



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GABRIEL RIBEIRO VIANA SANTOS

**Educação Quilombola: Efetividade e desafios na implementação da lei
10.639/2003, uma análise qualitativa na adoção de políticas públicas para
equidade racial.**

JOÃO PESSOA

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**GABRIEL RIBEIRO VIANA
SANTOS**

Educação Quilombola: Efetividade e desafios na implementação da lei 10.639/2003, uma análise qualitativa na adoção de políticas públicas para equidade racial.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Diego dos Santos Reis.

JOÃO
PESSOA 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Gabriel Ribeiro Viana.

Educação quilombola: efetividade e desafios na implementação da Lei 10.639/2003, uma análise qualitativa na adoção de políticas públicas para equidade racial / Gabriel Ribeiro Viana Santos. - João Pessoa, 2024.

34 f.

Orientação: Diego dos Santos Reis.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Equidade. 3. Lei 10.639/2003. 4. Educação escolar quilombola. 5. Políticas públicas educacionais. I. Reis, Diego dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.014.5(043.2)

GABRIEL RIBEIRO VIANA SANTOS

Educação Quilombola: Efetividade e desafios na implementação da lei 10.639/2003, uma análise qualitativa na adoção de políticas públicas para equidade racial.

Data de aprovação: 21/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DIEGO DOS SANTOS REIS

Data: 21/11/2024 06:20:50-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Diego dos Santos Reis (DFE/CE/UFPB)

Orientador

Profa. Dra. Ana Paula Romão (DHP/CE/UFPB)

Examinadora interna

Prof. Dr. Yan Soares dos Santos (DFE/CE/UFPB)

Examinador interno

João Pessoa

2024

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente a minha Mãe e maior inspiração, Francineide Ribeiro, que sempre me apoiou e foi um exemplo de educadora e profissional.

À minha ilustre corretora, Kaline Câmara, que me acompanhou durante todo o processo de elaboração da pesquisa e discussões sobre a temática.

Ao orientador, professor Diego dos Santos Reis, por toda paciência e ajuda para que este trabalho pudesse ser concluído.

Às Professoras Ana Paula Romão e Thaís Souza, pelo acolhimento e apresentação de perspectivas de ensino que carecem na formação para docência. Ao professor Yan Santos, que aceitou compor a banca examinadora.

A educação é um ato político. Não existe educação neutra. O educador não pode se colocar na posição de um neutro que não se compromete com os valores que sustentam a vida em sociedade.

Paulo Freire

RESUMO

A monografia tem o intuito de analisar políticas públicas educacionais voltadas à valorização da equidade racial e do pluralismo cultural e social, agindo como ferramentas de garantia de direitos. A percepção da educação como meio de transformação é orientadora de uma visão de mundo que defende a efetivação de práticas direcionadas à diminuição da desigualdade educacional. Se as estruturas sociais estão baseadas nas relações dos indivíduos, das instituições e sua cultura, as mudanças históricas requerem enfrentamento às desigualdades raciais e, conseqüentemente, contra a reprodução de um sistema educacional que pensa a diferença como problema. O estudo foi fundamentado na implementação e avaliação da lei nº 10.639/2003 como mecanismo na promoção da equidade étnico-racial, a fim de promover valorização da cultura e do conhecimento de grupos historicamente marginalizados no país. As investigações buscaram compreender a utilização do Saeb nos diagnósticos e incentivos no combate à desigualdade. A importância das políticas públicas destinadas às escolas em situação de maior vulnerabilidade indicam a necessidade de atuação e das estratégias que ligam o FUNDEB, o VAAR e o PlanaPIR na redução das desigualdades educacionais e construção da equidade nos espaços escolares. Por meio dessa análise, reconhecemos que as propostas de ensino, no que diz respeito à história e à cultura afro-brasileira, fomentam a valorização da identidade cultural/racial de diversos grupos nos espaços educativos. Contudo, a investigação aponta que a implementação da legislação ainda é falha e destaca a precariedade na formação docente, especialmente segundo as premissas da Educação Escolar Quilombola. A partir da pesquisa qualitativa, com base nos dados oficiais do MEC e na aplicação de um questionário direcionado a educadores/as dos municípios de João Pessoa e Conde, buscamos compreender as questões de incentivo à formação continuada, o preparo dos/as educadores/as no que diz respeito às questões étnico-raciais e as condições de implementação dessas políticas educacionais. Os resultados mostram que a lei 10.639/2003, em vigor há mais de 21 anos, é ainda descumprida aponta também para necessidade de um ambiente escolar plural e respeitoso, por meio de ações conjuntas e contínuas, em que os/as educadores/as e a família promovam uma educação equânime, capaz de superar preconceitos e discriminações.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Equidade; Lei 10.639/2003; Educação Escolar Quilombola; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This monograph aims to analyze public educational policies aimed at valuing racial equity and cultural and social pluralism, acting as tools to guarantee rights. The perception of education as a means of transformation guides a worldview that advocates the implementation of practices aimed at reducing educational inequality. If social structures are based on the relationships between individuals, institutions and their culture, historical changes require tackling racial inequalities and, consequently, against the reproduction of an educational system that sees difference as a problem. The study was based on the implementation and evaluation of Law No. 10.639/2003 as a mechanism for promoting ethnic-racial equity, in order to promote appreciation of the culture and knowledge of historically marginalized groups in the country. The investigations sought to understand the use of Saeb in diagnoses and incentives to combat inequality. The importance of public policies aimed at schools in situations of greater vulnerability indicates the need for action and strategies that link FUNDEB, VAAR and PlanaPIR in reducing educational inequalities and building equity in school spaces. Through this analysis, we recognize that the teaching proposals, with regard to Afro-Brazilian history and culture, foster the appreciation of the cultural/racial identity of various groups in educational spaces. However, the research points out that the implementation of the legislation is still flawed and highlights the precariousness of teacher training, especially according to the premises of Quilombola School Education. Using qualitative research, based on official data from the MEC and the application of a questionnaire directed at educators in the municipalities of João Pessoa and Conde, we sought to understand the issues of incentives for continuing training, the preparation of educators with regard to ethnic-racial issues and the conditions for implementing these educational policies. The results show that Law 10.639/2003, which has been in force for more than 21 years, is still not being complied with. It also points to the need for a plural and respectful school environment, through joint and continuous actions, in which educators and the family promote an equitable education, capable of overcoming prejudice and discrimination.

