



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

ANITA CRISTINA DA SILVA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DIREITOS HUMANOS
E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA:
ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA

João Pessoa – PB

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS**

ANITA CRISTINA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DIREITOS HUMANOS E
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA:
ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

João Pessoa – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Anita Cristina da.

Educação antirracista em direitos humanos e ensino de história e cultura africana : estudo de caso em escola pública / Anita Cristina da Silva. - João Pessoa, 2023.

169 f. : il.

Orientação: Fernando César Bezerra Andrade.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/PPGDH-UFPB.

1. Educação antirracista. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Projeto político pedagógico. 4. História - Afro-Brasileira. I. Andrade, Fernando César Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:323.14(043)

ANITA CRISTINA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DIREITOS HUMANOS E
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA:
ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA**

TERMO DE APROVAÇÃO

Esta Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, foi considerada _____ como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. A examinada foi aprovada com a nota _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

Universidade Federal da Paraíba (Orientador)

Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Universidade Federal da Paraíba (Examinador Externo)

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira

Universidade Federal da Paraíba (Examinador Interno)

João Pessoa, _____ de _____ de _____

AGRADECIMENTOS

Três anos de pandemia, perdas, isolamento e violações aos direitos humanos. Um cenário desanimador coordenado por um presidente de extrema-direita, racista e violador de garantias fundamentais. Foi nesse período entre 2021 e 2022 que este trabalho se desenvolveu: um cenário difícil para a militância dos direitos humanos. Entretanto, o final desta pesquisa coincide com a retomada da democracia. Com o peito inflado de alegria, entrego esta dissertação como pesquisa final para alcançar um sonho: ser mestra em Direitos Humanos.

Externo meus agradecimentos a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais esta conquista. Expresso aqui, com palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me mantido com saúde e forças na trilha certa durante este projeto de pesquisa para chegar até o final. Obrigada, Senhor, por me dar a fé e a força necessárias para lutar e enfrentar os contratemplos, sem desistir.

Sou grata aos meus pais, Maria de Lourdes e Rui Ramos, por acreditarem que eu seria capaz de superar os obstáculos apresentados pela vida. À minha família sou eternamente grata por tudo que sou, conquistei e pela alegria de tê-los comigo.

A todos os meus amigos que direta ou indiretamente torceram por mim.

Deixo um agradecimento particular ao meu orientador, Professor Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, pelo estímulo, confiança e dedicação de inúmeras horas para sanar as minhas dúvidas e me colocar na direção correta. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado deste trabalho. Sem sua orientação, apoio e amizade, nada disso seria possível.

Agradeço à Professora Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira e ao Professor Orlandil de Lima Moreira, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir com esta pesquisa.

E, por fim, em especial, agradeço a minha avó Anita Pereira, que partiu em 2021 nos deixando seu legado em ser forte mesmo em tempos difíceis, bem como ter força e fé.

Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo.

George Jacques Danton

RESUMO

Esta dissertação parte da premissa pela qual o projeto político-pedagógico (PPP) é instrumento para se potencializar a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Esta foi uma conquista na luta por uma educação em direitos humanos avessa a qualquer forma de preconceito étnico-racial, como no caso do racismo estrutural característico das relações sociais e educacionais brasileiras. É necessário pensar as relações e práticas cotidianas na escola para examinar se e como a lei alcança as diretrizes e o chão da escola. Nesse cenário, este estudo tem por objetivo geral analisar, sob a perspectiva dos Direitos Humanos, como as diretrizes do projeto político-pedagógico de uma escola pública municipal em Pernambuco trabalham, de um lado, as práticas de docentes que lá trabalham, e, de outro, se consideram o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. Como objetivos específicos, a pesquisa busca refletir criticamente sobre a Educação em Direitos Humanos sob o olhar de uma educação antirracista, com suas implicações para o processo enaltecido da história e cultura africanas; compreender os caminhos para a elaboração da referida lei como materialização de uma educação em direitos humanos antirracista; analisar o projeto político-pedagógico de uma escola municipal em Pernambuco; examinar as práticas de docentes da mesma escola em torno do que prevê aquela lei; e relacionar a análise do projeto político-pedagógico com o exame das práticas docentes em uma escola pública em Pernambuco, à luz da Educação em Direitos Humanos antirracista. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo documental e um estudo de caso de natureza exploratória e descritiva, a qual utiliza técnicas de coleta e análise envolvendo a triangulação de fonte: análise documental do projeto político-pedagógico, análise de conteúdo das transcrições dos entrevistados e dos participantes do grupo focal. A análise dos dados não só reafirmou a hipótese da pesquisa de que a Lei nº 10639/2003 vem sendo trabalhada de forma secundária no PPP da Escola Esperança, corroborando práticas pedagógicas acríticas, padronizadas e repetitivas, como também não dá vozes a uma comunidade que possui seu pertencimento racial; os professores, por mais que reconheçam a presença da lei no projeto político-pedagógico, não encontram subsídios suficientes para o tratamento da temática.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003. Escola Pública. Projeto Político-pedagógico. Práticas Docentes. Estudo de Caso. Educação Antirracista em Direitos Humanos.

RESUMEN

Esta disertación parte de la premisa de que el proyecto político-pedagógico (PPP) es un instrumento para potenciar la implementación de la Ley Federal nº 10.639/2003, que incluye en el currículo oficial de las redes de enseñanza la obligatoriedad de la asignatura Historia y Afrobrasileño. La cultura, una conquista en la lucha por una educación en derechos humanos, contraria a toda forma de prejuicio étnico-racial, como es el caso del racismo estructural característico de las relaciones sociales y educativas brasileñas. Es necesario reflexionar sobre las relaciones y prácticas cotidianas en la escuela, para examinar si y cómo la ley llega a las orientaciones y terrenos de la escuela. En ese escenario, este estudio tiene el objetivo general de analizar, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, cómo se trabajan las directrices del proyecto político-pedagógico de una escuela pública de Pernambuco, por un lado, las prácticas de los docentes que actúan allí, por el otro, considerar la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas. Como objetivos específicos, la investigación busca reflexionar críticamente sobre la Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva de una educación antirracista, en sus implicaciones para el proceso de exaltación de la historia y la cultura africanas; comprender las formas de elaborar la referida Ley como materialización de una educación antirracista en derechos humanos; analizar el proyecto político-pedagógico de una escuela municipal de Pernambuco; examinar las prácticas de los docentes de la misma escuela en torno a lo dispuesto en dicha ley; y relacionar el análisis del proyecto político-pedagógico con el examen de las prácticas docentes en una escuela pública de Pernambuco, a la luz de la Educación antirracista en Derechos Humanos. Metodológicamente, se trata de una investigación con abordaje cualitativo del tipo documental y estudio de caso de naturaleza exploratoria y descriptiva, utilizando técnicas de recolección y análisis que involucran la triangulación de fuentes: análisis documental del proyecto político-pedagógico, análisis de contenido de las transcripciones de los entrevistados y participantes del grupo de enfoque. El análisis de los datos no sólo reafirmó la hipótesis de investigación de que la Ley nº 10.639/2003 ha sido trabajada de forma secundaria en el PPP de la Escuela Esperança, corroborando prácticas pedagógicas acríticas, estandarizadas y repetitivas, sino que tampoco da voz a una comunidad que tiene su propia pertenencia racial y, aunque los docentes reconocen la presencia de la ley en el proyecto político-pedagógico, no encuentran suficientes subsidios para tratar el tema.

Palabras-clave: Ley nº 10639/2003. Escuela Pública. Proyecto Político-Pedagógico. Prácticas Docentes. Estudio de Caso. Educación Antirracista en Derechos Humanos.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIDAN	Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro
DCN	Documentos Curriculares Nacionais
EDH	Educação em Direitos Humanos
FBS	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MVB	Movimento negro Brasileiro
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPE	Projeto Político-Pedagógico da Escola Esperança
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Análise das entrevistas – Mapa Conceitual da Análise	107
Figura 02	Sequência de conteúdos debatidos no grupo focal (dinâmica interacional)	124
Figura 03	Açoite em praça pública, gravura de Jean-Baptiste Debret	125

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Quadro 01	Dissertações que tratam da relação entre educação antirracista e PPP escolar	19
Quadro 02	Identificação dos sujeitos da pesquisa	28
Quadro 03	Categorização do PPPE na Escola Esperança, no ano de 2019	101
Quadro 04	Análise das entrevistas	105
Quadro 05	Análise do grupo focal	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. METODOLOGIA	24
2. A LUTA ANTIRRACISTA COMO PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA EM DIREITOS HUMANOS	31
2.1 A história da África: escravidão e resistência.....	31
2.2 Formas de resistir e persistir: da luta nos quilombos (e de Palmares) às conquistas do movimento negro no combate ao racismo.....	35
2.3 Movimento negro brasileiro	39
2.4 Educar em direitos humanos contra o racismo e a favor da democracia	47
3. RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA.....	50
3.1 Uma inacabada construção discursiva em torno dos direitos humanos antirracistas	50
3.2 A importância da Lei nº 10.639/2003 para uma educação antirracista em direitos humanos	55
3.3 Cultura escolar e educação antirracista.....	65
3.4 A formação de professores e a educação antirracista em direitos humanos.....	70
4. JUSTIÇA CURRICULAR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	76
4.1 O currículo e o projeto político-pedagógico.....	77
4.1.1 Por um currículo antirracista	78
4.1.2 Justiça Curricular afrorreferenciada.....	81
4.1.3 Projeto político-pedagógico como terreno para o plantio da Justiça Curricular.....	89
5. RELAÇÃO ENTRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PRÁTICAS DOCENTES NUMA ESCOLA PÚBLICA EM PERNAMBUCO.....	97
5.1 Uma escola apelidada “Esperança”.....	97
5.2 Análise do projeto político-pedagógico	98
5.3 Análise das entrevistas	104
5.4 Análise do debate em grupo focal	123
5.5 Relação entre PPPE e práticas docentes: por uma educação antirracista em direitos humanos a partir da Lei nº 10.639/2003	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES.....	163

INTRODUÇÃO

Em diversos espaços brasileiros somos recepcionados por notícias veiculadas nas mídias sociais que evidenciam ataques racistas. A própria estruturação da sociedade brasileira e do mundo ainda se equilibra na violação de direitos de pessoas negras. São afrodescendentes¹ morando nas ruas, ocupando o maior número em presídios, desempregados, analfabetos ou no subemprego, situações essas fruto de uma sociedade excludente, historicamente construída sob o suporte do racismo estrutural.

Em pleno século XXI, torna-se cada vez mais evidente que a população negra continua a sofrer com as consequências acarretadas pela escravidão de séculos. Nesse sentido, convivemos com diversos acontecimentos que evidenciam as marcas de um país cuja história se sustenta no preconceito ao negro. Nesse contexto, episódios como o 25 de maio de 2020 (assassinato do segurança George Floyd, em Minnesota, nos Estados Unidos), além do assassinato de João Pedro, adolescente de 14 anos, durante uma operação policial em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, em 18 de maio de 2020, somam-se a outras inúmeras manifestações do racismo estrutural. Tais acontecimentos, somados à morte do menino Miguel Otávio Santana da Silva, de cinco anos, após cair do nono andar de um prédio de luxo no Recife, em 2 de junho de 2020, demonstram que a comunidade negra ainda precisa continuar sua luta por igualdade racial e social.

Os episódios mencionados acontecem porque a sociedade está marcada por um mercado capitalista, o qual se baseia na meritocracia educacional. Este tem como discurso a igualdade de oportunidade para todos – nesse sentido, torna o Estado isento de responsabilidade, deixando sua população sem políticas públicas efetivas e eficientes. Santos (2006) afirma que estamos vivendo uma época de pós-modernidade, na qual se apresenta uma globalização sistêmica ou também hegemônica que exalta o capitalismo desenfreado em detrimento das particularidades locais. Ou seja, de acordo com o autor, o modelo de sociedade capitalista fundamenta-se numa imagem de democracia racial hegemônica, sem levar em consideração as diferenças.

Desta forma, este trabalho relaciona-se a uma perspectiva epistemológica decolonial, que, a partir dela, busca quebrar paradigmas impostos pelo racismo estrutural, uma perspectiva imprescindível para a discussão que envolve os estudos étnico-raciais. É nesse cenário que

¹ Afrodescendente é aquele que descende de africano. A palavra afrodescendente é formada por dois adjetivos: afro, que faz referência ao africano, *mais* descendente, aquele que descende ou provém por geração; *portanto*, afrodescendente significa “descendente de africano”, diz respeito à sua humanidade. Já o afro-brasileiro representa o sujeito miscigenado.

insurge nossa realidade local enquanto forma de resistência à epistemologia hegemônica imposta pela escravidão comercial. Ao fortalecer a luta, trazemos nossa experiência como professora dos anos iniciais e finais: após quinze anos ministrando aulas na rede pública de ensino de Pernambuco, e há sete anos na escola alvo do estudo, percebemos que estudantes afrodescendentes são vítimas de ataques pejorativos e discriminação por parte de outros alunos. Infelizmente, a cor da pele ainda enaltece ou desumaniza em uma sociedade marcada pela desigualdade de raças, fortalecendo, conseqüentemente, a criação e manutenção dessas desigualdades, inclusive na escola.

Por isso, a temática está intimamente ligada à própria história de vida desta pesquisadora. Pois, se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra (CAVALLEIRO, 1998, p. 50)

Nesse contexto, torna-se importante a apresentação de minha história de vida: tive uma infância marcada por uma relação familiar cercada de muito amor, atenção e afeto. Éramos quatro: meu pai, minha mãe, meu irmão e eu. Meus pais estudaram apenas o Ensino Fundamental Incompleto. Morávamos de aluguel durante anos até que meu pai conseguiu comprar um terreno para construirmos uma pequena casa. Papai sempre trabalhou como estivador portuário e sofreu durante muito tempo com o alcoolismo, enquanto minha mãe trabalhava como merendeira numa escola pública municipal. Tínhamos muitas privações de conforto e alimentos, mas mantínhamos os laços unidos pelo amor.

A minha experiência do antigo primário quando criança foi traumatizante. Convivia com o racismo estrutural por intermédio de violências verbais feitas por colegas de turma, quase que diariamente. As expressões racistas se dividiam em narrativas depreciativas como “testa de amolar facão”, “cabeça de cuscuz” e rejeição para trabalhos em grupos. O insulto se explicava por causa do meu fenótipo africano de nariz largo e testa comprida, enquanto o segundo acontecia porque eu gostava de frequentar a escola com uma touca no cabelo, para deixá-lo liso igual ao das atrizes de novelas. Dificilmente o caso era levado ao conhecimento da professora ou à direção, pois, além de me sentir extremamente constrangida, quando isso levado ao conhecimento da docente era tratado como brincadeira de criança. Nesse contexto, eu me tornara uma criança de baixa estima, tendo medo de me posicionar e sem perspectiva de qualquer futuro para uma estudante negra.

Na contramão dos que me menosprezavam, estudei. Optei por seguir a carreira do magistério para tentar potencializar a vida. Descobri o quanto a educação é importante para as pessoas; por isso, optei em trabalhar com as classes populares das quais eu vim. Realizei estágio

em algumas escolas da periferia do Recife e, hoje, continuo como professora. Em exercício na sala de aula, conviver com as dificuldades dos alunos me faz revisitar as violências racistas vividas como aluna. A falta de estrutura física educacional, além da formação deficitária dos professores, ainda ocasiona a ausência de preparo para atender a essas demandas.

Nesse sentido, partindo de nossa experiência pessoal como professora negra e periférica em redes municipais de ensino em Pernambuco, observamos a existência de um olhar raso referente aos temas africanos nos projetos políticos-pedagógicos. Existe uma lacuna quanto a metodologias ativas e ações voltadas a esse conteúdo. O cumprimento da Lei nº 10.639/2003 ocorre de maneira superficial e, na maioria das vezes, limita-se apenas a datas comemorativas:

Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (COSTA, 2010, p. 46).

Em se tratando da importância do ensino da história e cultura africana no projeto político-pedagógico, corroboramos o pensamento de Gonzalez (2020, p. 31) quando afirma:

Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações ‘conceituais’ que se perdem no abstracionismo.

Esse fenômeno desencadeia não só uma ausência de discussão sobre a cultura negra, como também favorece a omissão do conhecimento das lutas étnicas que formaram a nação.

Ora, o período colonial se fortaleceu pelo tráfico de pessoas escravizadas, considerado a atividade mais lucrativa do comércio exterior no mundo à época. Para o colonizador, a comunidade negra caracterizava-se como apenas mais uma mercadoria lucrativa, inferior aos humanos brancos e cristãos e, portanto, indigna de qualquer direito associado à humanidade segundo a concepção eurocêntrica apoiada em discursos que vieram a lastrear o racismo no Brasil (DOMINGUES, 2007).

Por outro lado, torna-se importante ressaltar que o processo diaspórico – representado pelos fluxos forçados dos modos de vida africanos culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política – influenciavam as sociedades nas quais eram conduzidos. Nesse contexto, a diáspora não representou apenas um processo de destruição, mas, sobretudo, de reconstrução de novas sociedades.

Sabemos que a “libertação das pessoas escravizadas” nada mais foi do que uma manobra política que tinha por objetivo principal transformar mão-de-obra não remunerada em

mão-de-obra pouco remunerada para abastecer o mercado capitalista consumidor em nascimento nos fins do século XIX. Negras e negros, que não se inseriam nesse mercado consumidor, continuavam a ser associados à preguiça, à indisciplina e à indolência segundo o crivo, por exemplo, do pensamento liberal protestante da maioria das populações de europeus pobres e migrantes que povoaram o Sul do país: “serviço de branco” foi associado a um “bom trabalho” ou bem-feito, enquanto “serviço de preto” a um mal feito. Com o racismo pós-abolição, sustentava-se a inferiorização naturalizada da população negra, mantida nas piores posições socioeconômicas (SCHWARCZ, 1957).

Camuflante das violações aos direitos humanos, tratando-as como diferenças naturais, a obra de Gilberto Freyre (2019), que inicia um mascaramento do tratamento à população negra brasileira, dispõe que o Brasil é um país sem racismo ou qualquer outro tipo de preconceito. O discurso de Freyre reforça uma visão biológica da natureza humana, defendido via argumento da existência de uma única raça, a humana, fundamentado na ideia de que todas as pessoas teriam iguais oportunidades socioculturais e econômicas desde a origem; a pobreza se resolveria pelo esforço individual; o sistema social seria justo para quem a ele recorresse; e que a escola – sobretudo na República – deveria ser neutra e preparar para o trabalho conforme as competências e habilidades individuais. Com isso, mascaravam-se os diversos fatos racistas vividos pelos brasileiros em vários setores da sociedade. Sob o slogan da democracia racial, evidenciado como um mito, o Brasil não encara de forma séria o problema do racismo, tratando o tema como superado e, desta forma, contribui ainda mais para a sua perpetuação e força.

Ora, a luta de negras e negros por visibilidade, reconhecimento, respeito e direitos tampouco é incipiente. Além das lutas coletivas (como a da resistência em quilombos, sendo o de Palmares o maior e mais conhecido) durante a escravidão, a história do movimento negro, no Brasil, aponta para o renascimento de grupos associados à cultura (como o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento) e à política (como a Associação dos Negros Brasileiros) a partir dos anos 1950.

Enfatizamos esse percurso para lembrar que toda a construção das lutas negras contribuiu para o surgimento da Lei nº 10.639/2003,² que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) no início deste século. A Lei nº 10.639/2003 registrou a ascensão da temática História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatória para o currículo oficial da rede de ensino, assumindo explicitamente, pela

² É importante pontuar que a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Entretanto, neste trabalho consideraremos apenas a Lei nº 10.639 /2003.

primeira vez na história da educação escolar brasileira, o problema do racismo, entre outros, como conteúdo a ser estudado em busca de uma educação antirracista: além de discutir a existência do racismo estrutural e institucional, esse exercício pedagógico deve apontar caminhos para sua superação. É nesse panorama que rediscutimos o fenômeno do racismo estrutural, tendo como contraponto uma educação antirracista fundamentada à luz de uma educação em direitos humanos.

Nesse contexto, procurando corrigir o negacionismo aos direitos humanos ocorridos em todo o mundo – em especial durante a Segunda Guerra Mundial, com as ideias de superioridade de raças levadas ao extremo pelo nazismo –, países caminharam à procura de estratégias que pudessem compensar direitos da pessoa humana transgredidos. As discussões tiveram como resultado a assinatura, em 1948, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* por 193 Estados-nação membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A esperança com relação a uma nova era constituía-se, portanto.

Por seu turno, a educação em direitos humanos surge como um compromisso internacional, inicialmente discutida e planejada na II Conferência Internacional de Direitos Humanos em Viena. A Declaração de Viena (1993) é considerada indispensável para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e estimular a compreensão mútua, a tolerância e a paz.

No Brasil, a educação em direitos humanos encontra-se legislada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (2006), o qual está em sintonia com a Lei nº 10.639/2003 quando afirma que a educação em direitos humanos é orientada para harmonizar-se com outros instrumentos documentais tendo como horizonte uma educação brasileira antirracista.

Esse documento sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH), no Brasil, é ainda mais relevante quando ajuda a sublinhar que ela não se distancia da escola, pois nela temos um local de encontro entre culturas diversas, tornando-se um espaço importante para o relacionamento entre identidades e sua eventual (re)construção diante de injustiças e desigualdades – tais como aquelas sustentadas pelo racismo. Desta forma, ao nosso ver, a Lei nº 10.639/2003 não pode estar distanciada desse ambiente escolar; ao contrário, deverá fazer parte de suas ações na busca por uma educação antirracista.

Intrínseco à educação em direitos humanos encontra-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP). O documento surgiu como política pública de resistência ao período da ditadura político-educacional estabelecida pelo golpe militar de 1964, abrindo as portas da escola para acolhimento dos diversos povos que antes eram privados de frequentá-la. Através do PPP, a

educação antirracista encontra um importante dispositivo visando orientar um ensino dialético à luz de uma sociedade pluriétnica e multirracial, o qual, partindo dos conflitos decorrentes das desigualdades, proponha um debate crítico com vistas à promoção do respeito as diferentes formas de sermos humanos.

A existência de práticas discriminatórias aliadas à exclusão social e cultural impede muitos brasileiros de terem uma vivência plena com sua cidadania, sendo a escola também atravessada por práticas injustas como essas: se, de um lado, as escolas têm na Lei nº 10.639/2003 uma “ponte” que estabelece as ações locais para a orientação de uma construção de seus PPP a partir de uma visão antirracista da educação, por outro, entretanto, o preconceito e o racismo ao que vem da África ainda se fazem presentes nos ambientes educacionais mesmo após as lutas e conquistas do movimento negro.

A discriminação se expressa nas comparações pejorativas relacionadas à religião, modo de vestir-se, cor da pele, tipo de cabelo e, em outras ocasiões, chega a se materializar em agressões verbais, psicológicas ou até mesmo físicas. A ausência de discussão da Lei nº 10.639/2003 no projeto político-pedagógico, por parte de todos os seguimentos escolares, desfavorece o desenvolvimento da gestão democrática, pluriétnica e multirracial que valorize o protagonismo de cada indivíduo em seu contexto social.

Nesse horizonte, após realizarmos o estado da arte das produções científicas em língua portuguesa sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no PPP como exteriorização da EDH, verificamos que existe uma lacuna de discussão entrelaçada sobre a temática. Com efeito, em pesquisa feita na base de dados da Scielo em língua portuguesa, em janeiro de 2022, utilizando-se o conjunto entre os descritores (a) “Lei nº 10.639/2003” e (b) “projeto político-pedagógico”, não obtivemos qualquer trabalho como resultado.

Ao refinar a pesquisa apenas para o descritor (a), Lei nº 10.639/2003, obtivemos três resultados:

- *Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas* (SANTOS, 2021): trata-se de um artigo cujo objetivo é investigar a teorização e as metodologias sobre as questões étnico-raciais num curso de extensão de Inglês. A pesquisa teve a participação de oito professores atuantes no Ensino Superior. Como resultado, verificou-se a importância da fala como mecanismo de consolação do sofrimento, assim como insumo fundamental para o redimensionamento das identidades sociais raciais dos/as docentes;

- *A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas* (OLIVA, 2009): diz respeito ao diálogo acerca da história africana por antropólogos, historiadores e outros especialistas do assunto. O resultado do trabalho demonstrou que, apesar das indicações encontradas nas legislações educacionais brasileiras, ainda há uma lacuna no tratamento de temas africanos dentro das salas de aula;
- *A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática* (OLIVA, 2009: o trabalho buscou estudar como a história da África está inserida em um livro didático sobre a história do Brasil. Como resultado, comprovou-se que há um descaso da parte acadêmica, um despreparo dos professores e uma desatenção pelas editoras pelo tema.

Já no caso do uso do descritor (b), projeto político-pedagógico, a busca apresentou 66 trabalhos acadêmicos, dentre os quais um faz a relação entre Educação em Direitos Humanos e PPP. Este último se refere a um artigo escrito por Chagas, Pedroza e Branco (2012), com o título *Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação*. O texto realiza uma análise sobre como o psicólogo influencia no cotidiano escolar, direcionando as decisões no projeto político-pedagógico em conformidade com a educação em/para direitos humanos.

Durante busca na plataforma Google Acadêmico, empregando os mesmos descritores e critérios, obtivemos 1.920 resultados. Ainda nessa consulta, refinamos os critérios para os trabalhos lançados de 2020 a 2022, tendo encontrado 321 resultados. Filtramos para os 100 trabalhos mais recentes, escolhendo 40 trabalhos que atenderam ao critério de inclusão: articulação entre os descritores (a) e (b) indicados. Dessa análise, resultaram três monografias:

- *Cultura como aspecto essencial na decifração escrita dentro de comunidades quilombolas da UFPB* (SILVA, 2020): este trabalho teve por objetivo analisar as relações étnico-raciais no processo de letramento. A inquietação de como inserir uma leitura da diversidade étnica no 1º ano do Ensino Fundamental norteou toda a pesquisa qualitativa exploratória. No resultado da pesquisa está explícito que o tema da diversidade étnica precisa estar incluído no PPP como tema específico;
- *A cultura afro-brasileira nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre as DCN e os efeitos da Lei nº 10.639/2003 nas universidades públicas paulistas* (MANSÃO, 2022): trata-se de um trabalho de conclusão de curso de Biociências apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), cujo objetivo era compreender como as legislações apresentadas dão suporte às instituições de ensino para o trabalho de

uma educação étnico-racial e se a mesma está sendo efetivada. Ao apresentar uma abordagem qualitativa através da pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho buscou investigar como foram implementadas a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia nas seguintes universidades públicas estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O resultado do trabalho identificou algumas invisibilidades e ausências cruciais nesses documentos no que diz respeito à temática étnico-racial;

- *Educação do/no campo: um estudo sobre a Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, localizada na comunidade quilombola Cruz – Delmiro Gouveia-AL* (BRANDÃO, 2020): trabalho apresentado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que se utilizou de uma abordagem qualitativa. As informações foram coletadas através da revisão bibliográfica. Como resultado, a pesquisa demonstrou que a escola contribui para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Ainda na mesma direção, sete dissertações foram identificadas com foco semelhante a esta pesquisa, algo sintetizado pelo Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Dissertações que tratam da relação entre educação antirracista e PPP escolar

Título	Autoria	Ano	Objeto	Comentário
Educação antirracista e projeto político-pedagógico escolar: um olhar para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade Estrutural/DF	Araújo	2021	Análise documental dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas de Ensino Fundamental da SCIA/Estrutural, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Região Administrativa do Guará.	O trabalho seguiu uma abordagem qualitativa através dos projetos político-pedagógicos e concluiu que, apesar de a educação antirracista não estar inserida de forma ampla e aprofundada, ela não chega a ser invisível no espaço escolar.
Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implantação da Lei nº 10.639/2003 no Instituto Federal Goiano.	Silva	2021	Análise de documentos da escola e materiais pedagógicos que auxiliam os professores no desenvolvimento de uma educação antirracista.	O resultado da pesquisa apontou para a necessidade de cursos de formação continuada para professores.
Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	Pires	2020	Análise do projeto político-pedagógico objetivando como a unidade educativa tem assumido em seu coletivo uma Educação das Relações Étnico-Raciais.	Como resultado da pesquisa, concluiu-se que a instituição zela pelo debate coletivo, favorecendo a implementação de uma educação democrática.

Formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Iguatu-CE: desafios da construção do pertencimento afro através da Pretagogia	Félix	2021	Análise dos limites de pertencimento dos professores a uma pedagogia através de um estudo empírico.	O resultado da pesquisa apontou para constatação de que a ausência de formação para os professores contribui com o racismo e que este se encontra presente na instituição. O debate proporcionou aos docentes novos caminhos para a elaboração de práticas pedagógicas.
Educação e Relações Étnico-Raciais: formação docente em curso de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso	Lima	2020	Estudo da formação do docente em Filosofia no contexto das relações étnico-raciais através da análise do projeto político-pedagógico do curso.	Como resultado da pesquisa, verificou-se que mesmo o documento sofrendo alterações para adequação do currículo às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais baseada na história e cultura africana, ele segue eurocêntrico, ignorando a contribuição africana para a Filosofia.
Implementação da Lei nº 10.639/2003 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC	Santos	2020	Analisar, sob perspectivas docentes, os processos didático-pedagógicos para implementação da Lei nº 10.639/2003 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis.	Os resultados da pesquisa, apontaram para a necessidade da formação docente, assim como, também, a disponibilização de materiais adequados sob a perspectiva antirracista.
O estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História	Paulista de Carvalho	2020	Analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História, presenciais e ativos em 2020, das 17 IES públicas localizadas em Minas Gerais.	A pesquisa observou como resultado que a carga horária dos componentes específicos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena é, em média, 3,66% da carga horária total dos cursos, o que indica um espaço reduzido para o debate sobre o tema.

Fonte: Elaboração da própria autora, 2021.

Por fim, a busca na plataforma, considerando-se os mesmos critérios anteriores, apresentou uma tese com o tema *Estudos sobre a formação de professores de Química numa disciplina experimental com abordagem cultural diaspórica*. A pesquisa apresentada à Universidade de Goiás teve por objetivo principal o estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e o cumprimento da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004 no ensino de Química através de uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa participante. Os resultados apontam para a rigidez do currículo da IES, o empobrecimento do caráter conteudista e a necessidade do diálogo com a cultura negada por esse modelo (SILVA, 2020).

Desse exercício pudemos concluir que todos os trabalhos reconhecem o racismo estrutural como fonte de oposição ao ensino da História e Cultura Africanas nas escolas, bem como que a maioria deles apontam para a educação antirracista como preocupação na formação docente. Além disso, os estudos mostram uma tendência entre os pesquisadores quanto a

analisar a prática de professores e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no PPP. Entretanto, ainda são tímidos os debates sobre essa lei e o projeto político-pedagógico em interface a uma educação antirracista em direitos humanos.

Desta forma, perguntas inquietantes surgem como processo de problematização de uma educação em direitos humanos na perspectiva antirracista. De que modo um projeto político-pedagógico estimula a educação antirracista em direitos humanos nas escolas? As práticas docentes têm incorporado a temática da Lei nº 10.639/2003 em uma cultura de respeito?

Sendo assim, torna-se importante analisar a visão que Arroyo (2011) propõe para superar as desigualdades no campo educacional, discutindo o papel do Estado e suas políticas, que transformam os diferentes em desiguais. De acordo com o autor, a presença afirmativa dos coletivos feitos desiguais, através de suas lutas por justiça, igualdade e diversidade, ressignifica o Estado, a esfera pública, as políticas e põe em xeque sua administração:

Tentamos superar essa visão ao reconhecer a educação, o conhecimento, a herança cultural como direitos de todo cidadão e consequentemente dever do Estado e de suas instituições e políticas. Na medida em que no movimento pró-direitos se avança no reconhecimento de todo cidadão sujeito de direitos, as formas de pensar o Estado mudam: passa a ser visto como agente da garantia de direitos, não mais benfeitor, nem pai-dos-pobres, nem solução. As políticas passam a ser pensadas como políticas de direitos, escola universidade, instituições públicas de direitos, não de privilégios (ARROYO, 2011, p. 92).

Segundo Arroyo (2011), o ambiente educacional deve ser um local de transformação que acompanha uma sociedade também em transformação. Precisa ser um local de resgate de direitos violados, os quais, silenciados por anos, não foram vistos nem ao menos ouvidos. Trata-se de um direito à educação em harmonia com a educação em direitos humanos para uma sociedade antirracista.

Os PPPs são documentos que, em sua essência, devem reunir toda a comunidade escolar a fim de discutir metas e ações para a construção de uma educação de qualidade. Nesse movimento são consideradas as necessidades locais da comunidade, o diálogo sobre temas como a intolerância de qualquer gênero, a construção da paz social e a solução pacífica dos conflitos. Todavia, na prática os PPPs têm se tornado documentos retóricos, criados apenas para cumprimento burocrático de demandas por órgãos superiores e externos às escolas visando o cumprimento legal. Essa visão, somada a outros fatores sociais, tais como a falta de formação docente, fortalece o racismo estrutural expresso no aumento de intolerância – religiosa, de gênero, étnico-racial, entre outras.

Nesse sentido, é por acreditarmos na educação como espaço para fomentar a cultura de direitos humanos, a qual se baseia numa sociedade igualitária, que nos motivamos ao trabalho

com a temática. Por isso, assim como Freire (2000, p. 67), afirmamos: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Torna-se relevante, então, o tema proposto dentro do espaço escolar, como agulha da bússola a apontar o norte dos caminhos pedagógicos que a comunidade escolar deverá perseguir durante suas práticas cotidianas: a Lei nº 10.639/2003, atrelada ao PPP, como ponto de entrada para repensarmos se cultura escolar possui o espaço merecido para as discussões sobre as identidades étnico-raciais. Importante ressaltar, ainda, que as ações voltadas para a temática africana no PPP e adotadas pela comunidade escolar em seu dia a dia serão analisadas nesta pesquisa.

Diante do que foi discutido, supomos, como hipótese, que a Lei nº 10.639/2003 vem sendo trabalhada de forma secundária no PPP da Escola Esperança, corroborando práticas pedagógicas acríticas, padronizadas e repetitivas – o que confere ao conteúdo da lei um espaço insuficiente, precário e distante do espírito originador da política pública, reproduzindo-se o racismo estrutural e resistindo à justiça curricular. No que diz respeito à visão direcionada para uma educação antirracista, essa ainda ocorre de forma pontual, tímida, resumida em datas comemorativas, especificamente como no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), sendo considerada apenas uma ação a ser cumprida para uma eventual fiscalização de órgão externo à escola para cumprimento de norma. Além disso, acreditamos que o § 2º do artigo 26º da referida lei, ao tratar da especificidade do ensino nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, paradoxalmente diminui a discussão sobre a interdisciplinaridade do tema frente às orientações de uma educação em/para os direitos humanos.

Considerados tais problemas e a hipótese antes enunciados, temos, como objetivo geral, analisar, sob a perspectiva dos Direitos Humanos, como as diretrizes do PPP de uma escola pública em Pernambuco, relativas ao ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, se relacionam com a prática de docentes que lá trabalham e discentes que lá estudam.

Para alcançar tal objetivo, pretendemos, de modo específico: a) refletir criticamente a respeito da Educação em Direitos Humanos sob o olhar de uma educação antirracista, com suas implicações para o processo enaltecido da história e cultura africanas; b) compreender os caminhos para a elaboração da Lei nº 10.639/2003 como materialização de uma educação em direitos humanos antirracista; c) analisar o PPP de uma escola municipal em Pernambuco, referente ao ano de 2019, em termos da eventual presença dos elementos da Lei nº 10.639/2003; e d) examinar as práticas de docentes da mesma escola em torno do que prevê a lei.

A organização deste estudo consiste nesta Introdução e em cinco capítulos. O primeiro deles é dedicado ao delineamento metodológico da pesquisa, que se estrutura a partir de dois momentos distintos: no primeiro, a análise documental da Lei nº 10.639/2003 e do PPP; no segundo, a aplicação de entrevistas semiestruturadas que posteriormente nortearão a construção de grupo focal. O segundo capítulo consiste no estudo da escravização em África e, posteriormente, sua disseminação na América do Sul; ademais, uma análise crítica sobre as justificativas tecidas quanto à superioridade racial e, por fim, uma análise histórica sobre as conquistas do movimento negro brasileiro (MNB). O diálogo fundamentar-se-á nos referenciais teóricos desta pesquisa, em particular nos conceitos de raça e racismo, de modo a caminharmos pela luta histórica e pelas conquistas do movimento negro. Trataremos também, aqui, da importância de se educar em direitos humanos para a democracia sob a perspectiva de uma educação antirracista.

No terceiro capítulo, realizamos uma análise acerca dos caminhos das lutas pela eliminação do racismo a nível mundial e local, e, conseqüentemente, nos desdobramentos de documentos legais que garantiram a chegada da elaboração da Lei nº 10.639/2003. Dentre os marcos regulatórios, abordamos como marcos internacionais: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino, a Conferência Mundial das Nações Unidas (2001), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e a Conferência Mundial sobre o Racismo e a Discriminação Racial (1997). Em uma análise interna, o estudo foi desenvolvido considerando-se a Lei Afonso Arinos (1951), a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.459/1997 e a Lei nº 9.394/1996. Por fim, trazemos uma reflexão sobre a persistência da homogeneidade expressa na cultura escolar europeizada, bem como a importância da formação dos professores para a disseminação de uma educação antirracista.

O quarto capítulo, por sua vez, consiste na busca por compreender o processo de descolonização do currículo. Nesse processo, a discussão irá procurar entender se o currículo existente oculta ou evidencia uma educação antirracista que direciona o PPP escolar, a importância de se ensinar a Lei nº 10.639/2003 no Brasil de hoje. No quinto capítulo, será realizada a análise dos dados gerados, utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin (2011) para buscar a relação entre a prática docente e sua relação com a educação antirracista numa escola pública de Pernambuco. O trabalho é encerrado com as considerações finais.

1. METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados o método de pesquisa, as estratégias de geração, tratamento e análise dos dados: entrevistas, grupos focais com respectivos questionários, observações, além de referência ao tratamento e à análise como uma descrição sumária das pessoas participantes da pesquisa.

No que se refere à metodologia subjacente à investigação, esta pesquisa está associada ao curso de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – sobretudo à linha 2, de Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. A concentração na referida área de pesquisa justifica-se porque compreende um estudo voltado para a defesa de uma política pública necessária ao surgimento de uma educação antirracista. Fundamenta-se numa pedagogia deliberativa a qual propõe uma desconstrução da ideologia de um PPP teórico, engessado, burocrático e apenas administrativo.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, ela se identifica como qualitativa, pois exige um estudo amplo dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes (docentes da escola) ao objeto de pesquisa, bem como das relações entre ele e suas práticas profissionais, considerando-se o contexto racista e a contraposta meta de uma educação antirracista, a ser alcançada pelas pessoas que trabalham com a educação escolar, inclusive na unidade de ensino estudada.

Caracteriza-se como estudo de caso, pois pretende investigar verticalmente como o fenômeno ocorre numa escola, sem poder generalizar resultados. Esta pesquisa fundamenta-se em uma pedagogia emancipadora, antirracista, que propõe uma desconstrução da ideologia de um PPP teórico e não prático. Possui caráter interdisciplinar, por acreditar que a Educação em Direitos Humanos compreende um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Para isso, no plano da revisão de literatura, buscará informações nos campos da História, Sociologia, Pedagogia e Direitos Humanos.

Quanto à História, se utilizou dessa ciência a partir da reconstrução e reflexão sobre os acontecimentos históricos através dos quais foram construídos os ideais de direitos humanos. Para isso, utilizar-se-á, dentre outros autores, da obra de Hunt (2009) e Herrera (2008). Em Bobbio (1992), a pesquisa procura estudar sobre as gerações do Direito, localizando no discurso elementos que evidenciem a construção de uma educação pluriétnica.

No campo da Sociologia, buscou-se a compreensão das relações entre os seres humanos frente às políticas de colonização e escravização de negros, bem como as formas de resistência

através do movimento negro. Ademais, analisou a perpetuação do racismo nas instituições escolares, tendo a compreensão de que ele simboliza uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação a povos e culturas de origem africana.

No campo da Pedagogia, demandou pelas orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instrumento que norteia a atuação de professores sob a perspectiva da construção de uma educação crítica e emancipadora, com destaque para o ensino multiétnico, como destaque nesse trecho dos PCNs – Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1998, p. 123).

Por sua vez, na área dos Direitos Humanos, procurou-se compreender os processos de elaboração, promulgação e eficácia das legislações referentes à Educação em Direitos Humanos. Além disso, nesse espaço foi analisada a evolução da educação em direitos humanos como política de Estado no Brasil, identificando elementos democráticos e/ou autoritários nesse processo. Para este estudo, utilizamos os seguintes referenciais teóricos: Nascimento (2003), Bastides e Fernandes (1959), Gonzalez (2020) e Klein (2020). Por fim, trouxemos uma reflexão do direito à formação docente e ao estabelecimento de um espaço multicultural, bem como a importância do combate ao racismo educacional. Nesta última análise trouxemos as discussões de Candau (2008), Gomes (2017), Klein (2020) e McCowan (2015).

A pesquisa é qualitativa, pois está às voltas com os significados e o contexto que os sujeitos participantes atribuem ao objeto e aos problemas levantados pela investigação. Essa abordagem melhor se adequa ao objeto de estudo, porquanto estarmos ligadas ao processo, inclusive porque somos docentes da escola que se presta a ser lócus da pesquisa empírica. Com efeito, segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa, em razão de suas multitransformações e mudanças de paradigmas, estuda determinado fenômeno dentro do seu ambiente, com o intuito de encontrar os sentidos e suas respectivas acepções / definições que os seres humanos atribuem aos mesmos.

A pesquisa se dividiu em três etapas, a saber: revisão de literatura (a partir de autoras e autores já indicados, entre outros), análise documental, entrevistas e grupo focal. Devido à sua característica exploratória no estudo de um problema ou tema amplo, possui como peculiaridade principal o fornecimento de uma visão geral atual sobre um tema. Trata-se de um mapeamento possibilitando o conhecimento de estudos que estão sendo ou já foram realizados no Brasil (em

alguns casos, no mundo) com temáticas, ou linhas de pesquisa iguais ou parecidas ao tema proposto.

Investigamos a Educação em Direitos Humanos sob um olhar reflexivo em meio ao colonialismo e o neoliberalismo, utilizando as obras de Santos (1997), Freire (1964) e Saviani (1997). Nos temas relacionados à pedagogia decolonialista, voltada para construção do sujeito crítico de sua realidade, o momento atual das ações educacionais e violência nas escolas – por exemplo, o projeto Escola sem Partido, que busca a proibição do pluralismo de ideias em sala de aula. Realizamos uma análise de autores relacionados a aproximações com o pensamento antirracista, antifascista e democrata, tais como: Munanga (2004), Candau (2008), Gomes (2017) e Andrade (2004).

A segunda etapa da pesquisa concentrou-se na análise documental do PPP da unidade de ensino. Em se tratando do tema “projeto político-pedagógico”, como instrumento utilizado para o direcionamento de professores para ações voltadas a efetivação da Lei nº 10.639/2003 a pesquisa faz um estudo das obras de Veiga (2003), Gadotti (1994). O documento seguiu o procedimento de análise documental de Bardin (2011), corroborando a observação espontânea e naturalística da pesquisadora.

A partir da vivência da pesquisadora na escola campo de estudo, verificou-se que o PPP pouco condiz com a realidade do dia a dia. No diário de campo foram observados que a estrutura física da instituição demonstrou uma ausência de cartazes, panfletos ou ações voltadas para a discussão da Lei nº 10.639/2003. As entrevistas ocorreram de abril a junho e, nesse período, não foram evidenciados nenhuma movimentação coletiva que abordasse a temática antirracista. Tal fato demonstra um marcador do racismo estrutural expresso na elaboração de uma consciência negra concentrada apenas em novembro. Essas constatações observadas pela pesquisadora corroboraram entrevistas cedidas pelos docentes.

O PPP analisado foi o vigente no ano de 2019 da Escola Municipal Esperança.³ A análise documental é desenvolvida de forma crítica, analisando elementos que evidenciem a importância dos direitos humanos na educação e as metodologias aplicadas no PPP, de forma a ressaltar a indispensabilidade de uma educação antirracista no documento.

A terceira etapa desta pesquisa consistiu em gerar, no chão da escola, dados empíricos e analisá-los. Sobre a pesquisa de campo, fizemos, então, como explica Minayo (1994, p. 53): “O recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.” O

³ Pseudônimo atribuído à escola com vistas a proteger sua identidade e a das pessoas participantes da pesquisa.

nosso recorte privilegia a relação entre PPP e práticas docentes em torno da educação antirracista como meta para a escola, conforme a Lei nº 10.639/2003.

