políticas de formação continuada que se organize a partir de novas epistemologias, de caráter decoloniais, como sendo fundamentais para que a Lei 10.639/2003 efetivamente tenha resultados concretos na desconstrução do racismo estrutural.

Referências

ÁFRICA DO SUL. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** 2001, Durban. Disponível em >
<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 11 abr.2022.

ALBERNAZ, R. O.; AZEVEDO, A.; FAÉ, R. Pedagogia decolonial psicodramática. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 29, n. 3, p. 214–224, set. 2021.

BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. (1), p. 80–85, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/C474BqZtDmvLxcxNtQR38Vg/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 11 abr.2022.

BARRETO, P. C. DA S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 39–64, jan. 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003 - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm. Acesso em: 11 abr.2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr.2023.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 abr.2023.

CURTIN, Philip D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuições à história em geral. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília. UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

DA SILVA JÚNIOR, Paulo Roberto; MARTINS, Suelen; DOS SANTOS, Marcelo Moreira. Fogo nos racistas: relato de uma intervenção psicossocial em psicologia no contexto escolar. **Revista AMAzônica**, Amazonas, v. 15, ed. 2, p. 316-345, 2022. DOI 2558 –1441. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10262/7545>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, n. (2), p. 463–486, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5KL8M8R7v5fgzbnkxrhLMP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 abr.2022.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília. UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 303–315, maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzFTFtZkS3MygsL/#ModalHowcite>. Acesso em: 05 jul.2023.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRANCO, M. A. S. **Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e240473, 2022.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027).** São Luís - MA: IEMA, 2023.

KALCKMANN, S. et al. Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS. **Saúde e Sociedade**, v.16(2), p. 146–155, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ZTJmFN3BzNTm8C6rf9qFJgC/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 13 abr.2022.

KI-ZERBO, Joseph. (Ed) **História Geral da África Metodologia e pré-história da África.** Brasília. UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado - pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 3, p. 981–1005, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/#ModalHowcite>.

MINISTÉRIO DO DIREITOS HUMANOS. SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo.** Brasília: IABS, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/SEPPIR_PORT_WEB_14NOV.pdf. Acesso em: 13abr.2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História - PARECER CNE/CES 492/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 05 abr.2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - PARECER N.º: CNE/CP 003/2004.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 05 abr.2023

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23(78), p. 15–35, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 abr.2023.

OLIVEIRA, L. F. DE.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

OLIVEIRA, M. A. C. et al. Movimentos negros no brasil e os cenários de luta pela educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/#ModalHowcite>. Acesso em: 11 abr.2022.

PAVAN, R., & TEDESCHI, S. **Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB**. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 26(57), 253–266, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1538>. Acesso em: 25 ago.2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr.2022.

PEREIRA, Amauri Mendes. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.) **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 59-86.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, n. 13(1), p. 11–30, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 11 abr.2022.

SOUSA, KM. Discurso e biopolítica na sociedade de controle. In TASSO, I., e NAVARRO, P., orgs. *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas* [online]. Maringá: Eduem, 2012. pp. 41-55. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hzj5q/pdf/tasso-9788576285830-03.pdf>. Acesso em: 04 abr.2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. São Paulo, Boitempo, 2022.