Keywords: Education of ethnic-racial relations; Equity; Law 10.639/2003; Quilombola School Education; Public Educational Policies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EEQ - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

ERER - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS

ICMS - IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MMFDH - MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS

PDDE - PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

PNEERQ - POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

PUND - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO.

PLANAPIR - PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

SAEB - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SECADI - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO.

SIMEC - SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO, EXECUÇÃO E CONTROLE.

SNPIR - SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

VAAR - VALOR ALUNO ANO RESULTADO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1	25
Gráfico 2	26
Gráfico 3	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Desafios e influências na decisão de ingressar na carreira pedagógica: uma perspectiva pessoal	11
1 O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	13
1.2 Progressos da educação antirracista no Brasil	14
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A BUSCA POR EQUIDADE	19
3 ELABORANDO UM DIAGNÓSTICO	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30

INTRODUÇÃO - Desafios e influências na decisão de ingressar na carreira pedagógica: Uma perspectiva pessoal

Sou filho de nordestinos, com uma história que se inicia no interior da Paraíba, no município de Pombal. Uma mãe que desde muito nova vivenciou o cotidiano de uma família pobre e preta, na qual o pai, pedreiro, viajava constantemente para o sul em busca de condições para sustentar seus filhos, enquanto a mãe cuidava dela e de seus irmãos batalhando dia após dia para dar condições dignas para a família. Filha de pais analfabetos e batalhadores, essa mulher superou todas as adversidades, experienciou a sala de aula desde muito nova, formou-se pedagoga e conquistou o título de Mestra em Educação. Foi a história de conquista desta, que se tornou minha mãe, que fomentou a força que abrilhantou meus olhos para o universo da Educação, para a necessidade de lutar, para que todas as pessoas sejam vistas, cuidadas, respeitadas e, acima de tudo, que as crianças sejam protegidas, tendo seus direitos garantidos como sujeitas integrais de experiências, cidadania e cultura.

Em minha trajetória pelo ensino básico, percorri diversas facetas da educação pública. Precariedade, sucateamento das escolas entre situações sociais e econômicas. Assim como também presenciei a luta dos oprimidos, as batalhas diárias de pessoas humildes que trabalham no almoço para comprar o jantar e dar condições mínimas de vida para suas famílias. Famílias estas que vivem à margem da sociedade, presas num sistema que incorpora características com o objetivo de deixar os ricos mais ricos e pobres mais pobres. Sistema esse em que a escola e vivências agem como classificação de estereótipos de discriminação e estruturação da sociedade capitalista. Ainda no ensino fundamental perdi amigos precocemente devido a violência mundana, uma criança refém da estrutura social que se viu em meio a ruas sem saídas, onde o estado que deveria a proteger, considera o fatídico caso como estatística. Dentro do sistema educacional e social do meu ensino básico, também pude encontrar muitos pontos positivos, que auxiliaram em meus conhecimentos científicos, mas também me propuseram conhecer minhas identidades culturais e familiares. Professores que despertaram o gosto pela arte, música, poesia, assim como uma visão crítica do mundo. Amigos que mostraram caminhos em meio a ruas sem saída, que mesmo com as dificuldades da vida, sempre se revelaram como luz na trajetória escolar.

Ao fim do ensino médio, precisei começar a pensar em minha trajetória profissional, em qual área gostaria de atuar “para o resto da minha vida”. Vindo de uma família pobre e

muito batalhadora, pensei em cursos que oferecessem como retorno um certo poder aquisitivo, assim como status social, a exemplo de Direito, Engenharia e Medicina, como forma de ascender economicamente. Estudei e me dediquei ao máximo para atingir esse objetivo. Porém, apesar dessa perspectiva desenvolvida visando o capital, também sempre estive em meu horizonte a Educação. Ensinar e aprender em comunhão é algo que, independente da temática, sempre me atraiu. Vindo de uma família de educadores/as e pedagogos/as, o amor pela educação não ficaria tão distante e, ao ingressar no ensino superior, pude ter a honra de iniciar o curso de licenciatura em Pedagogia. Hoje, tendo a oportunidade de construir meu Trabalho de Conclusão de Curso, posso afirmar que a educação dignifica o ser e que a pedagogia é um saber intrínseco às relações humanas.

No ensino superior, pude refletir e discutir sobre temáticas importantes na atualidade, assim como teorias e práticas relevantes para desenvolvimento da pedagogia como um todo e de suas práticas educativas. Mas outros pontos também me chamaram a atenção, como a diversidade cultural e social presente na universidade e neste campo. Ao mesmo tempo em que há cotas raciais e econômicas para acesso a vagas na universidade e políticas de incentivo para permanência, como bolsas e auxílios, a vivência da academia ainda difere da água para o vinho de acordo com turno e tempo disponível para se dedicar aos estudos e à formação. Pessoas que ingressaram na universidade através de políticas de inclusão, mas que necessitam trabalhar das 08:00 horas da manhã até às 18:00 horas da noite para estar na aula às 19:00 horas são bem diferentes de estudantes que tem aporte aquisitivo e de tempo para focar integralmente em sua formação, na imersão na academia e em seus programas e projetos.

Com o acúmulo de conhecimentos adquiridos em minha trajetória escolar e durante o percurso pelo curso superior, pude refletir sobre a importância das políticas educacionais para acesso a um ensino de qualidade equânime, que considere não apenas a pessoa como um número ou uma estatística, mas como um ser detentor de cultura, com seu contexto social, econômico, ambiental, familiar. Esses fatores precisam ser levados em consideração para que seja construída uma educação que valorize o sujeito, sua individualidade e o coletivo. Não apenas o estudante como também o/a professor/a e todas as pessoas que compõem o quadro profissional nas instituições de ensino.

É necessário que haja políticas públicas que trabalhem em consonância com as políticas educacionais, que visem acolher, valorizar e ensinar culturas, no plural, com suas identidades, não apenas nas escolas, mas nos bairros, teatros, praças, com dignidade, respeito e protagonismo.

1 O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A sociedade se molda através do tempo, acontecimentos e ensinamentos que perpassam as gerações. Revolução industrial, globalização, acesso à informação e inserção em redes de comunicação são marcos que nos constituem e se refletem em nossa atualidade. Desde a infância, as crianças já estão imersas em telas que reproduzem temas e imagens cada vez mais diversos e superficiais. Porém, através da sensacionalização de informações rápidas, a profundidade e visibilidade de temas de grande importância, como o reconhecimento da própria identidade cultural/racial, são colocados de lado.