Os dados gerados no campo são utilizados para fins de conhecer a dinâmica da escola (sua metodologia, diretrizes e práticas pedagógicas, a perspectiva de seu corpo docente), bem como compreender como está ocorrendo o estudo da história e cultura africana no espaço educacional através do PPP. Dentre as ferramentas de coleta de dados empíricos existentes, a opção desta pesquisa recaiu sobre entrevistas individuais semiestruturadas e grupo focal.

Escolhemos a entrevista semiestruturada como estratégia de pesquisa por conter perguntas abertas, possibilitando maior liberdade de respostas por parte dos entrevistados ao mesmo tempo que possibilita uma reflexão por parte de quem pesquisa sobre a sua impressão a respeito das experiências vividas em meio ao estudo. Desta forma, as perguntas elaboradas foram realizadas para que todos os entrevistados pudessem se expressar livremente, privilegiando-se perguntas abertas e que facilitassem associações entre o que pensavam, sentiam e faziam.

Assim, segundo Minayo (1994, p. 59), a entrevista, cujo objetivo é fornecer dados à investigação qualitativa, refere-se a:

[...] informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados 'subjettivos' [...] Constituem uma representação da realidade: ideias; crenças; maneiras de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Logo, essa forma de coleta justifica-se por se tratar de uma técnica de interação social em busca de informações. Nesse contexto interacional, como afirma Chizzotti (1995, p. 99):

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos a interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

O objetivo da entrevista semiestruturada foi analisar as aproximações e/ou distanciamentos das narrativas e vivências dos participantes, sendo conduzidas por questões norteadoras que visavam motivar os entrevistados/as a colocarem suas opiniões sobre o objeto da pesquisa. Pretendemos envolver, como sujeitos da pesquisa, todos os professores que voluntariamente se interessaram em responder a pesquisa. A escolha dos participantes se justifica pelo protagonismo que possuem no processo de elaboração e execução do PPP da

referida escola, ou seja, podem validar aos questionamentos com uma visão mais crítica sobre o objeto de pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas aos participantes, independentemente de raça, gênero ou religião, abordando conteúdos e vivências sobre a história e cultura afro-brasileira no espaço escolar. Elas tiveram duração aproximada de 60 minutos, sendo registradas através de gravador de áudio e transcritas em sua totalidade. Os dados foram gerados a partir das perguntas realizadas e transcritos pela pesquisadora.

O Quadro 2 a seguir apresenta a identificação de sujeitos que colaboraram com a pesquisa, levando em conta seu tempo de atuação, a disciplina ministrada e o nível de formação. Elas e eles são identificados por pseudônimos criados a partir de nomes de logradouros do município do Recife. A definição da pesquisa foi realizada mediante critérios determinados pela pesquisadora, a saber: professores que trabalhassem diretamente com os alunos e respondessem pela elaboração e execução do planejamento e pelas práticas pedagógicas voltadas para a educação antirracista.

Quadro 2: Identificação dos sujeitos da pesquisa

	Docente	Tempo de atuação na educação (anos)	Tempo de atuação na Escola Esperança (anos)	Disciplina	Nível de Formação
1	Abdias de Carvalho	25	6	Ciências	Especialização
2	Agamenon Magalhães	7	7	Geografia	Especialização
3	Amélia	26	16	Matemática	Especialização
4	Ana Nery	5	3	Apoio à Educação Especial	Graduação
5	Auta de Souza	23	18	Polivalente	Graduação
6	Bárbara Helidora	18	12	Ciências	Especialização
7	Bernadete Xavier Gomes	12	5	História	Especialização
8	Cristina Tavares	28	2	Português	Especialização
9	Rosa Gattorno	16	5	Apoio à Educação Especial	Especialização

Fonte: Elaboração da própria autora (2022).

Tais participantes, uma vez entrevistados, também foram convidadas e convidados a participarem de um grupo focal, utilizado como metodologia ativa com o objetivo de levantar detalhes não colhidos durante a fase das entrevistas. Além disso, a formação poderia proporcionar o surgimento de troca de experiências, diálogo e mesmo divergência de posições – que, mediada pela pesquisadora, poderia levar o grupo a encontrar soluções em equipe para conflitos institucionais a respeito do racismo.

A utilização do grupo focal tem sido cada vez mais recorrente em abordagens qualitativas. Essa técnica de coleta de dados é executada por um conjunto de pessoas que se reúnem para discutir sobre o problema da pesquisa a partir de suas próprias experiências. Podemos constatar que a maior parte dos professores trabalham em duas ou três escolas e, por isso mesmo, não houve condições quanto a reunir todos fisicamente. Haja vista as restrições impostas pela dificuldade em reunir todos os professores fisicamente devido à tripla jornada de trabalho, foi escolhida uma via secundária para a realização da coleta de dados do grupo focal. Assim, o grupo focal foi realizado de forma remota. A reunião aconteceu em 18 de maio de 2022, às 19h30, através da plataforma Google Meet, e teve duração de 60 minutos, tendo participado da experiência nove professores.

A configuração do grupo focal foi de extrema importância para a pesquisa, pois permitiu trazer para o debate opiniões diversas, fazendo com que o momento se tornasse rico em conhecimentos empíricos. Gatti (2012) bem lembra que em, um grupo focal, não há certo ou errado, bom ou mal posicionamento. O importante são os diferentes pontos de vista que favorecem a visualização mais ampla do problema. De acordo com Gatti (2012, p. 69):

Há potencialidades interessantes ligadas ao trabalho de pesquisa desenvolvido em ciências sociais e humanas com grupos focais. A primeira delas é o próprio tipo de material que emerge nas discussões: ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que produzem e se alteram longo da dinâmica do trabalho (GATTI, 2012, p. 69).

A primeira potencialidade citada por de Gatti (2012) pode ser percebida por esta modalidade durante o desenvolvimento do grupo focal. Com a expressividade das ideias, valores e opiniões pudemos encontrar um melhor entendimento para o problema dessa pesquisa.

A pesquisa adotou como instrumento de análise de dados a análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas destinadas a analisar a comunicação por meio de documentação contendo informações sobre o comportamento humano. A análise de conteúdo é o conjunto de técnicas que possibilita explorar temáticas e verificar hipóteses pré-definidas. Além disso, busca compreender o que há por trás da produção e recepção da mensagem. Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Godoy (1995b), a técnica de Bardin pode ser aplicada a diversos discursos e a todas as formas de comunicação. Nessa análise, o pesquisador estabelece fragmentos das mensagens para a compreensão das características, estruturas ou modelos por trás das mensagens. Nesse sentido, o pesquisador possui um papel fundamental no processo, pois, em um primeiro momento, precisa entender os significados da comunicação como um receptor, além de estabelecer um outro olhar sobre o diálogo buscando outros significados passíveis de serem interpretados ao lado dos primeiros.

Quanto ao tratamento dos dados, categorias foram estabelecidas de acordo com os objetivos da pesquisa, sendo materializadas após sólida fundamentação teórica por meio do corpus da pesquisa. A escolha das categorias seguiu as regras básicas estabelecidas por Barros e Lehfeld (2000, p. 63-64):

- a) O conjunto de categorias deve derivar de um único princípio de classificação;
- b) O conjunto de categorias deve abranger toda e qualquer resposta obtida, isto é, ser exaustivo;
- c) As categorias devem ser mutuamente exclusivas, isto é, não deve ser possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria de conjunto.

Os dados das observações também foram analisados de acordo com Bardin (2011) e, posteriormente, tratados por meio da triangulação. A análise por meio da triangulação buscou a apreensão da realidade sob diversos ângulos, bem como o confrontamento de informações, para minimizar possíveis impactos da observação de uma única perspectiva de análise. De acordo com Santos (2020), a triangulação é uma estratégia utilizada na pesquisa qualitativa e de estudo de caso que proporciona uma maior aproximação da realidade, aumentando a credibilidade da análise dos dados através da apreensão dos fenômenos sobre diversos níveis.

Por ser uma pesquisa com seres humanos, ela foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, através do qual adquiriu sua aprovação. Somente participaram da pesquisa os sujeitos que concordaram com os termos de investigação e assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, conforme diretrizes elencadas na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

2. A LUTA ANTIRRACISTA COMO PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA EM DIREITOS HUMANOS

Neste capítulo, abordamos o fenômeno da escravização dos povos africanos entre seus pares como forma de propagação de suas linhagens, posteriormente apropriado por europeus com o objetivo de lucratividade comercial.⁴ Trazemos, também, as contribuições da diáspora africana para a formação da história e cultura brasileira, além da história dos quilombos como uma das formas de resistência negra para a conquista de direitos humanos.

Ao tratarmos do combate ao racismo como ação necessária à dignidade humana, necessariamente reafirmamos sua conexão com a educação em direitos humanos. Sendo assim, em um primeiro momento procuramos neste capítulo resgatar a memória sobre a história de luta contra o racismo através dos tempos como representação dos direitos humanos, pois, de acordo com Bobbio (1992), os direitos humanos “são direitos históricos, isto é, nascem gradualmente, nem todos de uma só vez e para sempre, em determinadas instancias, caracterizadas por lutas pela defesa de novas liberdades contra velhos poderes” [...] (BOBBIO, 1992, p. 17-18).

Como os direitos humanos possuem essa natureza histórica, torna-se imprescindível discutirmos a luta dos africanos e afrodescendentes, uma vez que a conquista de direitos também é mutável, acompanhando o fluxo da sociedade, passível de complementação e atualização. Nesse contexto, o debate sobre a importância de uma educação em direitos humanos que compreenda os avanços e retrocessos históricos da garantia de direitos contra o racismo estrutural faz-se necessário na sociedade brasileira contemporânea.

2.1 A história da África: escravidão e resistência

Toma-se como ponto de partida, aqui, a história da África relacionada ao modo como a população se organizava socialmente e, em função disso, em torno da escravidão e da resistência. Essa construção proporciona maior efetividade ao tema da pesquisa, uma vez que ao tratarmos sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente nas instituições educacionais do Brasil, torna-se valioso o conhecimento de como as populações africanas conviviam entre si e qual o lugar da escravidão nesse processo.

⁴ O estudo desse marco referencial de conteúdo acontece porque o estudo, a partir desse período, fornece uma maior conexão entre os estudos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a Legislação e o estudo sobre Direitos Humanos.

Além disso, o estudo sobre fenômeno da escravidão brasileira, como principal elemento responsável pelo racismo no país, deve ser visto desde suas origens, em busca de uma melhor compreensão de seus desdobramentos.

O fenômeno da escravidão conceitua-se como o domínio de uma população sobre a outra, sendo um fenômeno social antigo e impreciso quanto a sua origem. Segundo Souza (2003, p. 14), “não se pode precisar a origem desse fenômeno social, mas pesquisadores e arqueólogos encontram sinais gráficos e esculpidos, nas pedras e cavernas, de que a captura de pessoas escravizadas fazia parte das expedições militares egípcias, desde 2680 a. C., aproximadamente”.

Se a história da escravidão é milenar, ao pensarmos nela como dispositivo do projeto mercantil e colonizador da modernidade, entendemos especificidades territoriais, como o maciço êxodo de populações inteiras, raptadas e forçadas a migrarem para as Américas. Sua função principal era servir de mão-de-obra nos projetos econômicos agrário e extrativista.

A diáspora constituiu um processo de guerra na África, destruição de sociedades, captura de homens, mulheres e crianças, inserção brutal em novas comunidades e construção de novas identidades. Esse processo, apesar das marcas do passado escravocrata, conecta-se social e culturalmente, por meio da história, das manifestações artísticas, da ciência e da identidade.

A consanguinidade presente na população era a mais comum forma de definir a identidade de alguém em preservação aos antepassados e, conseqüentemente, sua ancestralidade. Dessa forma, em pequenos confrontos de um vilarejo com outro, o grupo vencido era aprisionado para a utilização da força de trabalho na agricultura familiar e aumentar o poder político do chefe de família.

No entanto, não há o que se falar em termos de semelhança entre a escravidão doméstica africana e a comercial realizada pelos europeus nos séculos XVII e XVIII. A escravidão doméstica possuía peculiaridades que a tornavam única. Suas características eram menos agressivas do que a escravidão comercial, pois, na escravidão doméstica, as pessoas escravizadas poderiam ter acesso à terra, casar-se com pessoas livres ou até tornarem-se membros da família dominante. Em outras palavras, havia, nesse caso, ainda algum reconhecimento da dignidade da pessoa escravizada:

Seguindo a mesma lógica, a incorporação dos escravos na família se dava de modo gradativo: os filhos de cativos, quando nascidos na casa do senhor, não podiam ser vendidos e seus descendentes iam, de geração em geração, perdendo a condição servil e sendo assimilados à linhagem. Assim o grupo podia crescer com o nascimento de escravos, fortalecendo as relações de parentesco e aumentando o número de subordinados ao senhor (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 14).

Posteriormente, os séculos VII e VIII D.C foram marcados pela influência e transformação da escravidão doméstica pelos árabes. Ao ocupar o Egito e o Norte da África, eles transformaram a escravidão em empreendimento comercial de grande escala. Com isso, por ser o negócio mais lucrativo da época, a escravidão fez da África ponto de atravessamento de diversos países. Nesse contexto, a presença dos países europeus no norte da África, ao final da Idade Média e no início do Mercantilismo, deu à escravidão uma característica comercial globalizada. Portugueses, ingleses, franceses e espanhóis se lançavam ao mar em busca de mão-de-obra escrava para a lucratividade de seus mercados interiores.

A educação brasileira tentou esconder o caráter intencional dos países europeus ao manipularem os territórios americanos. Manipulada pela elite brasileira, a história narrada expressava erroneamente o discurso de que Portugal “descobriu” o Brasil; além disso, propagou-se no mundo inteiro a representação racista sobre a existência de uma África negra, formada por selvagens e feitiçarias, os quais não deveriam fazer parte da história oficial.

Essa história, incorporada aos livros didáticos de História do Brasil, propagou por anos o racismo estrutural. Nesse contexto histórico, os portugueses eram vistos como os salvadores de uma pátria incivilizada, tendo trazido a modernidade ao país que vivia na selvageria. Sabemos que esse discurso é fruto de um movimento epistemológico dominante que se coloca em superioridade à realidade local, como bem lembra Mills (2007, p. 34): “Os brancos vão citar outros brancos num circuito fechado de autoridade epistêmica que reproduz ilusões brancas”. Durante anos, logo, a visão eurocentrista esteve arraigada na educação brasileira, contribuindo efetivamente para a propagação do racismo, a justificação da superioridade do homem branco e o aprisionamento de homens pretos.

O europeu via no negro mero objeto de troca, uma mercadoria indigna de qualquer direito fundamental. A desumanização de negros e negras representa uma maneira essencialmente racista, baseada na superioridade europeizada de alguns povos sobre outros; pelo sistema explicativo à época, com a construção do racismo moderno, os europeus identificavam-se como povo superior, enquanto outros povos, tratados como inferiores, estariam sujeitos a condições inferiores de vida, justificando-se, assim, a escravidão. A dignidade, então, seria atributo dos brancos europeus.

Nesse contexto, sem números precisos, estima-se que entre os séculos XVI e meados do século XIX, mais de onze milhões de pessoas escravizadas foram transportadas para as Américas. “Além dos incalculáveis sofrimentos causados pela separação forçada de indivíduos de suas comunidades e famílias, aquele comércio promoveu o esvaziamento demográfico de muitas regiões da África” (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 14).

Imagens dos navios tumbeiros propagadas nos livros didáticos brasileiros – produzidas por abolicionistas do século XIX (como *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, pintado em 1835) – retratam bem as condições insalubres e desumanas na qual africanos eram transportados para o Brasil. A Igreja Católica consagrava as violações, corroborando os discursos racistas: em uma de suas colocações, “o padre Antônio Vieira considerava o tráfico um ‘grande milagre’ de Nossa Senhora do Rosário, pois retirados da África pagã, os negros teriam chances de salvação da alma no Brasil católico” (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 41).

Um dos caminhos para a efetivação da educação em direitos humanos consiste na desconstrução desses paradigmas históricos, uma vez que a história precisa ser recontada na educação brasileira, a qual durante anos se omitiu e silenciou o protagonismo negro, contribuindo significativamente para o processo de esquecimento da participação da população africana na formação da sociedade. Uma sociedade marcada pelo racismo, que deu ao negro um personagem nos livros didáticos restrito a imagens aprisionamento e tortura.

Nesse sentido, se por um lado o processo diaspórico nesse cenário é narrado apenas do ponto de vista da escuridão, por outro, torna-se imperioso ressaltar que a diáspora não é apenas o sinônimo de imigração forçada, mas, sobretudo, de um(a) redefinição identitária, ou seja, a construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo. Se os castigos físicos fizeram parte da vida de homens e mulheres escravizados, as lutas diárias, os elos afetivos e os vínculos diários também fizeram.

A diáspora africana no Brasil promoveu a organização das pessoas escravizadas em suas tribos como força de suas linhagens através das resistências em busca por direitos humanos, materializada nas lutas pela perpetuação da ancestralidades nas práticas que foram incorporadas pelo país, como, por exemplo, a criação de gado a mineração de ferro no Brasil. Esse fenômeno modificou significativamente a sociedade, culminando numa nova cultura. Dito isso, é inegável a importância das contribuições da atuação do negro no Brasil. A luta histórica pelo reconhecimento de direitos não pôde ser contada como povos africanos vistos como antagonistas passivos e submissos:

Os negros que vieram para o Brasil provinham de diferentes partes do continente africano, o que significa que eram portadores de diferentes culturas. As resultantes dos cruzamentos que ocorrem no plano biológico entre os diferentes troncos raciais do negro e deste com os brancos, e com outros grupos, observam-se também no plano de suas culturas hoje traços culturais dessas três tradições históricas, associam-se entre si e entre elementos culturais de outras procedências compondo espécie de dimensão ou marca específica do que se entende, se aceita e se consome como cultura nacional. (ARAÚJO, 2006, p. 3)

O fenômeno diaspórico foi tão contínuo que, posteriormente, África e Brasil passaram a unir-se intrinsecamente em laços ancestrais e culturais os quais não identificamos mais barreiras geográficas e culturais entre uma nação e outra. Desta forma, refletir criticamente sobre a hegemonia historicamente narrada pelos europeus, tendo por objetivo desconstruí-la a partir do enaltecimento do protagonismo negro durante todo o processo de construção do país, é atuar numa educação em/para os direitos humanos.

2.2 Formas de resistir e persistir: da luta nos quilombos (e de Palmares) às conquistas do movimento negro no combate ao racismo

Após a análise da diáspora, verificamos que por se tratar de um fenômeno econômico-social concorrente para o capitalismo lucrativo que inferioriza e diminui outras pessoas ao atribuir-lhes características não homogêneas europeias, torna-se oportuna uma análise acerca da escravização sob um olhar dos direitos humanos. Sobretudo, é importante discutir como o processo escravocrata foi recepcionado pelas pessoas escravizadas, quais formas de resistência utilizadas por essa população e suas contribuições para a construção de uma sociedade antirracista.

Sendo assim, penetramos na história das formas da resistência negra para melhor compreensão de suas sistêmicas de luta por direitos humanos. Nesse contexto, os quilombos se destacam como forma de protagonismo negro por representarem uma das formas de resistência negra que trouxeram consigo grandes preocupações à Coroa portuguesa: “...em todo o país foram muitos os escravos rebeldes reunidos em [...] lugares conhecidos por seus senhores e autoridades” (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 118). Entretanto, percebemos que a história dos quilombos não encontra na educação brasileira um espaço significativo de debates. O referido tema deveria ser mais bem abordado no ensino, por se tratar de um fato histórico e cultural que gerou conquistas de direitos humanos para a sociedade brasileira e, em especial, para os estudantes afrodescendentes do país.

Há uma tendência nas escolas em se reduzir os quilombos a comunidades de grupos de pessoas escravizadas à imagem de fugitivos vivendo distante das cidades, geralmente escondidos em matagal. Tais características, perpetuadas no senso comum, originam-se devido à localização do Quilombo dos Palmares, o maior e mais conhecido mocambo na história do Brasil.

O Estado português, abalado em sua fortaleza, via em Palmares um inimigo declarado, capaz de pôr abaixo todos os planos da Coroa, principalmente sua dominação. Daí que tenha se

passado a atacar a comunidade veementemente, tendo, em 20 de novembro de 1695, seu líder Zumbi sido capturado, decapitado e sua cabeça simbolicamente pendurada em um poste na praça principal do Recife, como exemplo de punição para quem assim como ele se atrevesse a se insurgir contra o Estado. Entretanto, esse quilombo demonstrou sua imortalidade ao transformar a data de sua capitulação, e dia da morte de Zumbi, no Dia da Consciência Negra.

Após a morte de Zumbi, a resistência negra começa a ganhar repercussões internacionais. Segundo Domingues (2007), a pressão dos ingleses para a abolição da escravidão no país ganha uma força cada vez maior, corroborando o discurso de que o ato de liberdade relacionado à princesa Isabel foi fruto de pressões externas, e não uma caridade do homem branco, como há muito tempo se contou na história falaciosa do país. Esse último autor declara que, “em 1807, pressionado por um forte movimento abolicionista [...], o parlamento inglês decretou o fim do tráfico em suas colônias na América e, em 1833, aboliu também a escravidão. Sendo assim, pressionou também o Brasil para que abolisse a escravidão” (DOMINGUES, 2007, p. 59).

O problema da escravidão parecia começar a dar passos positivos somente em 4 de setembro de 1850, com a aprovação a Lei Eusébio de Queirós, proibindo definitivamente o tráfico negreiro. Essa proibição acendeu ainda mais a fogueira abolicionista; entretanto, alguns senhores tradicionalistas, contrários à libertação, defendiam que a abolição deveria ocorrer aos poucos. Exemplo dessa estratégia moderada de libertação foi a criação da Lei do Ventre Livre (1871), cujo teor era a liberdade de negros nascidos posteriormente à edição da lei, e apenas quando completassem oito anos de idade – a partir daí, eram postos à disposição do Estado, sendo facultado ao seu senhor pagar por ele e resgatá-lo até os 21 anos; e da Lei do Sexagenário (1885), que concedeu liberdade às pessoas escravizadas com mais de 60 anos, isso numa época em que a expectativa de vida ficava abaixo dos 50 anos.

Em 1888, a Lei Áurea supostamente pôs fim a quaisquer formas de escravidão no Brasil; embora a norma garantisse teoricamente a liberdade das pessoas escravizadas, na prática isso aconteceu de forma lenta e gradativa, às custas de perseguições e do uso da força e violência. Essa lei representou um verdadeiro mito para a sociedade escravocrata. Sabe-se que ela não foi acompanhada de políticas de reparação social, política, educacional ou alguma técnica que pudesse colocar a população negra em condições de concorrência isonômica com o homem branco. Ao contrário, os ex-escravos, agora “libertos”, embora tivessem suas algemas físicas quebradas, enxergavam a perpetuação das algemas racistas sob as mais diversas formas.

Nesse contexto, as liberdades de pessoas escravizadas ocorriam a passos lentos devido ao fato de muitas delas, sem nenhum auxílio do Estado, preferirem continuar nas fazendas para

garantir a alimentação. Outros que não conseguiam essa “caridade”, foram despejados nas ruas, sem direito à educação e à capacitação profissional, política ou social. Prova dessa segregação social é apresentada por Gonzalez (2020) ao ressaltar comparativamente que, numa situação fática de procura por emprego estabelecida entre um negro e um branco, o resultado da competição sempre será desfavorável ao negro.

Como resultado lógico do processo segregacionista, essa população foi empurrada para as margens da sociedade e denominada marginal. Não é à toa que a palavra marginal é utilizada, até hoje, pejorativamente para caracterizar pessoas criminosas, desocupadas, desumanas e indigentes. Segundo Gonzalez (2020), a sociologia destaca a segregação escrava devido às exigências lógicas do capitalismo: homens “livres” sem capacidade e competência para acompanhar as exigências do mercado ficavam cada vez mais distantes do trabalho. O bom escravo, ao se tornar liberto, agora era considerado um mau cidadão.

Dessa forma, as pessoas escravizadas esbarraram em uma segunda batalha para resistir, talvez ainda maior e mais dolorosa que a primeira. De acordo com Domingues (2007), no país onde o negro era livre na cozinha ou no terreiro do seu patrão, não podia frequentar lugares públicos ou escola. A resistência agora seria direcionada para além da liberdade física, expressa nas amarras das algemas da equidade social, política, cultural e educacional. Resistir ao racismo deixado pela escravidão era outra barreira a se transpassar.

Toda essa resistência à participação dos negros na história faz parte de um racismo estrutural iniciado na ideia de superioridade branca. Torna-se importante, assim, uma discussão sobre as origens da classificação da humanidade em raças ao longo dos anos. Precisamos nos apropriar da história passada com vistas ao melhor esclarecimento e entendimento do presente.

Sendo assim, algumas teorias pretensamente científicas procuravam justificar o racismo na modernidade. De acordo com Schwarcz (1957), as ideias iluministas do século XVIII, acompanhadas por uma disseminação da liberdade humanitária, incomodavam alguns cientistas contrários à igualdade de direitos da essencialidade humana. Até meados do século XIX, a discussão acerca da criação humana acalentava-se com a figura do monogéismo – tese utilizada para justificar a existência humana baseada nas escrituras bíblicas. O discurso informava que a humanidade era única, pois partia de um único homem de nome de Adão. Depois disso, segundo Schwarcz (1957), surge uma interpretação divergente, baseada na evolução das ciências biológicas: trata-se da visão poligenista da formação humana, cujos estudos se valiam da frenologia, uma pseudociência que explica sobre como a forma e as protuberâncias do crânio seriam indicativas das faculdades e aptidões mentais de uma pessoa, bem como da antropologia para a interpretação biológica dos comportamentos humanos.

Paul Broca, um dos cientistas defensores da linha poligenista, afirmava que as diversidades humanas poderiam ser observadas nas diferenças de sua estrutura racial. O crânio possuía informações nas quais seriam capazes de apontar a inferioridade física e mental entre os seres humanos; “O objetivo era, dessa maneira, chegar à reconstrução de ‘tipos’, ‘raças puras’, já que se condenava a hibridação humana, em função de uma suposta esterilidade das ‘espécies miscigenadas’” (SCHWARCZ, 1957, p. 63-67).

Mais tarde, o embate entre a teoria monogeísta e poligenista esfriou graças à publicação e divulgação das obras de Charles Darwin (1859). A ideia de seleção natural dos mais fortes sobre os mais fracos foi naturalmente incorporada aos discursos de várias ciências, tais como a psicologia, a linguística, a pedagogia, a sociologia, a história, entre outras. Dentro da esfera política, o darwinismo foi utilizado como bandeira de exploração dos europeus no Ocidente.

Nesse contexto, também surgem teses como a da necessidade de embranquecimento da população brasileira. Dentre as teses, Schawarcz destaca a de Gobineau: *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, na qual se afirma serem as raças brancas e louras superiores a todas as outras. Schwarcz (1957), em seu livro *O espetáculo das raças*, narra como tão grande é o racismo defendido por Gobineau e Broca:

Enquanto Broca defendia a ideia de que o mestiço, a semelhança da mula, não era fértil, teóricos deterministas como Gobineau e Le Bon advogavam interpretações opostas, lastimando a extrema fertilidade dessas populações que herdavam sempre características mais negativas das raças em cruzamento[...] As raças humanas enquanto ‘espécies diversas’, deveriam ver na hibridação um fenômeno a ser evitado. (SCHWARCZ 1957, p. 63-67).

A tese de Gobineau reflete bem não apenas uma visão de superioridade branca como justificativa para a escravidão, mas também um dos objetivos da época: a busca da sedimentação do mercado capitalista fundamentado no lucro excessivo para o desenvolvimento. O negro, nesse ambiente, seria responsável pelo atraso do país, por ser uma espécie de sub-humano. Schuman (2010) detalha a tese de Gobineau, afirmando que “a raça branca se tornaria fraca ou infértil com a miscigenação, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol mulo, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento” (SCHUMAN, 2010, p. 43).

No campo da ciência antropológica, segundo Seyferth (2002), João Batista de Lacerda também defendia a tese de branqueamento e inferioridade de negros, índios e a maioria dos mestiços. Esperava que mecanismos seletivos, operando na sociedade (a busca de cônjuges mais claros), pudessem clarear o fenótipo no espaço de três gerações. Esse grupo com viés paternalista justificava que as diferenças entre negros e brancos não ocorreu por causa da

escravidão, mas sim por sua suposta inferioridade natural. Para o autor, o progresso encontrava harmonia com o embranquecimento da população. Aliado às produções científicas da época, o Estado brasileiro investiu fortemente no incentivo à imigração de europeus. No estado de São Paulo, por exemplo, chegaram, entre 1890 e 1914, mais de 1,5 milhão de pessoas, sendo que 64% delas com a passagem paga pelo governo estadual paulista: “A albumina branca depura o mascavo nacional...” (PEIXOTO, 1975, p. 15).

Por outro lado, a experiência realizada pelas ciências biológicas, com marcadores genéticos, observou que em uma raça poderiam ser encontrados marcadores em outras raças. Dessa forma, os diferentes patrimônios genéticos dos seres humanos não foram suficientes para categorizá-los racialmente. Essa constatação se contrapõe aos discursões de superioridade da raça pura e branca; entretanto, essa visão ainda se encontra presente em pleno século XXI.

Nesse contexto, um país onde a cor da pele determina uma inferioridade pela hegemonia europeia, frequentemente somos bombardeados por notícias ou vivências racistas contra afrodescendentes, fruto do debate de superioridade dos homens brancos. Corroboramos Munanga (2017, p. 33) quando reitera que, “apesar de obedecer a uma mesma lógica de hierarquização dos ‘outros’, o racismo passa, no decorrer dos anos, por uma complexidade de mutações em suas figuras sociais, culturais e discursivas”. São essas mutações que se encontram implicitamente inseridas nas práticas pedagógicas, as quais devem ser constantemente debatidas de forma crítica.

2.3 Movimento negro brasileiro

Não obstante a superação do discurso cientificista com o qual se buscou fundamentar o racismo no processo de construção da “identidade nacional”, no início da República os conceitos de raça continuavam a impregnar as relações sociais, estando tanto os brancos quanto os negros racializados em um processo relacional. As teorias do racismo propagam-se até os dias atuais, desembocando em diversos tipos de privações à comunidade negra do país, de acordo com Munanga (2015, p. 20-21):

...o problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. No entanto, o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações.

Corroboramos Munanga sobre o racismo ser atemporal, assumindo diferentes feições e reproduzindo-se através dos tempos. Nesse sentido, a elite capitalista, eurocêntrica e branca brasileira ainda defende que vivemos uma democracia racial na qual não há racismo, pois este já teria sido superado. Tais falácias retratam o mito da democracia racial, combatido pelo movimento negro brasileiro. Guimarães (2002, p. 16), declara:

O que continua em jogo, entretanto, é a distância entre discursos e práticas das relações raciais no Brasil, tal como Florestan e Bastide colocavam nos idos anos 1950. Ainda que, certamente, para as ciências sociais, o mito não possa ser pensado da maneira maniqueísta como Freyre e Florestan pensaram, transpondo-o diretamente para a política, permanecem os fatos das desigualdades entre brancos e negros no Brasil, apesar do modo como se classifiquem as pessoas. Mais que isto: as diferenças raciais se impõem à consciência individual e social, contra o conhecimento científico que nega as raças (são como bruxas que teimam em atemorizar, ou como o sol que, sem saber de Copérnico, continua a nascer e a se pôr?).

O racismo se perpetua como verdadeira ferida, difícil de ser curada, mas que inegavelmente deve ser reparada por ações e políticas públicas que reconheçam a igualdade de pessoas negras como seres humanos, e a desigualdade como uma construção histórica. É nesse cenário racista que se manifesta outra forma de resistência negra, para além dos quilombos. O movimento negro surge como continuidade do processo de luta da população negra, tornando-se o seu principal instrumento de resistência para a conquista e garantia de direitos até os dias atuais. Santos (1994, p. 157) compreende o movimento negro como:

Todas as entidades, de qualquer natureza, [...] e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro) fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como ‘clubes de negros’), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos ‘centros de pesquisa’) e políticas (como o Movimento Negro Unificado); e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’, toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Diante das barreiras impostas pelo estado de violação de direitos e como estratégia de sobrevivência, o movimento negro brasileiro subdividiu-se em grupos que deram início à criação de centenas de associações negras em todo o país, sendo reagrupados em grêmios ou clubes. Domingues (2007, p. 103-104) nos traz uma enumeração desses importantes grupos:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/ SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo

Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundada em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de ‘homens de cor’, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação ‘determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical’. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/ RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas.

Dentro do movimento negro, a imprensa escrita ganhou bastante notoriedade. José Correia Leite, um dos seus principais dirigentes, organizava as notícias em jornais relacionando fatos da vida negra com assuntos que interessavam à própria comunidade. Os jornais tratavam das mazelas enfrentadas pela população negra como, por exemplo, moradia, trabalho, educação e saúde. Além das notícias, os jornais constavam como instrumento de denúncia contra a segregação racial existente nos atos de impedimento de o negro frequentar lugares como escolas, hotéis, clubes, cinemas, igrejas e até mesmo praças públicas. As denúncias relatadas nos jornais em circulação representavam um passo significativo para a conquista de direitos humanos por parte daqueles que, até então, eram denominados como homens sem almas (DOMINGUES, 2007).

Ao nosso ver, notícias referentes à comunidade negra representam um avanço significativo na luta pela conquista de direitos dos africanos e afrodescendentes. Em 1930, diante das conquistas jornalísticas, é criada a Frente Negra Brasileira. O Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 e comandado por Abdias Nascimento, representou outro espaço de luta do movimento. O próprio Abdias Nascimento define o objetivo e formação do grupo:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. (NASCIMENTO, 1968, p. 193-2011)

Mais adiante, o período do golpe militar no Brasil, assim como em outros países do Cone Sul (Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile), trouxe a repressão a quaisquer formas de lutas por garantias de direitos e dignidade humana. As pessoas que agiam contra o regime eram consideradas subversivas, perseguidas e até mesmo assassinadas. Todas as instituições foram terrivelmente monitoradas durante a tormenta. O movimento negro é um exemplo disso. De acordo com Gonzalez, o golpe militar de 1964 foi responsável por erguer uma barreira que

obstaculizou a construção de uma democracia, pois, “como é frequente na história brasileira, quando surgem os movimentos relacionados à organização popular, os setores dominantes encontram formas de neutralizá-los” (GONZALEZ, 2020, p. 113).

Ainda assim, no período entre as ditaduras do Estado Novo e o golpe militar de 1964, o movimento negro ressurgiu com mais vigor. Segundo Guimarães (2002, p. 88), essa força se deu:

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população ‘de cor’ continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência.

Sendo assim, de acordo com o autor, a negação de direitos, atrelada à marginalização durante a ditadura, somente se acentuou. O movimento agora precisava reunir mais forças depois de ter passado por um período de mão de ferro. Apenas em 1978 o grupo passou a se reorganizar e agir de forma mais sistemática com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Influenciado por lutas externas, como as lutas pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos da América e o movimento de libertação dos negros africanos em Guiné-Bissau, Moçambique e Angola, o MNU se fortalecia internamente. Ele levantou a bandeira pela luta antirracista, tendo como foco o combate ao preconceito pela cor da pele ou origem africana. Com foco no combate ao racismo, o MNU se transforma em Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), considerado o maior avanço político realizado pelo negro contra o racismo no Brasil até então. Gonzalez (2020) aponta os momentos importantes que levaram à formação do MNUCDR:

[...] tortura e o assassinato de um operário negro, Robson Silveira da Luz por policiais do 44º Distrito Policial, de Guaianazes, na noite de 28 de abril de 1978 (‘Eles me privaram da dignidade’, repetiu Robson em seu leito de morte), e a exclusão de quatro adolescentes negros do time de vôlei do Clube Tietê, por causa de sua cor (divulgada pela imprensa de São Paulo em 17 de maio de 1978) [...]. (GONZALEZ, 2020, p. 114-115).

O MNUCDR precisava então mostrar a que veio e, como primeira ação, convocou uma manifestação em 7 de julho de 1978, no Viaduto do Chá, município de São Paulo, reunindo milhares de negros em combate ao racismo. Logo após o evento, em 1979, no município de Caxias, Rio de Janeiro, o MNUCDR promove o primeiro Congresso Nacional do Movimento Negro, no qual, dentre outras mudanças, promoveu-se a volta para o antigo nome da entidade, Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Domingues (2007) as ações projetadas pelo MNU tinham por objetivos:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114. Grifos nossos).

De acordo com o autor, entre as diversas reivindicações elaboradas pelo MNU estavam: o combate à discriminação racial, as questões do desemprego ou subemprego, a luta por creches para essa população, a construção de moradias e a obrigatoriedade do ensino da História da África e do Negro nos currículos escolares.

O movimento negro entende que a educação é uma arma poderosa no combate ao racismo. Para isso, seria necessária a inserção da História Africana e Afrodescendente nas escolas, estampada “com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores[...]; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 115), uma vez que a história até então contada não representava a comunidade negra; ao contrário, ela perpetuava o racismo através do culto ao branqueamento e da deturpação da realidade. A própria criação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, é a materialização dessa luta, a qual deixou um legado imensurável aos afrodescendentes do país.

Há de se considerar que o MNU foi construído em meio a uma dinâmica de bastante instabilidade. As estratégias foram de sucessivos recuos e avanços. Produto das resistências anteriores, tais como as lutas individuais, ou até mesmo os quilombos, o Movimento Negro Unificado levanta no país a discussão sobre a existência e a propagação do racismo, ao mesmo tempo em que reivindica o empoderamento do negro em todos os setores da sociedade. Ressaltamos que as conquistas obtidas pelo movimento negro são de extrema importância, por impedirem que a situação tivesse sido ainda mais caótica para os afrodescendentes; entretanto, a discussão a respeito do racismo está distante de acabar, já que a sociedade atual é o reflexo de séculos de opressão, perseguição e negação de direitos humanos à população negra. Desta forma, o reconhecimento do movimento negro na luta antirracista representa uma garantia ao direito à dignidade humana através da conservação da memória não só da população negra, mas de todo o povo brasileiro. É preciso lembrarmos e ensinarmos sobre isso, a fim de que possamos superar a desigualdade racial ainda bastante evidente.

Será que a comunidade escolar conhece o MNU, bem como suas lutas e conquistas? Ou será que ainda caminhamos em um ensino cartilhado que folcloriza a história africana, resumindo ela apenas ao dia 20 de novembro, com comemorações pontuais? Essas perguntas,

embora de difíceis respostas, encontram no dia a dia da sociedade brasileira algumas respostas. A própria estrutura social demonstra quais pilares sustentam as elites do país. As diferenças sociais e econômicas entre brancos e negros na sociedade brasileira atual respondem o quanto precisamos avançar no sentido da construção de uma educação brasileira antirracista.

Assim, das diferentes formas de racismo durante o período colonial, trazemos em um primeiro momento o racismo estrutural, que está intimamente ligado ao mito da democracia racial, distribuído astuciosamente em diversos discursos.

Nesse contexto, embora tenhamos avançado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 5º repudia qualquer forma de discriminação ao afirmar que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]” (BRASIL, 1988, p. 24). Todavia, esse artigo está longe de se concretizar para milhares de brasileiros afrodescendentes, pois, mesmo após 130 anos de abolição da escravatura, o racismo se materializa em nossa sociedade por meio da segregação social, racial, política, educacional etc.

As afirmações apontadas foram confirmadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019,⁵ cujos dados continuam a escancarar o racismo no Brasil. Em 2018, segundo a pesquisa, tivemos uma taxa de homicídio de 98,5% de pretos e pardos, e 34,0% de brancos. Em cada favela encontramos um negro assassinado – algumas vezes, cometidos por policiais que representam o próprio Estado racista. Tornou-se habitual a investida policial violenta no país, pois, segundo a história segregacionista que se encontra inclusive em livros didáticos, negros são tratados como “bandidos” simplesmente por viverem em regiões periféricas, pagando com a própria vida sua condição à margem da sociedade, advinda do

⁵ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Embora sejamos a maior parte da população brasileira (56,2%), somos quem mais sofre com a desigualdade de direitos. Na última atualização de dados apresentados pelo IBGE a respeito das desigualdades sociais em 2018, foram apresentadas distorções gigantescas entre brancos e pardos / pretos. Na área referente ao mercado de trabalho, verificou-se que dos cargos gerenciais espalhados pelo país, 68,6% encontravam-se ocupados por pessoas brancas e apenas 29,9% por pessoas negras ou pardas. Por sua vez, a taxa de subutilização é de 18,8% de brancos contra 29% de pretos e pardos. A pesquisa demonstrou, ainda, que 32,9% de negros e pardos encontravam-se abaixo da linha de pobreza, ou seja, com renda inferior a US\$ 5,50, enquanto 15,4% de pessoas brancas. Mesmo no Legislativo (em todos os níveis), muitas vezes as pessoas negras passam a ser vítimas de perseguição e morte, pois, como atualmente se configura, não se admite que haja visibilidade negra, porquanto não interessa o negro como protagonista, já que seu lugar deve permanecer como o do anonimato.

reverberar do discurso fascista propagado em telejornais policiais de que “bandido bom é bandido morto”. Podemos observar nas entrelinhas, ainda hoje, o discurso racista formalizado por Gobineau.

Os dados numéricos não são fantasiosos, representam vidas reais, a exemplo de Marielle Franco. Formada em Sociologia (PUC-Rio) e mestre em Administração Pública (UFF), a jovem negra foi eleita vereadora do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) em 2016, tendo sido assassinada por ser ativista da luta contra o racismo e a desigualdade de direitos. Assim como Marielle, negra, mulher, feminista, pobre, criada na favela e lésbica, seus pares são assassinados cotidianamente sem quaisquer explicações. Entretanto, a morte de Marielle jamais cairá no esquecimento para muitos de nós; ao contrário, ela transformará a história da comunidade em dias melhores para negros e brancos do país e de todo o mundo.⁶

Os dados expostos pelo IBGE nos levam a concluir que o racismo estrutural no Brasil deixou sequelas de difícil reparação, tanto que

[o] racismo não pode figurar na condição de coadjuvante das análises sociais em uma sociedade em que a escravidão foi um dos maiores sistemas de “gastar” gente que a humanidade viu em funcionamento. Não se pode atenuar a importância da influência que a escravidão brasileira impôs sobre os padrões culturais, envolvendo questões de ordem econômica, jurídica, política, religiosa ou, mesmo, sexual (VIEIRA, 2019, p. 78).

Lamentavelmente, a despeito das robustas estatísticas há décadas propagadas, o Brasil prefere não enxergar o racismo estrutural e, assim, procura justificativas que levam à falsa percepção da existência de uma sociedade igualitária e não racista.

Essa justificativa se fundamenta, de acordo com Munanga (2015), no mito da democracia racial. O autor aponta duas parcelas da sociedade que negam a existência do racismo no Brasil atual: a primeira delas defende que vivemos em uma “sociedade altamente mestiçada, onde os indícios da discriminação devem ser buscados nas diferenças socioeconômicas e não nas diferenças raciais, pois ‘não têm mais raças no Brasil’” (MUNANGA, 2015, p. 4), parcela desse grupo representada por autores como Peter Fry e Ali Kamel (2006) – este último teve seu livro *Não somos racistas* bastante vendido. Os estudos desses autores criticam as ações afirmativas, pois, segundo eles, o racismo não é suficientemente importante para a criação de políticas reparadoras.

⁶ A importância da crítica ao racismo estrutural envolve dimensões internacionais, não só porque o escravagismo estendeu-se pelas Américas, mas também porque o racismo estrutural é fenômeno ubíquo. Exemplo disso foi um outro episódio de assassinato de negros, a morte de George Floyd no estado norte-americano de Minnesota. O homicídio criou uma corrente por justiça em todo o mundo com o slogan *Vidas Negras Importam*: os negros americanos criaram o movimento antirracista em resposta ao crime ocorrido, o qual teve grande repercussão e apoio no Brasil. O acusado pelo crime, o ex-policial Derek Chauvin, foi condenado a 22 anos e meio de prisão.

A segunda parcela, para Munanga (2015), é formada por políticos, ativistas e midiáticos que defendem a essencialidade do ser humano como espécie diferente dos outros animais graças à sua racionalidade e, por isso, dotados de uma natureza comum e igual; portanto, com os mesmos direitos, independentemente de raça, etnia, cultura ou religião. Representam um antirracismo de igualdade e, segundo esse grupo, as políticas públicas devem ser universalistas, sob pena de dividir a população. Continuam afirmando que as políticas de reconhecimento das identidades raciais poderão pôr em desequilíbrio a ordem nacional e a identidade do país. Aqui encontram-se as concepções que fundamentam, por exemplo, o *slogan* de Jair Messias Bolsonaro, ex-presidente do Brasil: “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos!” Por trás dessa frase encontram-se valores que injetam no seu plano de governo os ideais da democracia racial, invisibilizando a luta negra e a tratando muitas vezes com desdém. De acordo com o jornal *Estado de Minas*, em matéria veiculada em 08 de maio de 2019, Jair Bolsonaro afirmou em entrevista a um programa de televisão que o racismo “é uma coisa rara” no país, revelando o descrédito das diferenças sociais entre negros e brancos.

O posicionamento do presidente representa a externalização do mito da democracia racial apontado por Munanga (2015). O mito está associado à “ideologia de dominação racial”, com o objetivo de ocultar o quadro de desigualdades raciais no Brasil oriundas da escravidão. Trata-se de “um sistema de ideias que, ao mesmo tempo, reproduz a lógica de dominação do capital sobre o trabalho e oferece suporte científico para legitimar as ações decorrentes de tal lógica” (FARIA, 2004, p. 19). Por isso, Hasenbalg (1979, p. 246) aponta que:

Num certo sentido, a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição da raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção.

Gonzalez (2020) acrescenta à discussão a denúncia de outra ideologia segregacionista que, junto à política de branqueamento da população, também tentou justificar a marginalização e racismo com relação às pessoas escravizadas recém-libertas. Segundo ela, a formação da sociedade brasileira foi marcada pelo proveito do branco às expensas do negro. Nessa denúncia feita por Gonzalez, a discussão sobre raça se confundia com a questão econômica, e, portanto, capitalista, que tem foco na exploração das minorias raciais, dividindo, assim, o operariado. O racismo, nesse sentido, relaciona-se à cor da pele e à origem africana, encontrando-se intimamente ligado ao poder aquisitivo das pessoas. Logo, devido à sua condição racial, as pessoas negras seriam as mais pobres.

Um dos grandes problemas da abolição da escravidão foi a ausência de discussão e reflexão sobre o fenômeno. Como resultado, a história do Brasil deixou uma grande lacuna a ser explicada criticamente, a qual corrobora o racismo enquanto ideologia europeia ratificante do discurso acerca da suposta inferioridade negra. Essa lacuna acarretou um dos maiores discursos que sustentam o racismo no Brasil: o da naturalização da problemática do negro, da desigualdade racial que chega ao auge com o fenômeno da democracia racial.

Então, mesmo passados quatrocentos anos de escravidão e 132 anos de abolição da escravidão, a população negra permanece vivendo, em sua maioria, em condições de altíssima vulnerabilidade social e, o que é pior, sendo marginalizada pelo próprio Estado. Essa situação reforça a importância da discussão e continuidade do tema como dívida para com essa parcela de nossa sociedade. Por isso, a educação em direitos humanos não pode fugir ao debate, uma vez que ela se reveste de metodologias ativas, enxergando o indivíduo como sujeito construtor de sua história.

2.4 Educar em direitos humanos contra o racismo e a favor da democracia

Discutir o passado constrói pontes para engendrar um futuro melhor para todos. Rever a história nos impulsiona a desfazer mitos criados em alguma ocasião, com finalidade certa. Sendo assim, revisitar a história do Brasil e seu processo de colonização é uma dívida que a sociedade brasileira possui para todos os africanos aqui trazidos e seus afrodescendentes. Para (re)visitarmos o nosso passado sombrio, precisamos, necessariamente, recorrer a contribuições da educação em direitos humanos e antirracista sob um viés problematizador, para que não sejamos mais uma vítima ou reprodutores das ideologias dominantes europeias.

Declaramos isso porque a contemporaneidade ainda se encontra corrompida pelo passado escravocrata. As ações do governo brasileiro passado criaram projetos semelhantes àqueles de Estados antidemocratas que se voltam para a retirada de direitos, como perseguição a ativistas e o negacionismo quanto ao racismo. Por exemplo, as propostas antidemocráticas se fundamentaram no Projeto de Lei nº 196 /2016, mais conhecido como Escola sem Partido, cujo conteúdo principal é a proibição de qualquer discussão ideológica por parte de professores nas escolas de todo o país.

Afinando-se às orientações desse projeto de lei, as afirmações de Damares Regina Alves, ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Brasil, também apresentavam juízos de valores que contrastam com uma educação em direitos humanos laica e republicana,

verdadeiramente inclusiva. Suas declarações emergiam no sentido de vetar o discurso envolvendo a proibição do debate de questões de gênero e do direito contraceptivo das mulheres, tal como expresso através de seu famoso bordão “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”. Tratava-se de um cenário político no qual prevalecia uma educação excludente e, conseqüentemente, racista – racista porque se não havia espaço para a discussão das relações étnico-raciais, também não havia espaço para o antirracismo, pois, como falado anteriormente, o governo brasileiro passado sustentava-se no discurso do mito da democracia racial, relacionado, epistemologicamente, a uma visão conservadora sobre as relações étnico-raciais.

A partir da discussão de Benevides ao situar a tensão dos direitos humanos pelas razões estruturais, podemos verificar o paradoxo entre o Estado Democrático de Direito brasileiro e o retrocesso das políticas de direitos humanos. Segundo a autora:

Nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação ao seu significado, ao seu reconhecimento, como o de direitos humanos. É relativamente fácil entendermos e lutarmos por questões que dizem respeito à cidadania, à ampliação da cidadania [...] insisto que dificilmente um tema já venha carregado de tanta ambigüidade, por um lado, e deturpação voluntária, de outro [...]. É bom lembrar também que, nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos, de uma certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Já se incorporaram no elenco de valores de um povo, de uma nação. Mas, pelo contrário, é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada (BENEVIDES, 1998, p. 32)

Dito isto, munimo-nos da educação em direitos humanos para uma reflexão crítica e de resistência. Sendo assim, o discurso acerca da importância da educação em/para os direitos humanos como bandeira antirracista torna-se de fundamental importância para a luta em torno da causa da população negra do país. Concordamos com os dizeres de Zenaide (1999) sobre a necessidade de se educar para que as atrocidades do passado não mais se repitam:

O genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm se constituído em práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana gestando mentalidades excludentes, racistas e autoritárias que se encontram presentes na cultura e nas práticas sociais e institucionais. No Brasil não foi diferente, foram mentalidades que atravessaram os 322 anos de Colônia, os 67 anos de Império e os 123 anos de República. Com 358 anos de escravidão negra e 29 anos de ditadura militar no Brasil, nós brasileiros, assim como outros países da América Latina, entendemos o que é sentir na carne e na alma repassada a convicção da necessidade de se educar para o nunca mais como uma dimensão da Educação em Direitos Humanos (ZENAIDE, 1999, p. 31).

O “nunca mais” envolve o processo de silenciamento no qual foram vítimas a cultura e a história africana e afro-brasileira. Todo o período colonial foi escancaradamente deturpado

pela educação brasileira, aflorando o racismo nas páginas dos livros didáticos e paradidáticos e até mesmo nas metodologias educacionais empregadas.

Educar em direitos humanos numa perspectiva antirracista é realizar um exercício de olhar para a nossa história, problematizando as desigualdades, refletindo sobre o espaço destinado à população negra, questionar a visão eurocêntrica e (re)pensar nossas práticas pedagógicas. Exige processos metodológicos, incluindo a linguagem de processos participativos que consideram as pessoas como sujeitos e não objetos. O processo entre educador e educando é um processo horizontal: se a educação em/para os direitos humanos ocorre num ambiente democrático, as políticas públicas devem também revestir-se de democracia. Não há uma imposição de conhecimentos, tão pouco valorização de um saber em detrimento de outro; o estudo acontece de forma democrática. Trata-se de uma relação de troca de conhecimentos, empíricos ou não, na qual o professor ao mesmo tempo em que transmite conhecimentos, também aprende com o estudante.

Este capítulo apresentou todo o processo histórico para além das narrativas europeizadas, mostrando o processo de luta e conquistas do movimento negro, desde as formas de resistência negra, individual ou coletiva. Nesse contexto, sendo fruto do movimento negro, a Lei nº 10.639/2003 traduz mais uma conquista do educar em direitos humanos antirracista.

Educar em direitos humanos parte do princípio da necessidade, do respeito tanto às igualdades como às diferenças, considerando-se os direitos indivisíveis, históricos e universais. Ao tratarmos da educação em direitos humanos sob o olhar de uma educação antirracista, a história do movimento negro não é um conteúdo apartado; ao contrário, faz parte de uma relação intrínseca e inseparável, pois toda educação promotora dos direitos humanos deve ser antirracista, reconhecendo o direito a ser cultural e etnicamente diferente como uma das direções do direito humano, respeitando-se, assim, a autodeterminação dos povos e abominando quaisquer formas de discriminação.

Em um país marcado pelo racismo, enaltecer a história dos invisibilizados por meio da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente como ação reparadora, é um direito que concorre para a própria dignidade de toda a humanidade. Direito este que não pode mais ser vilipendiado por qualquer regime déspota como a escravidão. Resistir é a palavra, e persistir a ação em tempos difíceis. É no chão da escola que podemos modificar a cultura racista impregnada no Brasil. O empoderamento de professores e estudantes pela apropriação cultural africana é o que abordaremos adiante.

3. RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA

Este capítulo desenvolve um diálogo sobre a relação entre racismo escolar e educação antirracista em direitos humanos nas escolas públicas, em termos de cultura escolar. Compreendemos que a escola tem uma cultura própria, que orienta as práticas cotidianas e transparece nos documentos por ela produzidos. Ora, essa cultura não escapa às determinações do racismo estrutural, mas ganha, na escola, expressões únicas, associadas a dispositivos como o currículo, o PPP, a formação e a prática de suas e seus docentes. Neste capítulo tratamos do racismo e de sua contraposição através da construção de direitos humanos de uma educação em direitos humanos antirracista, para a valorização da diferença identitária e da diversidade cultural por meio da Lei nº 10.639/2003, de modo a preparar o que, no capítulo seguinte, trataremos de discutir quanto à mesma contraposição naqueles dispositivos referidos.

Neste capítulo, portanto, perguntamo-nos: por que é em geral tão difícil imergir a cultura escolar no debate sobre o racismo e sua superação, inclusive nas práticas educacionais? Por que os conteúdos, problemas e respostas associados à cultura e à história da África e de seus descendentes no Brasil carecem de uma lei para serem cogitados por quem trabalha na escola? Como, diante da invisibilidade ou caricatura com que tais temas continuam muitas vezes a ser tratados pela cultura escolar, a educação em direitos humanos dispõe-se a oferecer diretrizes e estratégias de contraposição e resistência ao racismo?

3.1 Uma inacabada construção discursiva em torno dos direitos humanos antirracistas

Quando tratamos de normas importantes na característica histórica que diz respeito à evolução das conquistas quanto aos direitos humanos antirracistas, nesse processo encontra-se os caminhos para elaboração da Lei nº 10.639/2003 e sua implementação. É preciso ter em mente que os direitos humanos são atemporais e alocais, ou seja, não se limitam no tempo nem no espaço; ao contrário, adaptam-se a cada momento histórico e às lutas locais revestindo-se de singularidades e, ao mesmo tempo, de homogeneidade.

As singularidades são representadas pelas lutas internas das minorias, as quais não possuíam voz e visibilidade de seus direitos. Nesse grupo encontra-se a comunidade negra, que durante séculos foi vítima do processo de encarceramento e escravização de sua cultura e

história. Por outro lado, quando falamos de homogeneidade dos direitos humanos, estamos nos referindo aos direitos essenciais a todos os seres humanos em virtude de suas demandas para a sobrevivência, tais como alimentação, saúde, moradia etc. Acontece que as correntes universalistas dos direitos humanos, ao considerarem os direitos como globais e essencialmente da natureza humana, deixam de considerar a construção da sociedade capitalista, na qual importam os interesses da classe social mais abastada, os quais em nada representam as demandas da classe trabalhadora, hierarquicamente inferior. Desta forma, ao se falar em universalismo dos direitos humanos deve-se, sobretudo, tratar em especial as particularidades locais para garantir não uma igualdade, mas, sim, a equidade numa sociedade desigual.

Primeiramente, os direitos humanos não possuem limitação de espaço; caso assim o fossem, deixariam de ser um direito e se tornariam um privilégio de alguns em detrimento de outros. Tornar-se-iam um instrumento de segregação e discriminação, mas nunca um direito – que dirá um direito humano! Sendo assim, a noção de direito humano ultrapassa barreiras mercantis, fronteiras políticas ou obstáculos geográficos para chegar a todos, independentemente de religião, cultura ou origem. Por isso, os direitos humanos são encarados como um compromisso internacional, de modo que todos os países devem respeitá-los sob pena de responderem perante a Corte Internacional de Direitos Humanos⁷.

Como lembra ainda Hunt (2009), o processo de elaboração dos Direitos Humanos realmente foi fruto de uma invenção, um fenômeno necessário para a vida em comum: no contexto do século XVIII, o absolutismo e a aristocracia negavam o próximo como seu semelhante. Homogeneidade e relação de poder vertical explicavam por que a comunidade negra não era reconhecida como humana. A partir das revoluções modernas (Francesa e de Independência dos Estados Unidos), ideais burgueses impulsionaram o discurso dos direitos humanos, passando a inserir na sociedade o debate em torno da igualdade, liberdade e fraternidade. Os indivíduos foram levados a enxergar o outro como seu semelhante, e, consequentemente, como sujeito de direitos.

Romances começavam a incutir não apenas a questão do direito, mas, também, a reflexão sobre a autonomia das pessoas. A queda do *Ancien Régime* francês trouxe ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, concorrendo para influenciar fortemente a mudança de pensamento. Com isso, o conceito de empatia nasce nesse novo universo, até então tão

⁷ A Corte Interamericana de Direitos Humanos tem sede em São José, capital da Costa Rica, e faz parte do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Ela é um dos três tribunais regionais de proteção aos direitos humanos, juntamente com o Tribunal Europeu de Direitos Humanos e a Corte Africana de Direitos Humanos e dos Povos. Sua primeira reunião foi realizada em 1979, na sede da Organização dos Estados Americanos (OEA), em Washington (EUA).

individualista. Tal entendimento demonstra claramente um dos fundamentos no qual se alicerça os direitos humanos: a empatia. Segundo Hunt (2009, p. 26):

Mas, para que se tornassem membros de uma comunidade política baseada naqueles julgamentos morais independentes, esses indivíduos autônomos tinham de ser capazes de sentir empatia pelos outros. Todo mundo teria direitos somente se todo mundo o pudesse ser visto, de um modo essencial, como semelhante. A igualdade não era apenas um conceito abstrato ou um slogan político. Tinha de ser internalizada de alguma forma.

Já no século XX, em meados da década de 1940, a humanidade avançou a respeito da discussão e na luta pelos direitos humanos, pois, a catástrofe ocasionada pela Segunda Guerra Mundial deixou sequelas para o planeta que jamais poderão ser esquecidas. Dessa forma, como solução reparadora, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, representou a expressão de novos tempos, de uma sociedade que, segundo Hunt (2009), teria em seu alicerce a empatia. A nova forma de enxergar o outro proporcionou o reconhecimento e aceitação de culturas diversas, sendo, pois, um importante avanço do reconhecimento de direitos de povos de origens diferentes das europeias. Dessa forma, falar sobre a empatia é trazer o reconhecimento do lugar do outro, da cultura do outro, exaltados naquele documento:

[...] o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em *atos bárbaros* que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos *gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor* e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum (UNICEF, 2021, *online*, grifos nossos).

Entretanto, como dito, a grande discussão, hoje, ocorre sobre a efetivação desses direitos, escritos, porém não raramente desrespeitados. Além disso, há de se questionar por qual motivo a Declaração Universal dos Direitos Humanos não versa sobre os direitos das populações negra, indígena e de mulheres. Supõe-se que um dos motivos seria a falta de representatividade dessas minorias no período de sua proclamação, o que culmina atualmente na busca dos movimentos sociais pelo respeito a esses segmentos menos favorecidos.

Ora, governos não podem ser absolutos, devendo haver limites impostos pelos direitos humanos em favor da humanidade, nessa direção e como consequência das piores guerras planetárias, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa o avanço significativo de direitos antes sequer notados. Por outro lado, apesar do avanço na legislação, décadas de desrespeitos aos direitos fundamentais não seriam corrigidas de uma hora para outra e por meio de um único documento. Embora tenha sido um passo importante, discute-se sobretudo, ainda hoje, a efetivação desses direitos.

Com efeito, Klein (2020), seguindo a corrente universalista, compreende que a dignidade humana é eminente dos seres humanos, sobretudo por suas características, entre elas,

a de serem dotados de razão e sentimentos. Tais reflexões, surgidas após a Segunda Guerra Mundial, foram consolidadas na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Essa ideia simplista dos direitos do homem, é atacada por Herrera (2008) afirmando que a Declaração não averiguou outros fatores, tais como o gozo desses direitos. Santos (2014) corrobora Herrera (2008) denunciando a ilusão monolitista dos direitos humanos. Segundo ele, a ilusão consiste em “[...] consiste em negar ou minimizar as tensões e até mesmo as contradições internas das teorias dos direitos humanos” (2008, p. 21). Nesse sentido, Santos argumenta que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* reconhece apenas dois sujeitos políticos: o indivíduo e o Estado, deixando por outro lado de considerar indígenas e quilombolas, por exemplo. “Assim, do ponto de vista das epistemologias do Sul, a Declaração não pode deixar de ser considerada colonialista” (HERRERA, 2008, p. 22).

Caminhamos em sentido oposto ao de Klein (2020), e em consonância com Bobbio (1992), Herrera (2008) e Santos (2014), pois, na nossa concepção, essa argumentação produz uma escada de hierarquização de direitos, sobretudo o direito do ser humano de ter sua cultura reconhecida e sua origem respeitada.

As ideologias universalistas formavam sobretudo as justificativas para o estabelecimento e perpetuação da escravidão, as quais consideravam o direito universal da espécie humana, apenas levando em consideração homem branco como espécie humana e o escravo sem alma. O Brasil possui um saldo bastante negativo com relação à história e à cultura indígena, africana e afrodescendente. Preocupamo-nos, então, se será possível corrigir futuramente esses atropelos gerados pela ausência de empatia.

Norberto Bobbio (1992), em *A era dos direitos*, incrementa a discussão e o debate sobre origem e a destinação dos direitos, bem como a reafirmação de sua função atemporal e local. O autor subdividiu os direitos de acordo com o tempo e as necessidades de cada época, preferindo chamar de “gerações” dos direitos humanos. De acordo com Bobbio, os direitos evoluíram com o tempo, tendo sido os de Primeira Geração/Dimensão aqueles que correspondem à preservação da liberdade, isto é, ao não agir do Estado sobre o indivíduo – a sociedade estava cansada do controle estatal, almejando maiores liberdades. A Segunda Geração corresponde aos direitos sociais – o Estado seria responsável por fornecer assistência social aos necessitados, tais como saúde, educação, emprego e moradia. A Terceira Geração, por sua vez, concerne ao meio

ambiente não poluído. Atualmente, já se fala nos direitos de Quarta Geração, direcionados aos experimentos genéticos.⁸

As contribuições de Bobbio (1992) convergem para a atemporalidade dos direitos, bem como sua extraterritorialidade e transnacionalidade. Se, por um lado, obtivemos avanços significativos nas conquistas de direitos, por outro concordamos com o autor quando ele demonstra que sua maior preocupação diz respeito não aos direitos humanos encontrarem sua positivação – pois essa fase já foi construída –, mas, sim, seu cumprimento. Aqui, então, trazemos a necessidade do cumprimento do direito à memória que vem da África, bem como a valorização de sua história e cultura. Essa concretização, na nossa visão, passa pelo debate, educação, problematização, tolerância, mudanças de paradigmas e derrubada de culturas hegemônicas – ou seja, é precedida por reflexões críticas que só poderão ter início por intermédio de uma educação antirracista em direitos humanos.

Embora a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* tenha se estabelecido como marco principal da positivação de direitos, o documento não especifica claramente direitos de minorias vulneráveis como indígenas e negros. Para Santos, “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2014, p. 15). reconhece na Declaração apresenta uma hegemonia linguística que exclui as minorias. Paradoxalmente aos objetos dos direitos humanos, outros institutos normativos foram sendo instaurados como resposta a luta pela efetuação de direitos das minorias.

Herrera (2008) realiza em seu livro uma discursão pertinente denunciando a visão tendenciosa e liberal em enxergar os direitos humanos apenas no plano jurídico, segundo o autor, “o trabalho conceitual sobre direitos humanos se converteu no desafio mais importante para o século XXI” (HERRERA, 2008, p. 14), ou seja, em tempos modernos há que se entender a redefinição conceitual dos direitos humanos, levando em consideração sobretudo de que os mesmos são fruto de lutas dos movimentos sociais.

Sabemos que, a promoção de um discurso pelos direitos humanos antirracistas ainda está longe de se concluir. Entretanto, concordamos Herrera (2008) que é necessária a consolidação de despertar da valorização das lutas populares, tais como: identidades negras e afrodescendentes. Reconhecê-las, reparar os muitos erros históricos e produzir um corpo de

⁸ “Vale lembrar que já se fala numa quarta geração de Direitos Humanos, que são aqueles direitos que poderão surgir a partir de novas descobertas científicas, novas abordagens em função do reconhecimento da diversidade cultural e das mudanças políticas.” (BENEVIDES, 2013, p. 11)

representações e dispositivos que permitam revisar essa história coletiva é indispensável. Nesse sentido, conciliamos Santos (2014, p. 25):

[...] A tensão entre direitos individuais e coletivos resulta da luta histórica dos grupos sociais que, sendo excluídos ou discriminados enquanto grupo, não podem ser adequadamente protegidos pelos direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, afrodescendentes, vítimas do racismo, gays, lésbicas e minorias religiosas marcam os últimos cinquenta anos de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre amplamente contestado e em constante risco de reversão.

No caso da luta coletiva de afrodescendentes, a Lei nº 10.639/2003, ainda não se assimilou de modo suficiente, nas escolas públicas e particulares. Na próxima seção, apresentamos uma resposta à pergunta pela necessidade de uma lei que, problematizando desigualdades, preconceitos contra pessoas negras e afrodescendentes, propõe esse debate na vida da escola, ainda sofrendo resistências e silenciamentos. Parte desse processo de recusa do questionamento sobre o racismo estrutural na escola deve-se à cultura escolar, de que trataremos mais adiante.

3.2 A importância da Lei nº 10.639/2003 para uma educação antirracista em direitos humanos

No Brasil, muito se tem indagado sobre o porquê de os conteúdos, problemas e respostas associados à cultura e à história da África e de seus descendentes no Brasil carecerem de uma lei para serem cogitados por quem trabalha na escola. Já sabemos que um dos fatores a exigirem a edição de uma lei cujo conteúdo aborde a cultura africana nas escolas é a necessidade de fundamentar propostas pedagógicas numa educação antirracista em direitos humanos, que respeite as diferenças culturais no ambiente escolar.

A escola é um espaço importante para o debate de direitos, tanto porque se de um lado, se situa inserida em uma sociedade racista, quanto porque, por outro, segundo Gomes (2003, p. 170), ela “é [...] uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Ela é, portanto, um espaço de disputas por formar mentalidades segundo valores ora mais, ora menos assumidos – que movimentos como o da “Escola sem Partido” se esforçam por negar, confirmando-se enquanto expressões de uma cultura racista e uma cultura escolar homogeneizadora, preconceituosa e conservadora.

É importante refletirmos que o pertencimento social não pode ser analisado como unicamente fundamentado na cor da pele. Esse é um processo complexo que perpassa também pelas condições socioeconômicas dos indivíduos, sobretudo culturais. Dessa forma não se apresenta estagnado no tempo, pois faz com que o indivíduo durante sua trajetória se veja em diferentes pertencimentos sociais. Mas é também irrefutável a constatação de que condições socioeconômicas e culturais são afetadas pelas origens raciais, em razão da história brasileira. Dois exemplos investigativos a seguir mostram como esse pertencimento étnico é problemático na escola.

Muito embora se tenha falado em raça nos últimos anos, é evidente que a pergunta sobre como o estudante se identifica étnica e racialmente se encontra ausente na maioria das unidades escolares. E, quando o estudante é indagado, suas repostas – “bege”, “marrom”, “salmão”, “cor da pele”, “café com leite”, “clara” – não motiva a provocar reflexão para mudar essas expressões de racismo. Em pesquisa de mestrado, Oliveira (1994) constatou isso: os estudantes, ao serem indagados sobre o que é raça, ficavam atônitos, sem compreender sobre o assunto. Além de expressarem um momento do processo de aquisição de identidade racial e uma forma de percepção da complexidade dessas relações sociais, as dificuldades das crianças são também reflexo de um sistema de classificação racial extremamente ambíguo: essa conotação literal está presente também para os adultos.

Em pesquisa sobre o fracasso escolar de meninos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, Carvalho (2005), constatou que o debate sobre raça não se tornou natural em um país miscigenado, e que os índices de evasão e repetência, em âmbito nacional, têm sido mais altos para as crianças do sexo masculino, em especial os meninos negros. Vê nisso um desmembramento de uma política do branqueamento, em vigor muitos anos na América Latina. Exemplo: a investigadora observou constrangimento ou indignação para as professoras brancas classificar as crianças como pardas ou pretas. A ideia mesma de classificar seus alunos por cor parecia desconfortável.

Ora, na escola em que se respeitam as diversas culturas envolvidas, o professor tem um papel principal na quebra de paradigmas estabelecidos pelo saber hegemônico que foi europeizada desde o período da escravidão. Pensamos como Santos (2006, p. 316), quando afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. A Lei nº 10.639/2003 não nasceu da noite para o dia, ao contrário, percorreu um longo caminho para chegarmos até aqui, para o direito do negro à escola e para o direito ao reconhecimento de sua cultura como fundamento das bases culturais brasileiras – digna de reparação que leve não só negras e negros, mas todas

as pessoas a uma sociedade mais justa. Apoiado pela lei, um professor tem maior poder de enfrentamento do racismo estrutural na cultura escolar, portanto.

Sabe-se que a luta por uma educação antirracista é uma conquista recente e ainda está longe de sua plenitude. Essa batalha envolve grandes marcos temporais de avanços e recuos, sobretudo episódios de torturas, assassinatos e perseguições. Desta forma, torna-se importante para a pesquisa definir uma linha do tempo dos marcos nacionais e internacionais que apontam para as políticas reparadoras, sobretudo com a publicação da Lei nº 10.639/2003. Para tanto, consideraremos aqui o fato de que não deve haver barreiras físicas ou burocráticas para a instituição de uma educação antirracista, e que essa educação, no Brasil, é correlata a uma educação em direitos humanos. Por isso, é possível associar essas temáticas na expressão “educação antirracista em direitos humanos”.

Inicialmente, abordamos os compromissos internacionais que surgiram a respeito dos direitos humanos e necessariamente culminam no avanço das discussões do combate ao racismo, seus avanços e retrocessos, bem como sua relevância para as conquistas atuais. Como já debatido anteriormente, em Hunt (2009) nota que a criação dos direitos humanos foi um fenômeno necessário para a vida comum das pessoas. Conforme destaca Bobbio (1992), após a instituição dos direitos humanos, a grande problemática está na sua efetivação: já estamos socialmente repletos de normas, instruções e convenções que orientam quanto à existência dos direitos humanos, precisamos então, efetivá-los. Acrescemos, porém, que a Lei 10.639/03 é um exemplo do quanto leis específicas materializam leis ou compromissos gerais – do mesmo modo que a educação antirracista se associa à educação em direitos humanos (a ponto de que, num país como o Brasil, não é possível pensar numa sem a outra).

Em harmonia com as teorias e normas dos direitos humanos, encontram-se as legislações e orientações nacionais. Estas, assim como as internacionais, também revelam preocupação com relação à efetivação dos direitos humanos. Como já dissemos, por exemplo, que a abolição da escravidão não representou efetivamente a emancipação do povo negro no Brasil; ao contrário, as pessoas desse grupo permaneceram na condição de pessoas escravizadas, senão de direito, mas de fato, pelo subemprego, desemprego ou baixos salários – numa sociedade em que salários maiores associam-se predominantemente à maior escolaridade.

Verificamos, então, que a educação antirracista em direitos humanos poderá proporcionar a formação do debate sobre valores comuns e necessidades específicas, e a construção coletiva para a formação de sujeitos protagonistas, conscientes de sua cultura e tolerante com culturas diferentes. Dessa forma, os sujeitos empoderados apropriam-se de suas lutas e das demandas de seus semelhantes, internalizando valores e modificando atitudes. É na

educação antirracista em direitos humanos que reside a esperança de serem as normas gerais introduzidas de forma efetiva na sociedade – o que envolve conhecer e problematizar a desigualdade decorrente do racismo estrutural, que através dela também se reproduz.

Historicamente, a Lei nº 10.639/2003 inscreve-se numa linha temporal que, associada a medidas internacionais, começa em 1960, quando a ONU organizou a Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino. Trata-se de um acordo que passa a vigorar no Brasil apenas em 1968. Sua criação fortalece o discurso pela luta antirracista em pleno regime militar, durante o governo Costa e Silva. Aprovado há sessenta anos, esse foi o primeiro e único tratado internacional juridicamente vinculante dedicado de modo exclusivo ao direito à educação. Dos 193 países existentes hoje, apenas 105 ratificaram essa Convenção, que no artigo 1º traz seus pressupostos quanto a inibir qualquer ato de segregação, explicitando a categoria racial. Vejamos:

Para os fins da presente Convenção, o termo ‘discriminação’ abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de **raça**, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (UNESCO, 2003, *on-line*).

Sabemos que a escola, assim como outras instituições sociais, foi disseminadora da segregação e da elitização do ensino:

Parte dessa desigualdade escolar entre os dois grupos só pode ser explicada pela existência de mecanismos intraescolares de discriminação que penalizam crianças e jovens negros, desestimulando-os a permanecer na escola ou a obter um rendimento adequado para seu sucesso escolar. Negros não só têm que lidar muitas vezes com piores condições econômicas e sociais, mas também com atitudes e processos fortemente discriminatórios (MULLER, 2010, p. 3).

Assim, a Convenção se mantém atual, tornando-se ainda mais importante em tempos de desigualdade imposta pela Covid-19, quando se acentuam impactos deletérios (evasão, abandono etc.) sobre os mais vulneráveis. Nessa perspectiva, a UNESCO lançou em 2020 a campanha “Diga não à discriminação”, a qual tem por objetivo retomar os diálogos impregnados na Convenção.

Como marco temporal direcionado especificadamente para combater o racismo, a ONU promoveu, em 1966, a assinatura da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil dois anos depois, em 1968. Esta

convenção representou a evolução do pensamento das categorias de direitos específicos, refletindo sobre a destinação de direitos aos mais vulneráveis. Ela retirava o caráter genérico de proteção a qualquer pessoa, destinando-a a um grupo minoritário, dentre eles, as crianças, os idosos e as pessoas vítimas de discriminação racial.

De acordo com Piovesan (1998), a entrada de dezessete novos países africanos na ONU em 1960, juntamente com a Primeira Conferência da Cúpula dos Países Não Aliados, ocorrida em Belgrado, em 1961, e, ainda, o ressurgimento de discursos nazifascistas na Europa foram fatores determinantes para a criação da Convenção como forma de fortalecimento do combate à discriminação racial. Ainda segundo a mesma autora, o debate internacional sobre o direito entra num plano de especialidade, saindo da discussão genérica e passando a abordar direitos para determinados grupos minoritários. Nesse cenário destaca-se o surgimento dos direitos das mulheres, dos idosos e das crianças.

A Convenção inicia o debate sobre os obstáculos enfrentados pela minoria⁹ negra, a qual sobrevive em condições de desigualdade social quando comparada às comunidades brancas. Sendo assim, o instrumento legal preceitua que medidas especiais visando assegurar o progresso a grupos raciais ou étnicos não serão consideradas discriminações raciais. Deste modo, o acordo impulsiona a tomada de políticas públicas para garantir a equidade entre os povos, a exemplo das políticas afirmativas. No caso da Lei 10.639/03, ela também pode ser compreendida pela mesma lógica: é necessário ressaltar um tema que, secularmente, foi invisível e, depois, silenciado. Destacar a história e a cultura da África tem por função, entre outras, afirmar – tal como fazem políticas de cotas, por exemplo – um espaço relevante para a negritude e a afrodescendência.

Debruçamo-nos sobre o artigo 7º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, porquanto ele dialoga diretamente com nosso trabalho ao orientar que os Estados-partes deverão adotar medidas educacionais que visem a tolerância, o respeito para a construção da cidadania fundada no pilar da diversidade.

O monitoramento e a avaliação do pacto são realizados de acordo com relatórios periódicos disponibilizados ao Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial, formado por 18 peritos eleitos pelos Estados-partes. Esse Comitê poderá elaborar sugestões ou fazer

⁹ Por “minoría” entendemos o que afirmam Young (2006, p. 181) – isto é, “grupos sociais cujas perspectivas provavelmente seriam excluídas das discussões [...]. Esses grupos constituem uma minoria relativamente pequena ou são social ou economicamente desfavorecidos, ou então o discurso político prevalecente é dominado por outras perspectivas” – e Sodré (2005, p. 1) – “minoría é uma voz qualitativa. [...] refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social”.

recomendações aos Estados-partes. Saliente-se que a opinião do Comitê é dotada de força jurídica vinculante e alta força moral, pois os relatórios são encaminhados para a Assembleia Geral das Nações Unidas. Segundo Piovesan (1998), até o fim de 1994, 21 Estados-partes fizeram a declaração no sentido de aceitar a competência do Comitê para receber e considerar as comunicações individuais, nos termos da Convenção. Entretanto, o Estado brasileiro até hoje ainda não elaborou uma declaração para este fim o que ratifica sua posição intolerante quanto à existência do racismo.

Outro marco importante na luta contra o racismo e consequentemente a evolução de uma educação antirracista, se consolidou com a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1997, dentro da Resolução nº 52/111 sobre a Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial. O artigo 28 dessa Resolução previa a convocação de uma “Conferência Mundial sobre o Racismo e a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata”.

Alves (2002) menciona as barreiras enfrentadas em nível mundial para a realização dessa conferência organizada pela ONU. Segundo o autor, um dos obstáculos encontrava-se no inconformismo e na comparação ao racismo do povo árabe em decorrência do Sionismo¹⁰. Somada à reivindicação árabe encontrava-se a rejeição dos países ocidentais a reparações motivadas pela escravidão no período colonial. Alves (2002) realiza uma retomada crítica e precisa de que a superação ao racismo não seria uma tarefa fácil. Prova disso foi o fato de diversos debates anteriores terem sofrido ataques:

No que diz respeito a reuniões mundiais específicas contra o racismo, pior já ocorrera em 1978, quando, por motivos assemelhados, as delegações ocidentais se ausentaram em bloco, esvaziando as negociações da primeira conferência. E na segunda conferência, em 1983, os Estados Unidos, Israel e a África do Sul também se retiraram, sendo a Declaração final adotada por votação, de 101 contra 12 (o que significa que para esses 12 opositores, a Declaração de 1983 nunca foi reconhecida) (ALVEZ, 2002, p. 2004).

Um grande impacto negativo para a Conferência de Durban foi a retirada dos representantes pelos Estados Unidos da América. Sob o comando do então presidente George W. Bush, essa saída, embora representasse para o movimento negro norte-americano um atraso, em nada lhe surpreendia. A postura dos Estados Unidos foi a mesma em outros protocolos internacionais, como a recusa do Protocolo de Kyoto, a do Tribunal Penal Internacional, a Convenção Internacional para o Controle de Armas Leves e os esforços para o estabelecimento de um regime de inspeções eficaz para a Convenção sobre Armas Biológicas.

¹⁰ Em 1897, surgiu o sionismo político idealizado por Theodore Herzl, que daria origem a uma organização sionista autônoma de grande porte, tendo por objetivo principal a formação de um lar nacional para o povo judeu na Palestina (CHEMERIS, 2009, p. 18).

Segundo Alves (2002), a Conferência de Durban foi realizada em meio a um turbilhão de avanços e retrocessos nos diálogos realizadas pelos países que dela participaram. Por outro lado, quanto aos avanços, no que diz respeito em específico ao racismo, o autor considera satisfatórios os encaminhamentos abordados. O reconhecimento aos prejuízos ocasionados pela escravidão, bem como as recomendações para correções das disparidades ocorridas durante a colonização foram exemplos de progresso na luta contra o racismo. Segundo ele, a própria Declaração já faz menção à criação de ações afirmativas como políticas corretoras,

medidas especiais para lograr representação apropriada nas instituições de ensino, na moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos e no emprego, em particular em órgãos judiciais e policiais, no exército e outros serviços civis, o que, em alguns casos pode exigir reformas eleitorais, reformas agrárias e campanhas em prol da participação equitativa (artigo 108).

Oportuno se faz destacarmos que a Conferência de Durban sozinha não dará conta de exterminar esse lado obscuro da história; ela apenas aponta os encaminhamentos, estes precisam fazer parte da cultura escolar. Ora, a inclusão obrigatória da história e cultura da África é, logo, uma medida prática que provê condições para que novas gerações – em especial aquelas que vão às escolas públicas – possam reconhecer o racismo e mergulhar nas suas raízes, enxergando seus desdobramentos na atualidade.

Cabe, então, aos países signatários abraçarem aquilo que foi acordado e procurar cumprir, de forma mais satisfatória, o que fora acatado. Corroboramos Alves (2002), quando declara que, para alguns, o esforço realizado por aquela convenção

[...] é pouco, sem dúvida, e cheio de precauções sem sentido para mentes que conhecem de perto o problema, às vezes na própria pele. Mas é o máximo que já se disse sobre um fenômeno crescente, cujas raízes profundas violam muito de frente o credo neoliberal vigente na globalização sem controles (ALVES, 2002, p. 2017).

Conforme relatado anteriormente, a década de 1960 foi marcada pela preocupação das ONU quanto ao combate ao racismo, haja vista a necessidade de se rechaçarem as ideias de superioridade da raça branca propagadas pelo nazismo, bem como impedir que o Holocausto contra o povo judeu e outras minorias étnico-raciais voltasse a ocorrer no futuro.

No Brasil, embora o movimento negro já figurasse na luta contra a discriminação racial – com foco na escravidão, culminando com a assinatura da Lei Áurea – o estopim para o surgimento de uma legislação antirracista ocorreu após o Hotel Esplanada, em São Paulo, recusar-se a hospedar uma artista mundialmente conhecida, a dançarina e coreógrafa norte-americana Katherine Dunham, por razões de sua cor de pele. O episódio ocorreu em 1950 e repercutiu em nível nacional e internacional.

Diante disso, o deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco, da União Democrática Nacional (UDN), logo tratou de enviar à Câmara dos Deputados projeto de lei que tornava contravenção penal a discriminação por raça ou cor, o qual foi rapidamente aprovado, sancionado e publicado em julho de 1951. Para se entender a importância histórica da Lei nº 1.390/1951 – mais conhecida como Lei Afonso Arinos –, basta citar as palavras de Nascimento (2003, p. 114-115) a respeito dela, num momento inicial: “representa mais um triunfo na grande campanha de libertação que vem se processando no Brasil e que pode ser considerado como uma segunda Abolição, tal o seu valor histórico”.

Se por um lado a primeira lei antirracista no Brasil devesse ser comemorada como uma conquista de direito da população negra, por outro lado, por ser uma legislação penal coibidora, gerava entre alguns estudiosos um certo pessimismo quanto à sua aplicabilidade. O próprio Afonso Arinos assumiu a inefetividade dela:

Ela tem eficácia, mas não tem funcionamento formal, porque é muito raro, raríssimo, que ela provoque um processo que chegue à conclusão judicial [...] A lei funciona mais em caráter, vamos dizer, social, tomado no sentido sociológico, do que em caráter jurídico [...] eu desejaria muito, tenho uma grande esperança de que ainda haja um julgamento judiciário, que fosse fechada uma casa ou demitido um funcionário de repartição que praticasse o delito (FRANCO, 1965, p. 184).

A Lei Afonso Arinos apresentou alguns aspectos que contribuíram para o seu apagamento. Em primeiro lugar, o instrumento normativo foi elaborado por um deputado de oposição cuja atuação não representava o movimento negro. Nesse sentido, Bastide e Fernandes (1959, p. 312; 316) afirmam ter “a convicção de que a lei não foi feita para resolver os problemas dos negros, mas para salvar as aparências em face de um escândalo de grande repercussão”. O fracasso no combate ao racismo por intermédio da Lei Afonso Arinos, que não questionava o racismo estrutural nem apresentava um projeto de mudança dos alicerces do preconceito, é reforçado pelas seguintes palavras:

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país. A ideologia oficial ostensivamente apoia a discriminação econômica – para citar um exemplo – por motivo de raça. Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pela lei consuetudinária. Em geral, os anúncios procurando empregos se publicavam com a explícita advertência: ‘não se aceitam pessoas de cor.’ Mesmo após a lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Trata-se de uma lei que não é cumprida nem executada. Ela tem um valor puramente simbólico. Depois da lei, os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora ‘pessoas de boa aparência’. Basta substituir ‘boa aparência’ por ‘branco’ para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa (NASCIMENTO, 2016, p. 97).

Sendo assim, os episódios de violação ao protagonismo negro continuam a se repetir desde a época da escravidão, pois quem melhor que o próprio negro para pensar em uma legislação que o proteja? Entretanto, inexistiam vozes negras no parlamento brasileiro, assim como inexistem nas escolas.

Recorremos ao texto de Gonzalez (2020) para realizar uma analogia com o debate aqui levantado. A autora aborda justamente uma situação em que se homenageia figuras negras, mas, todavia, a voz é do homem branco.¹¹ Por sua vez, quando uma negra se expressa, é taxada como mal-educada, e, dentre outros apelidos pejorativos, está a famosa frase ouvida por milhares de negros deste país: “Negro quando não caga na entrada, caga na saída” (GONZALEZ, 2020, p. 76). Essa expressão, ecoada até hoje, muitas vezes nos corredores das escolas e impregnada na cultura escolar, está carregada de uma carga preconceituosa contra os negros. Suas entrelinhas demonstram aquilo que não se pode ler com a visão ocular, mas enxergar por meio da conscientização crítica. A leitura implícita demonstra o reconhecimento de uma suposta inferioridade do negro e, daí, a violação do direito à voz. Assim, ao refletirmos sobre o texto de Gonzalez (2020), percebemos que a Lei Afonso Arinos representou o branco a falar *do/pelo* negro, porque este supostamente não teria “competência” para falar de si mesmo.

Na escola, esse fato repercute diariamente quando a maior parte dos negros que formam a sociedade racista precisam se negar para serem aceitos. Dessa forma são invisibilizados pela cultura dominante educacional que em seu dia-dia pode repelir, segregar e silenciar ao que vem da África. Nesse cenário torna-se imprescindível a necessidade da Lei nº 10.639/2003 para o combate a essas práticas racistas.

Após esse período de debates e avanços no que se refere aos direitos dos negros, o Brasil passa por um momento turbulento imposto pelo golpe militar de 1964. O lapso temporal representou o retrocesso dos discursos quanto aos direitos humanos, cujo controle se dava através da repressão ao diálogo, da perseguição e da tortura e do assassinato de pessoas contrárias ao regime. Dentre as consequências da instalação de uma ditadura militar no país, encontram-se a suspensão dos direitos políticos, a repressão ao movimento estudantil, a dissolução do Congresso Nacional e a retomada da Lei de Segurança Nacional.

Em resposta ao sombrio período ditatorial, o Brasil se organizou política e socialmente nos anos 1980, durante a redemocratização, para redigir um novo texto constitucional para o país, vigente até aqui. A Constituição Federal de 1988 em seu preâmbulo já preceitua a ideia de

¹¹ O texto de Lélia Gonzalez, intitulado *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, incrementa uma discussão a respeito da utilização da figura negra como processo de promoção pessoal por brancos, em nada respeitando a realidade histórica desse povo (GONZALEZ, 2020).

uma sociedade livre, democrática e igualitária. Além disso, a Carta Magna aponta os princípios nacionais e aqueles que regem nossas relações internacionais. Dentre os princípios nacionais, um grande avanço havido diz respeito ao princípio da Dignidade da Pessoa Humana, no artigo 3º, incisos III e IV:

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Como é possível observar, constitui um dos objetivos da Constituição de 1988 lastrear políticas sociais, econômicas e culturais sem qualquer discriminação. A legislação proporcionou passos importantes na conquista de direitos. Entretanto, fundamentada numa igualdade genérica, ainda baseada numa concepção do direito universal, deixando de observar particularidades individuais e, assim como a Lei Afonso Arinos, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um caráter punitivo à prática do racismo: “Art. 5º, XLII – **a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei**” (grifo nosso).

O referido artigo demonstra mais uma vez a visão do legislador em resolver a discriminação racial através do instituto do Direito Penal, presumindo que, desta forma, estaria quite com a dívida histórica e para com a população negra. Esqueceu-se o legislador que a mudança de pensamento necessita de ações educacionais multiculturais, fundamentadas na educação antirracista.

Não negamos que a Constituição Federal de 1988 representa também um valioso avanço na implementação dos direitos humanos antirracista, mas ela peca em não tratar especificamente do direito das populações massacradas durante a colonização. Esse instrumento legal aponta para uma igualdade formal, considerando a questão do racismo como uma questão apenas criminal. Portanto, a Carta Magna ainda reproduz uma abordagem superficial do problema do racismo estrutural brasileiro, mesmo que avance significativamente ao admitir o preconceito.