No que se refere à educação, segundo Henriques (2002, p. 35):

A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que, no campo da educação, não existem diferenças significativas entre ‘pardos’ e ‘pretos’ que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. [...] o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta.

Em vista disso, os contextos histórico, político, social e cultural constroem identidades, que, junto aos recortes de gênero, raça, território ou classe, sustentam quadros de desigualdades no país, articulados, também, através da ambiguidade do racismo brasileiro. Este racismo possui uma trajetória bem complexa quanto às incongruências e contradições dessa sociedade (Gomes, 2011). Logo, a conquista de políticas públicas que atuem na busca da equidade étnico-racial nas instituições de ensino, seja na escola pública, seja nas instituições privadas, é indispensável para construção da identidade positiva do/a aluno/a, além de valorizar e visibilizar grupos que lutam historicamente por uma educação justa e de qualidade.

No que se refere a este tema, as pesquisas documentais trazem perspectivas individuais e social e tensionam reflexões necessárias no desenvolvimento de práticas, discursos e estratégias para impactar no debate:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o

ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2016, p. 20)

É com base nesta pesquisa qualitativa, mas também quantitativa e documental, que busco refletir sobre a questão das políticas públicas e da equidade racial, pensando seus desafios e avanços.

1.2 Progressos da educação antirracista no Brasil

A Lei nº10.639/2003, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio, com o intuito de valorizar a identidade étnico-racial dos/as alunos/as e as contribuições do povo negro no país. Porém mesmo com a obrigatoriedade estabelecida, há mais de duas décadas, as instituições ainda sentem dificuldade para concretizar a aplicação da lei em seus currículos e práticas pedagógicas cotidianas. Conforme Gomes (2011, p. 115):

É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Esses vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento.

Considerando a necessidade de fiscalizar e incentivar os municípios a buscarem uma educação de qualidade equânime, garantindo que a Lei 10.639/03 seja efetivamente implementada nas escolas, o Governo Federal, através do novo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), propõe políticas de complementações orçamentárias, como VAAR (Valor Aluno Ano Resultado), que tem como uma de suas condicionalidades para obtenção da complementação o resultado através da equidade, a qual se manifesta através da qualidade de ensino para

todos/as os/as estudantes, considerando suas identidades étnico-raciais, situação sócio-econômica, cultural, territorial e ambiental.

O VAAR também atua como ferramenta para garantir que a Lei 10.639/03 seja implementada nos municípios e estados, buscando avaliar a eficácia das práticas educativas que visam integrar a história e cultura afro-brasileira e indígena, incluindo capacitações para professores/as em suas formações continuadas e auxiliando as escolas na elaboração dos currículos, de forma a abarcar o conceito e a prática da educação para as relações étnico-raciais nas instituições.

O Fundeb foi criado em 2006, passando a valer a partir de 2007, com objetivo de mediar os fundos de financiamento da educação, implementando recursos em todas as áreas da educação básica. O Novo Fundeb, por sua vez, foi aprovado em 2020, tornando-se vigente a partir de 2021¹. Este novo modelo trouxe mudanças de grande importância na construção de práticas equitativas no âmbito escolar, monitoramento da equidade e direcionamento do ICMS educacional, assim como a maximização do investimento da União de 10% para 23%, aumentando os recursos disponíveis para os estados e municípios. O critério de distribuição dos fundos de desenvolvimento passam a compor a priorização da equidade, destinando os recursos para as áreas e escolas com maior vulnerabilidade socioeconômica, cumprindo com justiça social e visando a igualdade nas oportunidades das trajetórias escolares.

Como uma de suas características, o novo Fundeb se torna permanente, tendo como seu modelo anterior, prazo de conclusão em 2020. Os novos parâmetros do Fundeb indicam a necessidade da valorização dos/as profissionais da educação, visando a melhoria do ensino de acordo com o contexto, complexidade e individualidades dos/as alunos da região em que está situado. Desta forma, busca promover avanços no acesso e permanência na educação básica no Brasil e impactar na redução das desigualdades educacionais.

Historicamente, o povo brasileiro foi se constituindo em um processo de desigualdade sociorracial e, conseqüentemente, educacional, em que as oportunidades nunca se deram de forma justas, muito menos equânimes. A Constituição Federal afirma que todos/as os/as brasileiros/as, cidadã(o)s, usufruem da igualdade de direitos perante a Lei. Entretanto, tanto os estudos quanto a experiência comprovam as situações de desigualdade que perpassam toda a população brasileira, sobretudo nas camadas mais pobres e não brancas. De acordo com o IBGE, em relação à taxa de analfabetismo:

¹ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

Em 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas de cor ou raça branca e amarela com 15 anos ou mais era de 4,3% e de 2,5%, respectivamente, enquanto a taxa de analfabetismo de pretos, pardos e indígenas na mesma faixa etária era de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. (IBGE, 2022).

Na Paraíba, de acordo com o MEC, mais de 80 municípios não atingem as condicionalidades do VAAR, sobretudo na perspectiva da equidade racial. Nesse sentido, o não cumprimento das condicionalidades refletem na não melhoria de gestão e demonstram baixos resultados na redução das desigualdades educacionais.

Diante deste cenário foi sancionada, em novembro de 2021, a Lei N° 12.131, que institui o Plano Estadual de Promoção de Igualdade Racial da Paraíba (PlanaPIR). Com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a colaboração de secretarias e órgãos que buscam a igualdade racial, como o Ministério da Mulher, Da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) e a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SNPIR), são pensadas formas de acompanhamento e monitoramento de sua progressão.

O PlanaPIR caracteriza-se pela composição de políticas públicas que visam combater o racismo e promover a igualdade racial, propondo ações de preservação cultural, redução da disparidade econômica, monitoramento e implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares e no reconhecimento e fortalecimento das comunidades quilombolas e indígenas no estado paraibano.