Após a promulgação da Constituição Federal do Brasil, outras conquistas normativas no combate ao racismo no Brasil foram obtidas. Não é a nossa intenção esmiuçar todo o arcabouço conteudista das referidas normas, mas também não poderíamos deixar de citá-las, pois, assim como outras, elas constituem os mecanismos que buscam construir um país onde a educação não seja mais culturalmente homogênea e sim multicultural.

O que essa história mostra? A promulgação de diversos mecanismos como, por exemplo, a Lei nº 9.459/1997, que criminaliza a discriminação por etnia, religião e procedência nacional;

a Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira; as Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2004; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, de 2006; e, por fim, a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, são instrumentos necessários, mas não suficientes, caso não alcancem níveis sociais mais capilares, para o estabelecimento de uma sociedade multicultural e não aquela que acultura as minorias.

Dentre os instrumentos normativos acima mencionados, a elaboração da Lei nº 9.394/1996 foi, indubitavelmente, um marco divisor de águas no tratamento do ensino da cultura africana. A professora Rita Gomes do Nascimento, do povo Potyguara, ao relatar o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, destaca o seguinte:

A inclusão da temática da história e cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento das relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre culturas (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a inclusão da temática numa perspectiva de educação em direitos humanos proporciona um espaço onde todos ganham em democracia e sobretudo se respeitam enquanto diferentes. Desta forma, a edição de uma Lei nº 10.639/2003 materializa simbolicamente a luta de anos pelo reconhecimento de direitos sendo pois, necessária para respeito e visibilidade da contribuição da cultura africana na formação do povo brasileiro. O instrumento normativo é um mecanismo nacional que em harmonia com as legislações internacionais, precisa estar presente na realidade do educar, com vistas a contribuir com uma educação multicultural, já que, como afirma Santos (2006, p. 446), “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”. Se a lei é necessária, por que não encontrou abertura nas escolas? Na próxima seção, tratamos de caracterizar uma cultura escolar ainda mergulhada no racismo, contra o qual se volta a educação antirracista, por intermédio do estudo da cultura e história da África e de afrodescendentes.

3.3 Cultura escolar e educação antirracista

Se, para Brandão (1986), a variedade das construções culturais enriquece o sentido da relação entre liberdade, individualidade e universalidade, não à toa manifesta-se em muitos

níveis: no interior de grupos de semelhantes, entre diversos grupos ou até mesmo numa única sociedade – que se estabelece em nome de Estados-nação, por exemplo. Ora, é certo que a cultura nasce fruto das representações empíricas dos seres humano inseridos no grupo, mas, igualmente, configura tais representações, graças à força que as relações sociais exercem no pensamento de indivíduos e grupos menores. Dessa forma, a visão de mundo é percebida e transformada por meio de representações que passam a reger a dinâmica social e a estrutura cognitiva de um povo.

Por isso, também, ao abordarmos o tema cultura escolar, trazemos ao debate a compreensão de que ela é produto de um conjunto das experiências vividas pelo ser humano em todos os espaços nos quais podem acontecer as aprendizagens. Nesse sentido, salientamos que a cultura é produzida tanto pelas relações internas da escola, as ações e decisões institucionais, dinâmicas dos ritmos e atividades, projetos pedagógicos, uso dos espaços, regras de convivência etc.; quanto nas relações externas que se disseminam nas comunidades em que os vários sujeitos – docentes, discentes, famílias de origem, residentes do bairro – estão inseridos.

Percebe-se que estudantes, professores e funcionários, ao adentrarem as portas das escolas, já levam consigo um conjunto de crenças, valores e costumes. Esse conjunto de vivências trazido pelos indivíduos se encontra com as experiências de outros, numa composição única, dinâmica e importante que gera, assim, a cultura da escola.

A depender da perspectiva sociológica, portanto, a cultura escolar será entendida como os modos de funcionamento da instituição (perspectiva estrutural-funcionalista); ou senão como sistema de significados e simbolização das pessoas que convivem na escola (perspectiva antropológico-hermenêutica), compreensões essas que influem no estudo desse fenômeno (ELIAS, 2015). Assim, é certo que representações das particularidades de cada indivíduo e representações da (e sobre a) instituição articulam-se na cultura de cada escola.

Silva (2006, p. 202) faz que nos parece ser uma boa síntese de todos esses elementos e níveis de articulação que compõem a cultura de uma escola: ela está organizada para sustentar um cotidiano educacional.

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Não há dúvida, nesse horizonte, que valores, premissas naturalizadas, práticas e dispositivos – também chamados de “artefatos” (ELIAS, 2015) – perfazem unidades dinâmicas na cultura escolar. Vale lembrar, então, que o currículo e, mais particularmente o projeto

político-pedagógico são bons exemplos de artefatos – o PPP ganha destaque por dever ser produzido pela própria escola, mais do que por documentos oficiais provindos das políticas públicas.

Trazemos a obra de Santos (2006) para reforçar o debate estabelecido, realizando, assim, a analogia entre a escola com o localismo globalizado, evidenciado pelo autor como a práxis de uma educação antirracista em direitos humanos.

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (Santos, 2006, p. 441-442).

Santos realiza uma crítica à universalidade dos direitos humanos, a qual, sendo influenciada pela globalização hegemônica, desconsideraria culturas locais. Esse tratamento é fruto de uma ideologia universal que considera culturas minoritárias como inferiores. Superioridade cultural, foi a lógica que predominou durante o período colonial e durante o projeto de escravização a negros e indígenas. Em virtude disso, ao tratarmos em educação antirracista, necessariamente estaremos também falando do direito das minorias afetadas pela invisibilidade da globalização hegemônica.

Sendo a escola parte da sociedade, ela é mais do que seu reflexo: este ambiente é responsável pelo encontro de diversas culturas. Nesse sentido, a escola poderá caminhar suas propostas pedagógicas em duas direções: aquela pela qual considera e valoriza as culturas individuais, ou locais, como afirma Santos (2006), ou negar, silenciar, invisibilizar essas culturas em torno da concepção de que elas são menos importantes. Neste último caso, torna-se difícil imergir a cultura escolar no debate sobre o racismo e sua superação, inclusive nas práticas educacionais, porque as pessoas que formam a escola trazem consigo uma história de inferiorização do negro, por sua origem, cor da pele ou cultura.

Somado ao fato acima narrado, encontra-se a constatação de que a maior parte dos estudantes das escolas públicas no Brasil, é formada por afrodescendentes empobrecidos e, no jogo da exploração da população negra, historicamente estabelecido, em face de governos que majoritariamente servem à manutenção do *status quo*, não há interesse político em investir no protagonismo dessa população, tornando o ensino precário e desabastecido de formações e materiais didáticos, que trate com respeito ao que vem da África.

Ante ao exposto, em dinâmica própria à cultura escolar, as origens culturais diversas e individuais poderão entrar em harmonia com outras culturas e formar um ambiente de respeito

para com as culturas envolvidas; ou, ao contrário, os estudantes suportarão o preconceito, a intolerância às diferentes culturas, proporcionando um ambiente de desrespeito aos direitos humanos. Dessa forma, ao tratarmos da relação entre cultura escolar e cultura africana, levando em conta a possibilidade de desencontro entre elas, em razão do racismo secular brasileiro, supomos um embate entre identidades (como a religiosa) e saberes aprendidos pelos educandos, professores e funcionários, na família, nas ruas, terreiros, igrejas, salões, internet etc., e o invisibilizar quase total das negritudes e afrodescendências na (e pela) cultura escolar.

Ao delimitarmos esta pesquisa para análise das escolas públicas, procuramos com isso ratificar serem nelas que se encontra uma parte considerável da população negra do Brasil. Reafirmamos essa assertiva quando no capítulo um trouxemos os dados do IBGE, os quais apontam para a segregação econômica da população negra do país. Ora, se a comunidade negra é a mais afetada pela ausência de recursos financeiros e a escola pública é gratuita, logo, esta população é quem está ocupando em sua grande parte as escolas públicas do país.

Ademais, torna-se importante ressaltar: a população negra foi extremamente privada das escolas públicas até quase fins do século XX, por ser um local privilegiado para elite brasileira. Segundo as orientações do Decreto nº 1.331 de 1854, negros libertos e escravos deveriam ser impedidos da educação, a instrução para os adultos negros ficando a cargo de professores em aulas particulares que, custando, seriam inacessíveis à população alforriada. Então, essas medidas deixavam evidente a exclusão da população negra no processo de escolarização no Brasil (SIQUEIRA, 2002, p. 78).

Nossa cultura pode ser pensada por uma linha do tempo, traspassando diversos espaços vividos nessa jornada da vida, espaços esses físicos ou simbólicos: o gueto, a periferia, as favelas espalhadas pelo país; hábitos alimentares, religiosos, formas de pensar – saberes e lugares escondidos pelas mídias e negações das mazelas principalmente vividas pelos negros desde a época da colonização. Não bastasse a escravização física da população negra, a política de superioridade das raças buscava também escravizar sua cultura: dessa perspectiva, a assinatura da Lei Áurea não passou de encenação para entregar os negros à sua própria sorte e acender os holofotes do país “democrático” e de um Estado caridoso.

Assim proclamada libertação sem a mudança das bases econômico-sociais destinou à miséria e pobreza a imensa maioria da população negra descendente de pessoas escravizadas, sem condições de acesso à escola. Disso deu testemunho impressionante Carolina Maria de Jesus (1960), mulher negra e despejada do direito à dignidade humana: refletiu, como escritora autodidata que residiu na periferia de São Paulo, a partir de sua vivência, esse período de privação; entretanto, acreditou numa educação como forma de resistência ao regime opressor

e, catadora de papel que era, no que encontrava do lixo, escreveu sua história. A autora desejava uma história que valorizasse sua cultura, uma história não mais contada pelos brancos que aqui chegaram, mas de uma negra que assim como essa que escreve e rebela-se:

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil, eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para minha mãe: - Porque a senhora não faz eu virar homem? Ela dizia: - Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem. Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distantes do povo (JESUS, 1960, p. 45).

A obra de Carolina Maria de Jesus é de extrema importância para discussão da Educação em Direitos Humanos numa perspectiva antirracista. Educação protagonizada por quem vive a opressão e tira da folha de papel em branco a existência de um racismo muito evidente em nosso meio, que continua segregando e retirando direitos sociais básicos. Essa educação em direitos humanos antirracista encontra-se em constante tensão com uma sociedade capitalista, diretamente fundamentada no racismo estrutural vivido nas colônias europeias, que isola os indivíduos da dignidade humana não os considerando como pessoas e sim objetos.

O direito ao saber, inclusive o formal, é um valor para a autora, e o fato de ter tido poucas chances na escola decorreu não do acaso, mas de sua condição como afrodescendente miserável, num Brasil cujos alicerces repousam sobre o racismo. O merecido destaque recebido pela escritora ainda em vida só ressalta a exceção em que ela, a muito custo pessoal, se tornou.

Ademais, pesquisas como a de Veiga (2008) demonstram que a regra de exclusão racista se enraíza nas medidas adotadas já no século XIX. A autora, realizou uma importante pesquisa historiográfica a respeito da educação para estudantes negros em Minas Gerais, com realidades semelhantes aos de outras províncias brasileiras daquele século, constatando, através de relatórios encontrados nos Arquivo Público Mineiro (Belo Horizonte), que o período Imperial do Brasil foi representado pela fiscalização do Estado no que diz respeito à frequência do negro à escola pública. Por trás de grandes cobranças do governo, com o início da escassa admissão de negros nas escolas estava um plano para civilização embranquecedora dos negros e como consequência a homogeneização da cultura dominante e o apagamento da cultura africana.

Dentre os relatos encontrados, a autora concluiu que “a pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas e, ao mesmo tempo, é um fator que inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto, o não-cumprimento da Lei ¹²”.

¹² “Pelo ato adicional de 12 de agosto de 1834, a legislação da instrução elementar passou a ser de competência das Assembleias Provinciais. Dessa maneira, em Minas Gerais, foi por meio da Lei nº 13, de 7 de abril de 1835,

Mesmo em 2018, dados do IBGE se assemelham a pesquisa de Veiga 2008. Segundo o Instituto, a proporção de jovens entre 15 a 29 anos que não concluíram o ensino médio ou não estudavam era maior entre pretos e pardos (55,4%) a (43,4%) entre brancos. Além disso, os anos de estudos representam (8,6) entre pretos e pardos e (10,4) entre brancos, percebemos de acordo com os apresentados que uma grande parte da população negra e parda abandonam as escolas, deixando de concluir o ensino médio e se ausentando das universidades. Sabemos que embora os tempos sejam outros, as condições dessa comunidade ainda se encontram na linha de pobreza. Desde cedo precisam trabalhar para auxiliar nas despesas de casa e são obrigados a abandonar a escola.

A realidade mostra que embora exista uma Lei para garantir o ensinamento e valorização da cultura africana, mas parafraseando Maria Carolina de Jesus e sua obra: “O Quarto do Despejo”, a educação brasileira trata a escola como a escola do despejo. A preocupação está centralizada em oferecer o ensino gratuito e não de qualidade. Políticas de permanência desses indivíduos na escola são inexistentes, prova disto a formação de professores direcionadas a História e Cultura Africana é praticamente inexistente nos entes federativos.

Dessa forma, vimos que o processo de elaboração da Lei nº 10.639/2003 percorreu um longo caminho até aqui, porém precisa continuar a jornada e, nesse sentido, as escolas por não apresentarem condições de permanência dos estudantes afrodescendentes – dentre elas, uma formação antirracista crítica – professores podem se sentir desabastecidos de orientações para um trabalho efetivo. Esse fator torna-se preocupante e digno de um debate específico. Por isso, procuramos no próximo tópico debater sobre a importância da formação docente para a história e cultura africana, uma vez que ele também pode estar impregnado pela cultura racista.

3.4 A formação de professores e a educação antirracista em direitos humanos

Sendo os docentes profissionais que atuam diretamente com o educando, se torna importante sintetizar como ocorre a relação entre formação de professores e educação antirracista, bem como quais subsídios o professor têm para o trabalho em uma educação antirracista:

O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos

e do Regulamento 13, de 25 de maio de 1835, que se estabeleceu a normalização da instrução para toda a província, incluindo a obrigatoriedade da frequência escolar, marcando o início de um significativo conjunto de legislações para regulamentar a educação durante todo o Império.” (VEIGA, 2008, p. 505)

odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos (GOMES, 2003, p. 170).

De acordo com a autora: educar não pode mais ser visto sob a ótica conservadora do ensinar, como pregava a pedagogia tradicional. Estar em uma sala de aula e ministrar uma aula para os discentes envolve um turbilhão de emoções, sentimentos, conhecimentos, todos envolvidos pela cultura que cada sujeito traz em sua bagagem. O professor que educa é considerado um mediador de conhecimentos na escola, há uma troca de experiências descobertas e redescobertas de culturas. De acordo com Klein (2020, p. 136): A educação [...] se destaca como uma via imprescindível e necessária para o desenvolvimento das potencialidades humanas e como condição para a realização de outros direitos[...]

Muito tem se falado a respeito dos direitos humanos em contexto nacional ou internacional: do debate surgem inquietações que dizem sobre ao papel da educação no processo de efetivação de direitos humanos e qual o grau de sintonia com uma educação antirracista. Daí ser o trabalho com a educação antirracista mais que necessário: é indispensável numa escola pública que recebe, sobremaneira, negros – e depende muito da mediação docente. Por outro lado, infelizmente quanto mais universal se tornou a escola, mais desinvestida de assistência governamental ela ficou.

Compreendemos que o diálogo é importante para o estabelecimento de uma educação antirracista, uma vez que definir as interações entre eles nos proporcionará enxergar o potencial de uma escola no combate a cultura do racismo. O trabalho docente envolve muito diálogo, se pretende fazer-se crítico: não é viável contar com a atividade discente sem a motivação derivada do contato com a própria realidade, ou seja, sem que a leitura do mundo derive da leitura da palavra, emancipando a consciência, como pretende Paulo Freire (2013).

O surgimento de uma nova pedagogia demonstra a importância em desmascarar mitos e inverdades que perduraram durante anos nos livros de História do Brasil e na vida real. O racismo, infelizmente, ainda é encarado como inexistente ou individual por professores em sala de aula e algumas vezes tratado apenas como uma brincadeira de mau gosto. Essas expressões do racismo escapam à análise e à superação por toda a equipe escolar através de planos com ações efetivas, pois tornaram-se parte da cultura escolar. Desta forma, a necessidade de se pensar na formação dos professores continua sendo um dos melhores caminhos a se seguir para construção de sua sociedade antirracista.

A realidade das escolas públicas mostra que os conteúdos referentes à história e cultura africana são trabalhados de forma superficial e lembrados em datas comemorativas. Nos dizeres de Costa (2010, p. 46):

Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (COSTA, 2010, p. 46).

A lógica racista age na prática do silenciamento dentro e fora de sala de aula, no desinvestimento dos governos federal, estaduais e municipais, na folclorização da figura negra ou indígena. A ideia é a de que o negro ou o índio não faz parte da cultura escolar. Esse paradigma precisa ser superado. Uma lei já existe para isso, por outro lado os professores não encontram subsídios em formação ou materiais pedagógicos para o trabalho com uma educação antirracista. Alguns tampouco reconhecem a importância da temática.

Nas palavras de Mônica Silva (2020, p. 9), em sua reflexão sobre o racismo como tema para a formação inicial de docentes de História, à luz dos princípios da Lei nº 10.639/2003: [...] não basta oferecer um conjunto amplo e vasto de autores, temas e teorias, sendo também necessário refletir sobre como e porque fazemos escolhas e a sua importância para o trabalho docente. [...]

Levar à autonomia crítica implica também provocar temas delicados, cujo enfrentamento aumenta as condições para a conscientização, inclusive em direitos humanos antirracistas. Em síntese, como afirma McCowan (2015, p. 18), a pedagogia crítica “requer-se a atenção para a relação professor-aluno, as formas da pedagogia e o processo de construção do currículo, bem como o cenário mais amplo de tomada de decisões nas instituições e no sistema”.

Ratifica-se, desta forma, a importância de se incluir em formação docente inicial e continuada a origem e história do movimento negro e das lutas pela democracia racial. Para que haja uma mudança cultural, torna-se necessário ao profissional ter conhecimentos sobre o racismo e o preconceito étnico-racial, saberes fornecidos através da formação. Para Candau (2008, p. 37):

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Nesse sentido, a formação dos professores faz parte de um direito a educação em direitos humanos. McCowan (2015) defende a concepção de que os direitos humanos são produtos da

reivindicação coletiva e inerentes a todos os seres humanos. Em seu *artigo O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos*, esse autor demonstra que, embora as legislações sejam de extrema importância para a punibilidade nos casos de desrespeito aos direitos humanos, elas surgem após o processo deliberativo de debate entre os atores envolvidos. Desta forma, concordamos com McCowan quanto à defesa de que a validade do direito não deriva de sua natureza jurídica, mas do compromisso moral e político de seus atores.

A mera criação de legislações não terá o poder de transformar uma sociedade marcada pelo preconceito racial, e, infelizmente ainda estamos bem distantes de vencer essa guerra no Brasil. Joaquim Nabuco já previa a ineficácia das legislações ao se posicionar a respeito da abolição da escravidão:

[...] eu não acredito que a escravidão deixe de atuar, como até hoje, sobre o nosso país quando os escravos forem todos emancipados [...]; mas é preciso muito mais do que esmolas dos compassivos, ou a generosidade do senhor, para fazer desse novo cidadão uma unidade, digna de concorrer, ainda mesmo infinitesimalmente, para a formação de uma nacionalidade americana (NABUCO, 1999, p. 198).

Nesse sentido, a igualdade cultural sem dúvida se inicia pelo direito à educação. Segundo McCowan (2015), uma característica do direito à educação consiste no seu engajamento em processos educacionais. Essa característica preza pelo direito à livre aprendizagem sem quaisquer distinções avaliativas. As pessoas têm direito ao livre acesso aos processos, considerando a espontaneidade e a liberdade da educação.

Essa característica confronta os mecanismos de controle e as metas que são estabelecidos por organizações internacionais, em especial o Banco Mundial – este atualmente estabeleceu as Metas Universais de Aprendizagens baseadas nas avaliações nas áreas de matemática, linguagens e ciências (FILMER *et al.*, 2006). Nesse sentido, as práticas dos professores em sala de aula estão orientadas para a meritocracia dos resultados. Trata-se de uma pedagogia neoliberal, a qual é pensada na política capitalista cujos objetivos almejam uma lucratividade futura a partir da mão-de-obra tecnicamente qualificada. Fundamenta-se nas ideias de Justiça distributiva de Raws (2000). Sendo assim, o direito à educação deixa de ser um direito para ser um processo-meio para um determinado fim. Durante esse percurso, a educação antirracista se localiza fora das prioridades, e a formação docente para ela torna-se inexistente.

Miranda e Marcelino (2015) encontraram episódios de ofensas entre os estudantes, sendo os termos mais usados com relação às crianças negras: “macaco”, “neguinho da magia” e “noturno”. As autoras reafirmam a existência do racismo em sala de aula e apontam os desafios para superá-lo na escola – entre os quais, envolver e preparar docentes. Ora, a formação de professores deve encontrar-se em harmonia com uma educação antirracista, sendo, pois,

intrincadas. Se o direito à educação percorre o caminho da deliberação dos professores e da construção de uma cultura antirracista construída pelos atores nele envolvidos, a educação antirracista em direitos humanos se apropria desses mecanismos reproduzindo protagonistas e modificando a cultura escolar.

Dessa forma, uma educação antirracista em direitos humanos deverá analisar as práticas e representações docentes sobre seu fazer e, nele, sobre racismo estrutural e a consequente necessidade da inclusão do debate em torno da reparação histórica por meio de políticas públicas. Tal afirmativa é ratificada no pensamento de Freire (1994, p. 65), quando o autor denuncia que não há educação neutra. Ao contrário, ela é uma prática política.

Dito isso, observamos que as metodologias utilizadas pela educação precisam apontar para a discussão e a participação social, sob pena de reproduzir uma educação racista e resistente aos direitos humanos. Esse modelo é enfatizado pela Amnesty International (2009, p. 12): “o conceito de uma educação através dos direitos humanos oferece um claro suporte para uma abordagem que vai além do ensino de direitos humanos na sala de aula para a representação dos direitos humanos nas políticas e práticas cotidianas”. É o que nos parece dizer, a partir de sua experiência como formadora, Mônica Silva, quando reflete:

Compreendendo que se trata de temática complexa, [...] percebo que não é possível abordar o tema sem refletir sobre as posições que ocupamos nesse contexto, sejamos alunos ou professores, reconhecendo os nossos lugares de enunciação. Nesse sentido, compreendo que só é possível ensinar a refletir sobre o racismo, histórica e criticamente, comprometendo-se com o antirracismo, o que significa atuar não apenas no âmbito da abordagem teórica e conceitual, mas também em novas práticas que envolvem reconhecer e abrir mão de privilégios, abrir-se para a escuta de outras narrativas e sensibilidades, deslocar percepções restritas e promover novas epistemologias, dentre muitas outras.

Nessa perspectiva – que implica e posiciona todos em relação ao problema do racismo – compreendemos por que a discussão a respeito do racismo e de uma educação multicultural se torna essencial para ir além do debate em torno do direito à educação, abarcando a produção da própria educação em direitos humanos. A harmonia entre o direito à educação e a educação antirracista em direitos humanos é apoiada no âmbito da Carta do Conselho da Europa (2020, p. 3):

Práticas e atividades de ensino e aprendizagem devem seguir e promover os valores e os princípios democráticos e de direitos humanos; em particular, a gestão das instituições de ensino, incluindo as escolas, deve refletir e promover os valores dos direitos humanos e fomentar o empoderamento e a participação ativa dos educandos, os professores e a comunidade escolar, incluindo os pais.

Desta forma, o direito à educação deve estar alinhado com as orientações e as normas nacionais e internacionais para a implementação da educação antirracista em direitos humanos.

A educação brasileira por muitos anos discriminou a existência da contribuição dos africanos para a produção da história e da cultura nacional. O preconceito com relação às pessoas negras ainda é motivo de violência física ou verbal numa sala de aula. Assim, um dos possíveis caminhos para superar o passado e o presente de agressão como já debatemos, é a promoção da formação dos professores conhecedores da história real, para que contribua com a formação de sujeitos conscientes. Conforme Munanga (2012, p. 10),

[...] No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do 'outro', de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados.

Segundo Klein (2020), a Educação em Direitos Humanos possibilita a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita direitos sociais, educacionais e políticos; por outro lado, a Educação em Direitos Humanos esbarra no risco de ineficácia, por se resumir a instrumentos normativos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que não alcançam penetrar o cotidiano da escola, sua cultura e práticas docentes.

Se a educação em direitos humanos for implantada de cima para baixo, servirá apenas como instrumentalização das legislações até agora promulgadas, correndo o risco de fracassar tal como fracassou a abolição da escravidão, a Lei Afonso Arinos e tantas outras. Todavia, caso ela se desenvolva a partir das bases, das minorias, propagada em práticas educativas decorrentes de uma formação de docentes crítica, poderá desenvolver valores através do debate, proporcionando o empoderamento de seus participantes, bem como a valorização tanto de sua cultura individual, quanto a coletiva, combatendo o racismo cultural.

O próximo capítulo pretende analisar o estudo sobre o currículo e o projeto político-pedagógico, observando se os instrumentos combatem ou perpetuam a homogeneidade de conteúdos europeus em desprezo à história e cultura africana. Busca-se um debate crítico para uma melhor análise dos dados obtidos durante as entrevistas e o grupo focal.

4. JUSTIÇA CURRICULAR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Este capítulo é uma continuidade do processo de reflexivo sobre os caminhos do direito da população cuja educação básica se dá em escolas públicas a uma educação antirracista, o que implica na análise de projetos político-pedagógicos e práticas docentes nessas escolas, as quais têm o currículo como importante referência. Para esta análise, traremos reflexões a partir de obras de Apple (1982) e Santomé (2013), entre outras.

A análise ratifica o estudo da evolução do direito à educação antirracista, revisitando a Lei nº 10.639/2003 sob o olhar das diretrizes curriculares nacionais para a implementação de uma história e cultura africanas no currículo escolar. Nesse contexto, a Lei nº 9.394/1996 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - também faz parte do estudo, acrescentando ao debate a discussão sobre uma justiça curricular, de que trataremos adiante. Buscar-se-ão informações sobre quais tensões levaram à elaboração dessas normas e se elas têm sido efetivadas na educação brasileira.

Por fim, o capítulo desenvolverá um estudo sobre o projeto político-pedagógico (PPP), destacando sua importância e sua execução. Nesse sentido, Veiga (2003) nos impulsiona a questionar os PPPs das escolas, classificando-os em técnicos ou emancipadores: para nosso estudo afrorreferenciado, preferimos chamá-los, respectivamente, de reais ou utópicos. Por fim traremos um dos caminhos para afrorreferenciar o PPP: filosofia do bem-viver através de marcadores afrorreferenciados.

Vale retomarmos neste momento que o PPP surgiu como uma resposta ao período da ditadura político-educacional estabelecida pelo golpe militar ocorrido em 1964. Ora, esse período da nossa história reafirmou a narrativa essencialista pela qual negros e negras foram destituídos de passado e da própria cultura, até o ponto de serem animalizados. Nesse sentido, para Silva (2005, p. 25), a escola tem a tarefa de superar essa situação:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-política-econômica e cultural da África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Desta forma, reconhece-se a relevância da nossa pesquisa, visto que é também pelo ensino da história e cultura africanas que a crítica sobre antigas representações racistas se dá,

fazendo sentido fomentar a discussão acerca da importância da Lei nº 10.639/2003, inserida de forma clara e objetiva no Projeto político-pedagógico, executada em diferentes momentos do tempo pedagógico como forma de desenvolvimento da justiça curricular afrrerenciada.

4.1 O currículo e o projeto político-pedagógico

O direito à educação na atualidade tem ganhado cada vez mais destaque. Questões como o acesso e permanência a esse direito têm sido levantadas em todas as esferas governamentais do país. Nas entrelinhas dessa discussão, voltamos às Tendências Pedagógicas Tradicionais Técnicas discutidas por Libaneo (1983), de forma mais bem maquiada; e à Progressista Crítico-Social. Santomé (1993) nomeia essas escolas com fortes estruturas fordistas, cujo funcionamento, ora mais, ora menos, se confunde com uma fábrica de montagem. Nela os alunos estão na linha de montagem, sendo tratados como tábula rasa, orientados pelo professor e a aula (como o trabalho) é tão sem significância que eles não veem a hora de despedir-se.

A atual política continua minuciosamente a nos empurrar para uma educação técnica: empreendedorismo é o seu pseudônimo. Esta forma de educar, volta-se para conteúdos e índices numéricos. Nesse contexto, a educação empreendedora encontra-se intimamente relacionada à formação de mão de obra especializada para abastecer o mercado capitalista, e desconsidera a história do educando, a autonomia do professor e a multiculturalidade. Trata-se de um ensino que confronta uma educação em direitos humanos, pois limita, silencia e discrimina. De acordo com Arroyo (2011, p. 17):

Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes e novas culturas produzidas nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos.

Arroyo (2011) apresenta o outro lado de se enxergar a educação, aquele que se encontra em sintonia com os direitos humanos, buscando valorizar o indivíduo em sua realidade local, comunitária e global. Essa forma de educação proposta por Freire (2014) denomina uma pedagogia da autonomia, a qual está voltada para o respeito à história, as diferenças e as igualdades. Trata-se de um ensino por equidade que busca por uma justiça curricular.

Em contraposição a Arroyo (2011), a educação fordista ainda está presente no currículo escolar, de forma expressa ou oculta. Encontra-se expressa quando estreita o terreno para o plantio de uma educação antirracista e de forma oculta, no dia-dia escolar, quando o professor exerce o papel de único detentor do conhecimento, as atividades desconsideram questões étnico-

raciais dos educandos. Nessa pedagogia tradicional, acontece o currículo oculto. Currículo oculto é o vivenciado e não expresso em letras e livros. Nele o racismo está presente implícita e acriticamente, sendo reproduzido quando representações do professor-operário (com sobrecarga de trabalho) e único detentor do saber.

É preciso lembrarmos que o currículo e o projeto político-pedagógico são instrumentos com potencial para orientar práticas docentes, capazes de proporcionar ora justiça ou injustiças na sala de aula, escola, ou até mesmo na comunidade. São, portanto, terrenos em disputa. Por questão de alcançar os objetivos da pesquisa, direcionamos a discussão territorial dos documentos narrados à temática da história e cultura africana e afrodescendente. Diante disso, é oportuno fazer as seguintes ponderações: quais espaços são dados a esses documentos para abordarem a temática? Há promoção do debate ou o silenciamento?

Para tentarmos responder as indagações, faremos uma análise do que é currículo, e como se constrói um currículo multicultural, de modo a abordarmos a questão da justiça curricular. Dessa forma conteúdos como autonomia do professor em sala de aula, formação profissional, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e meritocracia são indispensáveis-nesse cenário para analisar quais conteúdos estão sendo trabalhados nesse instrumento:

Quando os conteúdos que são objetos de atenção explícita na maioria das instituições escolares são analisados de forma cuidadosa, o que é prestado atenção nas propostas curriculares, a presença esmagadora daquilo a que podemos chamar culturas hegemônicas é poderosamente marcante. As culturas ou vozes de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não têm estruturas de poder importantes são muitas vezes silenciadas, se não estereotipadas e deformadas para anular as suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1993, p. 2).

Sendo assim, sabemos que se o currículo se define também nos PPPs, ambos são instrumentos que ligam a teoria à prática no chão da escola. É urgente que eles sejam construídos de forma democrática, levando em consideração a formação de uma cultura escolar fundada na multiculturalidade. Nesse contexto, a escola se apresenta como local de disputa ideológica, no qual deve-se favorecer a educação em direitos humanos para não se continuar reproduzindo injustiças através dos tempos, como por exemplo do enaltecimento de conteúdos que desprivilegiam a história das minorias.

4.1.1 Por um currículo antirracista

Desde a Antiguidade, a educação pouco a pouco passou a ser empregada para distinguir grupos. Assim, no Egito e na Grécia Antiga, a educação letrada era reservada à elite, associada à criação de Estados e suas burocracias, perpetuado pelos escribas (escritores, compiladores),

homens elitizados responsáveis por registrar e transmitir narrativas que confirmavam o poder de dinastias e impérios. Por outro lado, as práticas educativas informais eram destinadas às classes subalternas, em espaços para oficinas para a formação de barqueiros, carpinteiros etc. A educação para o trabalho e a produção tornou-se a marca dessa formação que se dava fora das escolas, sem letramento.

Constata-se assim, desde então, grosso modo, um dualismo educacional. Além dos gregos e egípcios, outros povos (mesopotâmicos, hebreus, fenícios e persas) também o praticavam, ou seja, uma educação para o povo e uma educação para elite dominante. Portanto, a grande massa que compunha a população era excluída da escola.

Divisões semelhantes continuam na escola brasileira de hoje, pois o ensino hodierno está orientado para um conjunto de conteúdos e habilidades caracteristicamente meritocráticos, estabelecidos e escolhidos pelo Ministério da Educação como uma base obrigatória para todos os estados da nação, sob a alegação de igualar oportunidades quando, em verdade, ao se omitirem acerca das contradições sociais e reduzirem toda a análise ao nível individual, terminam por reproduzir desigualdades. Esse conjunto denomina-se currículo.

Comparamos o currículo a uma bússola que orienta a educação. Nele estão estabelecidos os conteúdos relevantes para serem ensinados nas escolas. O grande problema consiste num currículo construído de fora para dentro (e de cima para baixo) e não do chão da escola, por quem a faz e pelas pessoas a quem ela serve. Para Silva, o currículo é um espaço de significação “estritamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais” (2010, p.27). Embora mais de dois mil anos nos separem da educação grega, as formas de se desnivelar pessoas através da educação, ontem e do hoje, ainda possuem traços semelhantes.

Com efeito, a educação, embora estabelecida como um direito pela Constituição Federal do Brasil de 1988, ainda é espaço de perpetuação de diferentes ideologias e, analogicamente à antiga Grécia, até este momento existem grupos que representam campos de disputa entre a educação popular e a educação elitizada. Esta pesquisa defende a emergência de uma educação para equidade, que respeite a história de minorias, dentre elas a história e cultura da população negra.

Mediante o exposto, a escolha e elaboração dos conteúdos que envolvem o currículo têm preocupado a população negra do Brasil, como no caso do próprio descobrimento do país. Temas relacionados à história e cultura africana encontram-se periféricos nas escritas dos currículos e dos PPPs, longe de serem verdadeiramente efetivados. Nesse contexto, torna-se evidente que a escolha dos temas curriculares é realizada para o atingimento de interesses diversos, sejam econômicos, políticos ou sociais. Decerto, na maioria das vezes, a educação fica

em segundo plano. O currículo na verdade, é um campo de disputa como afirma Arroyo, ao tratar da distância entre ensinar e educar:

A secundarização da função educadora na docência e nos currículos tem uma longa história. Lembremos um dos capítulos mais lamentáveis, a ditadura no Brasil e na América Latina desterrou nossos educadores: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e tantos outros, e tentaram desterrar também o pensamento pedagógico, a própria função educadora da docência, dos currículos e das escolas (2011, p. 25).

De fato, como mostra o percurso histórico da organização curricular no Brasil, verificou-se um modelo que presumia a disciplinarização do conhecimento. Portanto, se apenas a partir da fixação da coroa portuguesa no Brasil houve alguma organização escolar (e curricular) inicial,¹³ no Brasil Imperial, em 1855, D. Pedro II aprovou o primeiro currículo nacional (MELLO, 2014), criando escolas com os níveis primário e “superior” (o que hoje seriam a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio),¹⁴ cujos currículos enfatizavam, respectivamente, leitura, escrita e rudimentos de gramática, aritmética, história sagrada e educação moral”; e conteúdos “divididos em pelo menos 10 disciplinas que incluíam Francês e Latim”.

Com o tempo, a educação profissional passou a ser prioridade para um Estado que favorecia conteúdos profissionais em detrimento de conteúdos gerais. A LDB, então, caminhava para um currículo manipulado por interesses econômicos e regulatórios cada vez mais distante do chão da escola e da comunidade.

Desta forma, podemos afirmar que conteúdos antirracistas, como a história do movimento negro, era desinteressante no contexto, pois os objetivos não eram questionar desigualdades racialmente definidas e estruturadas, e sim de preparar a mão de obra operária, para manter as grandes e pequenas indústrias funcionando. Não à toa, grande parte dessa mão de obra destinada ao trabalho braçal, no Brasil, era (e continua a ser) afrodescendente, reproduzindo-se, assim, um cenário gerado pela escravidão.

Não havia nem o reconhecimento de temáticas raciais nem do racismo estrutural. O Brasil alimentava o mito da democracia racial, segundo o qual as diferentes etnias se teriam fundido numa só raça, pacífica e consensualmente, quando, em verdade, estudos mostram todo

¹³ Uma vez no Brasil, D. João VI criou nove instituições de Ensino Superior com o objetivo de assegurar as oportunidades educacionais aos patriotas que saíram da Europa, e encarregou As províncias de instituírem as escolas primárias.

¹⁴ Inclusive, Pedro II foi o nome dado a uma dessas primeiras escolas com essa organização no Brasil, ofertando um curso de 7 e 8 anos destinado aos que já liam e escreviam. Nesse sentido, o nome dado à escola atesta a existência de uma escola duplamente segregadora: ela impõe um nome de um rei branco sem uma forma de escolha democrática (que resiste há séculos e dura até hoje, inclusive) e essa escola deixa de fora os analfabetos em língua portuguesa, negros e os indígenas.

o empenho por branquear a população, negando as negritudes e as injustiças sofridas pela população negra (MUNANGA, 2015). Não é por acaso que as lutas dessa população, sobretudo a partir do movimento negro, tematizaram a educação afrorreferenciada e a inserção, no currículo, de temas como os da história e cultura da África, desembocando na conquista da Lei nº 10.639/2003. Foi necessário um governo de um afrodescendente assumido para que o Estado também se deixasse sensibilizar pela problemática.

Verificamos que, na Base Comum Nacional Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio, em vigor, idealiza-se uma educação operacional, voltada cada vez mais para o alcance de metas e índices numéricos, representando uma verdadeira estratégia para burocratizar o currículo, mascarando, em nome do discurso das oportunidades iguais para todos, as enormes desigualdades que não podem ser superadas apenas por iniciativas pessoais (por mais contempladas que possam estar pelo currículo).

Logo, nesse cenário de currículo disciplinarizado ou operacionalizado em habilidades e competências, a educação antirracista é deixada sempre para depois e, em meio aos conteúdos curriculares exigidos em avaliações que promovem a produção em massa de índices de desempenho escolar, mantém-se a referência à negritude folclorizada no dia 20 de novembro. Na disseminação das avaliações externas e alcances de índices de desempenho, os docentes encontram-se “perdidos” em como e quando trabalhar pedagogicamente a história e cultura africana nas escolas. Por isso, é pertinente a observação de Mello (2014): “A fragmentação do currículo, aliada ao encurtamento do dia escolar [...], faz com que o professor especialista de disciplinas tenha que trabalhar em duas, três escolas, para completar sua carga de trabalho, sem tempo para contato com os alunos.”

A ponderação de conteúdos no currículo, ora como menos ou mais importantes, dignos ou não de serem tratados como comuns, auxilia a compreender por que, contraditoriamente, de um lado foi conquistada a lei que inclui na educação básica a história e cultura africana e afro-brasileira, mas, de outro, há tantas resistências a implementar esses conteúdos de forma realmente crítica. Isso demonstra a continuidade das injustiças históricas de nosso povo, incluindo a ausência de justiça curricular.

4.1.2 Justiça Curricular afrorreferenciada

Corroboramos Munganga (2015, p. 22), ao afirmar que “no plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social [...]”. Dessa forma, conforme debatido no início deste trabalho, a elaboração das

legislações que dizem respeito à valorização da cultura africana devem ser comemoradas, pois representam significativas progressões, a exemplo das seguintes leis: Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (BRASIL, 2012); e a Lei nº 12.711/2012 são avanços, ao menos como documentos formais que inspiram a educação em direitos humanos e fomentam a luta para evitar retrocessos.

Essas normas, inegavelmente, frutos das reivindicações do movimento negro Brasileiro, manifestaram em um grande passo para a democratização do reconhecimento e valorização da cultura de povos silenciados historicamente. Sendo assim, as normas representam também a externalização da luta por uma Justiça Curricular.

Definimos, com Santomé (2013, p. 9), o conceito de Justiça Curricular como

o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Consequentemente, falar em justiça curricular é defender uma educação de qualidade cujos fundamentos se fundam em uma qualidade social.¹⁵ Desta forma, não podemos nos afastar da preocupação sobre formação do currículo oficial de ensino no Brasil de hoje:

Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. São perguntas que pautam propostas de currículos: que sociedade se deseja ter em futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) nesse mundo e para a construção de outro mundo possível? (PONCE, 2018, p. 794)

Ponce (2018) nos lembra que a educação brasileira sempre foi espaço de disputas com objetivos que, embora implícitos, foram bem definidos por quem organiza o currículo oficial das escolas. Sendo assim, nesse espaço não há lugar para discussão crítica da cultura negra, pois a história hegemônica europeizada, a princípio, sequer os considerava seres humanos. Nesse

¹⁵ “A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade cidadania, gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional.” (CONED, 1997, p. 1-2)

sentido, Munanga (2015) reforça o debate, quando realiza uma verdadeira denúncia sobre o apagamento histórico da África idealizado por Hegel e a perpetuação de suas alegações racistas, ao dividir a África em três partes: a do Norte, “aberta” à Europa; o Egito (descrito como quase descolado da África, por sua história); e “a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história” (p. 26). Na visão do filósofo, essa “África propriamente dita”, ou África negra, seria bárbara, incivilizada, e, portanto, não deveria fazer parte da história oficial. Esse pensamento ocupou lugar hegemônico por muito tempo na história.

No Brasil, assim como em outros países, a propagação dessa falácia racista exemplificada na teoria hegeliana ecoou progressivamente através do aniquilamento histórico da colaboração africana e afrodescendente na cultura brasileira. Ao revisitarmos o passado dos livros de história do Brasil, o tema Descobrimento do Brasil representava um momento constrangedor para todos nós, afrodescendentes. Professores, em sua maior parte, talvez por serem tolhidos de formações continuadas sobre a história do Movimento negro, limitavam o enredo a cenas degradantes de chicotadas à homens negros, ou à submissão das amas de leite, servindo a suas senhoras. Os conteúdos tradicionalmente considerados de maior importância estão ligados ao continente europeu, e principalmente aos portugueses, que, segundo os livros didáticos, trouxeram “civilização” para o país, desconsiderando, assim, as contribuições da diáspora africana.

Essa ideologia ainda está presente nas mentes dos defensores da democracia racial que explícita ou implicitamente exerce influência na proposta curricular. Evidencia-se que o currículo é um espaço de disputa política, uma luta que impede a efetivação da história e cultura africana e afrodescendente como fontes para uma leitura crítica da história brasileira. A essa doutrina chamamos de racismo curricular, que precisa ser superado, pois teima em existir.

Um bom exemplo desse racismo curricular é apresentado pela pesquisa de Coelho e Coelho (2018, p. 15). Os autores, que realizaram a análise de dez projetos político-pedagógicos de licenciaturas em História, em diferentes regiões do Brasil, assim concluem:

Salta aos olhos o volume do espaço europeu nos currículos de formação. A Europa é espaço absoluto de atenção em disciplinas voltadas para a compreensão de processos que nela ocorreram, como é o caso de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Em seguida, a mesma Europa aparece como epicentro dos eventos que regulam processos em outras partes do globo - situação frequente em disciplinas voltadas para o trato com os processos de colonização da América (seja tratando do continente, nas disciplinas regularmente denominadas de História da América I, seja nas disciplinas voltadas para a abordagem da História do Brasil, identificadas, via de regra pelo numeral romano I), mas presentes também em disciplinas relativas à História da África, História Indígena, História da América ou do Brasil independentes e nas disciplinas de natureza teórico-metodológica. Nestas últimas, é meramente incidental a referência às perspectivas decoloniais que buscam estabelecer uma crítica à orientação eurocêntrica.

Podemos verificar, com a pesquisa que, mesmo quinhentos e dezoito anos após a chegada dos portugueses no país, a história ainda é narrada de forma muito similar: há o enaltecimento de conteúdos europeizados em detrimento da história de minorias, como negros e indígenas. Por conseguinte, o racismo atual veste uma nova roupagem, pois está presente de maneira sutil representado pelo pouco espaço no currículo ao que vem da África.

Silvia, Regis e Miranda (2018) realizaram um levantamento das produções acadêmicas entre 2003 e 2014 sobre a educação das relações étnico-raciais em 494 artigos, 476 dissertações e 122 teses da área de educação entre teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação. O trabalho obteve como resultado a urgência de uma formação de professores que sobretudo qualifique os profissionais da educação para o enfrentamento das situações de racismo, de preconceito racial e de discriminação racial no cotidiano escolar em todo o ensino. Essa prática, segundo a pesquisa, pode favorecer a desconstrução de conceitos e conteúdos preconceituosos e discriminatórios transmitidos por intermédio dos livros didáticos. Outro ponto importante abordado na pesquisa é a criação de grupos de trabalhos nas secretarias, municipais e estaduais para exploração da temática.

Nesse cenário, o currículo figura como personagem principal, uma vez que ele apresenta conteúdos a serem obrigatoriamente trabalhados na educação brasileira. Dessa forma, os temas devem propiciar a interculturalidade do ensino, desmistificando preconceitos, fortalecendo a democracia, além de orientar aos que dele se utilizam. Nesse sentido, Santomé (2013, p. 9-10) destaca:

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. [...] é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são o resultado de levar em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades, perspectivas e esperanças.

Assim, o currículo escolar tem o poder, de um lado, de concorrer para reproduzir desigualdades ou, de outro, promover a justiça social. De acordo com Chizzotti e Ponce (2012), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁶, com vistas ao desenvolvimento neoliberal, influencia fortemente a educação brasileira e elencou um rol de

¹⁶ A OCDE representa uma estruturação formada por países e parceiros estratégicos dedicados ao desenvolvimento econômico. Conforme Souza (2022), "a relação de parceria entre o Brasil e a OCDE iniciou-se com a entrada do Brasil em um comitê dessa organização, o Comitê do Aço, em 1996, passando então a participar das reuniões. No ano de 2012, o Brasil foi convidado a participar do Programa de Engajamento Ampliado, o que fortaleceu a presença do país na organização".

competências-chave direcionadas principalmente para o mercado capitalista, a serem alcançadas pelos estudantes em seus níveis de escolaridade. Os alcances das competências são medidos através das avaliações externas, servindo de parâmetro para os investimentos ao ensino.

Nesse sentido, o Brasil organizou em 2017 a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Trata-se de um documento prescrito e obrigatório em toda rede de ensino. Se teoricamente, a BNCC cita competências relacionadas às temáticas africanas e indígenas, na prática o país é dirigido por interesses de grupos econômicos detentores do capital mundial, aos quais estão afinados interesses de elites locais (sustentadas, inclusive, pelo racismo estrutural). Logo, temos um ensino regulado por avaliações externas, as quais sequer mencionam os conteúdos relacionados a esses povos; e uma resistência às conquistas temáticas que, vindas dos movimentos sociais, enfrentam vários obstáculos para sua implementação. No cotidiano escolar, afinal, mantêm-se as práticas pedagógicas que admitem, no máximo, a associação exótica com a história e cultura afro-brasileira.

Com o objetivo de exemplificar essa constatação curricular, realizamos uma breve análise sobre os conteúdos e competências a respeito da temática africana nos livros didáticos de história da escola pública em que desenvolvemos nosso estudo. Nos livros de História utilizados nos quatro anos dos anos finais, escritos por Alfred Boulos Júnior (2018a, 2018b, 2018c, 2018d), pudemos observar: no material didático do 6º ano o capítulo cinco realiza um estudo aprofundado sobre Egito, relacionando-o ao continente Africano. Entretanto deixa de considerar os outros 53 países do continente, resumindo o estudo apenas ao Egito. Já no livro do 7º ano, apenas o capítulo dois aborda a temática, mostrando a cultura africana dos Malineses, Bantos e Iorubás, povos bem distintos cultural e etnicamente, mas tratados em bloco e sem aprofundamentos críticos, de sorte que as origens étnicas afro-brasileiras são apresentadas a partir de pura e rápida descrição, sem evidenciarem-se as complexas contradições existentes nas sociedades africanas à época da escravidão nem a manipulação que disso fizeram as elites portuguesa e brasileira para lucrarem com tais conflitos, promovendo o tráfico de escravizados.

Por sua vez, no livro do 8º ano o conteúdo associado à história e cultura africana e indígena só surge no capítulo 12, ao tratar da abolição, imigração e indigenismo no Império. Nesse contexto, o manuscrito apresenta debates sobre o movimento abolicionista, a Lei Áurea, vida após a abolição e políticas de cotas raciais. No capítulo 13 observamos a narrativa sobre a ocupação dos europeus em território africano. Ora, as discussões nos dois capítulos ainda ocorrem de modo incipiente, se resumindo a doze das 268 páginas do livro, sem qualquer referência ao projeto de embranquecimento implícito na relação entre abolição e imigração

européia e povoamento do sul do país; nem, tampouco, ao que se poderia chamar de “segunda diáspora”, decorrente do abandono social de que os ex-escravizados foram vítimas, com o fim da escravidão (sendo destinados às periferias urbanas e à condição de subemprego e marginalidade) – posição esta que a população afrodescendente está majoritariamente submetida até hoje!

O exemplar do 9º ano apresenta sete capítulos com conteúdos ligados direta ou indiretamente aos países europeus, e apenas dois capítulos fazem referência a conteúdos africanos. Dentre eles, chamou-nos a atenção a linguagem com que o livro se refere aos negros, chamados de “libertos” quando se fala da história da abolição. Essa referência ratifica uma visão do povo aprisionado, depois “agraciado” pela condolência do homem branco. Outros temas, a exemplo da “A Imprensa Negra e a Frente Negra” e da própria conquista da Lei nº 10.639/2003 pelo movimento negro, são timidamente tratados no capítulo, em apenas duas páginas:

Um exemplo da política de racismo e discriminação que percorre a maioria dos manuais escolares são as descrições e qualificações com que as invasões coloniais e a pilhagem dos recursos naturais de muitos povos do Terceiro Mundo são rotuladas. Uma revisão dos manuais escolares é suficiente para nos fazer ver como fenômenos como os acima mencionados são rotulados como atos de exploração, aventuras humanas, atos heroicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, para torná-los participantes na verdadeira religião, etc. (SANTOMÉ, 1993, p. 66).

Como observa Santomé (1993) na citação anterior, os livros didáticos, ao silenciarem sobre o colonialismo enquanto prática cultural, reproduzem-no e sustentam, assim, culturas que permanecem discriminatórias – a exemplo do racismo estrutural brasileiro, manifesto como racismo curricular nos livros que acabamos de considerar. Então, concluímos a partir da análise realizada, que os livros didáticos são incipientes e superficiais quanto ao tratamento da história e cultura africana, contribuindo para a conservação dos racismos. A importância fornecida ao que se vem da África ocorre de forma resumida, esse fato desprovê docentes de um importante subsídio, se considerarmos que o livro didático é, na maioria das vezes, o único instrumento disponível para seu trabalho. Ora, é preciso que os estudantes tenham consciência que qualquer manifestação contrária à prática do ensino africano é ilegal e seu silenciamento é inadmissível, isto é o que chamamos de justiça curricular afroreferenciada.

Somado ao tratamento dado às temáticas da história e cultura africanas nos livros didáticos de História, encontra-se o reforço ao racismo estrutural através dos sistemas de avaliação da aprendizagem, que igualmente silenciam sobre aqueles conteúdos. Assim, avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre outras, realizadas em escolas do Brasil enfatizam a meritocracia como princípio neoliberal explicativo do sucesso – que presume uma automática igualdade de oportunidade entre pessoas,

desconsiderando o racismo estrutural – e negam os conflitos e contradições decorrentes das desigualdades produzidas historicamente com base na raça e etnia.

É possível afirmar que o binômio avaliações e políticas curriculares tem criado uma nova cultura institucional que redefine os papéis de professores e gestores, em nome de uma ‘qualidade’ da educação [...]. Reduzida aos *rankings*, que se multiplicam e geram uma disputa cega por melhores colocações no pódio das ‘melhores escolas’, essa corrida se tornou a obsessão educacional do nosso tempo, com impacto devastador [...] (PONCE; ROSA, 2014, p. 54-55).

Ponce (2018) ainda chama atenção para duas formas com que o Estado se posiciona frente à educação escolar: o republicano e o liberal. De acordo com a autora, o modelo republicano caracteriza-se por um Estado forte e mantenedor da educação. Esse tem como ideário uma escola pública, universal, gratuita e laica como fundamento da democracia política além de uma educação voltada para a formação da cidadania. Por outro lado, o modelo liberal é representado por um Estado fraco, manipulado pelas empresas. Nele, os modelos avaliativos com ranques pretendem favorecer a “livre escolha” do consumidor da educação e há a formação do mercado educacional por meio de parcerias público-privadas, procedimentos empresariais nas redes e nas escolas, com gestão gerencial burocratizada. Segundo Dubet (2008, p. 383), essa educação é aquela que incentiva as desigualdades ao invés de tratá-las:

A priori, toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa. A força da igualdade meritocrática das oportunidades deve-se ao fato de que esse modelo de justiça surge como o único capaz de combinar a igualdade fundamental dos indivíduos e as hierarquias da divisão do trabalho. No mais, esse modelo confere uma legitimidade moral às desigualdades que lhes são resultantes, pois se a competição escolar é justa, cada um pode ater-se apenas a si mesmo. As elites têm todas as razões de serem fiéis ao seu sucesso, enquanto aqueles que fracassaram só podem atribuir seu desânimo a si mesmo. Trata-se, então, de um princípio de justiça às vezes cruel para os indivíduos em exigido pelo sistema, pois supõe que cada aluno tenha a capacidade e a vontade de ter êxito e que o recrutamento das elites reflète, no final, a estrutura da sociedade.

Nesse cenário, observamos que, mesmo sendo uma conquista significativa tornar obrigatória a história e cultura africana no país, é preciso ir além e mudar a cultura racista que estruturalmente é avessa à discussão das contradições historicamente geradoras tanto da escravidão histórica como da desigualdade social contemporânea. Ou seja, é preciso ampliar, senão introduzir, essa discussão de modo a promover reflexão nas aulas de História e outras disciplinas escolares. Caso contrário, inverdades ou ocultações da história real continuarão, ainda que teoricamente a lei pareça ser cumprida. Um currículo justo

[...] há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem conscientes de

que essas condições são direitos inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios. A construção e o desenvolvimento de um currículo requerem respostas às seguintes questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem? (PONCE, 2018, p. 11)

Como afirmamos, a justiça curricular também passa pela elaboração de um currículo afrorreferenciado. Isso acontece da formação dos protagonistas, atores do ensino. Reforçamos que afrorreferenciar o currículo não é somente prestar compromisso no dia 20 de novembro com apresentações folclóricas resumidas a comidas e capoeira. É sobretudo, de janeiro a janeiro, permeá-lo com o enaltecimento da diversidade cultural africana, com as temáticas africanas que não se limitem a datas comemorativas. Deve dessa forma, estar presente em todo o cotidiano escolar, de forma que não se possa mais aprisioná-las em páginas e provas isoladas: elas têm cheiro, cor e expressão na rotina das escolas, pois discentes e docentes de escolas públicas são majoritariamente afrodescendentes!

Ponce (2018) preocupa-se em esclarecer: justiça curricular não pode se confundir com currículo justo, porque aquela diz respeito a um processo contínuo, duradouro e cotidiano por meio do currículo escolar. Segundo Santomé (2013), a justiça curricular transpassa três dimensões: a do conhecimento, por compreender a preocupação na seleção dos conteúdos a serem trabalhados; a do cuidado, por preocupar-se com o indivíduo em seus aspectos subjetivos levando em consideração o seu acesso a escola e a ratificação de seus direitos; por fim, a dimensão da convivência, por considerar a existência de conflitos e a construção de um ambiente que respeite as diferenças e forme cidadão participativo democraticamente nas ações do chão da escola. As três dimensões unem-se formando a justiça curricular. “Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos, as culturas silenciadas de que temos ouvido falar estão presentes.” (SANTOMÉ, 1993, p.67).

Desta forma, a Justiça Curricular tem como desafio transpor as barreiras impostas pela BNCC, homologada em 2018: como dito, o documento estabelece uma base curricular comum a todas as escolas brasileiras, as quais deverão obrigatoriamente abordá-los em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, reiteramos as inquietações de Ponce (2018) sobre os destinatários, os beneficiários e as metas do currículo. Ademais, Ponce e Araújo (2019) ratificam o que acordamos anteriormente: a BNCC resulta da lógica de países capitalistas, que depositam na educação um espaço para produção do ideário neoliberal. Segundo os autores:

[...] a OCDE elaborou referências para a avaliação e a comparação dos resultados educacionais, criando o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Padronizaram-se as competências educacionais alinhadas com as transformações econômicas para avaliá-las e promover ranqueamentos *entre e intra* países envolvidos.

Essa lógica passa a regular as políticas educacionais induzindo os Estados nacionais a reformas curriculares (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 4).

Ainda sobre as dimensões da justiça curricular, a dimensão do conteúdo apresenta transgressões à equidade curricular, como comprovado na análise dos livros de história adotados pela rede municipal de ensino dessa pesquisa. Embora a LDB/96 foque a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, na prática, os estudos ocorrem de maneira isolada, acanhada, resumida a uma data ou momento, ou seja, timidamente transformadora da cultura racista. Igualmente a dimensão do cuidado sofre transgressões. Essas são expressas na ausência de direitos para dignidade humana. Os estudantes de escolas públicas enfrentam problemas relacionados a moradia, alimentação etc., interferindo diretamente em sua aprendizagem e desempenho na escola. Por fim a dimensão da convivência tem sido negligenciada quando na construção do projeto político-pedagógico, nem os estudantes nem a comunidade são convocados para sua construção. Nesse sentido os anseios, sugestões e debates da comunidade afrodescendente não são ouvidos.

Em síntese: o projeto político-pedagógico e os livros didáticos tanto podem ser instrumentos de perpetuação do racismo (como mostramos na rápida análise feita acerca dos livros didáticos de História da escola pesquisada) como também podem e precisam tornar-se um território por Justiça Curricular afroreferenciada. Nele, os atores do processo educativo devem gozar de espaço para discussão da dimensão do conteúdo, do cuidado e da convivência. Pensar num projeto político-pedagógico como terreno antirracista é, então, sobretudo afrorreferenciá-lo.

4.1.3 Projeto político-pedagógico como terreno para o plantio da Justiça Curricular

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996), em seu artigo doze, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), ou seja, seus PPPs. O documento encontra-se diretamente relacionado à organização pedagógica da escola. De fato, Veiga (2004, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola

Em tese, ele deve ser elaborado democraticamente pela unidade escolar na busca de ações que valorizem a educação. Mas também pode ser tratado burocraticamente, como mais um documento a ser preenchido nos gabinetes administrativos, por uma ou duas pessoas que não envolvem a comunidade escolar. A construção e o uso do projeto político-pedagógico poderão seguir dois caminhos opostos, a depender de qual sociedade se quer formar: como qualquer outro dispositivo referencial formalizado (como as leis, da Constituição às normas mais específicas), o PPP pode servir como instrumento para a mudança ou a conservação de relações desiguais, injustas. O primeiro uso fundamenta um PPP como terreno para justiça curricular antirracista; o segundo revela-se pela busca de números, índices e percentuais, expressos em avaliações periódicas, produzidos para conformar-se a uma lógica de seleção meritocrática.

A partir dos debates de Apple (1982), em seu livro *Currículo e ideologia*, podemos concluir que a educação escolar hodierna está predominantemente organizada sob princípios liberais que atualizam o racismo na construção de um PPP – em função da meritocracia e do silenciamento sobre as desigualdades. Logo, nas escolas, falta transversalidade para temas que deveriam atravessar o espaço já atribuído a conteúdos da matemática e da língua portuguesa – que têm, tradicionalmente, mais tempo e destaque (por exemplo, em termos de horas-aula).

Outros temas, como os conteúdos direcionados à história e à cultura africanas, que deveriam ser incluídos sob o mesmo projeto da transversalidade, são silenciados. E por quê? Entendemos que, na base, está o racismo estrutural, manifesto pela assimilação de pressupostos como o da igualdade de oportunidades numa democracia racial sem conflitos. Isso, naturalmente, termina por incidir tanto nos conteúdos das avaliações externas – que não tocam no assunto – como associado ao pequeníssimo (ou nenhum) espaço nos currículos para admitir tais questões.

Currículo e avaliações externas, assim guiados, são práticas que ditam a assimilação cega das culturas liberais: segundo os resultados alcançados, haverá premiação para os que atingiram as metas e fiscalização, controle, insatisfação e perseguição para os que ficaram abaixo. Esse princípio é tão evidente que o sistema de avaliações externas se torna dispositivo para fazer circular mais (ou menos) dinheiro na escola, conforme o desempenho de seus discentes.

Assim, na escola liberal não há interesse em se ouvir estudantes nem reconhecer os conflitos associados a suas origens e contextos étnico-raciais; tampouco há interesse em fazer participar a comunidade, pois os resultados são avaliados em números e não pessoas, porque pessoas também são números nesse projeto. Nos períodos de avaliações externas há uma

verdadeira corrida olímpica para trazer todos os estudantes com fins de realizarem as provas para atingir 100% de presentes. Durante a corrida, não há por exemplo, a escuta do interesse individual de estudantes: querem submeter-se à avaliação? Alimentaram-se antes? Como estão em suas casas? Apple (1982, p. 19) afirma:

embora as escolas possam estar de fato a serviço dos interesses de muitos, e isso não deveria ser negado, ao mesmo tempo, no entanto, empiricamente elas também parecem fazer as vezes de poderosos agentes da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada como é a nossa.

Conforme esse mesmo autor, a escola não é um espaço neutro, ela é reprodutora de ideologia de acordo com os interesses intrínsecos. Tais interesses, na pedagogia liberal, defendem a perpetuação da continuidade de sociedade estratificada. Sendo assim, para essa pedagogia, o negro não pode ocupar lugar de destaque, muito menos ser protagonista, para que não ameace aos privilégios econômicos e sociais, para que não lute por justiça curricular afro referenciada. O tema sobre a história e cultura africana pode até ser citado em poucos palmos de “terra” dentro do PPP, mas na prática pedagógica, por esse caminho, é deixado em último estágio para o fim do ano, após conteúdos considerados mais importantes serem concluídos. Como já falamos, o tema é tratado de modo folclórico, apenas no dia 20 de novembro, representando um verdadeiro disfarce do cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Todavia, há um outro caminho, como já indicamos: o da mudança. Nele, consideramos o PPP um terreno privilegiado para pensar uma superação do racismo e propor uma propagação de justiça curricular antirracista. Haverá, então, a possibilidade de escolas que construam uma cultura em direitos humanos, com práticas democráticas, interdisciplinar e multicultural. Além disso, que promovam o protagonismo negro, reconhecendo a importância da história do Movimento negro e a conquista da Lei nº 10.639/2003, não somente como dados históricos, mas como representantes de eixos orientadoras de uma educação para superar o racismo.

Ainda mais agora, em meio à crise democrática que passamos no período de escrita desta dissertação, torna-se importante a retomada das orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2007) como a força que nos impulsiona à formação da justiça curricular afroreferenciada. Educar em direitos humanos é ir além da defesa do direito à educação: tanto no espaço formal quanto informal (como na educação popular), a educação em direitos humanos visa à promoção de consciências capazes de pensar criticamente as desigualdades e de orientar práticas de sua superação.

Nesse sentido, educar em direitos humanos é, em culturas historicamente racistas como a nossa, promover conteúdos afroreferenciados, reconhecendo o terreno de desigualdades de

que partimos no interior das próprias rotinas escolares, para superar o racismo dentro e fora da escola. A Lei nº 10.639/2003 é mais uma garantia formal do direito a promover tal educação, mas nada pode fazer sozinha, sem que a cultura escolar racista seja assumida, questionada e modificada, a partir de seus fundamentos: o silêncio sobre as desigualdades étnico-raciais, a afirmação da democracia racial e da igualdade de oportunidades. A educação em direitos humanos toma, para guiar esse processo, a igualdade como meta e valor a realizar-se, não como premissa ou fato dado, pois sabe que ela ainda não ocorre. Mas, promovendo processos em que a igualdade é trazida à tona e exercitada, busca construir direitos e conservar os já formalizados:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (PNEDH, 2007, p. 10, grifos nossos).

Veiga (2003) registra valioso debate sobre as inovações dos últimos tempos pelo qual vem passando o PPP. De acordo com a autora, ele assume direções contrapostas: a da regulação tecnicista, com base na burocracia, na padronização, na uniformidade; ou da emancipação. Na primeira, há uma segmentação do trabalho pedagógico, sua construção é solitária e regida pelo saudosismo. De acordo com Veiga (2003), nesse PPP são negadas as diversidades de interesses. A segunda orientação dirige-se à democracia e à inclusão e se aproxima do conceito de justiça curricular proposto por Santomé (2013). Sua construção acontece de forma coletiva através da promoção do protagonismo de todos os participantes. Segundo Veiga (2003, p. 13),

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos.

É preciso ainda lembrar a alternativa de que a orientação regulatória se disfarce com vocabulário emancipatório. No dia-dia das escolas, podemos perceber que o PPP técnico, na maioria das vezes, se apresenta com uma roupagem emancipatória fictícia, tornando difícil saber qual terreno é dado ao racismo e à diversidade. Dizemos fictícia porque se manifestam teoricamente através de palavras escritas, descontextualizadas, sem que sequer sejam vivenciadas. Mas há uma forma de identificar e desmascarar essa estratégia: o uso de termos demasiado genéricos, sem referência aprofundada e demorada à realidade das comunidades de origem do alunado atendido pela escola, nem aos conflitos com que estudantes se confrontam por causa dessa realidade. Quando não se cai no folclorismo, fica-se no discurso genérico! Esse

recurso, a um só tempo, viabiliza a construção regulatória por um pequeno número de pessoas (geralmente distantes daquela realidade) e mantém o caráter enrijecido, desenraizado da referência étnico-racial, impedindo-se a emancipação – que supõe a construção de saberes por quem aprende. Isso evoca a metáfora de Alves (2001, p. 1):

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Nesse sentido, escolas-gaiolas tratam conteúdos da Lei nº 10.639/2003 como folclore e revestem seu PPP do jargão genérico sobre o tema, ou então, nem minimamente isso preocupam-se em produzir. Pouco ou nada se importam com o ser humano, seu currículo deve ser executado para fins meritocráticos, não há terreno em seu projeto político-pedagógico para a existência de justiça social afrorreferenciada que não são gaiolas confrontam a educação liberal. Santomé (2013, p. 10) destaca um aspecto desse engaiolar – estudantes que não se reconhecem na escola:

Ainda hoje encontramos em nossas instituições escolares estudantes que se sentem estranhos a cada ano letivo, desde o momento da entrada até a saída. Fora um ou outra amizade construída à margem da escola, estes estudantes não encontram ninguém que os entenda, que fale de seus problemas, suas preocupações, suas necessidades, das coisas que acontecem no seu bairro, das razões pelas quais sua vida é do jeito que é e porque não é melhor.

Esse estranhamento no caso do racismo estrutural grita quando discentes vivem na pele o peso do racismo explícito. Se é difícil chegar à universidade pública para estudantes afrodescendentes, é difícil ingressar em cursos privilegiados no mercado, como a Medicina. Daí o peso positivo da política de cotas, duramente questionada com regularidade, em decorrência do racismo estrutural. No caso da educação básica, a diferença é sentida na escola pública, a que se dirigem as populações negra e afrodescendente brasileiras: essa escola é a mais desvalorizada, a que menos mantém os estudantes ou o impele e prosseguir (ABE, 2020).

Mais uma vez, constata-se que o terreno dado para uma justiça curricular é medido em palmos ao invés de hectares. Há grande abismo entre o Projeto político-pedagógico teórico e o cultural. Desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016,¹⁷ o país caminha a passos largos para propagação da educação liberal. Um discurso negacionista revisionista,

¹⁷ A saída de Dilma Rousseff representou uma verdadeira desqualificação da política ao anular o espaço de consenso, do homem público, no espaço público, num debate público. O episódio de 2016 foi a infeliz criminalização da política. Desta forma, o que se observou foi uma abertura de espaço para o fascismo, o qual se propaga até hoje no Brasil.

iniciado desde o golpe de 1964. Em 2013 os extermínios de vereadores, ativistas ambientais, lideranças governamentais e sindicais, são reacendidos. Esse endurecimento reforça o racismo no Brasil, ao mesmo tempo em que nele se enraíza.¹⁸ Racismo e fascismo alimentam-se, tanto que, após as eleições presidenciais de 2018, tivemos o enfraquecimento da ética na política¹⁹. Tal fato representa a fragilização da democracia: sem democracia não há espaço para direitos humanos antirracistas.

Nesse contexto, a educação brasileira torna-se refém de um sistema opressor que usa a máscara da democracia. Como já afirmamos, as escolas, também mascaram em seus projetos político-pedagógicos um caráter democrático, ao mesmo tempo em que reproduzem injustiças curriculares. Dentre elas, reiteramos: a Lei nº 10.639/2003 surge no PPP apenas para cumprimento de obrigação junto a órgãos fiscalizadores como por exemplo: o Ministério Público, dentre outros.

O tratamento dado à participação africana na formação do país é tímido, por ser considerado pelo regime liberal como perigoso, pois o axioma liberal é o da igualdade de oportunidades. No caso da Lei nº 10.639/2003, sabe-se que as práticas pedagógicas ocorrem de formas isoladas por um, ou outro professor; que eles não recebem formação sobre a história e cultura africana; que as vivências do tema se resumem ao dia 20 de novembro para registro fotográfico, folclórico e midiático.

Nesse contexto, a manifestação da educação em direitos humanos encontra barreiras do autoritarismo, da burocracia e antidemocracia. Entretanto é preciso lembrar que através da educação em direitos humanos é possível superarmos um PPP que não apresenta terreno para democracia. Nessa direção caminha também a efetivação da Lei nº 10.639/2003 através da elaboração de um PPP democrático e afroreferenciado, que represente a justiça curricular. Machado (2014) aborda uma experiência exitosa no desenvolvimento de metodologias ativas que permeiam um currículo africano e que podem também estar presente no PPP. Em 2010 a autora participou da organização de um curso de especialização em História e Cultura Africana

¹⁸ Para esse projeto contam figuras evidentemente racistas, como a do presidente da República Federativa do Brasil entre 2019 e 2022, cujas declarações favoráveis a uma educação voltada para a meritocracia e o militarismo são abundantes na mídia. Ao partir da presunção de uma democracia racial, recusa-se o reconhecimento das desigualdades e do racismo em nome da pátria pelos bons costumes. Ele representa bem, de forma trágica, o racismo que resiste, na escola, à inclusão da crítica às práticas racistas estruturais.

¹⁹ A esse respeito, Francisco Carlos Texeira (2013) chama a atenção para o surgimento de um novo fascismo, o qual teve continuidade na campanha eleitoral de 2018, por meio da defesa da tortura e da apologia à eliminação de ativistas e condenados. Discursos antes repudiados pela retomada democrática recrudesceram nas urnas em 2018. Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018) também realizam um debate significativo a respeito do declínio progressivo da democracia mundial. Segundo os autores, a democracia encontra-se em declínio atualmente. Os inimigos da democracia, hoje, não mais se mostram como ditadores cruéis; ao contrário, fazem uso de vestes democratas para não serem desmascarados.

e Afro-brasileira para formação de professores de quilombos. Inspiraram o projeto o levantamento da ancestralidade e a política do bem-viver, como marcadores da comunidade.

Trinta marcadores foram gerados nessa experiência. Destacamos alguns para construção e execução do PPP: histórias da própria linhagem; pessoas negras referência da própria família e da comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para o/a estudante; cabelo afro(encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos; negritude – força e resistência; racismos (perpetrados e sofridos). Observamos, na análise empreendida pela autora, que a valorização dos mais velhos, da terra, da memória está evidente nos marcadores do projeto elaborado. A autora apresenta também algumas metodologias a serem utilizadas pelas escolas: entre elas, a análise simbólica da baobá e sua representante de longevidade (pode viver até 6.000 anos), do acolhimento (galhos em forma de braços). Segundo Machado (2014, p. 25):

São fundamentalmente ensinamentos que ensinam contribuir para o bem viver e o bem-estar da comunidade, respeitando e promovendo conexão com os antepassados, mas ainda mais com o cosmos e todas as forças que movem o mundo a partir de uma energia primordial insondável e misteriosa que alguns intitulam Deus, Zambi, Olorum, ou tantas outras denominações existentes no mundo.

Com relação ao respeito à natureza, paradoxalmente é preciso lembrar que estamos passando por momento de grandes impactos contra a natureza – provocados pela ação antrópica, como o derretimento das geleiras e aumento do nível dos oceanos em 2,7 centímetros desde 1961, com produção de energias sujas – falar sobre a filosofia do bem-viver é esperar para construção de um mundo melhor e supõe o conhecimento antirracista, que, nas origens, volta-se para a valorização da conexão ser-humano-ecossistemas. A filosofia do bem-viver é um bom exemplo de como origens étnico-raciais de povos originários, pré-coloniais, trazem uma contribuição significativa para superar conflitos que a lógica capitalista promove, inclusive por meio de um currículo afrorreferenciado.

Bem-viver é uma categoria filosófica e religiosa, cuja essência confronta o próprio capitalismo na defesa da convivência harmônica com a natureza. A coragem de questionar-se e de se questionar, e a possibilidade de criar um palco de atividades pedagógicas, culturais, encontram-se em sintonia com a filosofia do bem-viver. Questiona igualmente a necessidade de uma organização de pensamento centrada numa só visão de mundo (como a ocidental cristã que, se fundamentalista, se torna avessa a alternativas epistêmicas e antropológicas e fundamenta, ideologicamente, o racismo):

Assim, antes de conhecer, procuremos nos pertencer, pois o conhecimento que não mexe no senso de pertencimento afro corre o risco de se transformar em mera abstração ou atalho para obtenção de certificado, mantendo o elo de colonialidade de

relegação do corpo e da oralidade ao seu nicho de folclore inferiorizado. Não somente os conteúdos, mas também a forma de transmissão precisam andar juntos, não mais de forma hierarquizada e bancária, mas preferencialmente iniciática, no seu sentido amplo (MACHADO, 2014, p. 24).

Nesse contexto, a humanidade precisa se conscientizar que o caminho a seguir e olhar sob a perspectiva de uma memória cultural descolonizadora. Não basta apenas questionar o sistema econômico capitalista, é necessário também inquietações sobre qual o terreno da cultura negra nesse sistema: em que grau nossa ancestralidade está sendo vilipendiada ou demonizada? Desse modo, torna-se urgente a reflexão sobre lugar da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, como o é descrito e sobretudo vivenciado no Projeto político-pedagógico, sob pena de não existir uma justiça curricular nem o respeito às diferenças.

No próximo capítulo serão apresentados os dados gerados empiricamente e sua análise pela perspectiva teórica que expusemos até aqui. Eles evidenciarão o quanto a justiça curricular está longe do chão da escola, e como isso ocorre.

5. RELAÇÃO ENTRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PRÁTICAS DOCENTES NUMA ESCOLA PÚBLICA EM PERNAMBUCO

Neste capítulo, trataremos da análise dos dados gerados a partir do contato com a escola pública denominada por nós como “Esperança” – para fazer referência à acepção freireana desse termo²⁰ –, a qual acolheu esta pesquisa. Discutiremos acerca do seu projeto político-pedagógico, bem como das falas de docentes sobre suas práticas, geradas por meio da realização de entrevistas e de grupo focal. Os dados, considerados sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram triangulados para comparação. Os principais resultados são, portanto, apresentados em resposta aos problemas de pesquisa.

5.1 Uma escola apelidada “Esperança”

Esperança – a princípio criada e administrada por uma família pernambucana de posses que, posteriormente, cedeu o espaço físico e a administração da escola ao município – iniciou suas atividades educacionais em 1973, em uma comunidade de um município pernambucano, sob a marca do assistencialismo.²¹ Atualmente, atende às modalidades da Educação Infantil (Infantil V), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (Módulos I, III, IV e V) nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Quanto à infraestrutura, a escola possui oito salas de aula, seis banheiros para os estudantes (três masculinos e três femininos), um banheiro para funcionários, uma sala pequena que serve para a entrega da merenda escolar e uma secretaria. Os integrantes da escola sentem a falta de uma biblioteca, bem como de uma sala para os professores.

Esperança possui 18 turmas nos três turnos, totalizando 470 discentes, 34 docentes, dois gestores, duas coordenadoras e uma secretária escolar. No ano de 2019, essa unidade de ensino

²⁰ Freire (2013, p. 15-16) afirma: “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” A relação entre a possibilidade que se encontra no horizonte e a experiência imediata é que nos fez invocar a acepção freireana de esperança, com a qual nomeamos a escola alvo do estudo.

²¹ Como em muitos outros casos, a escola nasceu vinculada à iniciativa privada de proprietários de terra e de canaviais, que revestiram a garantia de um direito em concessão de favor pessoal, associado ao cuidado feminino numa lógica de manutenção das desigualdades por meio do controle de novas conquistas. O nome verdadeiro da escola aqui estudada é de membro dessa família branca e rica do local e seu prédio continua sendo propriedade dela, ainda que a administração seja pública. Em outras palavras, esse estatuto ambíguo evidencia a conservação de relações de poder antigas – dentre elas, uma das mais profundas é o racismo estrutural associado aos herdeiros da escravidão na Zona da Mata nordestina.

oferecia o Projeto Mais Educação no contraturno, com atividades de Letramento e Matemática. A comunidade escolar é formada por famílias carentes, surgidas a partir de trabalhadores de antigos engenhos extintos, que invadiram o terreno desocupado, de difícil acesso – o que, a princípio, protegeria os invasores do controle estatal. Hoje, em sua maioria, ela sofre com problemas sociais como a violência urbana e o tráfico de drogas. Seus residentes estão desempregados, sendo que aqueles que possuem renda a obtêm a partir de trabalhos informais – ou seja, mantêm-se em posição socioeconômica hoje similar àquela dos escravizados finda a escravidão. Pouquíssimos possuem empregos formais, geralmente associados a trabalhos braçais (faxina, construção civil, comércio popular etc.).

Mesmo diante das dificuldades, Esperança – a julgar pela autoavaliação contida em seu projeto político-pedagógico – segue em busca de uma melhor educação para atender sua comunidade, buscando superar os desafios e vencer as barreiras impostas no dia a dia. Essa afirmação sintetiza bem o otimismo artificial identificado no documento, que contrasta com a dura realidade da comunidade e de seus estudantes, como mostraremos a seguir com a análise desse documento.

6.2 Análise do projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico de Esperança (PPPE) está estruturado ao longo de 66 páginas, com 14 tópicos a saber: 1. Apresentação; 2. Introdução; 3. Caracterização da Unidade de Ensino; 4. Diagnóstico; 5. Missão; 6. Visão; 7. Valores; 8. Objetivos; 9. Contextualização; 10. Público-alvo; 11. Justificativa; 12. Gestão administrativa; 13. Plano de Ação; 14. Anexos.

Essa organização evidencia um padrão distanciado da realidade local. Não apenas uma linguagem empresarial (missão, visão, público-alvo), mas também médico-tradicional (diagnóstico) que revela um caráter artificialmente importado de lógicas como a neoliberal, distante de uma educação em direitos humanos. A partir dessa lógica, a escola é tratada como uma empresa ou uma instituição curativa, uma ilha distante do caráter coletivo, histórico das raízes e realidade presentes na comunidade.

A educação em direitos humanos, por outro lado, desempenha um modelo de educação no qual o PPP se materializa em práticas metodológicas na busca de uma educação dialética, à luz de uma sociedade pluriétnica e multirracial que valoriza as potencialidades e limitações de cada indivíduo no seu contexto social, garantindo sua história cultural como direito fundamental. Logo, o ambiente educacional deve ser um local em transformação que acompanha uma sociedade também em transformação. Deve ser um espaço para resgate de

direitos violados, os quais foram silenciados durante séculos, não sendo vistos nem ouvidos. Trata-se de uma pedagogia libertadora, aquela que repensa a relação professor e aluno e faz com que o ato de educar seja um ato político capaz de transformar a sociedade e resolver os conflitos de forma pacífica.

A sociedade clama pela construção de um PPP transparente, revestido dos direitos humanos, o qual auxilie na formação de um cidadão crítico e consciente de sua importância na comunidade. Segundo Veiga (1998, p. 11):

[...] a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Assim, a análise documental realizada a partir das contribuições de Bardin (2011) permitiu-nos verificar um documento com características formais, sem originalidade ou espontaneidade – sem identificação de sua autoria com a comunidade a que Esperança serve. Desta forma, o PPPE apresenta um texto desprovido de variações ou de autenticidade: não há a indicação de conflitos ou contradições, por exemplo – como aqueles vividos pela comunidade, tanto de vulnerabilidade socioeconômica como de segurança pública. O tráfico de drogas chega a ser reconhecido pelo documento (ESPERANÇA, 2018), mas para caracterizar as famílias tradicionalmente as responsabiliza por aquilo que seria a causa dos problemas com os quais a escola necessita lidar:

Além desses estudantes com dificuldades de aprendizagem, alguns apresentam um quadro de baixa frequência, acarretando: a indisciplina, falta de atenção em sala de aula; desrespeito e carência familiar, muitas vezes por conta de pais ausentes dos lares em tempo integral em busca de sobrevivência, passando a maior parte do tempo no emprego ou a procura de um; além dos desempregados e os que têm vícios do álcool e drogas (ESPERANÇA, 2018, p. 11).

Ora, notamos que a escola adota uma leitura distanciada, externa e tradicional para pensar seu lugar junto aos problemas da comunidade no PPPE. A evasão escolar também é associada ao tráfico:

...há incidência de estudantes usuários de entorpecentes, fato que dificulta a permanência dos mesmos no espaço escolar e promove um aumento no índice de infrequência, assim como, está diretamente ligado aos casos de violência e em alguns casos de mudança de endereço para fugir das consequências das drogas ilícitas no contexto familiar (ESPERANÇA, 2018, p. 16).

A própria maneira com que Esperança compromete-se a “implantar programas relacionados aos temas transversais: educação social, educação ambiental e combate às drogas” (ESPERANÇA, 2018, p. 37) ressalta a perspectiva tradicional que supõe a escola como

meramente informativa, a qual presume que o esclarecimento será tudo o que pode fazer. Notemos que ela deixa de questionar a relação entre racismo, necropolítica e tráfico de drogas em comunidades periféricas socioeconomicamente vulneráveis, habitadas predominantemente por afrodescendentes, como é o caso da comunidade onde a escola presta seus serviços. Como advertem Rodrigues, Ribeiro e Fraga (2017, p. 243):

A violência que atinge jovens, sobretudo afrodescendentes e residentes em bairros periféricos, está banalizada há tempos. Atribuí-la tão somente ao tráfico de drogas é simplificá-la; refletir acerca da sua multideterminação requer uma profunda análise crítica de processos mais amplos como cidadania, funcionamento da justiça e as políticas de segurança pública.

Ante o exposto, a discussão sobre a implementação e exteriorização de conteúdos de matrizes africanas no PPP precisa ser trabalhada e vivenciada nas escolas, pois sua relevância se deve ao fato de que os conteúdos como intolerância, formação do povo brasileiro, religião africana e racismo ainda não estão superados na sociedade. As metodologias relacionadas ao tema pedem urgência em deixar ser pontuais, manifestas apenas pela prática de alguns professores isoladamente e constatada nas entrevistas realizadas pela pesquisadora, como, por exemplo, na declaração da própria Bernadete: “[...] inclusive é no próprio mês de novembro por exemplo onde as escolas costumam trabalhar a figura do Zumbi, ou o tema né, antirracismo na escola, ou a política como si, eu não tenho o costume”. Essas práticas devem ser coletivas, interdisciplinares e estruturais na política da escola. Uma sociedade doente, que não reconhece a importância da África para a nação, não representa uma sociedade politizada e consequentemente reproduzirá a intolerância, o preconceito, a violência e o racismo.

Assim, concordamos com Saviani (1983) quando diz que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93). Esse olhar crítico, que se alimentaria pela implantação do previsto pela Lei nº 10.639/2003, não se dá no PPPE, infelizmente, não obstante o documento iniciar sua apresentação fundamentando-se no respeito às legislações nacionais e internacionais sobre direitos humanos, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645/2008). Ainda assim, a rigor foi possível identificar que o PPPE incorpora afirmações que se dirigiam a uma educação antirracista a partir das discussões bibliográficas debatidas em nosso trabalho sobre a Lei nº 10.639/2003. A análise do documento apresentou como categorias práticas de inclusão da temática étnico-racial; educação meritocrática e autoria coletiva (democratização), o que está resumido no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Categorização do PPPE na Escola Esperança, no ano de 2019

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidades de Contexto
Práticas de inclusão da temática étnico-racial no cotidiano escolar	Menções à Lei nº 10.639/2003 no corpo do texto	Transversalidade	<p>“As ações pedagógicas previstas e os projetos interdisciplinares, dentre eles o projeto de leitura “Ler Mais e Comunicar Melhor” e ainda “BULLYING” “AFRICANIDADES” “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL” (ESPERANÇA, 2018, p. 4).</p> <p>“Proporcionar oportunidades de estudo da cultura afro-descendente e indígena e histórias para divulgação e produção de conhecimento da rica cultura negra e indígena em forma de projeto, vivenciado durante todo ano letivo. Fortificado pelo Projeto Africanidades” (ESPERANÇA, 2018, p. 5).</p> <p>“Trabalhar temas transversais como forma de esclarecimento de problemas sociais como: As drogas, DSTs, violência e relações étnicas-raciais conforme a Lei Nº. 11.645/2008 dando obrigatoriedade ao ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas com vista a segurar aos alunos os conhecimentos profundos da cultura africana e indígena” (ESPERANÇA, 2018, p. 26).</p>
	Folclorização e isolamento de movimentos e conteúdo de uma educação antirracista	Projeto Africanidade	“O projeto Africanidades será desenvolvido no mês de novembro durante a semana da consciência negra, com sua culminância no dia 22 de novembro com a apresentação dos trabalhos para toda a comunidade escolar” (ESPERANÇA, 2018, p. 61).
Educação meritocrática	Ênfase no alcance ao Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB)	Foco nas avaliações externas e internas do município	<p>“No final de cada bimestre, o Conselho de Classe define e cria uma lista de estudantes que não obtiveram sucesso na sua construção de aprendizagem, e os procedimentos para os bimestres seguintes envolvendo toda a comunidade escolar em prol das metas/foco da Prova Brasil e IDEB” (ESPERANÇA, 2018, p. 14).</p> <p>“Desde 2016 com o lançamento do ‘Simuladão’ para todos os estudantes do Ensino Fundamental I (turmas do 2º ano e 5º Ano) e Fundamental II (turmas de 9º Ano) da escola, como uma atividade diferenciada com o objetivo de preparar os mesmos para as avaliações internas e externas” (ESPERANÇA, 2018, p. 14).</p>
Autoria coletiva (democratização)	Projeto político-pedagógico	Participação de todos os segmentos escolares	<p>“O Projeto político-pedagógico é um documento que apresenta a construção coletiva do trabalho educacional realizado” (ESPERANÇA, 2018, p. 4)</p> <p>“Para elaborar este documento de maneira coletiva e democrática, a equipe gestora organizou diversos encontros desde o ano anterior, com momentos de participação e reflexão com os diversos segmentos de professores, técnicos, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade” (ESPERANÇA, 2018, p. 4).</p>

Fonte: Elaboração própria da autora.

Podemos perceber que o PPP teoricamente prevê uma orientação para uma educação antirracista que aconteça de forma transdisciplinar, respeitando as diferenças na formação do indivíduo. Todavia, observamos também que há uma preocupação maior com o alcance de índices das avaliações externas e internas nacionais, estaduais e municipais.

Quando o objetivo principal da educação se volta para índices de desempenho, as questões particulares na maioria das vezes são penalizadas por números e gráficos. Essa afirmativa concretiza-se quando o documento teoricamente prevê como objetivo a vivência da cultura negra em todo o ano letivo, mas, no entanto, não apresenta atividades direcionadas no plano de ação.

Os dados gerados pelo PPPE no plano de ação demonstram que não há nenhuma meta para alcance da temática antirracista. Por outro lado, o tratamento dado ao alcance de índices nas avaliações externas é evidenciado como a primeira meta a ser alcançada no plano de ação do PPPE. De acordo com o documento, uma das metas da escola concentra-se em aumentar o índice do IDEB/2017 projetado para 2019 em 0,3, visando efetivar o índice desejado pela Secretaria de Educação municipal (ESPERANÇA, 2018, p. 24). Há no documento, ainda, como simbologia de uma educação de qualidade, imagens dos resultados, por modalidade de ensino, da escola quanto à avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), ratificando o momento de pressão por uma educação mais numérica que social.