No âmbito educacional, notamos a importância da consolidação do PlanaAPIR, visto que as escolas presentes em territórios quilombolas e indígenas carecem de currículos apropriados para uma educação diferenciada que valorize e respeite suas identidades culturais, em diálogo com as práticas educativas do território. Segundo Gomes (2011, p. 119):

Todavia, as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei. Um ponto a ser destacado refere-se à dificuldade encontrada pelos secretários de Educação na implantação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro dessa, da diversidade étnico-racial de maneira específica. Tal dificuldade deve-se não somente à novidade do tema no campo da gestão e da política educacional. Ela está relacionada à existência e à persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece ainda entre os gestores a tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica.

O Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Paraíba é um marco para construção da equidade no solo paraibano, visto que, em consonância com as políticas do novo Fundeb, os estados e municípios deverão implementar e consolidar políticas que visem a equidade racial, assim como concretizar e fiscalizar a implementação de políticas já existentes, como, por exemplo, a efetivação do cumprimento das diretrizes curriculares da educação escolar quilombolas, a educação diferenciada, a educação escolar indígena, entre outros/as, para que o currículo incorpore as características necessárias para ofertar um ensino digno, coerente e que valoriza a identidade cultural de cada aluno/a e região.

O INEP, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avalia o que acontece na educação básica, que passa por diversas etapas para sua conclusão, como a aplicação de questionários, provas e análise dos índices internos de avaliação. O órgão, que já ultrapassa a marca de 30 anos desde sua criação, em 1990, implica o governo federal, que passa a avaliar a qualidade da educação básica brasileira. Em 2007, cria-se o Ideb, que combina a média dos/as estudantes com as taxas de aprovação, reprovação e abandono obtidas pelo censo escolar, calculando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A partir de 2015, com as devolutivas pedagógicas, já é possível notar a inclinação para políticas educacionais que prosperem para uma educação equânime, tornando os dados mais relevantes e utilizando os itens da Prova Brasil como material de estudo para oportunizar melhorias no aprendizado dos/as estudantes.

Em sua terceira condicionalidade, o VAAR apresenta a equidade como ponto determinante para que o município tenha acesso aos recursos direcionados por este instrumento. Dessa forma, o município precisa comprovar a ampliação da equidade por meio da “redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais” (Brasil, 2023). A comprovação do atendimento de tal exigência se dará a partir da análise dos dados dos exames aplicados pelo sistema nacional de avaliação da educação básica e censo escolar.

Atualmente, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), desenvolve o primeiro diagnóstico de equidade nacional, permitindo que os municípios e estados possam apresentar o que foi realizado para redução das desigualdades étnico-raciais na educação. Esta ferramenta diagnóstica foi disponibilizada como questionário pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec), com a temática relacionada ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003 acerca da obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Os entes federados que não responderem ao questionário diagnóstico PAR, ferramenta de gestão para planejamento das políticas educacionais e sua continuidade, realizado pelo Simec, ficarão impedidos de receber fundos do Ministério de Educação e do fundo nacional de educação.

O PNE, de outro lado, enquanto ponto de convergência das políticas públicas nacionais para os próximos 10 anos, representa em suas diretrizes medidas para superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, incorporando ponto de culminância das pesquisas e monitoramentos realizados pelo INEP, MEC e demais programas que visam melhoria na educação e em suas instituições escolares.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A BUSCA POR EQUIDADE

Pesquisar a equidade na contemporaneidade significa analisar uma perspectiva de justiça social/racial que visa tornar iguais as oportunidades de acesso, permanência e sucesso nos espaços educativos, assim como identificar lacunas de desigualdades persistentes que afetam, principalmente, grupos historicamente marginalizados.

A Constituição Federal de 1988 determina, em seus artigos 205 e 206, que a Educação é um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), tendo como seus princípios orientadores a igualdade de condições para o acesso e permanência. Entretanto, ressaltamos que garantir igualdade de direitos perpassa por reconhecer as diferenças e respeitar a especificidade de cada sujeito, grupo ou comunidade, propondo políticas públicas específicas que garantam a efetivação da lei.

A busca da equidade étnico-racial dentro das instituições de ensino é de grande importância para o reconhecimento e protagonismo no desenvolvimento da educação de povos que foram e são historicamente oprimidos na sociedade brasileira. Entre estes grupos, sabemos que os níveis de analfabetismo, evasão e a precarização do ensino atingem proporções com maior intensidade, gerando consequências que perduram durante toda formação social, econômica e profissional da/o aluna/o. Os índices de analfabetismo entre pessoas pretas, pardas e indígenas são alarmantes, principalmente em contraste com o grupo de pessoas brancas. Não apenas se referindo à aquisição da linguagem escrita e dos números, como também outras habilidades/competências propostas no atual currículo. A cultura e a educação diferenciada propõe um ensino que valoriza e respeita as diferenças culturais, sociais, individuais e de gênero das/os alunas/os. Através dela encontramos um caminho a ser seguido e aplicado no dia a dia.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) também propõe perspectivas de ensino, metodologias e práticas pedagógicas a serem utilizadas nas instituições que recebem estudantes remanescentes dos quilombos, observando meios de oferecer uma educação que valorize e respeite as identidades social e étnico-cultural dos/as alunos/as, moldando o ensino de acordo com o contexto vivenciado. Segundo Costa & Coelho (2021), a legislação específica para a educação do povo quilombola surge a partir do reconhecimento dos seus direitos culturais e materiais e do quilombo como patrimônio cultural, reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Este marco propõe avanços que culminam na incorporação das manifestações culturais de matrizes indígenas e afro-brasileiras à Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, em 1996. As orientações advindas da LDB ganham vigor obrigatório com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que normatizam a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas nos currículos de toda a Educação Básica.

No que tange às especificidades da Educação Quilombola, os documentos que sucederam os marcos legais, assim como a participação constante e efetiva do Movimento Negro na reivindicações de políticas públicas na pauta educacional, culminaram na Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012). Importante frisar que isto se deve à "*[...] luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações político, social e cultural*" (Pinto, 1993 citado por Domingues, 2007, p. 101).

O Conselho Nacional de Educação (2020), por meio da Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Câmara de Educação Básica, instituiu o Parecer CNE/CEB Nº8/2020, que busca efetivar Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das Escolas Quilombolas. Este parecer retrata a precariedade e a inefetividade na implementação da lei 10.639/2003, observando a participação dos municípios e estados na perpetuação de práticas contrárias às políticas antirracistas vigentes. Condera-se a necessidade urgente da concretização das reivindicações conquistadas, sobretudo pelo Movimento Negro, que esteve à frente da luta por condições que valorizassem as identidades, os saberes, conhecimentos e culturas afro-brasileiras.