No que diz respeito à participação dos segmentos escolares na elaboração do documento, evidencia-se, a partir da leitura do documento, a participação de todos em sua elaboração. Há nesse caso, teoricamente, um fortalecimento da democratização do ensino com o protagonismo de todos os envolvidos. Contudo, esse dado contrasta com a ausência, no texto, de vozes da comunidade com que a comunidade se reconheça: uma população cujo estatuto socioeconômico é diretamente marcado pelos efeitos da escravidão precisa reconhecer-se étnica e racialmente para poder, através da educação, ter mais chances de superar os limites que, de resto, foram naturalizados através do racismo estrutural. Essa ausência, então, denuncia o contrário da afirmação textual: nem todos os grupos integrantes da escola, afinal, envolveram-se na construção desse documento, cuja elaboração participativa já seria, por si só, uma experiência pedagógica.

A atuação dos segmentos escolares também está representada no PPPE através da presença do grêmio estudantil. Nesse contexto, a Escola Esperança estabelece como meta coordenar e incentivar até 100% dos estudantes a participarem do grêmio estudantil (ESPERANÇA, 2018, p. 31). Por essa direção, seria de pressupor que o espaço dado aos discentes contribui significativamente para a construção de processos democráticos,

fortalecendo o protagonismo de seus discentes. Todavia, não foi identificada no PPPE a participação da comunidade em qualquer fase de sua elaboração. Isso evidencia estarem de fato comprometidos os processos decisórios, que não são democráticos por não proporcionarem uma visão de quem enxerga a escola pelos olhos da comunidade a que a escola serve. Esse tratamento confronta as visões de Herrera (2008, p. 16) quando afirma que é necessário compreender os direitos humanos a partir de “sua estreita relação com as expectativas e interesses dos grupos sociais interessados em sua formulação e execução na prática”

O PPPE prevê a vivência de um projeto com tema “Africanidade”, em que cita e sugere o trabalho com vídeos, poemas e músicas com temáticas antirracistas: “O projeto Africanidades é desenvolvido no mês de novembro durante a semana da consciência negra, com sua culminância no dia 20 de novembro, com a apresentação dos trabalhos para toda a comunidade escolar” (ESPERANÇA, 2018, p. 60)

Porém, como o próprio texto manifesta, o projeto é concentrado em uma semana, no mês de novembro, com sua culminância no Dia da Consciência Negra. Essa datação isoladora termina por reforçar a folclorização, bem definida por Araújo (2006, p. 4) como “parte de um mecanismo histórico de produção do homem-espetáculo ou espetaculoso, do ser exótico e leviano e, como tal, incorporado à dimensão não-séria – histriônica e mágica – da vida nacional”, de sorte roubando das narrativas negras suas conquistas históricas. Ora, esse caráter folclórico, na escola, é denunciado por Santana, Baibich-Faria e Pessoa (2010) no contexto da análise da Lei nº 10.639/2003. Segundo esses autores:

A ‘folclorização racista’ [...] é um fenômeno que se dá involucrado na folclorização [...] e é mascarado por ela. É um fenômeno multideterminado, cujas causas, aqui captadas, são: o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; [...] a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa, com ou sem intenção de fazê-lo, das características culturais e de aparência nos espaços escolares. [...] O que efetivamente se observa é uma Pedagogia que, em um movimento consciente ou não, deliberado ou não, difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo (SANTANA; BAIBICH-FARIA; PESSOA, 2010, p. 91).

Assim, a análise do PPPE já anuncia o que as práticas pedagógicas vêm confirmar e aprofundar: o atendimento formal à Lei nº 10.639/2003, num modelo “folclórico” não garante, por si só, uma mudança nas raízes do racismo estrutural, que termina por ser reproduzido – como afirmam os últimos autores citados, “em um movimento consciente ou não, deliberado ou não” – no interior da escola. Não basta, então, acolher mais uma ou duas medidas, é preciso

interrogar as práticas de docentes, para o que a análise das falas de docentes concorre decisivamente, como mostraremos a seguir.

5.3 Análise das entrevistas

Os dados gerados pelas entrevistas apresentaram quatro categorias de análise. Podemos observar temas que se interrelacionam com o nosso trabalho nos proporcionando realizarmos algumas inferências, como mostra o Quadro 4 (que apresenta cores distintas em mais de uma subcategoria, para favorecer a identificação das citações correspondentes):

Quadro 4: Análise das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidades	
		Unidade de Contexto	Unidade de Registro (citações diretas de falas)
Marcas de um racismo estrutural nas contradições do cotidiano	Conflito étnico-racial	Contradições na (hetero e auto)identificação étnico-racial por docentes	<p><i>ROSA</i>: [...] assim quando a pessoa nasce vem com uma definição de cor, no meu registro tem a cor branca, embora eu observe que eu não tenho a cor branca, eu tô mais pra parda, mas tem branca, mas aí a minha cabeça está voltada enquanto ser humano, pra mim não existe cor, eu não tenho essa questão de cor eu tenho um ser humano que deve ser respeitada. (16/05/22)</p> <p><i>ABDIAS</i>: [...] Então mesmo com registro de nascimento dizendo que eu sou branco, mas eu me declaro pardo. (18/04/22)</p>
		<p>Negação do preconceito como efeito do mito da democracia racial e do racismo estrutural (na língua, nos costumes etc.)</p> <p>Defesa da meritocracia e oposição a políticas públicas afirmativas e compensatórias (discurso do racismo reverso)</p>	<p><i>ROSA</i>: só essa questão de cota que é coisa que me diz inquieta porque eu acho que o ser humano não precisa de cor, não precisa de validação para conseguir alguma coisa ele tem que ter direito por direito e não por cor. (16/05/22)</p> <p><i>BERNADETE</i>: [...] Pra mim, por exemplo, como professora, tem coisas no dia a dia que se forem por eu falar um nome, feito um dia desses uma professora me abordou e eu disse: – Professora, eu estou na sua lista negra? – porque era a lista de professores que estavam em dívida. Ela fez: – Não professora, eu vou corrigir, a senhora está na lista negra, não, que lista negra é um termo pejorativo e racista. – Eu disse: – Olhe, para ela e para mim lista negra é uma linguagem usual e eu não considero racista. (14/05/2022)</p> <p><i>ANA</i>: [...]Jeu sou contra porque assim já começa o preconceito por aí. o que eu acho que deveria ter a mesma vaga não deveria ter uma reserva de vaga só porque aquele aluno é negro ou pardo, entendeu eu acho que deveria ter o mesmo percentual de vaga. Eu acho que o preconceito já começa por aí (16/05/22)</p>
		Violência racista nas relações horizontais entre discentes	<p><i>BERNADETE</i>: Já teve, por exemplo, apelidos como fuscão preto, favelado. Foram poucas vezes que eu notei isso, que alguns alunos foram dizer: – Professora, tá chamando-o de fulano de tal... com esse nome. (14/05/2022)</p> <p><i>ROSA</i>: [...] Ele era Síndrome de Down, de cor, e os próprios alunos não queria que ele participasse de algumas atividades [...] e eu tive que pedir. (16/05/22)</p> <p><i>ANA NERY</i>: outro aluno da sala, da cor parda, e um certo aluno que é branco, aí falou pra ele que a cor dele era mais escura, ou seja, ficaram um discutindo com o outro por causa da cor. E aí ele começou a chorar, o que tinha a cor mais escura começou a chorar e o outro ainda queria se defender, mas ele não tinha razão. Ele ficou entrando em discussão com o menino com o aluno e aí deu errado. (16/05/22)</p>
Despreparo de docentes	<p>Escassez de materiais que promovam a (auto)crítica do racismo estrutural</p> <p>Ausência de formação na instituição e no Município</p>	<p>Uso na internet como fonte para planejamento de aulas com o tema</p> <p>Inexistência de formação inicial e continuada sobre o tema (do racismo estrutural, do ensino da história e cultura da África) e a lei.</p>	<p><i>CRISTINA</i>: Ocorre em algum período quando a gente tem a questão, como eu citei, da Carta Magna, a gente começa a ver a questão das leis. Muitas vezes a gente pega um material da internet. Não tem um seguimento. Não tem uma política que funcione com essa lei. (14/04/22)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: Acredito que sim, porque quando a gente quer fazer um trabalho dessa forma a gente tem que correr atrás de informação, até porque não é a minha área. Então nem na minha formação na graduação, na especialização e as formações que são dadas para gente são mais específicas para nossa área de estudo e aí fica... quando tem uma formação, sei lá, uma vez no ano, duas formações assim, e bem por cima, né, nada muito específico. (18/04/22)</p> <p><i>AGAMENON</i>: Eu acredito que nos últimos sete anos deva ter uma formação, teve uma fala relacionada a algo. Mas apenas uma nos últimos sete anos. Seria pouco, assim, é o que você vai encontrar. (01/04/22)</p>

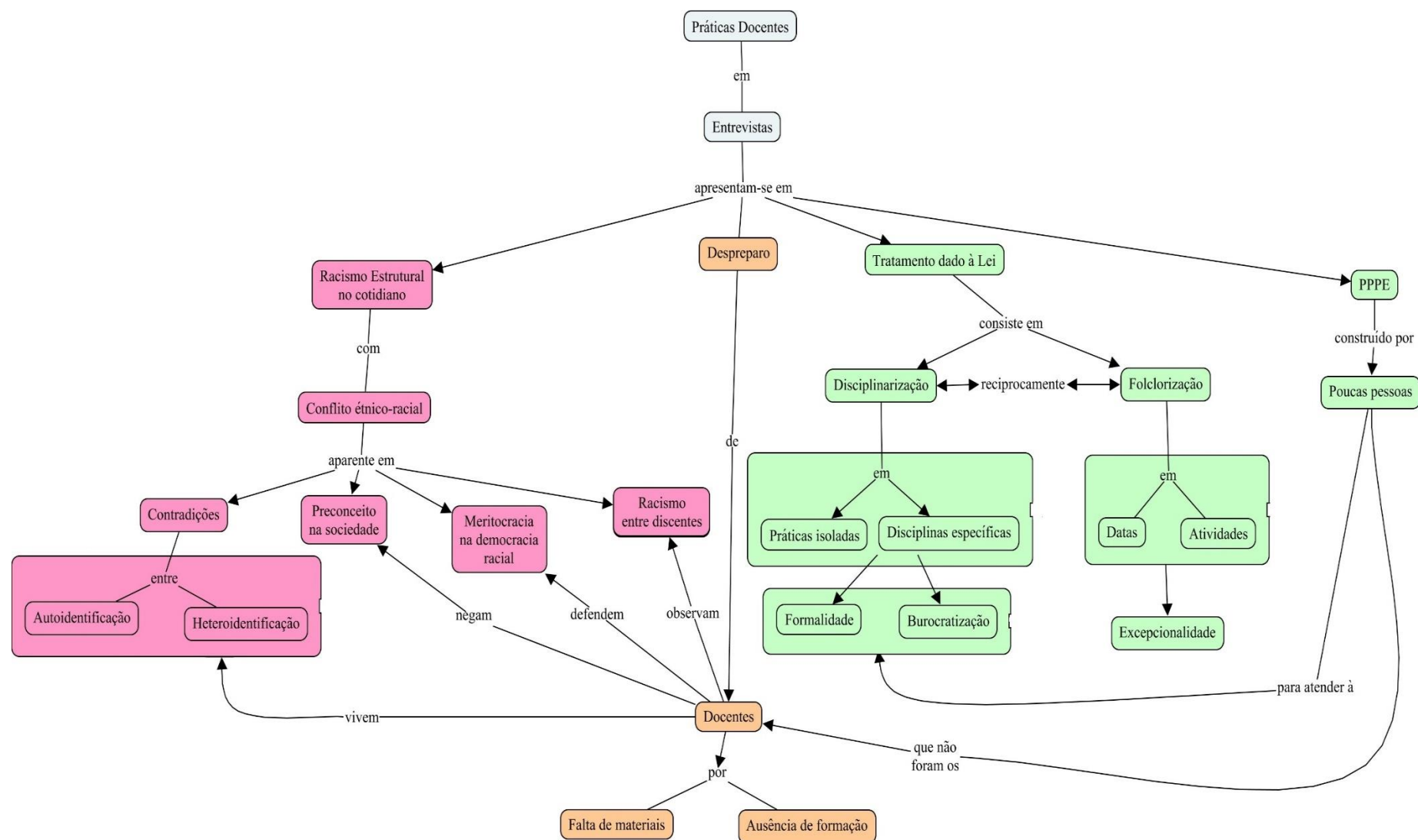
Fonte: Elaboração própria da autora.

Quadro 4: Análise das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades	
		Unidades de Contexto	Unidades de Registro (citações diretas de falas)
Tratamento isolado e folclórico dos conteúdos da Lei nº 10.639/2003	Disciplinarização no trabalho formal da temática	Práticas pedagógicas isoladas apenas na disciplina	<p><i>AMÉLIA</i>: Em matemática, procuro trazer situações-problema envolvendo o conteúdo, independente de ser novembro. (11/04/22)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: [...] Não, a gente procura, já que minha área é ciência, a gente procura aquilo que é ligado a área, então é aí que a gente faz esse trabalho, mas um livro específico mesmo, não. (18/04/22)</p> <p><i>CRISTINA</i>: [...] Trabalho com arte no português, aí trabalho com as duas disciplinas. Aí eu não vejo... vejo assim... vamos trabalhar, chegou o período, muitas vezes eu vejo mais específico na professora de história, o pessoal da área de história. (14/04/22)</p> <p><i>BERNADETE</i>: Olhe, na minha aula de história eu não quero mais esse tipo de comportamento, essa é uma palavra que pode ser ofensiva. Ele não se ofendeu porque é seu amigo, mas se fosse outra pessoa poderia se ofender. Então outra pessoa pode se sentir ofendida se não for próxima a você. Você tratar ela desse jeito ele pode se ofender porque pode ser considerado um racismo ou discriminação. (14/05/2022)</p>
	Folclorização e isolamento de movimentos e conteúdos de uma educação antirracista	Concentração das vivências apenas no Dia da Consciência Negra.	<p><i>BERNADETE</i>: [...] inclusive é no próprio mês de novembro por exemplo onde as escolas costumam trabalhar a figura do Zumbi, ou o tema né, antirracismo na escola, ou a política como si, eu não tenho o costume. (14/05/2022)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: A gente faz trabalhos pontuais, né. Implementar na verdade acredito que não, por conta mesmo da questão da cobrança que a lei seja efetiva, mas eu acredito que poderia ser desenvolvida durante o ano inteiro. Porque a gente faz projetos pontuais ou momentâneos. E eu acho que a lei deveria perpassar por todo o ano. (18/04/22)</p> <p><i>ROSA</i>: Mais abordado, né, no caso dos professores de história de geografia e demais, português, são abordado durante o período do ano todo só que eles focam mais, visão, mas é o mês de novembro o mês comemorado mais, né, mais vigente e em questão da comunidade é trabalhado de uma maneira minuciosa, porque aqui na comunidade existe vários tipos de religião, então o preconceito você sabe que existe, né? Então os professores trabalham de maneira minuciosa para ser abordado o assunto sem ser muito é... gerar muita polêmica. (16/05/22)</p>
Projeto político-pedagógico da Escola Esperança	Elaboração por alguns (e não todos os) atores da escola Esperança	Baixa (ou nenhuma) participação da comunidade estudantil e comunidade escolar	<p><i>BERNADETE</i>: Do projeto político-pedagógico? Na verdade, o projeto político-pedagógico é pra ter a participação da comunidade e dos alunos e, no entanto, eu não sei afirmar o porquê que eles não participam. (14/05/2022)</p> <p><i>AGAMENON</i>: Acontece muito de o professor não participar do projeto ou não conhecer. Meio às vezes tá exposto em algum lugar, mas escondido ou tá guardado, ninguém tem o interesse de buscar. E mesmo a escola que eu conheço a prática do PPP se torna bem complicado. Eu digo porque tem vários empecilhos, pode dizer assim (01/04/22)</p> <p><i>ANA NERY</i>: Não, quem participou só foi os professores. (16/05/22)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: Professores, funcionários, gestão, supervisão. Todos participam dessa reunião. (18/04/22)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: Tá. Essa lei tá. (18/04/22)</p> <p><i>BERNADETE</i>: Está, sim. (14/05/2022)</p> <p><i>AGAMENON</i>: Estou há seis, sete anos e não conheço. Eu acho importante. Principalmente no enfrentamento de alguns problemas do dia a dia é interessante saber o que o PPP diz em relação àquela determinada situação. Infelizmente a gente está aqui numa comunidade que existe situações até de perigo social. Alunos envolvidos com drogas, você tem aqui pessoas suspeitas de determinado crime. (01/04/22)</p>

Fonte: Elaboração própria da autora.

Figura 1: Análise das entrevistas – Mapa Conceitual da Análise



Fonte: Elaboração própria da autora.

Levada em conta a Figura 1 acima ao considerarmos inicialmente as marcas do racismo estrutural nas contradições do cotidiano escolar, precisaremos reconhecer sua presença invisibilizada na subcategoria “conflito étnico-racial”. Nesse sentido, como dissemos em linhas anteriores, a sociedade mundial construiu suas comunidades às custas de povos de peles negras, sendo o Brasil o último país da América Latina a abolir a escravidão. Esse processo diaspórico foi responsável por discriminar a população afrodescendente, atribuindo-lhe a culpa das mazelas sociais, o que se reflete até os dias atuais nas poucas condições e oportunidades dadas aos negros, fazendo com que essas comunidades continuem enfrentando as marcas do racismo estrutural, foi ecoado com o discurso ridículo da superioridade da raça branca sobre as outras.

Com efeito, o racismo estrutural mata, destrói e dissemina a desigualdade inerente à lógica do sistema capitalista que, sutil e ao mesmo tempo avassaladoramente, submete comunidades negras, excluindo-as do domínio dos meios de produção e as situando na periferia socioeconômica. Lembra Almeida (2019, p. 41-42) ao tratar do papel institucional da escola na reprodução do racismo:

Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. [...] O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. [...] E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

Ora, a comunidade da Escola Esperança não foge à regra. Ela é tratada como afirmou Agamenon em sua entrevista: “...infelizmente a gente está aqui numa comunidade [em] que existe[m] situações até de perigo social. Alunos envolvidos com drogas, você tem aqui pessoas suspeitas de determinado crime” (1º de abril de 2022). Para o professor, o perigo social explica-se pela comunidade, sem ele evidenciar que a própria comunidade é alvo desse racismo estrutural. Assim, vítimas dessa estrutura excludente, pessoas negras são mantidas à margem da organização socioeconômica graças ao racismo, numa forma de violência que as considerada apenas por sua força de trabalho, responsabilizando-as por suas desvantagens. Logo, as marcas desse racismo são reproduzidas em diversos planos socioculturais e educacionais.

Nesse viés torna-se importante ressaltar que o racismo estrutural não é visto como responsável diretamente pela violência enxergada, por exemplo, na comunidade a que a escola presta serviço. Como foi ilustrado pela análise da fala de Agamenon, ele consegue enxergar o que chama de “perigo social”, mas não aplica nenhuma crítica a esse nível de constatação, mantendo-se no plano do senso comum, banhado daquele racismo, naturalizado por ser

invisibilizado e estrutural, que adentra as escolas imperceptivelmente, desencadeando um efeito cascata para continuidade de uma cultura racista.

Muito interessante é observarmos que as contradições do conflito étnico-racial transparecem na relação de docentes consigo: suas histórias de vida mostram-nos afetados pelo racismo, de forma ora mais sutil, ora mais drástica. Portanto, conhecer um pouco da vida pessoal dos entrevistados, além de demonstrar respeito a suas histórias ganha uma ordem especial, por ser uma via potencial de acesso à formação e à crítica do próprio racismo, incidindo na aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Há um conflito étnico-racial que, não reconhecido em sua profundidade, tem sua tensão anulada: afinal, qual minha etnia, minha raça? A preocupação em posicionar-se, ademais, confirma a importância da questão, que permanece mal resolvida.

Abdias, por exemplo, não se reconhece com a classificação étnico-racial que lhe foi atribuída: “Então mesmo com registro de nascimento dizendo que eu sou branco, mas eu me declaro pardo” (18 de abril de 2022). Ora, isso gera uma diferença, uma distância que não só aponta para múltiplas possibilidades de posição étnico-racial, como, sobretudo, para um deslocamento com que o professor tenta resolver um conflito implícito: ser “branco” ou “não-branco” implica – e o professor reconhece isso ao posicionar-se em outro lugar, que não o heteroatribuído – em lugares de poder diferentes, sendo um de privilégios (historicamente, o branco) e o outro, não.

Ao se pôr fora do grupo não-privilegiado, Abdias pode tanto expressar eventualmente uma conformação com um lugar presumidamente inferior (como é tratado pelo preconceito) quanto buscar uma correspondência com um outro grupo com que mais se identifica – seja por motivos aparentemente neutros ou por autoafirmação, esse movimento voluntário pelo qual a identidade se constrói diferenciando-se do que os outros afirmam sobre o sujeito. Isso aparece no uso da expressão concessiva (“...então mesmo com registro de nascimento dizendo que eu sou branco”) e na conclusão da sentença, que se inicia com uma conjunção adversativa (“...**mas** eu me declaro pardo”). Assim, Abdias parece desafiar a força tradicionalmente atribuída ao Estado, aos poderes públicos e mesmo à sociedade, prefigurados na imagem do documento (o registro de nascimento). Temos, pois, nas origens da identidade desse docente, uma boa ilustração das contradições associadas ao racismo estrutural (não haveria essa diferença se ela não causasse tensões!).

Corroborando a posição de Abdias, Rosa também apresenta a existência de um conflito enquanto sua identificação declarada no registro de nascimento. O sentimento encontra-se claramente presente no verbo “inquietar-se” usado por ela. O conflito estabelecido no diálogo de Rosa não está distante de diversos conflitos raciais com os quais afrodescendentes são

obrigados a conviver todos os dias. Assim como Abdias, Rosa também usa uma conjunção adversativa enaltecendo sua batalha interna quando afirma: “...eu não tenho cor branca, eu tô mais pra parda, mas tem branca [no registro de nascimento]”.

A fala de Rosa, embebedada pela insegurança em sua autoidentificação, não é nenhuma novidade para o movimento negro brasileiro, pois, durante a nossa história, nós, afrodescendentes, fomos empurrados para os padrões de beleza brancos, porquanto ao sermos chamados de negros éramos também criminosos. Por exemplo: o padrão de beleza feminino também era imposto por traços predominantemente europeus; as mulheres negras eram consideradas feias por não apresentarem características comuns às mulheres provenientes da Europa.²² O ideal de belo desde a colonização é representado pela cor branca, cabelos lisos etc.

Gomes (2003) chama a atenção sobre a importância da formação docente nos conflitos existenciais. A autora obteve um importante resultado de sua pesquisa etnográfica em salões de beleza voltados ao público negro e cabelo crespo. Diante das entrevistas concedidas pelos(as) participantes foi possível identificar os traumas causados pelo racismo que cada um viveu durante o período escolar, em particular expressos no preconceito ao cabelo com trança e na solidão da menina negra. Por esses relatos, percebemos que o racismo é uma ferida aberta que reclama a atuação de professores suficientemente preparados para combatê-lo, sob o risco de aprofundarem-se as feridas trazidas pela história da escravidão.

Ainda segundo a autora, o professor deve estar atento aos estudantes e sua desenvoltura: “Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar” (GOMES, 2003, p. 176)

Vale lembrar também a reflexão de Tardif (2011, p. 11), quando disse que “o saber dos professores [...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”

Quando a meritocracia, que nega as desigualdades com base na raça, busca ocultar seus fundamentos sob números (econômicos, de produção etc.), há uma despersonalização que ajuda a instaurar, num plano individual, conflitos existenciais, a exemplo do que é representado pelas

²² Não à toa, os produtos para cabelos baseavam-se no objetivo de atingir, o máximo possível, a semelhança com a cabeleira natural da Europa, mesmo que para isso fossem aplicadas técnicas torturantes (como, por exemplo, alisamentos com ferros utilizados para passar roupas). Expressões como “cabelo ruim” ainda ecoam nas salas de aula. A condenação ao tipo de cabelo que se distancia do padrão liso, de origem europeia, é apenas uma das formas com as quais o racismo estrutural tenta aniquilar a existência negra – aqui, pela via estética.

marcas do racismo estrutural nas falas de Abdias e Rosa. Esse comando representa as ações da educação liberal, capitalista e meritocrática. O “exercício do poder pode ser considerado maléfico ou benéfico segundo os contextos históricos e segundo os diversos pontos de vista a partir dos quais esses contextos são considerados. (BOBBIO, 1992, p. 35).

A aniquilação de elementos culturais que dão suporte às identidades negras reforça a disseminação dos estereótipos preconceituosos e segregacionistas, os quais sutilmente fazem parte da escola e de modo imperceptível vêm sendo repassados durante as práticas pedagógicas nos saberes de uma epistemologia eurocêntrica dominante. Nesse contexto, a sociedade brasileira ainda contribui com o discurso racista, quando silencia, por exemplo, a luta do Movimento negro. Evidenciar essa luta e seus efeitos afirmativos sobre as identidades negras não se trata de favor ou caridade: ao contrário, representa um direito básico, o de existir.

O que disse Rosa nos remete a duas assertivas: de que é preciso ter uma identidade; e que a identidade declarada não confere com a realidade, porque a docente não se reconhece branca. Tais afirmações confirmam um conflito existencial. Posteriormente, a docente tenta eliminar o conflito com a negação da diferença: seríamos formados apenas por uma raça, a humana.

A negação da existência de raças tratadas desigualmente – empregada ao conflito por Rosa – ratifica a força que o racismo estrutural ainda reproduz hoje. O argumento de Freyre (1993) ainda ecoa na educação brasileira, e por isso é necessária uma lei para que as lutas históricas por direitos a uma educação afrorreferenciada sejam tratadas como justiça social.

Não surpreende, pois, que nas falas de Bernadete e Ana quanto à negação do preconceito e a defesa da meritocracia, tenham se constatado:

[...] Pra mim, por exemplo, como professora, tem coisas no dia a dia que se forem por eu falar um nome, feito um dia desses uma professora me abordou e eu disse: – Professora, eu estou na sua lista negra? – porque era a lista de professores que estavam em dívida. Ela fez: – Não professora, eu vou corrigir, a senhora está na lista negra, não, que lista negra é um termo pejorativo e racista. – Eu disse: – Olhe, para ela e para mim lista negra é uma linguagem usual e eu não considero racista (BERNADETE, 14 de maio de 2022).

[...] eu sou contra porque assim já começa o preconceito por aí. o que eu acho que deveria ter a mesma vaga não deveria ter uma reserva de vaga só porque aquele aluno é negro ou pardo, entendeu eu acho que deveria ter o mesmo percentual de vaga. Eu acho que o preconceito já começa por aí (ANA, 16 de maio de 2022).

A fala de Bernadete nos mostra a forte influência do mito da democracia racial no tratamento com as desigualdades raciais no país. Não é demasiado lembrar que a política de branqueamento demonizou tudo que se associava ao negro (cabelo ruim, lista negra, magia negra, câmbio negro, mercado negro, vala negra, ovelha negra, buraco negro, peste negra,

passado negro, entre outras palavras pejorativas). Entretanto, o mito da democracia racial tenta maquiar o tratamento desigual sob o fundamento de oportunidades iguais para todos. As “chances” dadas aos estudantes desconsideram aspectos importantes entre os pares como por exemplo: o que comem, onde moram, como sobrevivem, qual é a história de sua existência. Os artifícios representam marcadores os quais fazem parte de uma macropolítica abordada por Munanga (2015) como o mito da democracia racial. A recusa desses aspectos do existir numa educação humanizada está estampada tanto na fala da docente Bernadete – ao afirmar que “lista negra”, por estar na linguagem usual, assim se justifica – quanto na fala de Ana, quando se opõe às políticas de cotas para alunos negros. Recusar uma revisão do emprego de vocabulário racista largamente arraigado ao longo dos tempos; ou entender as cotas como privilégio, e não como reparação histórica a populações discriminadas até hoje por sua etnia é partir da premissa racista de que somos todos iguais, num país em que tantas desigualdades são racialmente explicáveis. Nas palavras de Cantuário e Alves (2021, p. 521-522),

Dessa forma, em vez de ser espaço de modificação e transformação social, a escola transforma-se em local de proliferação e propagação de preconceitos, caso mantenha-se fiel ao silenciamento [...]. Na escola, os exemplos se multiplicam [...] muitos deles ocorrendo na própria sala de aula [...] em que o professor [...] personifica o papel, por vezes, de primeiro agente de discriminação com o qual o aluno entrará em contato; outras vezes sendo uma extensão daquilo com o que o indivíduo se já deparou em casa ou na rua.

Os dados gerados com os docentes entrevistados realçam a crença no mito da meritocracia racial em Esperança, que paradoxalmente ao discurso de oportunidades, convive com desigualdades próprias à população negra periférica. O preconceito, nesse cenário, será sempre dos outros – das crianças com quem trabalham. Rosa, Ana Nery e Bernadete, que declaram já ter presenciado xingamentos entre os discentes associados ao negativamente da cor preta simplesmente por ser cor: “Já teve, por exemplo, apelidos como fuscão preto, favelado” (BERNADETE, 14 de maio de 2022). Assim, seja por ofensas entre as crianças – que reproduzem termos racistas –, seja por preconceito contra colegas com algum tipo de deficiência ou condição que os diferencie – como a criança com Síndrome de Down) –, o preconceito só é enxergado pelos docentes nos próprios residentes da comunidade.

Também no relato da experiência de Ana Nery – em que uma criança mais escura saiu chorando da escola por se sentir diminuída por sua cor – há elementos que confirmam o preconceito entre crianças; não há, porém, nenhuma autocrítica nem implicação da professora,

que acusa de racismo reverso²³ as cotas e defende a meritocracia como justa. Esperança é uma escola marcada pelo racismo estrutural e institucional – a despeito de afirmar-se no combate ao racismo, pois não tematiza o preconceito presente no seu cotidiano nem as posições racistas de seus e suas docentes.

Sem a crítica cultural a essas práticas, por exemplo, a valorização da Lei nº 10.639/2003, torna-se impossível o debate do conflito existencial dos docentes, pois ele não é uma questão pessoal. Ela é um instrumento de combate a meritocracia da igualdade racial, fruto do mito da democracia racial de Freyre (2019) e Gobineau. E para que esse instrumento possa ser bem usado, carece de docentes autocríticos e bem preparados. Ora, isso não constatamos nas entrevistas com as professoras e professores de Esperança.

Com efeito, o despreparo docente foi outra das categorias identificadas no discurso durante as entrevistas. Tanto a resistência ao espírito da lei como seu contraponto complementar, o racismo estrutural (que transparece no conflito étnico-racial já discutido) ajudam a compreender o silêncio acrítico sobre as desigualdades raciais e o desinteresse (ou mesmo a aversão) pela valorização da temática nas práticas docentes. Sem formação (inicial e continuada) que questione e refaça as convicções étnico-raciais já impregnadas na cultura, como esperar que docentes tenham práticas significativamente antirracistas?

Em relação a essa categoria do “despreparo docente”, a análise das falas dos sujeitos permite entender melhor suas práticas pedagógicas, quais suportes encontram, como e para que estão sendo formados. Duas décadas após o surgimento da Lei nº 10.639/2003, ela ainda é timidamente implementada na escola Esperança.

Não à toa, Agamenon declara que “nos últimos sete anos deva ter uma formação ou uma fala relacionada a algo. Mas apenas uma nos últimos sete anos” (1º de abril de 2022). Para ele, seria pouco, assim, e essa foi a única referência a qualquer memória sobre formação docente para uma educação antirracista na escola. Ninguém mais mencionou nada a respeito.

Esse dado, associado a falas acerca de outros temas por outros docentes, demonstra a existência de passos bem lentos para a efetivação da norma, como mostram as subcategorias “Escassez de materiais que promovam a (auto)crítica do racismo estrutural” e “Inexistência de formação inicial e continuada sobre o tema (do racismo estrutural, do ensino da história e cultura da África) e a lei”.

²³ Entendido como a falaciosa crítica que acusa grupos minoritários de imporem condições desvantajosas a grupos majoritários, em geral condenando políticas afirmativas (ALMEIDA, 2019). Martins (2022, p. 26) também comenta a respeito dessa estratégia discursiva, “frente à compreensão de que o racismo é fenômeno estrutural e estruturante, insiste-se de modo retrógrado na narrativa do racismo reverso para descaracterizar e enfraquecer políticas de ação afirmativa, sejam estas desenvolvidas pelo poder público ou pela iniciativa privada”.

Nesse sentido, a formação docente que valorize os direitos humanos torna-se imprescindível para mudança de paradigmas, associada a um conjunto histórico de lutas e conquistas para o direito às existências e identidades negras, inclusive através da obrigatoriedade do ensino e cultura africana promovido pela lei:

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma ‘harmonia’ e nem ‘quietude’ e tampouco ‘passividade’ quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (GOMES, 2012, p. 98).

O tratamento dado à norma na escola Esperança encontra-se paradoxalmente relacionado à visão de Gomes (2012), segundo quem o espaço de debates sobre a lei e seu escopo tem o potencial de promover discussões étnico-raciais nas escolas. Logo, como não se mudam as práticas folclóricas ou burocráticas nem se trata da política pública, tampouco há promoção de debates a respeito do racismo e a educação antirracista.

Como alternativa à falta de materiais sobre o assunto, alguns docentes referem-se a buscar na internet suporte para suas aulas. Aparentando sentir-se perdida, Cristina, em sua fala, não indica perceber sequência, organização, ou norte a ser seguido: “Não tem seguimento. Não tem uma política que funcione com essa lei” (14 de abril 2022). Curioso comentário, pois a professora, ao indicar a ausência de práticas pedagógicas cotidianas (“uma política que funcione”), revela desconhecer que a própria Lei já é uma política pública, nascida de lutas antirracistas. Logo, talvez de modo inintencional, atinge o ponto fraco: a política que entretece o cotidiano da escola não se afina à Lei, pois reproduz práticas definidas pelo racismo estrutural. Ao pretender ressaltar o distanciamento entre lei e práticas pedagógicas (talvez para criticar a Lei), Cristina evidencia algo que poderíamos assim traduzir: “Esperança (e seus docentes, quiçá qualquer docente nas mesmas condições), nas suas práticas, não funciona(m) com essa Lei”

Corroborando Cristina, Bárbara, professora de Ciências, declara: “...na formação da graduação, na especialização, e as formações que são dadas são mais específicas para sua área de estudo” e conclui: “aí fica” (18 de abril de 2022). O advérbio de lugar e o verbo utilizados nos remetem ao tratamento que é dado ao ensino da cultura africana naquela escola, representado pelo recorrente adiamento. Além da ausência formativa, há o apelo por um dispositivo – o livro didático, no caso – que preveja os conteúdos, reduzindo o trabalho de

planejar aulas que sejam singulares. Segundo Bárbara, “a gente procura, já que minha área é ciência, a gente procura aquilo que é ligado a área, então é aí que a gente faz esse trabalho, mas um livro específico mesmo, não” (18/04/22).

Notamos, assim, que falas como essa reforçam a análise já desenvolvida introdutoriamente, no capítulo 5, acerca de livros didáticos de História do 6º ao 9º ano, cujas discussões sobre a temática antirracista mostraram-se resumidas e insuficientes. Nesse universo, a ausência de materiais críticos na escola desencadeia um processo de instantâneo-pedagogia-africana (aquela resumida na pontualidade do tratamento com o tema apenas mês de novembro), que precariza a temática e reitera práticas racistas.

Assim, essa pedagogia, imediatista em suas soluções e conservadora em seus recursos, reproduz, de forma naturalizada e acrítica, as condições do racismo. Ela, para Quinjano (2005), exprime uma abordagem da colonialidade do poder, a qual reprime e destrói o imaginário do outro, enquanto reafirma seu próprio imaginário – no caso, o branco de origem eurocêntrica. Nesse contexto, o tratamento que é dado aos conteúdos africanos ainda é de secundário, porque em um país regido pelo sistema capitalista, a educação deve voltar-se para formação de mão de obra qualificada.

Em contraposição a isso, a professora Amélia recordou uma experiência interessante e pessoal da temática, a qual enriqueceu seu processo de formação continuada:

[...] Houve um período muito bom, muito forte, digamos assim, que foi o projeto A Cor da Cultura. Foi bem pra trás dos anos que você citou bem pra trás. Foi lá no espaço Paulo Freire, não lembro o nome do espaço, eu sei que é um espaço de formação de outro município e a gente foi para lá, foram alguns encontros e foram o dia todo. Depois também a [Universidade] católica [de Pernambuco], deram seguimento na Católica. É um material muito rico, muito bom, mas era em pequena quantidade para atender diversas demandas de escolas. Escola de pequeno porte, de médio e de grande porte. Eu acho que deveria vir mais, em maior quantidade. E que os professores que participaram daquele momento deveriam ter um espaço dentro da escola, porque a escola não pode parar e a gente vai arrumar tempo quando para parar. Eu precisava repassar para as minhas amigas a riqueza daquilo que vivenciei, do que eu aprendi. O pessoal que veio do Rio de Janeiro e de outros estados. (11 de abril de 2022)

Segundo Amélia, o projeto de âmbito nacional atuou de forma positiva no trabalho com a temática. Lançado em 2004, *A cor da cultura* teve por objetivo o incentivo da implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas do país através da formação dos professores, em parceria entre órgãos e empresas, públicos e privados.²⁴ Ganhou apoio presidencial e demonstrou

²⁴ Petrobras; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN); Ministério da Educação, por meio da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão); Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares; Fundação Roberto Marinho, via Canal Futura, e a TV Globo.

respeito e diálogo com uma educação antirracista em direitos humanos – por promover a lei e seus temas.

Mesmo que, como relata Amélia, os anos finais tenham assistido a uma mobilização federal, com o passar dos anos o desinteresse pela temática foi se intensificando, e, como prova do racismo estrutural, o projeto hoje foi abandonado, mais ainda com os anos de endurecimento neoliberal e de extrema direita contra a democracia brasileira, sobretudo a partir de 2019.²⁵

Nessa conjuntura, apesar de formalmente a lei e suas normatizações e diretrizes sobreviverem, observamos uma distância em relação à prática cotidiana, como mostram as entrevistas de docentes de Esperança. A falta de formação pedagógica e ausência de materiais pedagógicos na escola consolidaram essa posição conservadora, que brota e retroalimenta o racismo estrutural.

Não é difícil supor que a realidade de Esperança se aproxime do chão de escolas de todo o país. Não se discute uma educação desumanizadora, liderada pela ilusória democracia racial, hoje disfarçada do mito da meritocracia racial. Esse novo mito se alimenta das cobranças de avaliações internas e externas da política neoliberais, buscando resultados numéricos, desencadeando um efeito cascata que estimula docentes a empurrarem o trabalho pedagógico com a Lei nº 10.639/2003 para o fim do ano, como segundo plano, sem qualquer preparação inicial ou básica, evidenciando-se, assim, o que Oliveira (2010, p. 215) lista:

[...] a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa.

Visualizamos que a educação antirracista não é vista como prioridade, ao contrário, trata-se, na escola estudada, de um modelo pedagógico que, pelo automatismo das práticas tantas vezes repetidas irrefletidamente, violenta o direito de serem reconhecidas a história e as identidades negras e afrodescendentes no Brasil, cujas desigualdades somente podem ser explicadas a partir da crítica ao racismo, que perpetua a desumanização pela educação.

A terceira categoria envolvida nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na Escola Esperança explicita, em duas subcategorias e duas unidades de contexto inferidas a partir da análise das entrevistas, o tratamento dado à lei no cotidiano escolar, através da

²⁵ Um triste exemplo está na notícia veiculada pelo site Poder 360: “O presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, afirmou nesta 6ª feira (20.nov.2020) que não existe racismo estrutural no Brasil. [...]. A declaração é feita na mesma data em que é comemorado o Dia da Consciência Negra, somado a uma onda de protestos provocada pelo espancamento de João Alberto Silveira Freitas, 40 anos, conhecido pelos amigos como Beto. O homicídio ocorreu no supermercado Carrefour de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.”

disciplinarização no trabalho formal com a temática (em práticas pedagógicas restritas à disciplina de História) e na folclorização e isolamento de iniciativas e conteúdos que poderiam concorrer para uma educação antirracista (a exemplo da consciência negra, associada somente a eventos em um dia ou ao mês de novembro).

De fato, a fala de Rosa ilustra o quanto esse isolamento oferece grandes barreiras para implementação da lei: “[...] é o mês de novembro o mês comemorado mais, né, mais vigente, e em questão da comunidade é trabalhado de uma maneira minuciosa, porque aqui na comunidade existe vários tipos de religião, então o preconceito você sabe que existe [...]” (16 de maio de 2022). Ressaltamos que, para a professora, isso ocorre “para ser abordado o assunto sem ser muito é... gerar muita polêmica” (ROSA, 16 de maio de 2022). Observamos que o adjetivo “minuciosa” é usado por Rosa para retratar uma prática comum nas escolas: o(s) valor(es) agregado(s) a uma efeméride termina(m) por ser tratado(s) apenas uma vez, sem frequência – e de forma superficial, para não incomodarem. Ora, como é possível pretender que um período histórico de séculos – a escravidão – seja tratada sem gerar polêmica? E como pretender que ela não tenha produzido efeitos para a contemporaneidade, a não ser que se presuma a democracia racial? A consciência negra, então, passa longe do currículo, e o racismo estrutural deixa de ser reconhecido e questionado.

As declarações da docente esclarecem outra barreira imposta pelo racismo estrutural e disseminada pela democracia racial. Em um país marcado pela ideia de superioridade religiosa, a demonização de outras religiões causam desconforto e até mesmo ofensa a quem pratica outra religião, que não as cristãs. Devido a isso, muitas escolas preferem silenciar a discussão sobre religiões de matrizes africanas, na tentativa de mais uma vez silenciar o conflito. De acordo com Rosa, verificamos a presença de uma cultura racista ainda marcada pelo preconceito étnico-racial não apenas nos dizeres da professora, mas sobretudo na comunidade.

No caso de uma educação antirracista em direitos humanos, isso equivale a problematizar as convicções naturalizadas, evidenciando seu caráter histórico e contrário aos direitos humanos: dessa perspectiva, a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 de forma não exótica representa séculos de derramamento de sangue nos fundamentos da luta e da resistência do protagonismo negro durante toda sua existência. As resistências à política pública que essa lei busca garantir, por outro lado, fundamentam-se em séculos de escravidão que se perpetuam através de desigualdades socioeconômicas e, no plano cultural, do racismo.

Temos, desse modo, o paradoxo: a lei é tratada na escola, mas de tal forma que termina anulada (pela burocratização) ou caricaturada (pela folclorização). Se o racismo é considerado crime inafiançável, a lei nem por isso penetrou no cotidiano escolar para criticá-lo e superá-lo.

Práticas discriminatórias permanecem banalizadas com a redução da temática à História e a um mês no calendário letivo. Isso termina por sustentar, inclusive, argumentos negacionistas acerca da igualdade de oportunidades educacionais (resistindo à ideia de cotas na educação nacional, por exemplo) (MUNANGA, 2017).

Quanto ao processo de disciplinarização da temática, a fala de Cristina, professora de Português, é bem representativa: “Aí eu não vejo...vejo assim...vamos trabalhar, chegou o período, muitas vezes eu vejo mais específico na professora de História, o pessoal da área de história” (14 de abril de 2022). No comentário dessa professora, fica evidente como ela não consegue articular sua disciplina à temática, mantendo a posição burocrática com que a Lei é cumprida no seu limite inferior (aquele da presença na escola e em um espaço disciplinar específico), sem ultrapassá-lo (o que significaria um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar).

Essa prática contribui para o tratamento folclorizado da lei, em que nem o cotidiano da comunidade é invocado para a reflexão nem, menos ainda, a presença da temática na atualidade é reconhecida. O currículo fica genérico, associado a um passado ou a uma descrição distanciada da vida do estudante. Uma educação antirracista em direitos humanos deve partir das circunstâncias mais corriqueiras, já que o racismo é estrutural e alcança a todos – inclusive a comunidade onde a escola presta serviço. É necessário que esse currículo seja afrorreferenciado de forma que se promova a cultura em direitos humanos, com seus valores, e não conteúdos isolados. Numa passagem não apresentada no Quadro 4, Amélia assim se refere:

É tudo muito blábláblá. É muito bonitinho, é tudo muito certinho. O bom era viver o que a gente organiza, porque fica aula dada pontualmente, mas o conteúdo? É só. E responsabilidade, eu, enquanto ser humano, dependente da matéria que eu trabalho, do conteúdo que eu trabalho, eu vejo. E quando você se dispõe a combater, a falar, fazer, você é mal vista até pelos próprios colegas. É assim: ‘deixa de besteira, eles se entendem, deixa para lá, isso é costume de casa, eles trazem costumes de casa’. Aí é: ‘Tu quer mudar o mundo, é?’ (11 de abril de 2022).

O depoimento da professora evidencia que as poucas docentes a se aproximarem de uma educação antirracista – ainda que através de iniciativas isoladas (“...dependente da matéria que eu trabalho, do conteúdo que eu trabalho, eu vejo”) – são por isso eventualmente punidas por colegas (“...quando você se dispõe a combater, a falar, fazer, você é mal vista até pelos próprios colegas”).