É necessário salientar a importância do Movimento Negro nesse processo de reivindicação contra a opressão e exploração estrutural que, politicamente, se inicia na luta abolicionista. Diferente dos concidadãos das demais descendências, a vinda dos africanos foi marcada por uma tentativa de descaracterização cultural. Como relatado por Kabengele Munanga (2013, p. 27):

Lembrar-se-á que aos escravizados foi proibido cultuar seus deuses e praticar as religiões de origem. Sua conversão ao cristianismo começava já na travessia a bordo dos tumbeiros. As leis de pressão policiais foram promulgadas para assegurar total conversão ao cristianismo, considerado como a melhor e a verdadeira religião. No total, pois a verdadeira escravidão é aquela que atinge a alienação do espírito a liberdade e a dignidade humana.

No entanto, a história nos mostra um longo percurso de resistência, que culmina nas lutas sociais dos anos de 1970 e 1980, através de grupos que reivindicam e buscam encontrar na política institucional os meios para intervenções ante a desigualdade social, sendo elas demandadas ao Estado, principalmente via Movimento Negro Unificado.

Na perspectiva étnico-racial e educacional, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes buscam promover parâmetros para implementação da Lei 10.639/03, assim como orientar o desenvolvimento de práticas equitativas pelos/as gestores/as e educadores/as presentes nas instituições educacionais.

Segundo o parágrafo III do Art. 2º:

Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas (BRASIL, 2004, Art. 2º, § III).

Através deste inciso, podemos observar a necessidade de ações concretas dos estados e municípios na garantia do cumprimento e desenvolvimento das Diretrizes, acrescentando aos currículos vigentes recorte que implemente a perspectiva étnico-racial, instituindo políticas de promoção da equidade.

As políticas contemporâneas irão atuar ativamente no cumprimento do Art 2º das Diretrizes, visto que com o novo Fundeb e o aumento da participação dos fundos da União na garantia da equidade na educação, os estados e municípios precisarão comprovar ações equânimes em sua gestão, assim como políticas que fomentem efetivamente a redução das desigualdades étnico-raciais.

Segundo o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a educação deve promover a valorização da diversidade

étnico-racial e o combate ao racismo, garantindo a inclusão de conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2004, Art. 3).

Hoje, considerando o marco de 20 anos após a promulgação das DCNERER, é notável o déficit que se encontra no cumprimento de indicações. Os currículos atuantes nas escolas, mesmo nas localizadas em comunidades quilombolas, como exemplo das escolas do Gurugi e Mituaçu, no município de Conde na Paraíba, e em áreas indígenas, como em Barra do Mamanguape, que, por obrigatoriedade, deveriam promover uma educação diferenciada e que valorizasse a cultura das identidades territoriais, culturais e raciais dos/as alunos/as, ainda sofrem com a precarização do ensino, descaracterização e falta de infraestrutura adequada.

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) entrou em vigência com a Portaria nº 470, de 14 de Maio de 2024. Criada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), busca estabelecer parâmetros para mensurar as ações e avanços dos municípios e estados acerca da redução das desigualdades étnico-raciais, assim como monitorar a implementação da lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/08.

Atualmente, o Brasil sofre com a falta de monitoramento e avaliação da Lei nº10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, como a baixa quantidade de profissionais letrados racialmente, sejam gestores/as ou professores/as, qualificados/as para atuar segundo a perspectiva positiva da Educação de Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ). É notória, como consequência, as desigualdades que permeiam as trajetórias escolares de alunos/as brancos/as e negros/as, circundando a frágil implementação das Diretrizes Nacionais Curriculares da EEQ e infraestrutura inadequada nas escolas quilombolas.

Considerando este contexto, o PNEERQ se estrutura em 7 eixos. Segundo o Ministério da Educação, são eles:

Eixo 1: Governança, estrutura política e investimento por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) atribuído pelo FNDE.

Eixo 2: Diagnóstico e monitoramento da Lei nº10.639/2003.

Eixo 3: Formação de gestores escolares e professores em educação básica para as relações étnico-raciais.

Eixo 4: Material didático e literário.

Eixo 5: Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional.

Eixo 6: Afirmação das trajetórias negras e quilombolas.

Eixo 7: Difusão de Saberes.

Atendo-se ao Eixo 2, diagnóstico e monitoramento da Lei nº10.639/2003, o questionário de equidade criado pelo Ministério de Educação e apresentado por meio do SIMEC disponibilizará dados sobre os municípios e estados, que auxiliarão no diagnóstico de equidade e no monitoramento das ações que culminam no avanço de práticas equânimes.

Segundo o MEC, as informações do diagnóstico auxiliarão a orientação das ações e os programas federais, a exemplo das estratégias da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq).

Frente a estes avanços e conquistas tão recentes, a exemplo do Pneerq e o diagnóstico de equidade nacional, notamos uma tentativa de construção equitativa diante de uma sociedade com tantas desigualdades sociais, educacionais e raciais. Visto que não podemos fechar os olhos para a forma com que a sociedade se construiu e se constroi, a luta pela justiça social/racial e pela cultura afro-brasileira devem ser deveres diários, assim como o direito de vê-los nos espaços escolares e nos currículos das escolas quilombolas.

3 ELABORANDO UM DIAGNÓSTICO

A pesquisa que apresento foi realizada através da análise de documentos oficiais divulgados pelo MEC, através do Inep, bem como a revisão de literatura referente aos estudos sobre a temática em tela. Busquei analisar as condições vigentes e de melhoria no acesso e permanência dos indivíduos na educação básica de forma equânime, conforme determina a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), e todo o marco legal que rege a Educação Brasileira a partir das legislações antirracistas. Para isso, com vistas a alcançar os objetivos traçados no estudo, proponho uma análise de abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2000, p. 21), permite a busca de respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas como universo de significados.

Com o intuito de conhecer e analisar a perspectiva dos/as educadores/as a respeito da educação para as relações étnico-raciais e do combate ao racismo nos espaços escolares, assim como a eficácia (ou não) da implementação de leis que visam a conquista da equidade étnico-racial, foi desenvolvida uma pesquisa diagnóstica, através de questionário respondido por *Google forms*, cujos dados são apresentados nesta seção. Tentei analisar também a contribuição dos/as gestores/as para estímulo à formação continuada, para que os/as profissionais possam desenvolver um ensino de qualidade equitativa, seguindo as premissas da EREER, tendo como foco principal o estado da Paraíba, nos municípios de João Pessoa e Conde.

A pesquisa foi respondida por 48 educadores/as e profissionais da educação, de 4 municípios da Paraíba, com foco maior em João Pessoa e Conde, que são municípios com escolas presentes em regiões quilombolas, a exemplo do Quilombo de Paratibe, em João Pessoa, e os Quilombos de Gurugi, Mituaçu e Ipiranga, no Conde.

Dentre os/as participantes, 41 pessoas se autodeclararam do gênero feminino e 7 do gênero masculino. Sobre a identidade étnico-racial, 25 educadores/as se declararam pardos/as, 10 declararam-se pretos/as, 1 indígena e 12 educadores/as se declararam brancos na pesquisa, compondo o universo dos/as 48 participantes.

Pensando a necessidade de observar a implementação das políticas públicas e educacionais no estado da Paraíba e nas regiões dos Quilombos, 48 participantes residem e/ou atuam na Paraíba, sendo 28 no município de João Pessoa e 17 no Conde; os/as demais, 3 participantes, residem e atuam 1 em Alhandra e 2 em Bayeux.

Em relação ao tempo de atuação profissional dos/as educadores/as, 9 informaram ter um tempo de atuação na educação de um a cinco anos, 10 de cinco a dez anos, 23 de dez a vinte anos, 3 de vinte a trinta anos e 3 manifestaram atuar há mais de 30 anos. Em suma, a pesquisa foi realizada com 33 professores, 5 gestores, 6 supervisores, 2 coordenadores pedagógicos, 1 assessor educacional e 1 secretária escolar.

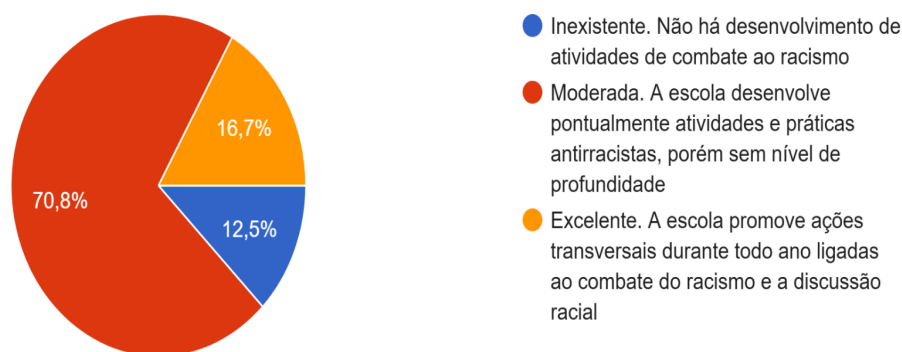
A pesquisa foi constituída por 4 questões principais, para que fosse relatada a aproximação, engajamento e conhecimento, ou não, das pessoas participantes e das instituições acerca das temáticas apresentadas.

A primeira questão se dedicou a diagnosticar se a escola em que o/a profissional atua propõe atividades de combate ao racismo. Foram propostas as opções de "inexistente", "moderada" e "excelente". Dentre as respostas coletadas, 70,8% dos/as educadores/as informaram que a instituição propõe atividades de combate ao racismo de forma moderada; 16,7% excelente; e 12,5% inexistente.

GRÁFICO 1

A escola em que atua propõe atividades de combate ao racismo?

48 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2024).

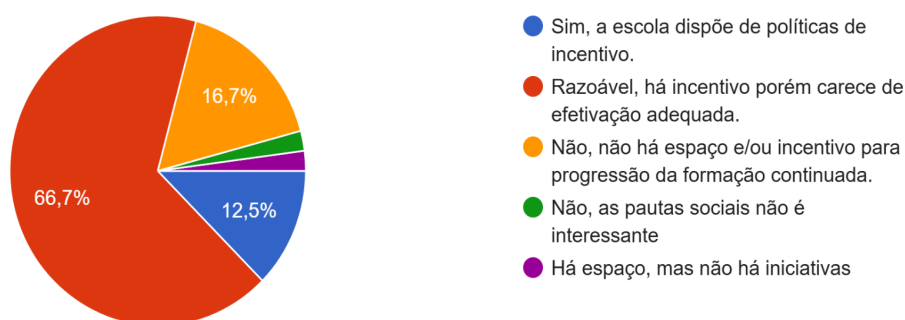
O segundo questionamento pergunta se há na instituição incentivo para formação continuada, em conformidade com as políticas públicas de promoção das relações étnico-raciais. Nesta questão, 66,7% dos educadores/as relataram um incentivo razoável, isto é, há incentivo, porém carece de efetivação adequada; 16,7% informaram que não há espaço e/ou incentivo para progressão da formação continuada; 12,5% disseram que sim, a escola

dispõe de políticas de incentivo; 2,1% que as pautas sociais não instigam o professor; e 2,1% que há espaço, mas não há iniciativas.

GRÁFICO 2

Em sua instituição há incentivo para formação continuada em conformidade com as políticas de atuação para relações étnico-raciais?

48 respostas



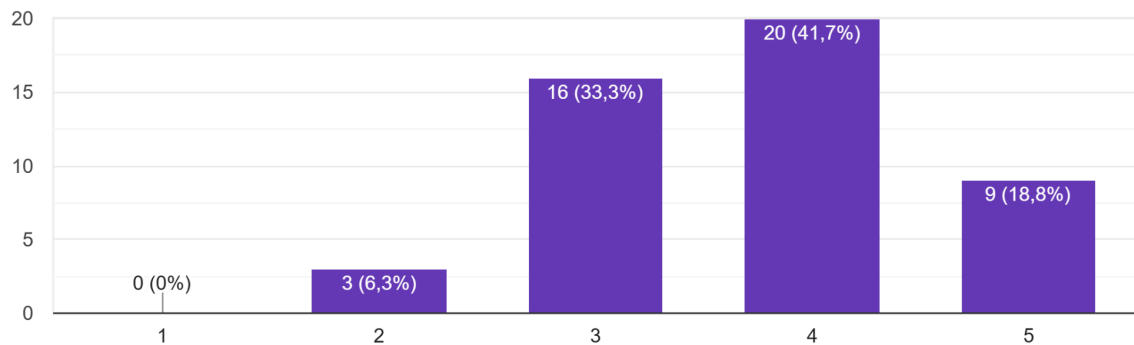
Fonte: Elaboração do autor (2024).

O terceiro questionamento buscou avaliar, em uma escala 1 a 5 de preparo para lidar com questões raciais em sala de aula, se os/as profissionais da educação se sentem preparados/as.

GRÁFICO 3

De 1 a 5, o quanto você sente que está preparado para lidar com questões raciais em sala de aula?

48 respostas



Fonte: Elaboração do autor (2024).

O quarto e último questionamento foi apresentado em forma de questão aberta e não obrigatória para conclusão do questionário, acumulando o total de 42 respostas das 48 totais obtidas. A pergunta buscou identificar quais eram os maiores desafios que os/as educadores/as enfrentam ao tentar implementar práticas antirracistas no ambiente escolar.

Por se tratar de uma questão aberta, foram sintetizados os desafios e palavras-chaves na resposta de cada educador/a, observando quais e quantas vezes surgiram no decorrer das respostas. Tendo como resultado as informações a seguir:

Formação: 7

Família: 6

Gestão: 6

Materiais/ferramentas: 4

Resistência do alunado: 4

Currículo: 3

Cultura: 3

Políticas públicas, educacionais e/ou assistenciais: 3

Nenhum: 3

Consciência de classe: 1

Aceitação/Colaboração: 1

Intolerância: 1

Respeito: 1

Aprofundamento: 1

Planejamento: 1

Fonte: Google Forms, 2024.

Dentre as respostas, podemos observar uma crescente nas problemáticas referentes à formação, à família e à gestão, a partir das quais é possível perceber a intrínseca relação entre as demais respostas. Muitas vezes, o racismo está entranhado nas práticas das famílias também e se manifesta em diferentes momentos nos espaços educacionais. Ele permeia desde o contato com os familiares até a gestão e trabalho em torno da identidade étnico-racial do alunado. Estas respostas compõem campos de atuações e necessidades a serem sanadas para vislumbrar melhorias significativas de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas e em toda a esfera social.

Dentre as respostas, uma em específico me chamou atenção, a qual gostaria de citar, de forma anônima, mas analisar o cerne do conceito que evidencia o dito.

“Só Temos alunos brancos de pele clara na escola onde trabalho”

Esta resposta escancara o quão enraizado é o racismo estrutural, social, econômico e institucional da população brasileira. A docência permeia um espectro de diversidade que é invisível aos próprios olhos, pois o racismo está estruturado de uma forma tão culturalmente entranhada que sua reprodução se torna inerente às relações sociais, educacionais e humanas. O/a docente, enquanto símbolo e mediador/a do desenvolvimento do/a aluno/a, seja em sua identidade, cultura, valores ou personalidade, tem não apenas o dever, mas a necessidade de rever seus conceitos sobre determinadas temáticas, sobretudo a questão racial, a partir da qual se faz imprescindível a revisão da própria identidade docente e da postura frente às práticas e acontecimentos cotidianos. Isto é necessário para que possa não apenas reconhecer a presença do racismo em suas próprias atitudes e dos seus semelhantes, como ter a capacidade e perfil profissional para desenvolver uma educação antirracista.

A educação que deveria transformar e libertar é utilizada, muitas vezes, para controlar e reproduzir ideologicamente a representação da sociedade dominante. É o que chamava atenção Paulo Freire, com a crítica à educação bancária e ao dualismo entre o que “sabe” e o que “não sabe”, culminando na educação libertadora

Em um país como o Brasil, com suas heranças coloniais, a importância da representatividade negra nos mais diversos ambientes, assim como o fortalecimento da identidade afro-brasileira frente a uma sociedade historicamente racista, são fundamentais. A conquista de espaço e protagonismo em todas as esferas, sobretudo na política, como meio de reivindicações dos direitos que foram conquistados com a luta dos movimentos sociais negros e indígenas, escancara a necessidade de efetivação de tais direitos e seu cumprimento, sem os quais as desigualdades seguirão reproduzidas nos espaços escolares e nas práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o marco legal que compõe a Educação brasileira, os avanços e obstáculos que permeiam o âmbito escolar, pude notar o grande emaranhado de questões a serem trabalhadas para que possamos alcançar um ensino realmente equânime, comprometido e de respeito com as diversidades, culturas e identidades étnico-raciais.

Vivemos em uma sociedade onde aqueles/as que deveriam concretizar as mudanças veem a temática com timidez. Não me atenho apenas aos/às gestores/as, mas aos/às educadores/as de todas as etapas da trajetória escolar, inclusive do ensino superior, no qual o próprio curso de Pedagogia e licenciaturas, que deveriam preparar o profissional para abordar a temática racial com propriedade e sensibilidade, ainda possuem um currículo branco-eurocêntrico, que aborda a temática de forma extremamente inócua. A grande maioria de profissionais que compõem o corpo docente não se preocupa em instigar o/a aluno/a a refletir sobre suas práticas e vivências. Nas disciplinas, nos é ensinado conceitos e fatos em perspectiva conteudista, como conhecimentos que não contribuem para descolonização² e afirmação das identidades.

É fundamental considerar as dimensões da diversidade e da diferença, combatendo as manifestações racistas no âmbito escolar e acadêmico, através de suas próprias metodologias e práticas. Sublinho que não são apenas estas as razões do engessamento do currículo superior e da perpetuação do racismo velado (ou não) nesta etapa da formação e, sim, a própria forma como a universidade reproduz a continuidade das desigualdades sociais/raciais, dificultando a efetiva justiça social e reprimindo movimentos sociais que buscam seu lugar na academia através da reivindicação dos seus direitos. Frequentemente, esta repressão é direcionada às pessoas e grupos negros, assim como aqueles/as que ainda enfrentam preconceitos e discriminações tão presentes no ensino superior e nas escolas, inclusive profissionais que chegam às escolas quilombolas.

Podemos falar de retrocesso em um espaço que deveria se constituir símbolo de mudança, autonomia e transformações, conduzindo os/as profissionais para uma formação

² A descolonização do currículo implica a ruptura com paradigmas eurocêntricos que excluem saberes afro-brasileiros e africanos, promovendo um diálogo intercultural emancipatório. Esse processo reconhece o "outro" como sujeito ativo e portador de saberes legítimos, resignificando a prática pedagógica para incluir perspectivas plurais e combater estruturas opressivas. Ao afirmar a alteridade concreta, a descolonização transforma o currículo em um espaço de justiça social, conectando-se às legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

integral, como profissional e ser humano. Quando se é possível medir hierarquias socioeconômicas através dos centros acadêmicos de cada curso, percebemos que a escolha profissional se dá por ordem aquisitiva e de status, ao invés de perfil e inspirações. A licenciatura, por si só, já representa uma virada de chave na vida do/a estudante que inicia sua carreira acadêmica objetivando a sala de aula, visto que, a partir deste momento, já inicia a construção da sua identidade docente e seu engajamento (ou não) frente às problemáticas cotidianas que se reproduzem na escola, como o racismo.

As licenciaturas, costumeiramente, trazem um grupo de estudantes que, em sua maioria, ingressam no ensino superior nas áreas que conseguem acessar a universidade, sendo capaz de observar, por esse prisma, a necessidade ainda maior de preparar esses futuros/as docentes, considerando não apenas a transmissão de conteúdo e habilidades, mas a *práxis*, como desenvolvida e apresentada por Freire (1967). O cuidado com o ser humano, o respeito, a posição de pensar e preservar a identidade daqueles/as que estão à sua frente, assim como analisar e refletir as próprias atitudes é fundamental. Não julgo aqui a relevância ou não dos conteúdos e, sim, a abordagem e relevância de questões ainda mais importantes, que é o objetivo de tanto esforço e dedicação na trajetória para se tornar professor(a) dos/as futuros/as alunos/as que um dia podemos vir a educar. Nesta perspectiva, trago um questionamento: por que, cotidianamente, o/a docente se coloca de forma tão tímida e pouco engajada frente a questões tão imprescindíveis de serem trabalhadas na educação das infâncias, juventudes e adultos/as?

Os estudos, práticas, reflexões, trabalhos científicos, projetos já experienciados mostram que são vários os meios de atuar para uma educação antirracista, mas a mudança não pode acontecer apenas em uma escala, mesmo considerando a próxima década, se as mudanças não acontecerem em todas as esferas, a partir da luta contra desigualdades e contra as barreiras que são combatidas há séculos.

A luta contra o racismo estrutural não será evidenciada por um único ponto ou ação. Ela deve ser um trabalho conjunto e cotidiano. Enfrentamos diferentes problemáticas em diferentes esferas, seja no ensino público, privado ou superior, seja na gestão escolar, secretarias municipais e/ou estaduais, visto que os/as próprios/as profissionais que atuam nestas diversas esferas reproduzem e produzem práticas racistas, assim como tem um conhecimento superficial e muitas vezes carregado de preconceitos, tornando mais difícil concretizar a implementação de políticas públicas, como a lei 10.639/2003. Mesmo após 21 anos da sua obrigatoriedade, note-se, “obrigatório”, tal temática ainda é vista com dificuldade

e descrédito, para ter o mínimo de visibilidade. Então, me pergunto: o problema são as leis, os marcos legais, o arcabouço legislativo ou a falta de métodos e práticas mais incisivos, que desconstruam os valores racistas da sociedade brasileira e deságuam nas escolas?

No decorrer da pesquisa para desenvolvimento deste trabalho, pude compreender pontos que evidenciam a passividade e omissão frente a obstáculos na luta contra o racismo e na proposição de atividades que valorizem a cultura afro-brasileira nos espaços escolares.

Enfrentamos diversas problemáticas na luta contra a discriminação racial: o preconceito com as diferenças religiosas, econômicas, sociais, culturais etc. Mas isso não significa que as pessoas são racistas porque decidiram ser assim, ou porque nasceram assim. As pessoas reproduzem práticas racistas porque, desde criança, enquanto desenvolviam linguagens, comunicação e interação social, estavam cercadas de pessoas que produziam, reproduziam e ensinavam, muitas vezes sem sequer reconhecer o agravante de tais atos, valores e concepções racistas. E isso desde a família com o bebê até sua inserção na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e na pós-graduação, se alastrando para suas relações sociais e profissionais.

É importante entender a responsabilidade da família, das instituições, dos/as educadores/as e do Estado em todas as etapas da formação do indivíduo. Enfatizo aqui os anos iniciais, da educação infantil ao ensino fundamental, porque é o período no qual a criança está construindo seus valores, se relacionando em um ambiente político-pedagógico após sair de casa. Essa etapa deve ser vista com ainda mais sensibilidade, respeito e acolhimento, porque a criança não vai aprender apenas com seus pais, responsáveis ou professores/as, mas nas interações com seus colegas também. Logo, nota-se a necessidade de profissionais qualificados/as, aptos/as a reconhecer as nuances da diversidade, das diferenças e a lidar com propriedade para criar um ambiente sem preconceitos e discriminações de raça, gênero, sexualidade, e as mais diversas características que refletem a multiculturalidade presente no Brasil. É preciso, também, do apoio do Estado e da gestão, para, em consonância com a família, primar por uma educação equânime e plural, onde o racismo não tenha mais lugar.³

³ O Racismo Orçamentário evidencia o racismo estrutural presente na sociedade, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas por meio do mal planejamento e execução do orçamento público, afetando principalmente a população negra e periférica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para a Relação Étnico-Racial. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerg>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 8/2020*, aprovado em 10 de dezembro de 2020: Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 dez. 2020. Disponível em: [Educação Quilombola — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 07/10/2024

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diagnóstico de Equidade Nacional. Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/diagnostico-equidade>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Equidade na educação e programas de auxílio. *Ministério da Educação*. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/equidade>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2012, Seção 1, p. 25-27.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera os arts. 156, 158, 159, 212 e 212-A da Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIF). *Resolução nº 1, de 28 de julho de 2023*. Diário Oficial da União, Brasília, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 08/10/2024.

COSTA, Laercio & COELHO, Wilma de N. B. Estado do conhecimento sobre a educação quilombola no Brasil: O que dizem as produções acadêmicas no período de 2003 a 2020. *Revista De Ciências Humanas*, 2(21), 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 2 set. 2024.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa qualitativa: teoria, planejamento e execução*. São Paulo: Editora Hucitec, 2016.

MINAYO, Maria de Souza. *Pesquisa qualitativa: teoria, planejamento e execução*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21-34.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 67-125.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.