Esse processo de controle intergrupal é mais uma expressão do racismo estrutural na vida escolar, em duas facetas: na primeira, já analisada ao tratarmos dos conflitos étnico-raciais, o racismo é algo externo (“eles se entendem, deixa para lá, isso é costume de casa, eles trazem costumes de casa”), não é reconhecido como algo que alcance também docentes. O problema é

sempre visto nos outros, desresponsabilizando-se os professores que se mantêm estruturalmente racistas, inconscientes disso. A segunda faceta diz respeito à cultura escolar e, nela, à cultura profissional docente, em que a reprodução tem mais incentivo que a mudança (“Tu quer mudar o mundo, é?”). A cultura da repetição apoia-se, assim, na desimplicação intelectual, moral e pedagógica de docentes que não se comprometem com mudanças.

Se entre docentes não há ofensas explicitamente racistas, há censura a iniciativas renovadoras, que buscam “destrivializar” (SANTOMÉ, 1993) o cotidiano. Se a trivialização consiste em estudar com superficialidade ou banalidade, tratar do tema em um só dia é um jeito de trivializá-lo: “É o caso da situação que conhecemos como 'o dia de...'. Só num determinado dia, e mesmo numa única disciplina, paramos neste tipo de problemas sociais, nos restantes dias do ano letivo estas realidades são silenciadas, se não atacadas” (SANTOMÉ, 1993, p. 6).

Gomes (2005) ratifica a necessidade de o professor apropriar-se da cultura africana para empoderar-se, reconhecendo nela sua humanidade e parte de sua história, direta ou indiretamente, inclusive marcada pelo racismo. De acordo com a autora, como vencer o racismo sem tratá-lo com seriedade? Por isso, ela defende: “todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão étnico-racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do movimento negro” (GOMES, 2005, p. 153). Nesse cenário, a prática pedagógica isolada em disciplinas não favorece o desenvolvimento de uma educação humanizada que respeite a existência de negritudes, nem, tampouco, a educação antirracista em direitos humanos.

A consequência de práticas isoladas em disciplinas se materializa no trabalho folclórico e isolado da temática apenas no mês de novembro. Essa constatação esteve presente na fala de Bernadete: [...] “inclusive é no próprio mês de novembro, por exemplo, onde as escolas costumam trabalhar a figura do Zumbi, ou o tema, né? Antirracismo na escola, ou a política como si. Eu não tenho o costume” (14 de maio de 2022). Quanto a isso, Rosa reforça: “mas é o mês de novembro o mês comemorado mais, né, mais vigente e em questão da comunidade” (16 de maio de 2022). Em contraposição, Bárbara fez um comentário que insiste na mudança: “Implementar, na verdade acredito que não, por conta mesmo da questão da cobrança que a Lei seja efetiva, mas eu acredito que poderia ser desenvolvida durante o ano inteiro[...]” (18 de abril de 2022).

Ora, manter a discussão sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira em datas específicas é isolar, ou, ainda, folclorizá-la, como mostramos. Ambos os processos recorrem a um exotismo que somente mantém o distanciamento entre negritudes e cotidiano escolar. Assim, como em tantas outras escolas, a folclorização da educação antirracista se mostra em Esperança com o tratamento com o trabalho pedagógico aos conteúdos africanos no mês de

novembro, no máximo. Esse tratamento pontual nos permitiu inferir que os momentos nos quais são vivenciados os conteúdos respondem às cobranças de órgãos externos e de controle, como Ministério Público e Secretaria de Educação.

Em se tratando das entrevistas, por fim, a categoria projeto político-pedagógico da Escola Esperança (PPPE) nos fez entender que esse documento tanto pode ser uma arma de combate a uma educação racista quanto contribuir para ela. Em entrevistas de docentes da escola aqui estudada, houve referências ao PPPE, cuja elaboração, todavia, foi mencionada como de poucos, ficando fora do processo a comunidade, estudantes e vários professores. Um destes últimos, Agamenon, declara: “Estou [aqui] há seis, sete anos e não o conheço”. [...] (1º de abril de 2022).

A construção de um PPP artificial, em *petit comité*, é prática constante em políticas liberais, tradicionais, padronizadas e centralizadoras. Nela, professores, supervisores e estudantes são apenas números que reproduzem outros números; por isso, não precisam ser entendidos, mas somados ou diminuídos, sem que suas relações étnico-raciais interessem. Quando um docente passa sete anos sem conhecer o PPPE, como foi o caso de Agamenon, esse é um forte indicativo de que a escola não o motiva a se envolver no processo de criação do PPPE. Cabe, pois, a citação alongada de Klein e D’Água (2015, p. 280):

A formulação de um PPP envolve uma reflexão coletiva e o questionamento crucial sobre os conteúdos escolhidos para integrar o currículo. Envolve, também, a consciência e coerência em relação às opções que faz e às metas pretendidas. As metas que guiam os projetos não são definidas aleatoriamente pelos indivíduos, o que significa que não é qualquer meta que vale a pena ser perseguida, senão aquelas que têm importância para a comunidade escolar; a definição de metas, portanto, se efetiva sempre face a um cenário de valores e esses são sócio-históricos e culturalmente situados. Dito de outra forma, o currículo é um reflexo dos valores e anseios da sociedade em uma determinada época e contexto.

Uma “reflexão coletiva” não parece ter ocorrido em Esperança: o projeto datado de 2019 não alcançou docentes lá trabalhando há mais tempo. Tampouco houve “questionamento crucial” das relações étnico-raciais, já que nem mesmo o racismo estrutural vários docentes conseguiam enxergar. Assim, ainda que a Lei nº 10.639/2003 conste do PPPE, ela foi associada ao documento local sem a necessária reflexão sobre valores e necessidades da comunidade a que serve.

Arroyo (2011) afirma que os professores cujas escolas são coordenadas por políticas totalitárias e conservadoras são obrigados a fechar os olhos ante ataques a discentes, seus alunos, para direcionar apenas aos resultados avaliativos, matemáticos, estatísticos. Partindo dessa concepção, compreendemos que a construção em pequeno grupo repete um esquema cujas raízes estão em burocratizar a Lei, esvaziá-la de seu potencial, e em excluir a maioria (contando-

se nisso as matrículas). Nisso, ratificam o impulso para tratar normas e leis como acessórios cujos potenciais de transformação são esvaziados. Logo, as práticas pedagógicas em Esperança, como indicam as falas dos entrevistados, excluem não só a Lei 10.639/03, mas a própria construção coletiva do PPPE do cotidiano escolar, dificultando consideravelmente uma educação antirracista em direitos humanos.

A norma aqui discutida existe para construção de um espaço pluriétnico nas escolas, que respeite as diferenças étnico-raciais, devendo sobretudo representar a linguagem de todos os povos, portanto a linguagem da democracia. Ora, entendemos que o comentário de Silva (2015, p. 38), ao referir-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também se aplica perfeitamente à Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDBEN: “Construir a proposta pedagógica coletivamente é um direito e dever da escola e dos professores. Portanto, isso os obriga a conhecer essa Lei e usá-la para dar respaldo ao seu trabalho e determinar a sua autonomia”. Não há, pois, práticas pedagógicas suficientemente autônomas em Esperança: sem formação específica e sistemática, atravessados por conflitos étnico-raciais que alcançam o coração de suas identidades (construídas à triste sombra do racismo estrutural, prenhe), tais professores queixavam-se da falta de livros que trouxessem tudo “pronto” acerca da Lei 10.639/03; não se enxergavam estruturalmente racistas; nem, tampouco, estavam abertos à mudança – pois esta exige um esforço (auto)crítico que, uma vez iniciado, exige compromisso e desinstala antigas e “confortáveis” convicções.

Não surpreende que a “construção do PPPE” tenha se dado por poucos profissionais, sem engajar a maioria. Lembram ainda Klein e D’Água (2015, p. 280) que “os PPPs são elementos centrais à consolidação da E[ducação em] D[direitos] H[umanos] nas escolas, na medida em que são projetos coletivos que expressam simultaneamente o que a escola é e aquilo que ela pretende ser”, onde não se reduzem à redação de uma norma, mas, antes de tudo, consistem de “um caminho a ser trilhado, de um modo de vida”: nessa perspectiva, o PPPE não foi um exercício democrático, a julgar pelo que entrevistados indicaram sobre conhecê-lo e a ele recorrerem.

Ora, ao que nos lembra Arroyo (2011), o currículo é um território em disputas, e, conseqüentemente, um projeto político-pedagógico também o é. Nas palavras do autor, “em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios” (2013, p. 9), abrindo-se espaço para reconhecimento da escola como território e terreno de disputas, inclusive étnico-raciais que podem ser assimilados e trabalhados educativamente. Contudo, esses espaços muitas vezes são criados distantes do chão da escola, para atenderem a interesses que se distanciam dela.

Inserir a temática africana no projeto político-pedagógico mostra a importância de se educar em direitos humanos numa perspectiva antirracista. Entretanto, a construção de uma cultura antirracista vai além da ortografia escrita em entrelinhas: ao contrário, devendo romper barreiras tradicionais para ações que levem à crítica e a uma verdadeira mudança cultural. Na escola Esperança, a democracia na construção do PPPE encontra-se efetivamente abalada, pois, se por um lado os docentes afirmaram notar a presença da Lei nº 10.639/2003, isso não promove debate com todos os atores da instituição, dada a majoritária ausência de outros segmentos escolares nesse processo.

Isso representa uma lacuna de vozes de raças diversas presentes na escola. Quando não são excluídas da participação ativa na elaboração do PPPE, seus conflitos, como marcadores do racismo estrutural corroboram propagação de episódios racistas dentro e fora da escola, como já vimos na categoria “Marcas de um Racismo Estrutural”, em meio às contradições do cotidiano. Se o racismo é abordado isolada e folcloricamente pela Escola Esperança, sobrevive com facilidade o racismo estrutural na cultura escolar, como mostram nossos dados. De fato,

[...] as manifestações culturais mais evidentes desse contexto sincrético são vistas positiva ou depreciativamente como variantes negras da cultura nacional ou como cultura brasileira. Tais são, por exemplo, certo tipo de música popular, aspectos do folclore, as religiões afro-brasileiras (umbanda e candomblé), os salões de bailes (rap, gafieira), as escolas de samba e grupos de folia em áreas de grande concentração de negros (ARAÚJO, 2006, p. 3).

A análise das categorias identificadas nas entrevistas mostrou unidades de registro em sintonia, estando imbricadas entre si. Essa confluência nos leva a considerarmos que a superação do mito da democracia racial está ainda distante, visto que associada à resolução de íntimos (mas também coletivos) conflitos de identidade étnico-racial, associada a práticas pedagógicas isoladas, à falta de formação continuada e de materiais pedagógicos críticos, concorrendo para a disciplinarização de conteúdos.

Nesse sentido, a articulação entre conteúdos evidencia traços e movimentos cíclicos, cuja centralidade aponta para os marcadores do racismo estrutural presentes na escola Esperança: conflito entre hetero e autoidentificação; recusa da política de compensação histórica das desigualdades; ausência de formação docente; folclorização da história e cultura africana, no silenciamento da comunidade e na elaboração do PPPE.

Em oposição a esse conjunto, defendemos a construção do indivíduo como sujeito de sua própria história. Acreditamos numa educação em direitos humanos efetivamente vivenciada nas instituições de ensino, nascendo no chão da escola e reproduzindo frutos em diversos setores de nossa sociedade – o que, no caso desta pesquisa, significa propor uma educação antirracista

em direitos humanos. Tratar de direitos humanos no Brasil pela EDH é, então, incluir obrigatoriamente a problemática do racismo estrutural – o que, na escola, pode fazer-se inicialmente através da efetivação da Lei nº 10.639/2003.

5.4 Análise do debate em grupo focal

Se as entrevistas mostraram conhecimentos individuais das professoras e professores sobre os conteúdos da Lei nº 10.639/2003, o grupo focal acentuou como esses conhecimentos podem interagir, reforçando dinâmicas e posicionamentos que configuram práticas docentes na Escola Esperança. Assim, vale o comentário de Gaskell (2002, p. 75), para quem:

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, **um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo** em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (Grifo nosso)

Com efeito, o grupo focal (cujas características foram descritas no capítulo metodológico) permitiu visualizar ainda melhor as práticas docentes em relação à lei, isso no cotidiano da escola. Três categorias surgiram, numa sequência de conteúdos que, de um lado, foi organizada pelo roteiro semiestruturado para a condução do debate, mas, de outro, emanou das reações dos participantes aos dois momentos de provocação que geraram e alimentaram o debate. Isso é representado na Figura 2 a seguir, que sintetiza o fluxo da discussão na reunião em que funcionou o grupo focal. Para melhor compreendê-la, deve-se:

- 1) Entender cada célula como uma etapa da conversação, iniciada pela primeira provocação;
- 2) Relacionar a indicação de tempo (em minutos) àquele transcorrido em cada bloco temático;
- 3) Associar as setas à transição entre os blocos de discussão ou à relação entre eles;
- 4) Reconhecer nas células vermelhas instantes de nossa intervenção como mediadora do grupo focal; e
- 5) Identificar, no colchete, uma relação de antagonismo entre duas posições de mesmo nível de importância lógica, manifestas simultaneamente e representadas pelo sinal de contraposição (*versus*), o “x”.

Figura 2: Sequência de conteúdos debatidos no grupo focal (dinâmica interacional)



Fonte: Elaboração própria da autora.

O grupo focal, realizado de forma remota em uma única vez tendo em vista a dificuldade em reunir todos fisicamente na escola ao mesmo tempo, permitiu explorar temas associados às práticas de docentes. Inicialmente, foi pedido para que cada participante se definisse através de uma palavra para o grupo, desenvolvendo-se, assim, um clima de mais descontração e relaxamento entre os integrantes. Percebemos que a estratégia favoreceu uma melhor desenvoltura nas interações verbais, deixando seus membros mais à vontade.²⁶

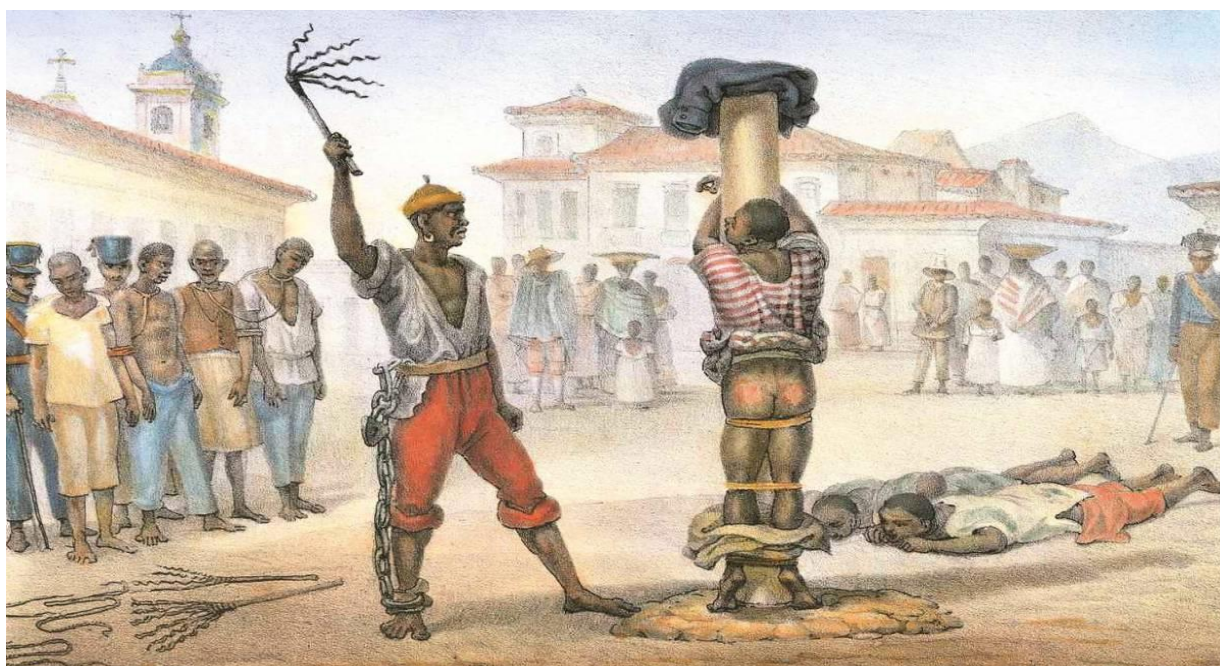
Após esse momento de acolhida dos professores, expusemos a gravura de Jean-Baptiste Debret (2004), *Açoite em praça pública*. Nela, ao centro, vê-se um homem negro escravizado amarrado a um pelourinho, despido da cintura para baixo, sendo açoitado na parte posterior de seu corpo, manchado de sangue; o chicote está na mão do açoitador (também é negro) e outros instrumentos de tortura estão no chão, próximos a outros dois escravizados que estão deitados (não se sabe se já supliciados ou aguardando o castigo).

A cena ocorre em praça pública e, sendo assistida como um tipo de espetáculo para a advertência a outras pessoas escravizadas, com a presença de soldados que garantiam aquele

²⁶ Bernadete se definiu como inquieta; Auta, empática; Abdias, objetivo; Agamenon, professor; Cristina, amiga; Bárbara, determinada; e Rosa, sensível.

ordenamento público, tem uma função pedagógica, no contexto de sua época: reduzir ou eliminar qualquer resistência à imposição escravista.

Figura 3: *Açoite em praça pública*, gravura de Jean-Baptiste Debret.



Fonte: Debret (2004)

Objetivamos provocar e explorar a memória sobre os conhecimentos prévios e subjetivos que dos docentes carregavam a respeito da participação negra na formação da história do Brasil. De acordo com Gatti (2012, p. 9), “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, [...] a captação de significados que com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Logo, ao partirmos de uma imagem histórica, exibindo o que hoje é claramente assumido como tortura, pretendíamos explorar os conceitos e representações sobre as desigualdades étnico-raciais e suas raízes na história brasileira escravagista. Muller (2018), ao realizar o estado da arte (2013-2014) sobre como acontece a abordagem da temática nos livros didáticos, constatou que as imagens utilizadas dizem respeito à escravidão ou a condições de vida dos sujeitos escravizados, utilizados em sua maioria para ilustrar e não provocar conhecimento ou crítica. Ademais, a autora enfatiza que a ênfase dada nos livros didáticos está voltada para os senhores de engenho, a casa-grande e a produção, deixando de levar em consideração, por exemplo, as tecnologias negras e o movimento negro no Brasil.

Ora, ao apresentarmos esse material visual, mencionamos serem elas representações tradicionalmente apresentadas em livros didáticos para o ensino de História, sendo essa uma das razões pelas quais o debate se iniciou tratando desse recurso e da necessária transversalidade

de conteúdos nos livros didáticos das diversas disciplinas, ponto importante no processo de efetivação de uma educação antirracista.

Desta forma, a primeira intervenção realizada propiciou condições para um debate em torno de uma educação antirracista incorporada ao livro didático. Sobre essa abordagem, vale citar algumas passagens:

- “Um período obscuro da história do Brasil e do mundo, já que a escravização não foi só no Brasil” (Agamenon);
- “Como colônia de exploração que consta, também deprimente e reflete hoje na nossa história, faz parte do nosso passado, reflete até hoje e realmente é deprimente e chocante, né?” (Auta); e
- “Um retrato triste e lamentável da história do nosso país” (Bernadete).

Chama nossa atenção o fato de que somente Auta tenha feito um comentário ligando o século XIX ao XXI: há um efeito atual que se explica pela história da escravidão, efeito esse mencionado apenas por ela. A história é reduzida ao passado, mesmo se a imagem hoje possa incomodar, impactando de modo diferente do que aquele do passado escravagista.

Que efeitos há em dissociar escravidão oitocentista de conflitos étnico-raciais posteriores – inclusive os contemporâneos? Entre outros, a manutenção da cultura estruturalmente racista na e pela educação escolar.

A análise e reflexão da imagem proporcionou um segundo momento para debate entre os docentes, sobre qual tem sido o espaço dado a conteúdos antirracistas nos livros didáticos utilizados pelos professores, se eles estão suficientes abastecidos da temática ou contribuído para fortalezas do racismo estrutural.

Foi assim que a discussão se iniciou, estimulando falas de todos os participantes, o que é exemplificado pelo Quadro 5, organizado segundo as etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), para apresentar cada um daqueles instantes do debate e, sobretudo, a dinâmica intrínseca às práticas e interações docentes:

Quadro 5: Análise do grupo focal

Categoria	Subcategoria	Unidades	
		Unidades de Contexto	Unidades de Registro (citações diretas de falas)
Abordagem da Temática nos livros didáticos	Ausência de debates por disciplina	Promoção de barreira para discussão crítica da temática	<p><i>ABDIAS</i>: Bem, de ciência não tem nada específico, né, atualmente. A ciência deixa muito a desejar essa ligação com o conteúdo afro. Só é o de sempre, sempre ligado essa parte da medicina alternativa, na maioria das vezes os textos das ervas medicinais, esse tipo de coisas. Mas a fundo não prescreve muita coisa os livros de ciência hoje em dia com conteúdo afro. (18/05/2022)</p> <p><i>CRISTINA</i>: [...] Mas Língua Portuguesa, uma negação. Eu não vejo, não. Quando cita é uma coisa muito parcial, as fotos praticamente não aparecem. É como o professor João citou, acho que a nossa disciplina deixa muito a desejar, e aí também dificulta até, na nossa área, dar uma exploração maior, eu vejo dificuldades. (18/05/2022)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: Outra coisa que também gente utiliza, muito superficial, é quando a gente fala da questão genética, que aí entra também algumas coisas ligada a cor de pele [...]. (18/05/2022)</p>
	Racismo reverso	Equiparação do preconceito da religião africana à católica	<p><i>BERNADETE</i>: Então Boulos retrata isso no livro. Inclusive, no meu ponto de vista, traz questões africanas que pela lei eles acabam colocando, mas, por exemplo, se a gente for considerar a Constituição, o Estado teoricamente é laico, então não deveria tratar de religião, mas ele traz a religião africana. Ele fala da religião africana nos livros didáticos, enquanto não se fala, por exemplo, de outras religiões ou quando traz a religião católica, por exemplo, [...]. (18/05/2022)</p> <p><i>ROSA</i>: Eu, no meu ponto de vista, eu acho muito preconceituoso. Deveria trabalhar num contexto geral e não só um contexto específico, porque a gente sabe que a gente que trabalha em comunidade, a gente tem que saber como vai abordar tais religiões para não trazer conflitos, porque a gente sabe que tem o preconceito. Isso daí é notório, isso aí não tem como não dizer que não tenho preconceito porque tem. [...] (18/05/2022)</p> <p><i>AUTA DE SOUZA</i>: Eu acho que como faz parte do nosso passado histórico, por mais que a gente combata o racismo, ele infelizmente vai estar presente. Ele vai estar sempre atrelado à questão religiosa dos africanos, do candomblé, e por mais que a gente tente evitar, mas tem as raízes. [...] (18/05/2022)</p> <p><i>AGAMENON</i>: Daí a inserção também dá para falar da religião afro, justamente porque existe um preconceito muito grande com a religião afro. Então eu acho que essa questão do conteúdo é bem objetivo, trabalhar algo em que existe um preconceito muito grande, sim. Enquanto as religiões cristãs, por exemplo, elas já são parte da cultura da maioria da população brasileira. [...] (18/05/2022)</p>

Fonte: Elaboração própria da autora.

Quadro 5: Análise do grupo focal (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades	
		Unidades de Contexto	Unidades de Registro (citações diretas de falas)
Concepções sobre a importância da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003	Eliminação das desigualdades étnico-raciais	Desnecessidade de uma Lei para efetivação da democracia racial	<p><i>ROSA</i>: [...] eu acho que deveria ser como qualquer outra lei, como qualquer outra disciplina curricular. Eu acho que não deveria ter esse termo de ser obrigatório existir um tipo de lei, não, que viesse assistir essa disciplina, não.[...] É como eu lhe disse: deveria ser tudo sem ser obrigado a nada, não deveria ter preconceito com nada na vida. A pessoa deveria ter mais empatia. [...].(18/05/2022)</p> <p><i>ABDIAS</i>: Eu acho que tudo que forçado eu acho que não deveria ser bem assim. Deveria ser um negócio mais característico do nosso povo. Entender que a descende de alguma coisa e a gente entender que é importante estudar isso, porque a formação do nosso povo. [...] Então isso tudo deveria ser uma questão mais normal e não empregado com a lei que parece que mais que a gente... e tudo é mais forçado para o aprendizado e nada é adquirido por prazer. Então eu vejo dessa maneira. [...].(18/05/2022)</p> <p><i>BERNADETE</i>: Na minha função enquanto professora eu acredito enquanto educação. E quanto mais a gente coloca temas nas escolas, mas a gente se afasta da ideia inicial de escola. [...] E o que é que a gente vê, inclusive a gente tá vendo agora e não é só um fator por causa da pandemia, mas quem tá na educação a mais tempo sabe que o básico que é aprender ler e escrever estão deixando a desejar das crianças. [...]. (18/05/2022)</p> <p><i>BERNADETE</i>: O professor de Português, "sim, mas vou trabalhar Português quando? O professor de Matemática, "sim, mas eu vou trabalhar Matemática quando?". Porque o que eu estou querendo trazer é o seguinte: apesar da lei ter um objetivo, tratar de justiça curricular, ele é mais uma coisa que estão trazendo para escola como uma obrigatoriedade que nos afasta de uma série de outras atribuições dentro da escola. [...]. (18/05/2022)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: Enquanto função da escola, eu acho que a escola tem função de debate. Se a gente não debater alguns temas na escola a gente vai ser debatido, já que a função da escola é formar cidadãos. Então nessa formação tem que ter uma questão crítica. [...] Com relação a questão de você não dominar a escrita e a leitura você deixa de ser cidadão, [...] você pode até não saber escrever como a gente conhece várias pessoas, mas tem uma questão crítica e consegue debater por conta da sua vivência, aquilo que ele conhece de mundo (18/05/2022)</p> <p><i>AGAMENON</i>: [...] aí eu acho que faz até parte do trabalho a questão do racismo e de valorização da cultura negra e a própria Lei vem para a valorização da cultura afro, né? Daí a inserção também dá para falar da religião afro, justamente porque existe um preconceito muito grande com a religião afro. Então eu acho que essa questão do conteúdo é bem objetivo, trabalhar algo em que existe um preconceito muito grande, sim. (18/05/2022)</p>
		Consideração da Lei como obstrução ao desenvolvimento pedagógico (leitura e escrita)	
		Visibilidade da Lei enquanto compromisso social	

Fonte: Elaboração própria da autora.

Quadro 5: Análise do grupo focal (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades	
		de Contexto	de Registro (Citações diretas de falas)
Promoção da reflexão sobre a Lei nº 10.639/2003 como justiça curricular	Cultura escolar tensionada em duas tendências	<p>Resistência da posição conservadora (Manutenção da Negação da Lei)</p> <p>Motivação a posição inovadora (Abertura para práticas pedagógicas críticas sobre o racismo estrutural)</p>	<p><i>BERNADETE</i>: O professor de Português, "sim, mas vou trabalhar Português quando? O professor de Matemática, "sim, mas eu vou trabalhar Matemática quando?". Porque o que eu estou querendo trazer é o seguinte: apesar da lei ter um objetivo, tratar de justiça curricular, ele é mais uma coisa que estão trazendo para escola como uma obrigatoriedade que nos afasta de uma série de outras atribuições dentro da escola. [...]. (18/05/2022)</p> <p><i>BERNADETE</i>: E aí eu vou fazer uma referência também falando da base nacional curricular comum, que se tornou obrigatória formar todas as crianças nos quatro cantos do país de forma igual. A escola, ela não tem uma autonomia de selecionar qual o currículo é mais importante para ela, qual o currículo a comunidade quer para as suas crianças. [...]. (18/05/2022)</p> <p><i>ABDIAS</i>: Pronto, o que a professora Bernadete falou para mim, para nós, é perfeito. (18/05/2022)</p> <p><i>BÁRBARA</i>: Eu acho que é justiça curricular, sim, por todo esse tempo de omissão da educação em relação a esse tema. Por muito tempo não se foi falado, não foi colocado em prática e as coisas no Brasil só funcionam com lei. E essa lei, além de ser trabalhada, ela sendo obrigatória e fiscalizada se está ocorrendo ou não. [...] Pelo menos a gente percebe em algumas escolas que muitas vezes esse tema é trabalhado em uma única data, que é no Dia da Consciência Negra. (18/05/2022)</p> <p><i>AUTA DE SOUZA</i>: Eu acho que foi bastante positivo. É sempre um assunto bem polêmico essas leis. A gente nem pode dizer que é atual, mas é muito, como eu posso explicar, é muito proveito se falar sobre isso na nossa área da educação. Eu acho que soma bastante esse tipo de debate. (18/05/2022)</p> <p><i>ABDIAS</i>: Quanto ao protagonismo, antes da pandemia a gente via mais. A gente via mais alunos, porque a gente tinha mais tempo. Mas com esse período de pandemia e entre aspas pós-pandemia, tá tendo um pouco de dificuldade de achar alunos protagonistas por enquanto, porque o espaço está sendo muito curto para a gente analisar e fazer com que isso aconteça para o alunado. [...] (18/05/2022)</p> <p><i>BERNADETE</i>: Eu acho que foi importante participar dessa pesquisa, porque você acaba refletindo mesmo sobre até sua prática, onde você tá falhando, o que precisa para melhorar. [...] (18/05/2022)</p>

Fonte: Elaboração própria da autora.

Chamou-nos a atenção, nesse debate inicial, que os participantes tenham tratado sobre o problema do isolamento da temática em livros didáticos específicos, sem transversalidade – o que procede e dialoga com estudos como o realizado por (NOVAIS; RODRIGUES FILHO; MOREIRA, 2012). Assim, Abdias foi bastante incisivo: “[...] A ciência deixa muito a desejar essa ligação com o conteúdo afro. Só é o de sempre, sempre ligado essa parte da medicina alternativa, na maioria das vezes os textos das ervas medicinais, esse tipo de coisas” (18 de maio de 2022). A narrativa do professor demonstra seu descontentamento com o descaso que é dado à temática, concluindo sua fala: “[...] a fundo não prescreve muita coisa, os livros de ciência hoje em dia com conteúdo afro” (18 de maio de 2022).

Quanto à Biologia, Barbara também comenta: “[...] outra coisa que também gente utiliza, muito superficial, é quando a gente fala da questão genética, que aí entra também algumas coisas ligada a cor de pele [...]” (18 de maio de 2022); buscando acrescentar ao sentimento de desprovimento instalado, Cristina conclui: “[...] Língua Portuguesa, uma negação. Eu não vejo, não. Quando cita é uma coisa muito parcial, as fotos praticamente não aparecem” (18 de maio de 2022).

De um lado, essas falas evidenciam uma queixa que sugere o desconhecimento sobre novas pesquisas surgindo para incluir a cultura e a história africana e afro-brasileira nos campos de produção das ciências, a exemplo da etnomatemática antirracista – “programa de pesquisa que se desenvolve junto com a prática escolar, reconhecendo que todas as culturas [inclusive as culturas africanas] produziram e produzem conhecimentos matemáticos” (OLIVEIRA, 2012, p. 4) – e das ciências (NOVAIS; RODRIGUES FILHO; MOREIRA, 2012), mas também do ensino de línguas, o que nos faz lembrar as palavras de Barros (2018, p. 26):

No que diz respeito ao ensino de língua e literatura, temos a oportunidade de compartilhar a língua oficial com cinco países africanos, além de guardar a herança linguística de diversos grupos trazidos ao Brasil como força escrava durante a colonização. Com isso, o trabalho com as literaturas africanas não deve ser compreendido como um projeto a ser desenvolvido apenas no mês de novembro, mas como material cotidiano das aulas.

Assim, aquele momento da discussão no grupo focal em Esperança nos remete a questionarmos sobre qual têm sido as interpretações dadas ao § 2º do artigo 1º da Lei nº 10.639/2003, que, quando prevê a transversalidade, tendem a disciplinarizar e isolar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira: eles serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Ora, na maioria das interpretações dadas ao artigo, o qual representa a prática escolar, a palavra “especial” carrega consigo o compromisso do trabalho da temática apenas nas duas disciplinas mencionadas. Essa abordagem pedagógica, além de contribuir com o tratamento isolado da temática, impede o caráter transdisciplinar que deveria ser dado. A afirmativa se evidencia quando, por exemplo, Cristina se refere a outros educadores que teoricamente dominam o tema, exceto ela: “[...] Eu acho que eu aprendo com os profissionais da área, tanto Geografia quanto História, eu até parabeno. É porque fica sendo aula para a gente. É um apoio, um suporte que a gente não tem [...] (18/05/22).

De fato, como reconhece Cristina, esse desconhecimento sobre as muitas possibilidades de transversalizar, articulando a temática às várias disciplinas e tempos escolares, no cotidiano das práticas docentes deve-se muito à falta de formação docente. É o que comentam Novais, Rodrigues Filho e Moreira (2012, p. 400):

...é ainda superficial a forma com que os professores entendem e concebem o conceito histórico e a produção do racismo e do preconceito. Geralmente se limita ao fato da presença da escravidão no Brasil e não destaca a ausência de divulgação da cultura africana e afro-brasileira e sua enorme influência na sociedade brasileira.

Entendemos melhor, assim, por que apenas Auta fez uma necessária relação história entre passado e presente, como destacamos no início da análise das falas no grupo focal. Logo, é obrigatório reconhecermos, como fazem Eugênio e Santana (2018, p. 59): “no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003, [...] ainda estamos distantes de inserir na formação docente e no currículo questões referentes à educação das relações étnico-raciais” e à própria noção de história, podemos acrescentar.

Essas considerações ajudam a compreender por que o bloco temático seguinte envolveu o racismo reverso, associado à referência às religiões de base africana: de acordo com Bernadete, em um de seus livros didáticos, Alfred Boulos Júnior (2018a, 2018b, 2018c, 2018d): “Fala da religião africana nos livros didáticos, enquanto não se fala, por exemplo, de outras religiões ou quando traz a religião católica, por exemplo, é só no campo da reforma protestante, ou falando mal dos Jesuítas” (18 de maio de 2022). E Rosa: “Deveria trabalhar num contexto geral e não só um contexto específico, porque a gente sabe que a gente que trabalha em comunidade, a gente tem que saber como vai abordar tais religiões para não trazer conflitos, porque a gente sabe que tem o preconceito” (18 de maio de 2022).

Percebemos na fala de Bernadete a ausência de consciência crítica quanto ao processo obrigatório de catequização ao quais foram submetidos negros e indígenas. A postura defendida pela professora desconsidera, por exemplo, a demonização das religiões de matrizes africanas

por sua condição minoritária no processo de colonização – processo esse que permanece bem vivo²⁷. Nesse sentido, a professora aponta para uma ilusória democracia religiosa, que também se fundamenta na ilusória crença sobre igualdade de oportunidades.

Sobre a negação do racismo como vetor que produz desigualdades sociais, Nascimento (2016, p. 100-101) afirma: “Já os mal-intencionados ou ingênuos estarão dizendo: - ‘Ora, os negros vivem nas favelas porque querem, porque escolheram assim; ou então porque não têm dinheiro, mas nunca por questões de raça’”. Parafraseando o autor, na perspectiva da fala de Bernadete, a religião africana sobrevive em uma sociedade igualitária, por isso não deve ser vitimizada, tampouco evidenciada (o que se daria, nessa óptica, em detrimento das outras), pois assim as outras necessariamente também deverão ser.

Nem mesmo sua formação pedagógica promoveu um sistema de formação que levasse a futura professora de História a desenvolver um olhar crítico sobre a realidade e mais crítico sobre as posições culturais pelas quais o racismo estrutural organizou a sociedade. Mais: a rotina escolar em Esperança não favorecia essa revisão crítica, em grande parte também porque lá se repetiam mecanismos estruturalmente racistas – a começar pela ideia da democracia (racial) baseada na meritocracia.

Interessante notarmos: a questão levantada por Bernadete desencadeou o debate sobre a importância da existência da Lei nº 10.639/2003 para a disseminação de uma educação antirracista. Durante o momento de discussão, pudemos observar claramente a formação de dois grupos com pensamentos distintos. Um lado formado por aqueles que negam a importância da lei por docentes e de outro por aqueles que concordam com a existência da lei para o trabalho com a temática.

No primeiro grupo destacaram-se algumas narrativas: Rosa criticou a obrigatoriedade da Lei (“Eu acho que não deveria ter esse termo de ser obrigatório existir um tipo de lei, [...], não. Como eu falei, na entrevista, eu acho que é muito preconceito, é muito preconceito em como se fala, como se aborda”; Abdias seguiu no mesmo raciocínio, dizendo que “tudo deveria ser uma questão mais normal e não empregado com a Lei que parece que mais que a gente... e tudo é mais forçado para o aprendizado e nada é adquirido por prazer”).

Abdias carrega consigo a palavra que lhe definiu inicialmente durante a acolhida do grupo focal quando se declarou objetivo. Ao falar, ele usa a palavra “tudo” uma palavra que

²⁷ Torres e Martins (2021, p. 310) lembram o seguinte: “Nesta cosmovisão [neopentecostal], os seres cultuados nas religiões de matriz africana, principalmente Exu, são considerados a própria presença do demônio, o qual de toda maneira deve ser combatido. Infelizmente, tais pensamentos em níveis extremos levam a agressões físicas de praticantes, inclusive crianças, e de depredações a locais sagrados de cultos de origem africana.”

representa um pronome indefinido absoluto invariável forçando uma harmonização entre as diversas diferenças que formam a população brasileira. Dessa forma, Abdias conclui suas ideias com o advérbio de negação, afirmando que nada é realizado por prazer, inclusive a Lei.

Assim, evidenciamos ser esse grupo característico de uma posição conservadora, que desconsidera por exemplo o tempo de aprendizagem de cada ser humano. De acordo com Klein (2020, p. 136) [...] “a educação é ao mesmo tempo um direito e um caminho para a defesa, promoção e reivindicação de direitos econômicos, sociais e culturais” [...], ou seja, é justamente a educação uma das principais responsáveis por combater as desigualdades sociais e sob pena de anulá-la, não poderíamos resumi-la a “tudo” ou “nada”.

A discussão desencadeou um debate a respeito da Lei como mais um conteúdo curricular a ser tratado. Essa discussão evidenciou concepções sobre o papel da escola e da docência: promover um letramento concebido como pura decodificação de códigos linguísticos ou desenvolver uma leitura de mundo que, valendo-se das letras, favoreça a capacidade reflexiva? A primeira opção explica o “excesso” de temas, transformados em conteúdos obrigatórios (e, entre eles, a Lei nº 10.639/2003, ocupando espaços que deveriam ser preenchidos por letramento e álgebra, por serem mais importantes); já a segunda justifica a inclusão da temática sobre a cultura e a história da África como recursos para pensar criticamente a vida, partindo de um vetor decisivo para quem mora nas periferias e é atendido pela escola pública.

Com efeito, de acordo com Bernadete, uma nítida representante da concepção mais conservadora, esse conteúdo transversal, inclusive antirracista, “[...] afasta mais ainda o papel inicial da educação que ensinar a ler e a escrever, inclusive para formar cidadãos. Não existem cidadãos se ele não ler e escreve, se ele não conhece os direitos, se ele não compreende.” Já Bárbara reage com dúvida: “realmente existe um déficit de aprendizagem no tempo certo de alfabetização no tempo certo, não sei ainda se isso, vamos dizer, é culpa desses temas”. Em uma posição, temos a certeza; na outra, uma interrogação que sugere a abertura intelectual para reconhecer o valor da temática e sua necessidade (inclusive por conta do racismo estrutural), expressa em forma de obrigação legal.

Aproveitando esse espaço de debate e em caráter de provocação, entrevistamos com a pergunta sobre se os docentes enxergavam a Lei como uma questão de justiça curricular, o que causou surpresa em todos, pois foi o primeiro contato com o termo. Se, realmente, a expressão e sua discussão – sobre a formação de um currículo escolar comprometido com a busca da justiça social, insistindo no valor da temática da Lei – são novas (PONCE, 2018), as reações dos participantes também reforçaram a expressão de suas ideias, no que foi ilustrativa a de

Bernadete (aparentemente duvidando da informação recebida): “Justiça curricular? Rapaz, isso é um termo que eu estou escutando agora. Já existe esse termo?”.

Assim, o momento foi rico por permitir introduzir o termo e acentuar a discussão em torno dos sentidos da educação escolar, convertendo-se em instante de formação docente continuada: nesse sentido foi indagado se os docentes a partir dessas concepções viam a Lei nº 10.639/2003 como uma questão de justiça curricular. Isso levou o grupo, então, a pensar questões gerais, de sentido: qual a função da escola? Qual o papel dos docentes? O que a escola deve ensinar? Duas vertentes se confirmaram: o conservadorismo manifestou-se reafirmando o papel do educador de transmitir conhecimento e o letramento funcional como condição necessária e suficiente para a cidadania. Todavia, outras ideias brotaram, mais próximas a uma pedagogia libertadora, preocupada com a leitura de mundo de forma crítica, e voltada para uma escola mais aberta a mudanças – o que foi bem representado por Bárbara:

Eu acho que é justiça curricular, sim, por todo esse tempo de omissão da educação em relação a esse tema. Por muito tempo não se foi falado, não foi colocado em prática e as coisas no Brasil só funcionam com lei. E essa lei, além de ser trabalhada, ela sendo obrigatória e fiscalizada se está ocorrendo ou não. Por que o Brasil só funciona assim as coisas no Brasil, além de lei tem que ser fiscalizado para tá acontecendo (18 de maio de 2022).

Sendo assim, a análise da produção do grupo focal demonstrou um cenário similar ao que se encontra em diversas escolas espalhadas pelo país, feito de uma divisão interna que dificilmente seria enxergada durante a fase das entrevistas. De acordo com Gatti (2012, p. 40):

[...] é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias, e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam.

Observamos que a Escola Esperança é formada por pessoas que representam dois subgrupos dentro do grande grupo, exalando tensões entre os docentes em sentidos opostos quanto à temática antirracista; nesse contexto, o livro didático permanece a principal referência no processo de manutenção, construção e sustentação do racismo estrutural, pois os educadores no dia-dia do chão da escola possuem como único instrumento de trabalho antirracista, o seu livro didático.

Sobre o letramento como condição necessária para cidadania, nos ensina Freire (1991, p.01): mais importante que decodificar funcionalmente letras é tornar-se capaz de ler o mundo: “Sempre repeti que é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de leitura de mundo. A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma ‘releitura’ do mundo”.

Acompanhamos Freire, por entendermos a importância de questionar as desigualdades e caminhar no respeito às diferenças. Por considerarem o racismo algo externo a eles, as professoras e os professores da escola Esperança que participaram do grupo focal, em sua maioria, não são capazes de reconhecer a pregnância do racismo estrutural. Sobre isso, Munanga deixa bem claro que:

Assim, ecoa dentro de muitos compatriotas uma voz muito forte que grita: “Não somos racistas, os racistas são os outros!” Essa voz forte e poderosa é o que chamo de inércia do mito de democracia racial brasileira. Como todos os mitos, funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Daí a dificuldade para arrancar do brasileiro uma confissão de que também seja racista (MUNANGA, 2017, p. 37-38).

Eis um dos desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003: desmascarar a falácia da democracia racial, remetendo à indispensabilidade da educação antirracista em direitos humanos.

5.5 Relação entre PPPE e práticas docentes: por uma educação antirracista em direitos humanos a partir da Lei nº 10.639/2003

Se as análises do documento do PPPE, no início deste capítulo, e das práticas docentes em Esperança, identificadas por meio de entrevistas individuais e grupo focal – sempre com o aporte secundário de observação do cotidiano da escola, feito rotineiramente por também participarmos de seu corpo docente –, revelaram, cada uma, diferentes perspectivas sobre a assimilação e implementação da Lei nº 10.639/2003 naquela escola, cabe-nos ainda a interrogação sobre o que o conjunto desses dados, por triangulação comparativa, pode evidenciar.

De acordo com Santos (2020), a triangulação é uma estratégia de análise utilizada na metodologia qualitativa e de estudos de caso. Seu uso tem por objetivos aumentar a credibilidade do estudo e possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis. Dessa forma, tivemos, com o exercício comparativo, a oportunidade de rever os dados e identificar neles suas relações mais gerais e complexas.

Fazemos isso aqui, também, para dialogarmos com os saberes que as pesquisas em (e sobre) educação em direitos humanos geraram, de forma a insistirmos numa educação antirracista em direitos humanos, ideia que, para além da expressão, enfatiza tanto a intrínseca relação entre educação em direitos humanos e superação do racismo como a indispensabilidade da temática nas escolas e, com ela, a reflexão sobre a importância e as dificuldades de implementação da lei.

Na Escola Esperança, constatamos uma contradição: de um lado, o documento do PPPE pareceu incorporar elementos para uma educação antirracista, ao incluir referências à Lei nº 10.639/2003, reconhecendo-a, além de mencionar o projeto “Africanidade”; no entanto, sua elaboração não foi democrática, a rigor, pois careceu da participação dos estudantes, comunidade e corpo docente, e limitou o citado projeto à semana da Consciência Negra, em novembro – incorrendo em burocratização e folclorização da temática.

Esse paradoxo foi confirmado durante a análise das entrevistas: os docentes afirmam que, na prática, estudantes, comunidade e alguns colegas não participaram de sua elaboração. Ainda que afirmassem a importância da participação dos estudantes e comunidade na construção do PPPE, testemunharam a ausência desses segmentos na redação do documento. Dado que a metodologia aplicada para o processo de construção do PPPE aproximava-se de um modelo conservador, engessado e padronizado, imposto burocraticamente, não nos surpreende essa ausência, lembrando-nos o que Veiga (2003) chama de projeto político-pedagógico técnico ou engessado: ele não representa a escola e faz com que as pessoas não se sintam parte dele de forma que se desmotivam a executá-lo. Como bem enfatizou o professor Agamenon: “Estou [aqui] há seis, sete anos e não conheço”. (1º de abril de 2022).

Ademais, o projeto Africanidades, desenvolvido no mês de novembro durante a semana da Consciência Negra, com sua culminância no dia 22 de novembro (ESPERANÇA, 2018, p.60), corrobora o reducionismo da temática antirracista por meio da folclorização, isolamento e disciplinarização da Lei nº 10.639/2003. O espaço de tempo dado à temática, o qual chamamos de imediato, explica-se pela ainda desimportância aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. Isto porque, um país cujas paredes foram construídas sob a base do racismo estrutural necessita ser reconstruído sob a base de uma cultura em direitos humanos.

Dessa forma, desmerecer o conteúdo antirracista, separando-o do currículo aparentemente neutro do letramento e da álgebra, e o empurrando para um só mês, é favorecer um racismo estrutural fundamentado no mito da meritocracia racial e, consequentemente, apresentar resistências a uma educação antirracista em direitos humanos na escola. Tanto a educação antirracista como a educação em direitos humanos, intimamente relacionadas, ficam de fora dessas práticas pedagógicas.

O paradoxo permanece, dado que o PPPE pretende “Aumentar o índice do IDEB/2017 projetado para 2019 em 0.3 para efetivar o índice desejado pela SME [...] no Ensino Fundamental dos Anos Finais” (ESPERANÇA, 2019, p.28), mas as práticas docentes não admitem que isso só será possível caso o racismo estrutural seja superado, a começar pela escola. Atender às metas de avaliação, efetivamente, só se torna exequível se as desigualdades

atravessadas pelo racismo desde as estruturas (inclusive escolares) forem enxergadas para serem superadas.

Essa cisão entre referência textual à Lei, de um lado, e distanciamento prático nas ações pedagógicas, de outro, aponta para um posicionamento de inferioridade atribuído à Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar. A fala de Bernadete no grupo focal – assumindo que a temática antirracista é um tipo de “desvio” das metas escolares, causando prejuízo por exigir tempo precioso que deveria ser investido na alfabetização e na introdução às operações algébricas – ajudou-nos a entender raízes dessa posição periférica dada à Lei: docentes tendem a ser estruturalmente racistas e, por falta de uma formação (inicial e continuada) sobre o tema, configuram suas ações a partir do caldo cultural estruturado pelo preconceito étnico-racial. Fazer da educação antirracista algo digressivo em relação à introdução às letras e à matemática é partir do mito da democracia racial e da ilusória crença de igualdade de oportunidades para todos e todas, desperdiçando, inclusive, os saberes linguísticos e matemáticos que advêm das culturas de origem afro-brasileiras, às quais pertence o alunado.

As concepções de “aumento” do PPE, somadas à “produção” de letramento corroboram a negação do conflito, firmemente ancorado nas desigualdades de base racista, o que transparece nas entrevistas de Rosa (16 de maio de 2022) e Abdias (18 de abril de 2022). Os docentes optam por negar as diferenças, sob o argumento de condições biológicas gerais, únicas da existência humana. Essa mesma visão da “raça humana”, que nivela (e mesmo anula) diferenças para negar desigualdades, também é evidenciada durante o grupo focal, quando os participantes questionam sobre a necessidade da existência de uma lei para regular as diferenças, que segundo eles, não deveria existir por criar mais preconceitos. De acordo com Abdias: “Eu acho que tudo é forçado, eu acho que não deveria ser bem assim. Deveria ser um negócio mais característico do nosso povo” (18 de maio de 2022).

Os posicionamentos de Rosa e Abdias revelam a discussão apresentada no capítulo quatro entre relativismo e universalismo dos direitos humanos. Enquanto o relativismo se concentra nas particularidades, o universalismo se direciona ao homem natural. É no último entendimento que se fundamenta uma sintonia com o universalismo dos direitos humanos defendido por Klein (2020). Segundo a autora os direitos humanos são inerentes à condição natural do ser humano, desconsiderando, se mantido apenas esse nível, características peculiares de algumas minorias como por exemplo as populações indígenas e negras. Nesse cenário, defendemos a importância do relativismo dos direitos humanos e sua historicidade, uma vez que a cada época surgem novas demandas que precisam ser legitimadas para a democratização do próprio direito.

Vistas desse ângulo, as perspectivas de Rosa e Abdias, que reduzem os direitos humanos à defesa da única espécie humana, reproduzem o preconceito, ao desconsiderá-lo de modo sumário (ou ao presumir que a defesa do geral será suficiente para eliminar, diretamente, os conflitos particulares). Uma educação antirracista em direitos humanos parte desses conflitos étnico-raciais, que são sempre históricos e particulares, sem desconsiderar processos gerais (e mesmo globais), como os que envolvem a produção econômica no capitalismo.

Assim, sabemos que, embora tenhamos características semelhantes, nossas particularidades formam nossas identidades, que precisam ser valorizadas. Como bem lembra Santos (1997), devemos partir da garantia de sermos iguais ou diferentes em diversos momentos, sendo iguais na humanidade, mas, por ela mesma muito diversos. Geral e particular, assim, não se anulam nem se substituem. Desde que o momento reivindique nossa diferença, temos o direito a ser diferentes – e, no caso da constatação do racismo estrutural, a necessidade de nos afirmarmos positivamente a partir das identidades étnico-raciais. Caso contrário, não é possível clamar criticamente por igualdades. Não à toa encontramos nos dizeres de Santos (1997) o conceito de atemporalidade de Bobbio (1992).

A ideia de universalismo procura apagar as raízes do conflito expressas no racismo estrutural presente no chão da escola Esperança. Deixar o conflito de lado representa também abdicar da construção de conhecimento, da quebra de paradigmas. As desigualdades geram conflitos, esses não podem ser enxergados apenas como algo ruim; ao contrário, do conflito nascem as diferentes visões para sua solução. Aqui se mostra mais uma vez uma visão conservadora oposta a uma educação antirracista e a ausência de pensamento crítico no discurso de docentes da Escola Esperança, o que termina por transparecer no seu PPPE: tudo isso confronta os conceitos de atemporalidade e localidade dos direitos humanos defendidos por Bobbio (1992).

Para uma educação antirracista em direitos humanos, torna-se importante, no contexto na escola Esperança, assimilar essa dialética entre história e universalidade, uma vez que a atemporalidade diz respeito ao compromisso que os direitos humanos têm com as diferentes épocas e contextos sociais (BOBBIO, 1992). Nesse sentido, as reivindicações do Movimento negro Brasileiro por direito à igualdade de tratamento, entre outros, levaram à ocupação de afrodescendentes às praças públicas (das quais eram privados), às telenovelas etc. Observamos que a atemporalidade é necessária, uma vez que os direitos estão sempre se renovando. Dessa forma, deixar de considerar a luta do Movimento negro contra a negação das diferenças raciais é ir de encontro a uma educação em direitos humanos.

Além disso, Bobbio (1992) apresenta como outra característica dos direitos humanos a localidade. Interessante conectarmos esse elemento a um aspecto importante que a triangulação faz sobressair-se: um descaso para com a crítica ao preconceito étnico-racial na formação dos docentes, tanto por parte da Escola Esperança quanto pelos órgãos governamentais responsáveis pela rede pública a que pertence a escola. O desprezo pela temática demonstra a hierarquização de conteúdos selecionados como mais ou menos importantes.

A localidade ressaltada por Bobbio (1992) também pode ser vista na preocupação de se pensar nos direitos humanos em pleno século XXI. Após 74 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, torna-se importante repensar os direitos humanos como um projeto inacabado a partir das particularidades e diferenças de cada contexto social e histórico. Assim, para este autor:

os direitos humanos são o resultado de lutas sociais e coletivas que tendem à construção de espaços sociais, econômicos, políticos e jurídicos que permitam o empoderamento de todas e todos para poder lutar de forma plural e diferenciada por uma vida digna de ser vivida (HERRERA, 2008, p. 104).

Destarte, o trabalho com culturas e saberes locais e periféricos, fortemente enraizados em ancestralidades afro-brasileiras, por exemplo, é colocado como forma secundária. Esperança é uma escola que, a depender das práticas de seus docentes e da formação que esses profissionais recebem, parece ter um currículo pensado de modo homogêneo, genérico e universalista, que secundariza o local, o particular e o heterogêneo – processo esse que leva de roldão um problema paradoxalmente tão extenso e importante, em especial para o Brasil, quanto as letras e a matemática: o racismo.

A realidade da Escola Esperança não parece estar distante daquela de tantas outras escolas do país. Porto, Nogueira e Souza (2012), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa que analisou os projetos políticos-pedagógicos das escolas municipais na capital da Paraíba entre os anos de 2009 e 2010. Nela se constatou situação idêntica, evidenciando-se nas escolas municipais de João Pessoa a existência de projetos políticos-pedagógicos distantes das práticas escolares. A dinâmica das escolas não condizia com as realidades descritas nos PPPs narrados pelos profissionais entrevistados. Muitos sentiam-se apenas executores de ações propostas no PPP e não sujeitos parte desse processo.

Ora, no caso da Escola Esperança, se o PPPE não aponta para nenhuma meta de formação dos professores para uma educação antirracista, durante as fases das entrevistas foi igualmente possível observar que a política de formação escolar, municipal, estadual e federal são inexistentes, o que concorre para a insegurança e o despreparo desses profissionais no

trabalho com o tema. Disso resulta, até compreensivelmente, o recurso às práticas embebidas de racismo: a folclorização, a disciplinarização e o isolamento da temática no docente. Esse trabalho pedagógico torna-se ineficiente para construção de uma cultura escolar baseada numa educação em direitos humanos.

No processo de construção do conhecimento de forma transversal não se pode esquecer que a conscientização do respeito às diferenças envolve todas as posições religiosas (inclusive as antirreligiosas ou as indiferentes); todas as raças e etnias – o que implica em reconhecer não só características físicas associadas, desde as origens, ao discurso racial, mas a própria natureza histórico-política desse discurso e seus efeitos até hoje. Tudo isso compõe, sempre de forma singular, subjetividades e, portanto, deve estar bem claro no PPP, assim como deveria estar no seu projeto político-pedagógico, caso a Lei nº 10.639/2003 fosse realmente contemplada na Escola Esperança.

Por fim, os docentes também se encontram desprovidos de conteúdos críticos nos livros didáticos: observamos que nem o PPPE informa livros didáticos que trabalhem a temática, tampouco outras disciplinas diferentes de História e Geografia encontram-se suficientemente abastecidas da temática. Esse fato, indicado nas entrevistas especialmente reiterado no grupo focal, produz como consequência o enfraquecimento das intervenções docentes, cujos profissionais repetem padrões acríticos e descumprem (ou cumprem mal) a Lei nº 10.639/2003: o tratamento dado a essa norma a anula ou maquia, tornando-a instrumento inócuo para criticar e superar o racismo. Essa consideração, infelizmente, se confirma em outras pesquisas, como a de Gonçalves (2018), cujo comentário, por sua síntese, se aproxima nitidamente dos dados de nossa pesquisa:

As práticas escolares adotadas pelos professores em sala de aula não valorizam a História e a trajetória dos alunos negros. Alunos e grupos organizados da sociedade cobram o trabalho do conteúdo da LDB alterada pela Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a inclusão da história e cultura negra dentro da sala de aula, no entanto, não se cumpre. Ademais, se esbarra na pouca ou quase nenhuma formação do corpo docente para que a implementação da Lei seja efetivada, restando ao profissional uma busca solitária de materiais e estratégias sobre a História e Cultura Afro-brasileira. (GONÇALVES, 2018, p. 436)

No caso de Esperança, evidencia-se, então, como um dos principais achados, que os docentes participantes desta pesquisa não passaram por um processo de educação em direitos humanos antirracista de forma crítica e consciente – o que colabora para que a relação entre PPPE e práticas desses profissionais seja contraditória e resistente a uma educação antirracista em direitos humanos na escola. Assim, um dos motivos pelos quais as injustiças curriculares se reproduzem está justamente inserida no despreparo docente, pois se os professores não estão

suficientemente embebidos criticamente da temática, como terão condições de trabalho com seus educandos?

Desta forma, nos impressiona que os resultados de nossa pesquisa pouco se distanciem de outros relatados por Oliveira (1994), dez anos antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003: segundo a pesquisadora, os discentes que colaboraram com seu estudo, há quase 30 anos, não conheciam sequer os conceitos de raça e etnia. Se docentes hoje não os sabem, como esperar que discentes aprendam sobre isso na escola? Não obstante as três décadas que nos separam da dissertação de Oliveira (1994), o resultado da pesquisa realizada na Escola Esperança confirma os entraves para a efetivação da lei, obstáculos esses que apontam para o racismo estrutural, arraigado o bastante para recusar uma educação antirracista em direitos humanos. A julgar pelo diálogo com outras pesquisas que tratam da Lei nº 10.639/2003 e referimos nesta dissertação (NOVAIS; RODRIGUES FILHO; MOREIRA, 2012; BARROS, 2018; COELHO; COELHO, 2018; EUGÊNIO; SANTANA, 2018; GONÇALVES, 2018; SANTOS *et al.*, 2020; MANSÃO, 2022), o caso que estudamos não é único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar em direitos humanos é romper paradigmas que ferem a dignidade humana. É reconhecer direitos dos diferentes em diferentes momentos. É proteger as minorias e representá-las, e, sobretudo fazê-las sujeitos de direito, e não objeto deles. Nesse campo, interessamo-nos por responder a um problema: qual a relação entre projeto político-pedagógico e práticas docentes em uma escola pública pernambucana, no que tange ao ensino de história e cultura africana, conforme prevê a Lei nº 10.639/2003?

Em função dessa pergunta, este trabalho teve por objetivo geral analisar, sob a perspectiva dos direitos humanos e da autodeterminação dos povos, como as diretrizes do projeto político-pedagógico de uma escola pública em Pernambuco, de um lado, e as práticas de docentes que lá trabalham, de outro, consideram o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. Para tanto, um estudo de caso foi conduzido na Escola Esperança, que oferecia turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), vespertino e noturno. Foi delimitada a análise com a triangulação do projeto político-pedagógico referente ao ano de 2019, bem como das práticas pedagógicas dos professores que lá atuam, avaliadas a partir de depoimentos registrados em entrevistas e grupo focal. Assim, foram utilizados como dados documentos e falas, além, complementarmente, da nossa observação como docente daquela escola.

A pesquisa partiu da hipótese de que a Lei nº 10.639/2003 vem sendo trabalhada de forma secundária no plano no projeto político-pedagógico da Escola Esperança, corroborando práticas pedagógicas acríticas, padronizadas e repetitivas – o que confere aos conteúdos da lei um espaço tímido, precário e distante do espírito originador da política pública, reproduzindo-se o racismo estrutural e resistindo à justiça curricular. A hipótese foi confirmada através da comparação dos dados gerados, isso porque o tratamento dado a Lei nº 10.639/2003 ocorre de modo superficial, resumindo-se a uma única data (20 de novembro), ou na semana da Consciência Negra.

Inicialmente, nos capítulos 2 e 3, ressaltamos a historicidade dos direitos humanos através da narrativa da história da escravidão, bem como o fenômeno da diáspora africana. Nesse contexto, foi necessário retomar as discussões da luta e resistência do Quilombo dos Palmares, bem como o movimento negro, com vistas a ressaltar a origem da Lei nº 10.639/2003 como fruto desses movimentos, ou seja, uma conquista em direitos humanos.

O capítulo 4 discutiu o poder próprio ao currículo e ao projeto político-pedagógico. Nesse sentido, sublinhamos que poderão ser utilizados a favor ou contra uma educação antirracista – para a qual a promoção da Justiça Curricular é um princípio-chave. Por sua vez, o capítulo 5 apresentou e analisou os dados de dois estudos: o primeiro, voltado para o exame da presença da Lei nº 10.639/2003 no projeto político-pedagógico da escola; o segundo, para a investigação da assimilação daquele dispositivo legal nas práticas de docentes da instituição de ensino.

Neste último capítulo verificamos que o trabalho com a Lei nº 10.639/2003 apresentou uma configuração contraditória: em poucos casos, algumas práticas pedagógicas antirracistas. Na maioria das vezes, porém, as práticas ainda estão mergulhadas no racismo estrutural, através da supervalorização da meritocracia; da acritica; da admiração ao letramento e à álgebra; da negação da importância da lei; da folclorização da temática africana e afro-brasileira; da ausência de conteúdos críticos nos livros didáticos; e da negação do conflito étnico-racial, o que nos fez constatar práticas conservadoras e resistentes à penetração do espírito da lei no cotidiano da escola.

Assim, a Escola Esperança, na relação entre seu PPP e as práticas de seus docentes, vive uma tensão própria àquela dinâmica das instituições divididas entre a forte tendência ao conservadorismo (alimentada, em parte, pelo desconhecimento da história das lutas das pessoas negras por mais justiça e pela negação da Lei nº 10.639/2003) e a outra, que se abre a alguma mudança (presença de inquietações, interrogações e reflexão crítica sobre as dificuldades no trabalho com a temática, reconhecendo sua importância para a educação escolar).

Essa divisão somente se sustenta por ser minoritária e ainda periférica a tendência de assimilação de uma leitura crítica do racismo. De um lado, a inclusão pela folclorização e pela burocratização da temática da lei reforça o argumento conservador que trata do racismo como se fora uma efeméride histórica, não uma característica que estrutura nossa contemporaneidade, reclamando transformações. De outro, a valorização da especificidades étnico-raciais próprias às negritudes – reconhecendo, dessa forma, as culturas negras e afrodescendentes que há por todo o Brasil – é ofuscada, senão silenciada, pelo mito da democracia racial e pelo racismo reverso. Segundo Herrera (2008, p. 7), depende de nós: “Se esse contexto de narrativas nos leva a um paradigma de passividade e resignação, ou a outro de contradição e resistência, dependerá de nossos “compromissos interpretativos” em relação ao estado de coisas dominante”. Nesse sentido, na escola Esperança, tudo converge para manter-se a representação, na Escola Esperança, de que o trabalho educativo envolve conteúdos neutros e universais, homogêneos para qualquer cultura e independentes da história brasileira, seus momentos sombrios e a

contínua presença desses preconceitos étnico-raciais sob o manto das desigualdades socioeconômicas que os alimentam.

Logo, essa contradição mostra que para que se vivencie uma educação antirracista em direitos humanos na escola Esperança são necessários o debate sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no PPPE e uma formação docente que reconstrua representações sobre raça e etnia; funções da escola; trabalho da professora e do professor; e relações entre cultura da escola e cultura da comunidade a que a escola serve. No caso do PPPE, a lei legitima discussões sobre conteúdos como intolerância, formação dos povos brasileiros, religião africana, racismo etc., os quais precisam ser sistematizados de forma consciente e participativa.

Já a formação docente para uma educação antirracista em direitos humanos requer uma política pública alinhada entre diferentes níveis governamentais da federação, de modo que todos estejam engajados na criação de estratégias, projetos e materiais pensando na formação docente. Uma maior coesão e uma política explícita e sistemática aumentarão as chances de que estes profissionais se preparem para construir com os discentes uma cultura antirracista na escola. Destarte, é necessária a criação de políticas públicas pensadas para o trabalho efetivo da temática, para que não sejamos apenas objetos dos direitos humanos, mas sobretudo, atores desse processo. Nesse contexto, é preciso repensar os cursos de licenciaturas e pós-graduação, cujo compromisso social também consiste em formar seres mais humanos, no melhor sentido deste adjetivo, devendo, por isso, trabalhar temas transversais, tais como a educação antirracista, com respeito e interesse, pois a cultura educacional racista igualmente se apresenta nos centros de Ensino Superior, devendo ser superada pela (auto)crítica dessas instituições.

No que concerne às práticas docentes, é fundamental que as ações direcionadas à crítica ao racismo e à afirmação positivada das identidades negras deixem de ser pontuais, manifestadas apenas pela prática de alguns professores isoladamente, e passem a ser coletivas, interdisciplinares e estruturais na política da escola, exatamente como indica a lei. Assim, concordamos com Saviani (1983, p. 93) quando diz que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Nesse contexto, torna-se importante ratificar que a educação antirracista em direitos humanos toma como ponto de partida tanto a crítica ao racismo estrutural quanto a afirmação de uma pedagogia na escola que tome a diversidade étnico-racial como premissa a ser valorizada, particularmente a das populações negras e afrodescendentes, a fim de se discutir direitos humanos. Desta forma, para se educar em direitos humanos é preciso tratar do racismo, criticá-lo, tomar consciência de como ele se estrutura no contexto escolar e superá-lo. A Escola Esperança, ao realizar essas reflexões e ações, passará a entender que a temática africana e

afrodescendente humaniza a todos, mesmo aqueles que não se reconhecem pretos ou pardos, através da mudança cultural.

A pesquisa nasceu da inquietação sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003, pois ela representa o direito de um espaço para as discussões étnico-raciais. É por isso que esse trabalho iniciou com ela, e se encerra com ela como garantia do diálogo, do debate e da democratização. Assim, torna-se difícil, senão impossível, a discussão das diferenças se não há espaço para elas.

O trabalho traz duas contribuições principais: o relevo ao problema da manutenção do racismo estrutural nas escolas do país, agora mascarado pelo racismo meritocrático, o qual materializa-se na ausência de formação continuada de docentes, bem como no enfraquecimento do PPP como documento democrático; e a ênfase sobre a necessidade da transversalidade da temática antirracista em outras disciplinas, além da História e das Artes, destacando uma lacuna nessa disciplinarização assumida pela lei. Há pouco (ou nenhum) material crítico sobre o tema que possa apoiar docentes (tanto em suas formações como no seu trabalho). A isso se soma a escassez do tratamento no livro didático, retroalimentando o ciclo que leva professores e professoras a conservarem suas práticas pelo senso comum e pelas velhas rotinas das escolas acríticas.

Quanto aos limites desta pesquisa, o principal diz respeito à formação do grupo focal de maneira remota, por motivos de dupla ou tripla jornada dos professores. A realização de forma on-line prejudica alguns aspectos da reunião, tais como um maior diálogo entre os docentes e a desenvoltura, pois o ambiente virtual ainda pode ser muito distanciado do chão da escola e, numa pesquisa voltada para educação em direitos humanos, a discussão presencial torna-se mais humanizada.

Disso tudo, sugerimos, para pesquisas futuras, que novos estudos se desenvolvam tratando sobre os limites da transversalidade da Lei nº 10.639/2003: esse princípio epistêmico-pedagógico contribui ou obstaculiza a efetivação da educação antirracista? A transversalidade realmente atende aos fins a que se destina, ou ao contrário, serve de tapete para cobrir a disseminação do racismo estrutural materializado nas sujeiras da disciplinarização? Pesquisas nesse sentido terão por finalidade envolver outras disciplinas além da História – ainda que, desse jeito, se mantenha o modelo disciplinar, tradicionalmente associado ao isolamento e à burocratização dos conteúdos. De toda forma, parece ser um avanço buscar o envolvimento de todas os componentes da grade curricular.

Há também a necessidade de mais estudos sobre a formação docente inicial destinada à educação antirracista nas licenciaturas e programas de pós-graduação, bem como a formação docente continuada, em atividades que perdurem ao longo do ano letivo, estendendo o tempo

para pensar-se aos poucos num problema por tanto tempo silenciado – o racismo estrutural – e em sua superação pedagógica – a educação antirracista em direitos humanos, à luz da Lei nº 10.639/2003.

Esta pesquisa se encerra num ano importante, quando a Lei nº 10.639/2003 comemora 20 anos de criação. Há, ainda, muito caminho a ser percorrido; entretanto, também há o que se esperar, e o futuro se inicia com esperança (donde o pseudônimo da escola) da retomada de um governo mais democrático, a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Reacende-se a esperança do verbo “esperançar” por uma nação que respeite a dignidade da pessoa humana, reconhecendo culturas étnico e racialmente variadas, como se trata das culturas negras associadas à África e ao Brasil, e esforçando-se por reparar erros históricos associados à escravidão, cujas repercussões hoje alimentam o racismo em suas várias expressões.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília (DF), v. 45, n. 2, p. 198-223, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/vnm75ptrSYCRpnJK5d533Sq/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2021.

AMNESTY INTERNATIONAL. **Guidelines for human rights friendly schools**. London: Amnesty International Publications, 2009.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Violência nas escolas: a Paraíba em foco. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa (PR), v. 7, n. 1, p. 25-42, fev. 2004.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no século XX: o desafio da educação. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. ____-____.

ARAÚJO, Jaciara Cristina Pereira de Souza de. **Educação antirracista e projeto político-pedagógico escolar**: um olhar para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade Estrutural/DF. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2021.

ARAÚJO, Zezito de. **Folclorização e significado cultural do negro**. [s.l.]: [s.n.], 2006.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília (DF), v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 11 nov. 2022.

AZEVEDO, Ana D'Árc Martins de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O racismo no contexto educativo: uma questão ética e de direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 11, n. 2, p. 626-636, 2017. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2185>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; Lehfeld, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, Sílvia. Enraizando a Lei nº 10.639/03: literaturas africanas na educação básica. **Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 24-33, jul./dez. 2018.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 104, p. 39-46, jul. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/715/731>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevideseducacaocidadania.pdf/at_download/file. Acesso em: 3 jul. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, v. 3, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

BOLSONARO afirma que 'racismo é algo raro no Brasil'. **Estado de Minas.com.br**. Belo Horizonte, 08 maio 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,1052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Maria Suelly da Silva et al. **Educação do/no campo**: um estudo sobre a Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, localizada na comunidade quilombola Cruz, Delmiro Gouveia - AL. 2020. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília (DF): Senado Federal, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Adotada pela Resolução nº 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4 de janeiro de 1969. Promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Publicada no D.O. de 10 de dezembro de 1969.

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**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 853/1971**, de 12 de novembro de 1971. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1971.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília (DF): Ministério da Educação; SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 003/2004**, de 10 de março de 2004. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, de 11 de novembro de 2015. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF): Ministério da Educação; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília (DF): Secretaria Nacional de Direitos Humanos; Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania - 6º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania - 7º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania - 8º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania - 9º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BUONICORE, Augusto Cezar. Reflexões sobre o marxismo e a questão racial. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá (PR), v. 4, n. 47, p. 1-15, abr. 2005.

BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus limites. *In*: AMADEO, Pablo (org.). **Sopa de Wuhan**. Barcelona: Editorial ASPO, 2020. p. 59-65.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: GODOY, Rosa et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro; ALVES, Márcia Ferreira da Silva. Do racismo na escola a uma escola contra o racismo: reflexões a respeito do cenário brasileiro. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís (MA), v. 14, n. 2, p. 506-534, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17241/9325>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CARVALHO, Leandra Paulista de. **História e cultura afro-brasileira e indígena nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História das IES públicas de Minas**

Gerais. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba (MG), 2020.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 28, p. 77-95, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502807.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

CERQUEIRA, Daniel et al. Atlas da Violência 2017. In: BRASIL. **Atlas da Violência 2017**. Brasília (DF): Ipea; FBSP, 2017. p. 69. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7956>. Acesso em: 13 out. 2022.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, p. 73-81, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/nxDgVnzDc4wnxkdx48NtyGB/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CHEMERIS, Henry Guenis Santos. **O conflito israelo-palestino sob a ótica da teoria sistêmica de Niklas Luhmann**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro César. As Licenciaturas em História e a Lei nº 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos**. Strasbourg (França): Conselho da Europa, 2010. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC_Charter2_PT.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

COSTA, Luciano Gonsalves (org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá (PR): EDUEM, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso: 02 mar. 2021.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria (RS), v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ELÍAS, María Esther. La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. **Revista Electrónica Educare**, Heredia (Costa Rica), v. 19, n. 2, p. 285-301, mayo/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>. Acesso: 20 fev. 2022

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves.; SANTANA, Fabiana. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória (PR), v.16, n. 1, p. 58-73, jan-mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1102>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FARIA, José Henrique. **Economia política do poder**: fundamentos. Curitiba: Juruá Editora, 2004. v. 1

FÉLIX, Cristiane de Oliveira. **Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu-CE**: desafios da construção do pertencimento afro através da pretagogia. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FILMER, Deon; HASAN, Amer; PRITCHETT, Lant. **A millennium learning goal**: measuring real progress in education – working paper 97. Washington, D.C.: Center for Global Development, 2006.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **A escalada**: memórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

FREIRE, Paulo. **Leitura da palavra...leitura do mundo**. O Correio da Unesco, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedida a Marcio D'Oliveira Campos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2019.

FRY, Peter. Política, nacionalidade e o significado de “raça” no Brasil. *In*: FRY, Peter (org.). **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais do Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1994.

GAÍOLAS e asas. **Folha.uol.com.br**. São Paulo, 05 dez. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>. Acesso em: 11 set. 2022. 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília (DF): Líber Livro, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

GONÇALVES, Rosângela Cristina. Quinze anos da Lei 10.639/03: avanços e retrocessos. **RIDPHE_R - Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 434-439, 2018. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9762>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In*: GONZALEZ, Lélia Gonzalez; HASENBALG, Carlos (orgs.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marcozero, 1982. p. 11-66.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento negro Unificado: um novo estágio na mobilização política negra. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 101-114.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 126-143.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Cadernos PENESB**, Niterói (RJ), v. 3, n. 4, p. 33-60, dez. 2002. Acesso em: 28 maio 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERRERA, Joaquín Flores. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.

HOMEM negro morre após ser espancado por seguranças do Carrefour em Porto Alegre. **Folha de São Paulo.uol.com.br**. São Paulo, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/11/homem-negro-morre-apos-ser-esphecado-por-seguranças-do-carrefour-em-porto-alegre.shtml>. Acesso em: 04 fev. 2021.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 41, p. 1-12, set. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KLEIN, Ana Maria. Ensino e aprendizado sobre dignidade e Direitos Humanos a partir da pandemia da Covid-19. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru (SP), v. 8, n.

2, p. 133-142, nov. 2020. Disponível em:
<https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/23/11>. Acesso em: 18 jul. 2021.

KLEIN, Ana Maria; D'ÁGUA, Solange Lima. A educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 277-292, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38443/24751>. Acesso em: 24 set. 2022.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 3, p. 11-19, jan. 1983.

LUKÁCS, Georg. **El asalto a la razon**: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler. Barcelona; Cidade do México: Ediciones Grijalbo, 1972.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MANSÃO, Ana Cecília Rodrigues. **A cultura afro-brasileira nos cursos de pedagogia**: um estudo sobre as DCN e os efeitos da Lei 10.639/2003 nas universidades públicas paulistas. 2022. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2022.

MELLO, Guiomar Namo de. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. [s.l.], 2014. Disponível em:
https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

MILLS, Charles Wade. White Ignorance. In: SULLIVAN, Shannon; TUANA, Nancy (orgs.). **Race and epistemologies of ignorance**. New York: State University of New York Press, 2007. p. 13-38.

MIRANDA, Claudia; MARCELINO, Sandra. Educação antirracista e decolonial: romper o silenciamento como professora, mulher e negra. In: ANDRADE, Marcelo (org.) **Diferenças**

silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 124-141.

MOURA, Clovis. **O negro:** de bom escravo a mau cidadão? Rio de Janeiro: Conquista, 1997.
MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Aspectos a serem considerados na implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 305-317, maio/ago. 2010. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v19n40/v19n40a07.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/q8Fc6KBmPsnWp6h9kh5mhtG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**, Niterói (RJ), v. 7, n. 1, p. 145-155, jun. 2004.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da Silva; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil:** questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-43.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, São Paulo, vol. 4, n. 8, p. 6-14, jul-out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246/222>. Acesso em: 15 maio 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 2, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombo:** vida, problemas e aspirações do negro. São Paulo: Editora 34, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro negro no Brasil. Uma experiência sociorracial. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 193-211, jun. 1968.

NOVAIS, Gercina Santana; RODRIGUES FILHO, Guimes; MOREIRA, Patrícia Flávia Silva Dias. Concepções de professores de Ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei federal 10.639/03. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia (MG), v. 19, n. 2, p. 393-402, jul./dez.

2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14946/8442>. Acesso em: 8 mar. 2022.

OCDE. **BrasilEscola.uol.com.br**. Disponível em:

<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, jul. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, jul. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/XFYFDQdX8nfx9f4DhrSbx9v/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. Educação matemática antirracista e o Programa Etnomatemática. **REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém (PA), v. 7, n. 11, p. 1-13, jul./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/367>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo**. 1994. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O QUE é Neolítico? **BrasilEscola.uol.com.br**. Disponível em:

<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-neolitico.htm>. Acesso em: 8 maio 2022.

O RACISMO estrutural na infância e a importância de uma educação antirracista. ABE, Stephanie Kim. **Cenpec.org.br**. São Paulo, 11 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista>. Acesso em: 20 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, 1968. Disponível em:

http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_internacional_eliminacao.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Resolução n. 217-A (III) da Assembleia das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948.

Brasília (DF): ONU, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PEIXOTO, Afrânio. **Clima e saúde**: introdução biogeográfica à civilização brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

PIOVESAN, Flávia. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. In: SÃO PAULO (estado). Procuradoria Geral do Estado. **Direitos humanos**: construção da liberdade e da igualdade. São Paulo: Imprensa, 1998. p. 353-368.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância**: o que dizem as crianças negras sobre si. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PLANO Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira. **II Congresso Nacional de Educação**. Belo Horizonte: CONED II, 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny. Políticas curriculares do Estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1760>. Acesso em: 09 ago. 2022.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; SOUZA, Iara Nogueira de. Políticas curriculares e projetos político-pedagógicos: um olhar a partir do sistema público de ensino paraibano. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 158-175, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/14053/7987>. Acesso em: 10 fev. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales - perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277.

SANTANA, Jair; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria; PESSOA, Claudemir Figueiredo. A Lei nº 10.639/03 e a folclorização racista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 2, n. 03, p. 75-96, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/78/pdf_1. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. **Cuadernos de Pedagogía**, [s.l.], n. 217, p. 60-67, sep. 1993. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35631>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar**. [s.l.], 2016. Disponível em: <https://jurjotorres.com/?p=5127>. Acesso em: 15 maio 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos (orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento (orgs.). **Atrás dos muros da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília (DF): Ministério da Cultura; Fundação Palmares, 1994. p. 157.

SANTOS, Joelma Silva. Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 43-57, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661892/26437>. Acesso em: 3 abr. 2021.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SANTOS, Shyrlyne Bezerra dos *et al.* **A implementação da Lei nº 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC - Campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas docentes sobre o racismo institucional**. 2020. 194 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 –1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1957.

SEN, Amartya. Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy and Public Affairs*, [s.l.], v. 32, n. 4, p. 315-356, sep. 2004.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: SEYFERTH, Giralda et. al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 17-43.

SILVA, Ana Claudia Puhl. **Projeto político-pedagógico e educação em Direitos Humanos: construindo um espaço democrático no ambiente escolar**. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Sobradinho (RS), 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Corpo e negacionismo: a novilíngua do fascismo na Nova República, Brasil 2013/2019. **Locus - Revista de História**, Juiz de Fora (MG), v. 25, n. 2, p. 307-332, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/28162/19943>. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, Gisele Pereira da. **Cultura como aspecto essencial na decifração escrita dentro de comunidades quilombolas**. 2020. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia à Distância). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Leida Corrêa da. **Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implantação da Lei 10.639/03**. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, Urutaí (GO), 2021

SILVA, Juvan Pereira da. **Estudos sobre a formação de professores de Química numa disciplina experimental com abordagem cultural diaspórica**. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, Mônica Martins da. O racismo como temática da formação docente: itinerários errantes no ensino de História. **Anais da Segunda Jornada Enseñar, Formarse, Teorizar**. Montevideo: CLAEH, 2020. Disponível em: <https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/B2-M%C3%B4nica-Martins-da-Silva.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley (orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lordes. **Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 1-3.

SOUZA, Talita Tavares Batista Amaral de. Escravidão interna na África, antes do tráfico negreiro. **Vértices**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 11-24, jun. 2010. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20030007/115>. Acesso em: 14 maio 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Brasília (DF): ONU, 2020. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por?posInSet=1&queryId=efc6afe7-b4c5-47e0-a524-23e05db8b97c. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien (Tailândia): UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 31 mar. 2022.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**. [s.l.]: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília (DF): UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória e emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 set. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, Hector Luís Cordeiro. Direitos humanos, racismo e cotas raciais: a construção de uma democracia antirracista com base em reconhecimento e consideração. **Perseu**, São Paulo, v. 12, n. 17, p. 61-89, jun. 2019. Disponível em:

<https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/299/246>. Acesso em: 20 out. 2021.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A produção histórica dos direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 141-169.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, São Paulo, n. 67, p. 139-190, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/346M4vFfVzg6JFk8VZnWVvC/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (org.). **Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**: relatório. João Pessoa: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba; Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; RABAY, Glória de Lourdes Freire. A construção da agenda dos direitos humanos como política pública no Brasil. In: CALAÇA, Suelídia Maria et al. (orgs.). **Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. p. 1-28.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VARGAS, Rosimary Paula Ferreira. Diversidade cultural e educação intercultural: um diálogo com a educação em direitos humanos. In: VELTEN, Paulo et al. (orgs.). **Biopolítica e educação em direitos humanos**. Vitória (ES): UFES, 2017. p. 52-69.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Há quanto tempo você atua como professor/a?
2. Em se tratando de sua cor no registro de nascimento, como você se identifica do ponto de vista étnico-racial?
3. Durante o funcionamento da unidade de ensino, foi presenciado por sua pessoa alguma ação ou omissão que representasse práticas racistas dentro ou no entorno da escola?

Com esse primeiro bloco de questões, buscou-se conhecer o docente, além de compreender qual definição subjetiva sobre o tema a(o) docente possui, se ela/ele é capaz de identificar e criticar o racismo na escola e fora dela. O bloco se mostra relevante, visto que a consciência e o conceito de racismo determinam fortemente a valorização do ensino da temática na escola. Alguém racista não dará importância ou enxergará nessa importância apenas um caráter tradicionalmente folclórico.

4. Considerando o processo de formação continuada uma ação um espaço para discussões e aprendizagens significativas, você participa ou participou de alguma formação direcionada ao conhecimento da história e cultura africana?
5. Você considera o projeto político-pedagógico como caminho para uma educação antirracista e efetivação da Lei nº 10.639/2003?

Nesse segundo bloco de indagações, pretendeu-se identificar se a(o) docente participou de formações voltadas para a história e a cultura africana; se sabe sobre o PPP de sua escola; e que relações estabelece entre esse documento e a meta de uma educação antirracista para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

6. Considerando a importância de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, quais os segmentos da escola participam ativamente desse processo?
7. As metas propostas no PPP, de acordo com o seu ponto de vista, proporcionam ações na escola para a educação antirracista em atividades curriculares ou extracurriculares conduzidas pelos próprios educandos, como protagonistas?

O terceiro bloco de perguntas teve por objetivo analisar a apropriação da temática pelas(os) participantes e como a avaliavam, além de identificar o que o professorado observava sobre as aprendizagens dos estudantes quanto à temática, permitindo, com isso, a análise da cultura educacional e suas crenças na construção de uma educação antirracista a partir das ações referentes à Lei nº 10.639/2003 estabelecidas no projeto político-pedagógico e executadas ao longo do ano pela escola.

08. Ratificando a importância no combate ao racismo estrutural, você considera que o trabalho com a educação antirracista no ambiente escolar é suficientemente trabalhado?

09. Você percebe abertura para a discussão que associa direitos humanos e educação antirracista na escola? Como isto se evidencia?

Esse quarto bloco associou perguntas que visavam reconhecer o que as (os) participantes conhecem sobre a EDH; analisar se há efetivação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar, bem como se o(a) docente reconhece a associação entre uma educação antirracista e também um educar em direitos humanos; se havia o emprego de metodologias ativas referentes ao tema cujo resultados apresentaram avanços significativos com relação à mudança de comportamentos intolerantes na escola e, conseqüentemente, à disseminação da empatia como fundamento de uma educação em direitos humanos.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação no estudo

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“A EFETIVAÇÃO DA LEI n° 10.639/2003 NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: um compromisso Internacional da Educação em Direitos Humanos”**, desenvolvida por **ANITA CRISTINA DA SILVA**, aluna regularmente matriculado no **CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS** da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor **FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE**. O objetivo deste estudo é analisar o Ensino da Lei n° 10.639/2003 sob a luz da educação em direitos humanos, nas escolas da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes, como uma estratégia teórico-metodológica de incorporação de uma Educação em Direitos Humanos.

Caso você aceite participar, a dinâmica proposta para esse momento se dará com uma única entrevista semiestruturada, abordando a importância do ensino da Lei n° 10.639/2003 nas Escolas. Será questionado como esse tipo de conteúdo pode ser incorporado nas atividades escolares; se a intervenção da Lei n° 10.639/2003 no projeto político-pedagógico de surtiu algum impacto quando foi executado em sua escola, em 2020. Queremos saber também se conteúdos de Direitos Humanos são aplicados no cotidiano de suas atividades pedagógicas, além de outras indagações nessa linha de questionamento. A entrevista pretende dispensar cerca de 40 minutos, e em virtude da pandemia do novo coronavírus, vamos realizá-la no formato remoto, através do aplicativo Google Meet. A entrevista será gravada para a captação das informações.

Riscos e benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposta a riscos, tais como, invasão de privacidade, responder a questões sensíveis, revelar pensamentos ou sentimentos nunca antes revelados, e caso eles venham a ocorrer, serão tomadas as seguintes providências: minimizar desconfortos, garantindo a liberdade para não responder questões constrangedoras; estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantia de indenização diante de eventuais

danos decorrentes da pesquisa, e assistência imediata, se necessário, sob a responsabilidade da (a) pesquisadora (o) responsável.

Esta pesquisa tem como benefícios a produção de conhecimento científico numa área de grande relevância, como é a Educação, associada ao Enfretamento a Educação racista sob a luz da Educação em Direitos Humanos, a partir do estudo sobre a importância de uma mudança de concepções, se utilizando do espaço da escola para a transformação da sociedade, fortalecendo a luta contra o racismo e a hegemonia do saber que se manifestam na história da educação brasileira.

Sigilo, anonimato e privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação.

A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado. Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos da pesquisadora que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de dezembro, de 2022, por e-mail ou contato telefônico. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa – seja informações de prontuários, gravação de imagem, voz, audiovisual ou material biológico –

somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser paga, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. No entanto, caso você tenha alguma despesa decorrente da sua participação, tais como transporte, alimentação, entre outros, você será ressarcida do valor. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizada, conforme determina a lei.

Após ser esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse da pesquisadora responsável e a outra via com você.

Consentimento de Participação

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

Recife-PE, ____ de _____ de 2022.

Pesquisador Responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Anita Cristina da Silva

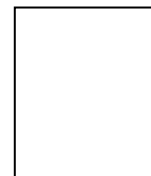
Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Barão de Anádia 192 – Bairro: Jardim São Paulo,
Recife-PE - CEP: 50790-150 - Fones: (81) 9850-3130, E-mail: anitacristina141@mail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade
Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conjunto Castelo Branco – CCS/UFPB – João
Pessoa-PB - CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto (apenas neste caso), deverá ser
colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser
inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Pesquisador Responsável

Testemunha



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

Continuação do Parecer: 5.071.960

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788988.pdf	15/09/2021 11:04:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	14/09/2021 20:34:11	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	roteiro.docx	14/09/2021 19:39:51	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	14/09/2021 19:31:59	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/09/2021 19:26:22	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	14/09/2021 19:19:57	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	declaracao.pdf	14/09/2021 19:12:31	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/09/2021 19:11:35	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Rosto.pdf	14/09/2021 18:40:26	ANITA CRISTINA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

JOÃO PESSOA, 29 de Outubro de 2021

Eliane Marques Duarte de Sousa

(Coordenador(a))

Assinado por:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar 58.051-900	Bairro: Cidade Universitária Fax: (83)3216-7791
CEP: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Telefone:	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA