

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS/UEG)
LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER

MARCIVON MARTINS DA CUNHA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO
SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC: ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO**

MORRINHOS-GO

2025

MARCIVON MARTINS DA CUNHA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO
SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC: ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana de Souza Ramos.

MORRINHOS-GO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CC972 c	Cunha, Marcivon Martins da CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO / Marcivon Martins da Cunha; orientador Luciana de Souza Ramos; co-orientador Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves. -- Morrinhos, 2025. 171 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em História) -- Câmpus Sul - Sede: Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Relações étnico-raciais. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Lei nº. 10.639/2003. 4. Movimento negro. 5. Educação antirracista. I. de Souza Ramos, Luciana , orient. II. Jurucê Mattos Gonçalves, Rodrigo, co-orient. III. Título.
------------	--

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)
LINHA DE PESQUISA: CULTURA, RELIGIÃO E SOCIEDADE

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO
SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC: ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO**

Marcivon Martins da Cunha

Exame de Defesa de Mestrado Realizada em 31/03/2025

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Luciana de Souza Ramos
(Orientadora)

Prof. Dr. Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves
(Coorientador)

Prof^a. Dra. Janira Sodré Miranda
(Membro Externo)

Prof. Dr. Thiago Henrique Costa Silva
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi um período no qual pude aprofundar meu autoconhecimento, minha identidade étnico-racial e meu lugar no mundo e nas relações humanas. A experiência permitiu-me confrontar os estereótipos negativos, frutos de uma visão colonizada e eurocêntrica, oriunda do conhecimento produzido no Norte Global. Agradeço a oportunidade que o mestrado proporcionou de desconstruir essa perspectiva limitada, abrindo espaço para uma visão de mundo mais ampla e inclusiva, reconhecendo a rica pluralidade cultural e étnica do Brasil.

Agradeço a Deus pela fé, o amor e a esperança de que Ele me concede: a fé que me impulsiona a seguir em frente, o amor manifestado em Jesus Cristo e a esperança que conforta nos momentos difíceis.

À minha amada esposa Eliene, agradeço profundamente o seu amor, apoio incondicional e a fé que sempre depositou em mim, principalmente nos momentos mais desafiadores. À Larissa e ao Micael, meus filhos amados, minha gratidão e amor eterno por serem as maiores bênçãos de minha vida.

À minha mãe, Maria, agradeço a vida e o exemplo de força e perseverança que me legou. Ao meu sogro Manoel, à minha sogra Arlinda e ao meu genro Pablo, expresso minha gratidão pelo inestimável apoio.

Agradeço à tia Secília pelo apoio, carinho e confiança em mim. Sua crença no meu sucesso foi fundamental para a conclusão bem-sucedida do meu mestrado.

A todos os meus familiares a minha profunda gratidão pelo apoio, que me permitiu superar desafios e prosperar na vida acadêmica.

À Professora Doutora Luciana de Souza Ramos, expresso minha profunda gratidão, pela parceria na luta por uma educação antirracista, que valorize as epistemologias dos povos negros e originários, superando a narrativa eurocêntrica. Seus ensinamentos, carinho e companheirismo foram imprescindíveis para minha formação acadêmica e pessoal. Ao me apresentar autores e autoras negros e negras, contribuiu decisivamente para dar voz à população negra, silenciada e invisibilizada por séculos.

Ao professor doutor Flávio Reis dos Santos (*in memoriam*), expresso minha eterna gratidão. Seu acolhimento carinhoso, sua orientação durante meu ingresso e período inicial no mestrado, mesmo que breve, deixaram uma marca indelével em minha vida e em meu aprendizado.

Agradeço aos professores e professoras da educação básica ao mestrado, em especial aos professores doutores Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves, Hamilton Afonso de Oliveira, Julierme Sebastião Morais Souza, Júlio Cesar Meira e Tiago de Jesus Vieira e à professora doutora Michelle dos Santos, pelos ensinamentos que fundamentaram minha dissertação e pelo acolhimento.

Agradeço a Tânia Elias de Jesus, secretária do Mestrado em História de Morrinhos, pela gentileza e carinho com que sempre nos atendeu, não medindo esforços para fazer o melhor para nós.

Às(aos) entrevistadas(os), que generosamente compartilharam seus valiosos saberes pessoais e acadêmicos, expresso minha sincera gratidão. Suas contribuições, por meio de entrevistas francas e confiantes, foram imprescindíveis à construção desta Dissertação de Mestrado sobre a Lei nº. 10.639/2003.

Agradeço profundamente à professora Francisca Vilândia de Alencar pela inestimável ajuda e orientação durante meu mestrado. Suas contribuições foram fundamentais para meu sucesso, impulsionando-me a superar desafios e a aprimorar meus textos, sem jamais me deixar acomodar.

Agradeço ao professor doutor Itelvides José de Moraes, ao professor doutor Thiago Henrique Costa Silva e à professora doutora Janira Sodré Miranda pelas pertinentes observações, durante a qualificação e a defesa da dissertação. Suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento teórico e a consolidação da minha dissertação e sua gentileza e acolhimento tornaram o processo mais leve, mesmo tratando de um tema complexo.

Finalmente, agradeço a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para minha trajetória até o mestrado.

CUNHA, Marcivon Martins da. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO.** 171f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, 2025.

RESUMO

A presente dissertação investiga, por meio de uma análise histórica, as razões pelas quais a Lei nº. 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, ainda não é plenamente efetivada, mesmo após mais de duas décadas de sua aprovação. Para tanto, a questão norteadora desta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: De que forma os professores e estudantes do ensino médio da educação pública do Estado de Goiás, percebem as relações étnico-raciais no ensino de História? A pesquisa revelou que o pensamento colonizado, produto de uma educação eurocêntrica que valoriza o conhecimento produzido no Norte Global, impede o desenvolvimento de uma educação plural e antirracista. Considerando a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e a obrigatoriedade da inserção da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares. A pesquisa tem por objetivo geral, investigar como as relações étnico-raciais são percebidas e integradas no ensino de História do Ensino Médio em uma escola pública de Goiás, com base na implementação da Lei nº. 10.639/2003 e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a percepção dos professores(as) e alunos(as) sobre essa temática e sua efetividade. Para tanto, os objetivos específicos foram: 1) Identificar as concepções dos(as) professores(as) do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC; 2) Investigar as concepções dos(as) alunos(as) do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC; 3) Comparar as concepções dos(as) professores(as) e alunos(as) do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais, a fim de identificar possíveis discordâncias e convergências; e 4) Realizar uma revisão das concepções teóricas sobre o ensino das temáticas étnico-raciais, a fim de embasar a análise das percepções dos(as) professores(as) e alunos(as). Desta forma, a pesquisa se baseou em revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes da Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, buscando compreender essas percepções. Nossa pesquisa bibliográfica priorizou autores e autoras negros e negras, cuja expertise sobre o tema, decorre da experiência cotidiana com o racismo. Dar voz a essas vozes contribui para valorizar seus conhecimentos, tanto empíricos quanto acadêmicos. A revisão bibliográfica também incluiu fontes documentais relevantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Lei nº. 10.639/2003, a Lei nº. 11.645/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares para Goiás (DC-GO) e a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Por fim, a pesquisa demonstrou que existe uma deficiência de formação adequada sobre as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Base Nacional Comum Curricular; Lei nº. 10.639/2003; Movimento negro; Educação antirracista.

CUNHA, Marcivon Martins da. **CONCEPTIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS ABOUT THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY IN THE BNCC: CASE STUDY IN A STATE SCHOOL IN CALDAS NOVAS/GO.** 171f. Dissertation (Master in History) – State University of Goiás, Morrinhos, Goiás, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates, through a historical analysis, the reasons why Law 10.639/2003, which made the inclusion of Afro-Brazilian and African history and culture in school curricula mandatory, has not yet been fully implemented, even after more than two decades of its approval. To this end, the guiding question of this research sought to answer the following question: How do teachers and students of public high schools in the State of Goiás perceive ethnic-racial relations in the teaching of History? The research revealed that colonized thinking, a product of a Eurocentric education that values knowledge produced in the Global North, prevents the development of a plural and anti-racist education. Considering the implementation of Law 10.639/2003 and the mandatory inclusion of Afro-Brazilian and African culture and history in school curricula, the research has the general objective of investigating how ethnic-racial relations are perceived and integrated in the teaching of History in High School in a public school in Goiás, based on the implementation of Law 10.639/2003 and its inclusion in the National Common Curricular Base (BNCC), considering the perception of teachers and students on this topic and its effectiveness. To this end, the specific objectives were: 1) To identify the conceptions of high school teachers about ethnic-racial relations in the teaching of History, considering the inclusion of Afro-Brazilian and African history and culture in the BNCC; 2) To investigate the conceptions of high school students about ethnic-racial relations in the teaching of History, considering the inclusion of Afro-Brazilian and African history and culture in the BNCC; 3) To compare the conceptions of high school teachers and students about ethnic-racial relations, in order to identify possible disagreements and convergences; and 4) To conduct a review of the theoretical conceptions about the teaching of ethnic-racial themes, in order to support the analysis of the perceptions of teachers and students. Thus, the research was based on a bibliographic review and semi-structured interviews with teachers and students of the Osmundo Gonzaga Filho State School, seeking to understand these perceptions. Our bibliographic research prioritized black authors, whose expertise on the subject derives from their daily experience with racism. Giving voice to these voices contributes to valuing their knowledge, both empirical and academic. The bibliographic review also included relevant documentary sources, such as the National Common Curricular Base (BNCC), the Political Pedagogical Project (PPP), Law No. 10.639/2003, Law 11.645/2008, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the Curricular Guidelines for Goiás (DC-GO) and the Federal Constitution of 1988 (CF/88). Finally, the research demonstrated that there is a lack of adequate training on ethnic-racial relations.

Keywords: Ethnic-racial relations; National Common Curricular Base; Law 10.639/2003; Black Movement; Anti-racist Education.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Conselho Pleno
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexual, Transgêneros e Queer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Plano Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS: DA EXCLUSÃO À CONQUISTA DE DIREITOS	15
1.1 A POPULAÇÃO NEGRA NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO SÉCULO XIX	16
1.2 MOVIMENTO NEGRO E LUTA PELA INTEGRAÇÃO DA PAUTA RACIAL NA CONSTITUIÇÃO DE 1988	23
1.3 REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC	35
2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO AFRO-BRASILEIRO NAS ESCOLAS	47
2.1 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR	48
2.2 MOVIMENTO NEGRO, EDUCAÇÃO E A BUSCA POR UMA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA	61
2.3 A IMPORTÂNCIA DE UM MODELO EDUCACIONAL NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO	73
3 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	83
3.1 DELINEAMENTO DO CAMPO	84
3.2 AVALIAÇÃO ÉTICA DO PROJETO DE PESQUISA	87
3.3 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	88
3.4 SOBRE O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	90
3.5 PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS), COORDENADORES(AS) E DIRETOR(A) DA ESCOLA ESTADUAL OSMUNDO GONZAGA FILHO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	92
3.6 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	125
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142

REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	156
ANEXO A - TCLE	158
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO CEP	162
ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	171

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, ao lado de minha orientadora, uma mulher que caminha com os pés firmados no compromisso de justiça social e na luta pelas causas étnico-raciais, decidimos transgredir a rigidez normativa. Embora a ABNT oriente que as referências sejam feitas com sobrenome e ano para citações indiretas, e sobrenome, ano e página para diretas, optamos por um caminho que reverencia a memória e a presença dos autores e autoras negros e negras, que iluminam esta pesquisa.

Como um gesto de reparação e de re-existência acadêmica, cada autor e autora será mencionado em sua completude, prenome e sobrenome, devolvendo-lhes a dignidade que a epistemologia ocidental tentou apagar. Como Sueli Carneiro (2011) sabiamente denunciou, a lógica epistemicida tentou silenciar, reduzir, mas aqui, nesta escrita, esses sujeitos retomam seus lugares de poder, ocupam seus espaços de protagonismo. E que cada nome aqui ecoe como resistência, como farol de um caminho que se constrói coletivamente, em memória, em força, em afeto.

É com esse compromisso, afrocentrado e insurgente, que cada palavra nesta dissertação se apresenta como instrumento de voz para aqueles(as) que tiveram suas histórias e saberes subtraídos.

A proposta de pesquisa se debruça sobre a questão das relações étnico-raciais, considerando o processo histórico que culminou na criação da Lei nº. 10.639/2003 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também, a sua implementação dentro dos espaços escolares.

Compreendemos que a efetividade das referidas normas é melhor verificada se analisada à luz de um estudo de caso; para tanto, elegemos uma escola da rede estadual localizada no município de Caldas Novas/GO.

Nesse sentido, esta pesquisa parte da seguinte questão norteadora: De que forma os(as) professores(as) e alunos(as) do Ensino Médio na educação pública no Estado de Goiás vêm percebendo as relações étnico-raciais no ensino de História?

Nosso objetivo geral visa investigar como as relações étnico-raciais são percebidas e integradas no ensino de História do Ensino Médio em uma escola pública de Goiás, com base na implementação da Lei nº. 10.639/2003 e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), considerando a percepção dos professores(as) e alunos(as) sobre essa temática e sua efetividade.

E como objetivos específicos: 1) Identificar as concepções dos(as) professores(as) do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC; 2) Investigar as concepções dos(as) alunos(as) do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC; 3) Comparar as concepções dos(as) professores(as) e alunos(as) do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais, a fim de identificar possíveis discordâncias e convergências; e 4) Realizar uma revisão das concepções teóricas sobre o ensino das temáticas étnico-raciais, a fim de embasar a análise das percepções dos(as) professores(as) e alunos(as).

Desta forma, o recorte cronológico deste estudo foi o período de aprovação da Lei nº. 10.639/2003 até o ano de 2023, momento em que ocorreram as entrevistas com os(as) professores(as), alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio, coordenadores(as) e diretor(a) da escola em estudo.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), as hipóteses são respostas preliminares ao problema de pesquisa, corroboradas ao final do estudo. Tendo por base esse pressuposto, indicamos que a hipótese central desta pesquisa é que, apesar da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na legislação educacional brasileira, ainda existem desafios em sua implementação nas escolas de ensino médio. Acredita-se que tanto as concepções dos(as) professores(as) quanto dos estudantes podem ser influenciadas por fatores como a falta de formação adequada, a ausência de materiais didáticos apropriados, a perpetuação de estereótipos raciais e a falta de discussão crítica sobre as relações étnico-raciais. A pesquisa irá identificar esses desafios e compreender como as concepções dos envolvidos impactam o ensino de história e a promoção de relações étnico-raciais mais inclusivas e igualitárias.

Quanto à abordagem dada a esta pesquisa, tem-se como propósito que ela seja de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa, segundo Antônio Carlos Gil (2008), estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano e tem como objetivo recolher opiniões e ideias dos participantes, e não dados numéricos sobre eles. Opta-se por esse tipo de enfoque, já que nossa pesquisa visa uma construção coletiva entre o pesquisador e os(as) professores(as), gestores e coordenadores(as) pedagógicos escolares.

A metodologia adotada nesta pesquisa segue a abordagem proposta por Laurence Bardin (2021) para análise de conteúdo. A análise de dados será realizada com base nas

concepções teóricas de Bardin, que fornecem um referencial sólido para a compreensão das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os(as) professores(as), alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio, coordenadores(as) e diretor(a) da Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho.

Também serão fontes documentais as seguintes legislações: Lei nº. 10.639/2003, Lei nº. 11.645/2008, BNCC, LDB, PPP, Constituição Federal de 1988. Serão fontes secundárias artigos, livros, teses e dissertações, selecionados considerando a vertente teórica culturalista de Stuart Hall sobre representação e identidade, bem como os trabalhos de Frantz Fanon, Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Nilma Lino Gomes, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Bell Hooks, Paulo Freire, Neusa Santos Souza, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Livia Sant'Anna Vaz, Cida Bento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, entre outros e outras, para dar suporte teórico à pesquisa.

O Capítulo I - “HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS: DA EXCLUSÃO À CONQUISTA DE DIREITOS”, analisa a situação educacional da população negra no século XIX, destacando os entraves legais à sua escolarização primária. O capítulo também acompanha a luta dos movimentos sociais negros do século XX pela universalização do acesso à educação e pela inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, culminando na Lei nº. 10.639/2003. Essa lei tornou obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os currículos escolares, tanto públicos quanto privados.

O Capítulo II - “A IMPORTÂNCIA DO ENSINO AFROBRASILEIRO NAS ESCOLAS” analisa a colonização do currículo escolar e a necessidade de sua descolonização. Aborda como a educação tem representado os(as) negros(as) nesses espaços e a importância de uma abordagem antirracista e democrática, para desconstruir o racismo e promover a afirmação positiva da identidade étnico-cultural dos povos negros.

O Capítulo III - “O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”, analisa as percepções de professores(as), coordenadores(as), diretor(a) e estudantes sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e sua inserção na BNCC. O estudo evidencia desafios na formação docente, escassez de materiais didáticos adequados e diferenças significativas entre as percepções dos educadores e estudantes, apontando limitações práticas para a efetivação de uma educação antirracista.

1 HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS: DA EXCLUSÃO À CONQUISTA DE DIREITOS

Para desvendar os meandros do tempo presente, torna-se essencial uma viagem pelas trilhas do passado. Esta jornada histórica, pautada nas dinâmicas passadas e atuais da humanidade, serve como um farol para o historiador em busca de compreensão e significado. Segundo Reinhart Koselleck (2006), o historiador é movido por questionamentos que o levam a olhar para um passado que transcende suas próprias experiências e memórias. De maneira similar, Sérgio Castanho (2010) ressalta que toda afirmação se ancora em um sólido fundamento histórico e que todo fenômeno contemporâneo está enraizado no passado e se estende em direção ao futuro. Com base nestas premissas, este capítulo pretende atravessar o percurso dos movimentos sociais negros e educacionais no Brasil, que culminou na promulgação da Lei nº. 10.639/03, bem como discutir o seu processo de implementação nas instituições de ensino.

Para tanto, faz-se necessário abordar uma parte significativa da história social e educacional do Brasil, destacando a luta por reconhecimento e igualdade racial. Esta luta é marcada pela intersecção entre movimentos sociais, políticas educacionais e a legislação brasileira. O subtema “A população negra nas legislações educacionais do século XIX”, na seção 1.1, aborda como as legislações desse momento histórico impediram a população negra de acessar a educação. Embora, em algum momento, a legislação tenha sido alterada e tenha garantido o acesso de pessoas negras ao ensino, os costumes, a cultura eurocêntrica e o pensamento colonizado se tornaram barreiras para o ingresso e a permanência dessas pessoas na escola.

Na segunda parte, “Movimento Negro e Luta pela Integração da Pauta Racial na Constituinte de 1988”, na seção 1.2, abordamos a mobilização do movimento negro brasileiro para incluir direitos e garantias de igualdade racial na Constituinte de 1988, um marco legal que redefiniu o país após o regime militar. Esta seção irá detalhar os desafios enfrentados pelo Movimento Negro na inserção de suas demandas em um contexto político complexo e a forma como estas ações influenciaram as políticas públicas subsequentes.

Por fim, a seção 1.3, intitulada “Reflexões sobre a Implementação da Lei nº. 10.639/2003 e a Inserção da Cultura Afro-Brasileira na BNCC”, é onde o foco se desloca para a educação, detalhando a trajetória e os impactos da referida lei, a qual foi um divisor de águas, pois tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A

seção explora como essa legislação tem sido implementada e o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na integração da cultura afro-brasileira no currículo educacional brasileiro.

1.1 A POPULAÇÃO NEGRA NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO SÉCULO XIX

No Brasil do século XIX, segundo Livia Sant'Anna Vaz (2023), o abismo racial entre negros e brancos persistiu mesmo diante das lutas por melhores condições de vida, trabalho e educação. A autora destaca que, mesmo após a libertação, a proibição legal do acesso à educação para a população negra (re)produziu as desigualdades econômicas, sociais e políticas que persistem até hoje. A negação do acesso à educação, particularmente para os negros, funciona como um marcador crucial para a exclusão da universidade e de empregos mais bem remunerados.

Ainda, segundo Livia Sant'Anna Vaz (2023, p. 30), “os altos níveis de escolaridade se mantêm ao longo dos séculos como acúmulo de privilégios hereditariamente e transmitidos no interior do mesmo grupo étnico-racial”, contribuindo para a manutenção do *status quo* da população branca e das desigualdades socioeconômicas entre os grupos subalternizados, excluídos e marginalizados por séculos de escravidão da população negra.

No século XIX, a legislação brasileira impedia a população negra de acessar a educação primária. A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, não mencionava explicitamente as pessoas negras, embora garantisse a instrução pública a todos os “cidadãos”. No entanto, essa garantia não se estendia à população negra, pois esta não era reconhecida como cidadã no contexto legal da época. Em 1835, na Província de Minas Gerais, o regulamento da instrução pública estabeleceu, pela primeira vez, barreiras formais ao acesso da população negra à educação, reforçando a exclusão já existente (Arraiada; Tambara, 2004).

Como aponta Livia Sant'Anna Vaz (2023), a elevada escolaridade persiste como privilégio hereditário dentro de grupos étnico-raciais, perpetuando a hegemonia branca e as desigualdades socioeconômicas entre populações subalternizadas, marginalizadas por séculos de escravidão. Essa exclusão histórica é ilustrada pela legislação brasileira do século XIX, que impedia o acesso do(a) negro(a) à educação primária. A Constituição de 1824, embora garantisse a instrução pública a todos os “cidadãos”, silenciava sobre a população negra, que não era considerada cidadã. Em 1835, um regulamento mineiro institucionalizou formalmente essa exclusão, cristalizando uma realidade preexistente (Arraiada; Tambara, 2004).

Nesse sentido, a primeira Constituição brasileira, promulgada em 25 de março de 1824, conforme destaca Livia Sant'Anna Vaz (2023), não incluiu a população negra, seja livre ou escravizada, nas questões educacionais e os dispositivos legais constantemente impediram o acesso dos negros e negras à educação. No artigo 179, inciso XXXII, o único a tratar da instrução pública em toda a Constituição Imperial, estabelecia-se a gratuidade da instrução primária a todos os “cidadãos”. No entanto, mesmo sem mencionar explicitamente os escravos no texto constitucional, buscando sustentar um posicionamento liberal, fica evidente que estes não eram considerados sujeitos de direito (Vaz, 2023).

Apesar da ausência de menção à educação na Constituição de 1824, um projeto de lei aprovado em 15 de outubro de 1827 estabeleceu a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e localidades mais populosas do Império. O método de ensino adotado era o lancasteriano, no qual alunos mais adiantados auxiliavam o professor e instruíam seus colegas. A definição do número de alunos e da localização das escolas era de responsabilidade dos presidentes das províncias, que, em conjunto com as respectivas Câmaras Municipais (até a criação dos Conselhos Gerais), podiam também extinguir escolas em áreas pouco povoadas, devendo, contudo, reportar tais decisões à Assembleia Geral. É importante notar que a lei não contemplava explicitamente a população negra, livre ou escravizada, questão que só seria abordada a partir da década de 1830 (Araújo, 2009).

A partir da década de 1830, com a Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1834, passou a dar maior autonomia às províncias com a criação das Assembleias Provinciais, com competência para legislar a instrução pública, salvo, como afirma o Art. 10, §2º, “não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral”. A descentralização da instrução pública por meio da criação das Assembleias Provinciais garantiu autonomia na contratação, remuneração e formação de professores, nos métodos e nos conteúdos a serem ministrados, assim como nos critérios para admissão ou não dos estudantes. Eram excluídos do direito à educação os não vacinados, portadores de moléstias contagiosas, pretos e filhos de africanos (Vaz, 2023).

A Lei nº. 13, de 28 de março de 1835, da província de Minas Gerais, em seu Art. 11, relata que “somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”. Seguindo essa mesma normatização, a Lei de nº. 14, de 1837, Art. 3º, incisos 1º e 2º da província de São Pedro do Rio Grande do Sul e a Lei nº. 1, de 14 de janeiro de 1837 e o Decreto nº. 15, de 1839, da província do Rio de Janeiro, em seu Art. 3º,

incisos 1º e 2º, proibiam de frequentar as escolas públicas, as pessoas que padecessem de moléstias contagiosas, os escravos e todos os pretos, ainda que fossem livres ou libertos.

O Estado brasileiro, por meio de seus instrumentos legais, criou mecanismos que impediam o acesso da população negra à educação. A elite brancocêntrica, buscando manter seus privilégios e a permanência no poder, implementou diversos obstáculos para impedir que pessoas negras recebessem educação formal. Através de leis e decretos, foram estabelecidas restrições que proibiam a população negra de frequentar escolas e de aprender a ler e escrever. Assim, na tentativa de preservar seus privilégios sociais e econômicos, o controle legal foi utilizado para restringir o acesso da população negra à educação, perpetuando um ciclo de desigualdade, marginalização e exclusão (Bento, 2022).

Com a descentralização da educação, conforme Livia Sant'Anna Vaz (2023) e a proliferação de leis provinciais na década de 1950, destaca-se o Decreto Couto Ferraz de 1854 que, em seu art. 69, §§1º, 2º e 3º, afirmava que não podiam ser admitidos nem frequentar a escola meninos com doenças contagiosas, os que não estivessem vacinados e os escravos. De acordo com Livia Sant'Anna Vaz (2023), o Decreto Couto Ferraz influenciou as províncias a adotarem regulamentos impeditivos do ingresso dos povos negros ao ensino público. Corroborando, para Surya Barros (2016, p. 596), “apesar da reputação que ganhou na historiografia, o Decreto não é o primeiro a proibir a matrícula a escravos”. Na província de Alagoas, em 1853, e na do Maranhão, em 1854, conforme Surya Barros (2016), os Regulamentos da Instrução Pública, mesmo antes do Decreto Couto Ferraz, impediam que frequentassem a escola pública todos que sofressem de moléstia contagiosa e os escravos.

A província de Pernambuco, de acordo com Livia Sant'Anna Vaz (2023, p. 36), o “Regulamento de 1851 proibia o acesso de africanos, ainda que livres ou libertos, às aulas públicas – adotou, em 1855, novo regramento declaradamente inspirado na Reforma Couto Ferraz”. Corroborando, para Surya Barros (2016), o presidente da província de Pernambuco, em 1855, José Bento Figueiredo, inspirado na Reforma Couto Ferraz, fez algumas alterações no Regulamento para adequá-lo à realidade local. Segundo esses pressupostos, um aspecto importante da história da educação em Pernambuco evidencia como as leis da época restringiam o acesso à educação da população negra, mesmo aqueles que eram livres ou libertos.

Na década de 1860, regulamentos da instrução pública reforçaram a proibição do acesso de escravos à educação formal, como demonstram os estudos de Livia Sant'Anna Vaz (2023) e Surya Barros (2016). Em Minas Gerais, o regulamento de 1860 explicitou essa exclusão; no Rio Grande do Norte, a legislação de 1865 reiterou a mesma restrição (Barros,

2016). Essa legislação evidencia que a educação era um privilégio deliberadamente negado aos escravizados.

Ainda, segundo Livia Sant'Anna Vaz (2023, p. 37),

Na década de 1860, os primeiros ou novos regulamentos de instrução das diversas províncias seguiam reforçando a interdição de escravos no ensino público, a exemplo de Minas Gerais (1860 e 1867), Bahia (1862), Rio Grande do Norte (1865 e 1869), Goiás (1869), Santa Catarina (1869) e São Paulo (1869).

A década de 1860 foi marcada por regulamentações na instrução pública brasileira que, à semelhança dos anos anteriores, restringiram o acesso de pessoas escravizadas à educação. Esses regulamentos funcionavam como mecanismos de controle social, proibindo o ingresso da população negra escravizada no sistema de ensino, dificultando sua formação e capacitação. A educação, nesse contexto, era vista como um privilégio destinado a uma minoria branca, servindo como instrumento para garantir a submissão dos escravos. Assim, essa política educacional refletia as tensões sociais e as expectativas da classe dominante da época, que entendia a educação como um meio de manutenção da ordem social (Arraiada; Tambara, 2004).

A década de 1870, segundo Livia Sant'Anna Vaz (2023) e Surya Barros (2016), assistiu a profundas transformações sociais e políticas no Brasil, marcadas por um intenso debate sobre educação e liberdade. Documentos como o Manifesto Republicano de 1870 e a Lei do Ventre Livre de 1871 exemplificam esse cenário: o primeiro defendia a educação como pilar da construção de uma nação moderna e livre; o segundo, embora libertasse os filhos de escravas nascidos a partir de então, não garantiu a inclusão da população negra no sistema educacional. De fato, a proibição de escravos em escolas permaneceu em vigor em diversas províncias, mesmo com a aprovação de novas leis e regulamentos educacionais na década de 70 do século XIX.

Corroborando, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 137) afirmam que “os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, tampouco as educaram”. Isso deixa claro que não havia, por parte dos proprietários de escravos, intenção de instruir os filhos das escravas após a aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871. Mas a própria lei gera um paradoxo: se, por um lado, a criança era livre, por outro, o senhor detinha o direito de explorá-la até os 21 anos de idade.

Alguns dados podem nos trazer uma ideia dessa discrepância, conforme relatado por Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 137):

O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período.

Os dados revelam o desinteresse do Estado brasileiro pela instrução de crianças negras. Das 403.827 crianças negras nascidas nesse período (1871-1885), apenas 113 receberam instrução, ou seja, menos de 0,03%. A maioria ficou à mercê de seus senhores, que as mantinham sob sua tutela. Ao tutelar a criança negra, o senhor apropriava-se da mão de obra do menor, principalmente das meninas, colocando-as para trabalharem em suas casas (Gonçalves; Silva, 2000). Nenhuma educação lhes era oferecida, a não ser o castigo físico e a humilhação.

Para Surya Barros (2016, p. 600), “na Paraíba, a lei que, em 1870, criou uma aula noturna primária para o sexo masculino, não proibia a matrícula a nenhum tipo de aluno. Já em outras províncias, a exclusão permaneceu.” Outras províncias aplicaram leis que excluía os negros escravizados e aqueles que sofriam de moléstias contagiosas. É o caso, em 1870, da província de Alagoas, onde o Regulamento proibia a admissão de escravos e os que sofriam de moléstias contagiosas. Um ano depois, no Paraná, o Regulamento da Instrução Pública de 1871 estabelecia que os escravos não poderiam se matricular nem frequentar a escola. Mas, em 1872, a mesma província criava o ensino noturno e não proibia a matrícula aos escravizados.

Diferentemente das províncias da Paraíba e do Paraná, em Santa Catarina, em 1874, segundo Surya Barros (2016), a lei que regulamentou o ensino noturno permitia a admissão de escravos mediante a autorização de seus senhores. Já nas províncias de Mato Grosso e do Rio Grande do Norte, o regulamento, no início da década de 1870, não proibia a matrícula de escravos.

Corroborando com Surya Barros, Livia Sant’Anna Vaz (2023, p. 38) afirmam que,

Em 1870, a lei paraibana que criou o ensino noturno primário para alunos do sexo masculino não estabelecia nenhuma proibição de acesso. Do mesmo modo procedeu a lei que instituiu o ensino noturno no Paraná, em 1872. A título de exemplo, também não mencionavam qualquer restrição os Regulamentos do Rio Grande do Norte (1872), do Mato Grosso (1873), São Paulo (1874) e Maranhão (1877).

Apesar da permissão para o acesso de escravizados à instrução pública em algumas províncias, a resistência e a proibição persistiram. Em Mato Grosso, por exemplo, embora a proibição ao ingresso de escravos no ensino público tenha sido suspensa no início da década

de 1870 (Barros, 2016; Vaz, 2023), foi restabelecida em 1878, para a escola pública de instrução primária. Na Corte, o artigo 5º do Decreto nº. 7.031-A (1878) permitia a matrícula, em cursos noturnos, de “todas as pessoas do sexo masculino, livres e libertos, maiores de 14 anos”. Esse decreto influenciou a criação de cursos noturnos em diversas províncias, de acordo com Gonçalves e Silva (2000).

No ano de 1879, o Decreto de nº. 7.247, apresentado por Leôncio de Carvalho, reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o território do Império e não menciona os escravos, libertos, ingênuos e portadores de moléstias contagiosas. Em seu artigo 2º, afirma a obrigatoriedade de meninos e meninas frequentarem as escolas primárias do 1º grau: “são obrigados a frequentá-las, no município da Côrte, os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade”.

Conforme nos apresenta Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 136),

Tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho. Alguns estudos registram que, em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas.

Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000) destacam que, na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a presença de escravos, negros libertos e livres era explicitamente vetada no ambiente educacional. Pode-se inferir que nem todas as províncias seguiam as diretrizes da Corte Imperial. Muitas, como a província mencionada, resistiram a realizar mudanças que pudessem conceder qualquer direito à população negra, como o acesso à educação, mantendo a exclusão social e educacional dessa parcela da população (Gonçalves; Silva, 2000).

Ainda, segundo Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000), não era apenas o poder público o provedor de escolas noturnas. Muitas ações da sociedade civil, com suas associações de caráter literário e/ou político, criaram e mantiveram suas próprias escolas, onde atendiam pessoas negras e propagavam seus ideais abolicionistas e republicanos.

Já na década de 1880, ao mesmo tempo em que se discutia e se propunha a libertação dos escravizados, ainda existiam barreiras legais que impediam sua plena inclusão na sociedade, especialmente no acesso à educação. Como apontado por Livia Sant’Anna Vaz (2023), algumas províncias mantinham leis impedindo os escravizados de se matricularem e

frequentarem as escolas públicas. A título de exemplo, as províncias da Bahia (1881), Goiás (1884), Paraíba (1886) e São Paulo (1887), esta última, com a peculiaridade de que, aos escravizados, era proibida a matrícula, “salvo nos cursos noturnos e com consentimento dos senhores” (Vaz, 2023, p. 39). Corroborando com Livia Vaz (2023), Surya Barros (2016) aponta que a província de Mato Grosso, que em 1878 proibia os escravizados de se matricularem, em 1880, através do Regulamento da Instrução Primária e Secundária, deixou de ter tal proibição.

As leis e regulamentos do século XIX impunham obstáculos legais à matrícula e à frequência da população negra nas instituições de ensino. Mesmo quando a legislação permitia o acesso à educação para essa população, como argumenta Surya Barros (2016), os costumes e valores sociais, que privilegiavam os brancos e inferiorizavam os negros, funcionavam como barreiras significativas para a entrada e permanência dessas pessoas nas escolas, reforçando a exclusão educacional (Barros, 2016).

A partir de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, como afirma Livia Sant’Anna Vaz (2023, p. 40),

[...] além de declarada abolida a escravidão, foram expressamente revogadas as disposições em sentido contrário. Desse modo, deixaram de vigorar as normas legais restritivas ou impeditivas do acesso de pessoas escravizadas às escolas, o que não evitou que outros obstáculos, de natureza racial e social, fossem interpostos, perpetuando evidentes desigualdades ao longo dos anos.

No Brasil, o racismo historicamente obstruiu o acesso à educação da população negra. Desde a colonização portuguesa, a representação estigmatizada e estereotipada dessa população gerou barreiras sociais, sendo a educação uma delas. Como aponta Alberto Guerreiro Ramos (2023, p. 45), a “condição jurídica de cidadão livre dada ao negro foi um avanço, sem dúvida. Mas um avanço puramente simbólico, abstrato”. Essa liberdade formal não se traduziu em conquistas concretas: o Estado abandonou a população negra, negando-lhe o acesso à educação, a empregos dignos, à moradia adequada e à saúde.

A Lei Áurea de 1888, ao abolir a escravidão, não representou a igualdade racial. O racismo, os preconceitos e os estereótipos contra a população negra persistiram, assim como a falta de acesso à educação. A Proclamação da República (1889) e a Constituição de 1891 também não priorizaram a ampliação do direito à educação, gerando consequências negativas e duradouras, especialmente para a população negra. A luta por uma educação inclusiva e igualitária, portanto, continua até hoje (Bento, 2022).

Apesar de abordar as condições desfavoráveis ao acesso à educação para a população negra, não ignoramos, mesmo que não seja o foco desse trabalho, a trajetória de alguns negros e negras que, com esforço e resiliência, superaram as barreiras legais e aprenderam a ler e escrever (Bastos, 2016).

1.2 MOVIMENTO NEGRO E LUTA PELA INTEGRAÇÃO DA PAUTA RACIAL NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A consolidação dos movimentos negros no Brasil pós-abolição representou um marco crucial na luta contra as profundas desigualdades sociais que afetavam a população negra. A liberdade formal estabelecida pela Lei Áurea em 1888 não se traduziu em igualdade de direitos: os negros foram abandonados à própria sorte, sem acesso à terra, submetidos a trabalhos precários e privados de direitos básicos e políticas públicas, como educação, saúde e moradia adequada. Nesse contexto, os movimentos negros emergiram como uma resposta coletiva e estratégica, buscando não apenas enfrentar o legado de desigualdades, mas também reivindicar um espaço de cidadania plena, no qual seus direitos econômicos, sociais e culturais fossem finalmente reconhecidos e garantidos (Gomes, 2017).

O Movimento Negro pode ser definido como uma ampla gama de organizações sociais, coletivos, ativistas e acadêmicos, que trabalham para combater o racismo e promover a igualdade racial. Conforme afirma Maria da Glória Gohn (2022), os movimentos sociais são identitários e culturais, como os movimentos negros, os movimentos LGBTQIA+, as feministas e suas interseccionalidades (raça, gênero, classe e sexualidade). Esses movimentos lutam por direitos civis, justiça social, empoderamento econômico e político, e pela valorização da cultura africana e afrodescendente. Eles podem assumir várias formas, desde grupos comunitários locais até organizações nacionais e internacionais, e variam em suas estratégias, desde a educação e conscientização até o ativismo político (Gohn, 2022).

Na história brasileira, o Movimento Negro tem sido uma força motriz na luta contra a discriminação racial e a exclusão social, que persistem desde o período da escravidão. Como afirma Gomes *et al.* (2022, p. 209), “o Movimento Negro constrói saberes desde a chegada da primeira pessoa negra” no Brasil. Ele tem desempenhado um papel crucial na promoção de leis e políticas públicas, como a Lei nº. 10.639/2003, que busca garantir direitos e oportunidades iguais para a população negra, bem como na inclusão de perspectivas afro-brasileiras na educação e em outros espaços públicos. O Movimento Negro também se esforça

para preservar e celebrar a identidade e a cultura negra, contribuindo para uma sociedade mais diversificada e inclusiva.

Para Nilma Gomes *et al.* (2022, p. 26), “o Movimento Negro atua como um farol a iluminar as vidas negras sobre os seus direitos”. Direitos esses, por séculos, negados à população negra. Nesse sentido, o Movimento Negro denuncia as desigualdades raciais, a discriminação e os preconceitos, em uma sociedade que se diz isenta de racismo, que o racismo só existe em países como os Estados Unidos e a África do Sul, onde se desenvolveu uma política de segregação racial, conforme aponta Abdias Nascimento¹ (2016). Há um ocultamento das desigualdades produzidas pelo racismo no Brasil. A classe dominante, para permanecer no poder, desenvolveu o mito da democracia racial, em que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p. 48).

A classe dominante disseminou a ideia de que o racismo não existia e não existe no Brasil, sob o argumento de que o país vivia um processo de miscigenação harmônica. Segundo esse discurso, a ausência de conflitos raciais seria uma prova dessa suposta harmonia social, onde todos, independentemente de sua origem ou cor, teriam acesso às mesmas oportunidades. No entanto, essa narrativa servia para mascarar as desigualdades raciais profundamente enraizadas e perpetuar a exclusão da população negra em diversas esferas sociais (Bento, 2022).

Diante de tal situação, os movimentos sociais têm buscado, ao longo da história, diminuir esse fosso, promover a ascensão social e provocar discussões sobre preconceito, discriminação, racismo, sexismo, homofobia, identidade racial e de gênero. Buscam também a educação para as relações étnico-raciais, de forma a colocá-la não apenas no currículo escolar, mas na prática da sala de aula. Para Nilma Gomes (2017), os movimentos sociais desempenham um papel crucial na produção e articulação de saberes construídos por grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos em nossa sociedade. Eles são lugares de resistência, mobilização e conscientização, promovendo mudanças e desafiando as estruturas de poder. Logo, os movimentos sociais desempenham um papel importante na criação e articulação de conhecimentos provenientes de grupos marginalizados e em oposição às correntes dominantes na sociedade.

¹ A pedido do próprio autor, o nome será usado sem a preposição, ficando Abdias Nascimento (Nascimento, 2016).

Os movimentos negros são movimentos que lutam pela igualdade de direitos e contra a construção do mito da democracia racial, sendo esta, “a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados, arraigada no imaginário social brasileiro, sobretudo, na educação escolar”, conforme Nilma Gomes (2011, p. 138). Para a classe dominante, a negação das desigualdades raciais é uma forma de perpetuá-la no poder. Ainda, segundo Nilma Gomes (2017), quando a classe dominante, de direita, os ruralistas e os capitalistas conservadores se aglutinam para aumentar as desigualdades sociais e econômicas, mais se convence da importância dos movimentos sociais nas lutas por direitos e pela democracia.

Corroborando com Nilma Gomes, para Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 139-140),

[...] no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.

Desta forma, compreendemos que os movimentos negros historicamente priorizaram a educação como ferramenta essencial para a emancipação. Reconhecendo o poder do conhecimento, tanto cognitivo quanto epistemológico, a educação é vista como meio para iluminar mentes, dismantelar preconceitos e o racismo, desfazer estereótipos e estigmas, e para capacitar a comunidade na compreensão de si mesma na luta por direitos legalmente outorgados, mas frequentemente negados, ironicamente, o direito à própria educação sendo um deles.

Nilma Gomes (2017) sublinha essa questão, salientando a educação como uma demanda central dos movimentos sociais negros. Isso se deve ao fato de que o analfabetismo e a inclusão desmoralizante nas escolas regulares eram barreiras significativas para a integração da população negra no mercado de trabalho, refletindo a necessidade crítica de acesso à educação para a melhoria de suas condições sociais e econômicas. Para Nilma Gomes (2017), no cerne do Movimento Negro, a educação emergiu como uma via de libertação e afirmação cultural.

Essa priorização, conforme afirmam Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000), encontra um eco poderoso na prática histórica do Clube 13 de Maio dos Homens

Pretos, documentada pelo jornal *O Progresso* em 1930. Foi uma iniciativa educacional destinada a servir à comunidade negra em São Paulo. O objetivo era oferecer educação e alfabetização para os filhos dos associados e para adultos, que trabalhavam durante o dia e, portanto, necessitavam de uma opção de aprendizagem noturna. Esta escola era uma resposta às barreiras educacionais impostas aos negros, procurando endereçar a exclusão e o abandono enfrentados diretamente por eles, especialmente no acesso à educação após a abolição. Era uma forma de resistência e auto-organização para garantir a instrução e, consequentemente, melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho e na sociedade.

Corroborando com Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva, Petrônio Domingues (2007, p. 103) afirma que, “para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil”, engendrando associações, clubes, jornais e grêmios em vários estados brasileiros. Tinha como finalidade dar assistência à população negra e promover a cultura, o lazer, a educação e informar a população sobre as mazelas enfrentadas por negros e negras, no que tange à falta de moradia adequada, à exclusão dos melhores postos de trabalho, ao subemprego, à dificuldade de ingresso na educação e à falta de assistência à saúde.

Neste contexto histórico, a referida iniciativa, ressaltada por Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000) e Petrônio Domingues (2007), surge como uma manifestação concreta da visão de Nilma Gomes (2017) sobre a educação. A escola do Clube 13 de Maio dos Homens Pretos é um testemunho vivo da estratégia emancipatória adotada pelo Movimento Negro, que via na educação um meio de transcender as limitações impostas pela sociedade pós-abolição. Ao oferecer ensino noturno para trabalhadores e alfabetização para jovens, o Clube não apenas enfrentou as barreiras do analfabetismo e da marginalização educacional, mas também abriu caminho para a inserção socioeconômica e o reconhecimento de direitos que, por muito tempo, foram negados à população negra.

Ainda segundo nos aponta Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 142),

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimo na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferência, representações teatrais, concertos musicais e outros.

O Movimento Negro inclui em sua agenda não só a educação escolar, mas também a participação de negros e negras em atividades culturais, como meio de afirmação e resgate de sua identidade, valorizando a negritude, denunciando o preconceito e o racismo, bem como mostrando a construção de estereótipos e estigmas em relação ao povo negro, a fim de romper as barreiras construídas ao longo de sua história.

Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) emergiu como resposta coletiva negra ao racismo, conforme analisam Nilma Gomes (2011) e Clóvis Moura (2023). A FNB atuou por meio da participação política, de atividades recreativas e beneficentes, e de ações voltadas à educação e ao entretenimento de seus membros, incluindo a criação de escolas e “cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos” (Gomes, 2011, p. 140). Em 1936, transformada em partido político com o objetivo de combater a discriminação racial e garantir o reconhecimento social dos negros, foi ilegalizada com o golpe do Estado Novo (1937), sob o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), juntamente com outras agremiações políticas.

Esses movimentos sociais negros sempre buscaram valorizar a negritude, como afirma Clóvis Moura (2023): o lugar do negro na sociedade, sua cultura, história, ancestralidade, falando das mazelas causadas pelo racismo e pela discriminação racial. Valorizando seu corpo, o cabelo crespo, a cor da pele e seus saberes, como meio de afirmação positiva de sua identidade étnico-cultural.

Para Stuart Hall (2023), a negritude e a cultura popular negra destacam a importância desses elementos na construção da identidade dos povos negros. A negritude, segundo Stuart Hall (2023), não é apenas uma reivindicação identitária, mas também um espaço de resistência e contestação contra narrativas colonialistas que, historicamente, tentaram desumanizar e deslegitimar a cultura negra.

A cultura popular negra, nesse contexto, serve como um meio de afirmação das raízes étnico-culturais e de celebração da ancestralidade. Ao abraçar e promover suas tradições, histórias e formas de expressão, os povos negros não apenas reafirmam sua identidade, como também desafiam as representações negativas que foram impostas pela dominação europeia por séculos de colonização.

Esse processo de contestação e resignificação é fundamental, pois permite que os indivíduos se reconectem com suas origens e tradições, ao mesmo tempo que promovem uma nova narrativa que valoriza e legitima a diversidade cultural e a riqueza das experiências da população negra. Assim, a negritude e a cultura popular negra tornam-se instrumentos de luta e transformação social.

Ainda, de acordo com Stuart Hall (2023, p. 315-316),

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação.

Apesar da apropriação e distorção, conforme Stuart Hall (2023), as tradições e vozes negras continuam a encontrar maneiras de criar espaços de resistência e afirmação identitária, significativos e inovadores. Ainda que a cultura negra seja, por vezes, cooptada por forças externas, ela preserva e expressa de maneira profunda as experiências, saberes e vivências das comunidades negras. A riqueza dessa cultura se manifesta por meio de sua expressividade, especialmente na musicalidade, na oralidade e no uso de um vocabulário abundante em metáforas, o que contribui para enriquecer a cultura popular. Essas formas de expressão trazem à tona contranarrativas, que desafiam as representações dominantes. Ao mesmo tempo, a cultura negra valoriza as inflexões vernaculares e locais, que oferecem uma visão alternativa às narrativas prevalentes na cultura *mainstream*, ou seja, na cultura dominante amplamente disseminada e imposta pela hegemonia social. Como observado por Stuart Hall (2023, p. 316), “essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação”, mostrando que, diante da marginalização, a corporeidade tornou-se um dos principais meios de resistência e autoexpressão cultural.

Nesse sentido, para Nilma Gomes (2017, p. 18), “é também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade”. Pois, segundo Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 144), “séculos de escravidão haviam deformado a própria imagem dos negros, afetado profundamente sua autoimagem”. Nilma Gomes (2017), Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000) apresentam perspectivas complementares sobre o impacto cultural e psicológico da escravidão na população negra e a emergência do Movimento Negro.

Nilma Gomes (2017) enfatiza a contribuição do Movimento Negro na redefinição de padrões estéticos e de beleza, valorizando a arte, a corporeidade, o cabelo crespo e os núcleos

da África, que fomentam o reconhecimento e a representatividade negra. Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000), por outro lado, apontam para as profundas cicatrizes deixadas pela escravidão na autoimagem dos negros, demonstrando como séculos de opressão distorceram a percepção que tinham de si mesmos. Ambas as menções destacam a importância do Movimento Negro na recuperação da dignidade, identidade e beleza inerentes à cultura africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, em 1944, o Teatro Experimental do Negro denunciava a forma como as pessoas negras eram representadas dentro da sociedade brasileira e divulgava “a ideologia da negritude, especialmente entre a classe média negra carioca” (Moura, 2023, p. 113). Nesse contexto, conforme Clóvis Moura, o Movimento Negro brasileiro buscava uma afirmação positiva da sua negritude, uma autoidentificação.

Segundo Abdias Nascimento (2016), o Teatro Experimental do Negro tem sido uma voz importante na denúncia da forma como a cultura e a história afro-brasileira são frequentemente abordadas de maneira superficial e desumanizante. Ainda enfatiza que os estudos muitas vezes reduzem africanos e afro-brasileiros a meros objetos de pesquisa, ignorando suas realidades históricas, políticas e culturais. “São estudos de vista curta, em geral, considerando os povos africanos e negros como ‘interessantes’ e/ou ‘curiosos’; tais ‘estudos’, veem o negro apenas na dimensão imobilizada de objeto, verdadeira múmia de laboratório” (Nascimento, 2016, p. 40). Não há, de fato, uma valorização de sua contribuição histórica e cultural na formação da sociedade brasileira. Sua história de luta e resistência à escravização, opressão e marginalização é apagada, silenciada.

Para Alberto Guerreiro Ramos (2023, p. 44),

O TEN é fruto de uma profunda compreensão das peculiaridades do problema do negro no Brasil. Mal egressa da escravidão, a população negra em nosso país entrou para a vida republicana econômica, cultural e psicologicamente despreparada. Economicamente, toda essa população constituía o grosso das classes de baixo poder aquisitivo. Culturalmente, ela se apresentava afetada quase totalmente de analfabetismo e psicologicamente tal população carecia dos estilos mentais adequados à vida civil superior.

Alberto Guerreiro Ramos (2023) complementa a análise de Abdias Nascimento (2016) ao abordar as consequências perversas da escravidão sobre a população negra no Brasil. Segundo Alberto Guerreiro Ramos (2023), o Teatro Experimental do Negro (TEN) surge como uma resposta a essa realidade, reconhecendo as complexidades da situação da população negra que, recém-saída da escravidão, adentrou a vida republicana sem as condições necessárias para prosperar econômica, cultural e psicologicamente.

O elevado índice de analfabetismo apresentado por Alberto Guerreiro Ramos aponta a falta de uma política pública educacional no atendimento à população negra durante séculos de escravização pelo homem branco. Esse elevado índice de analfabetismo está imbricado ao baixo poder aquisitivo dessa população, ao racismo, à discriminação racial e à ideologia do branqueamento da população negra.

Abdias Nascimento (2016) utiliza os dados do censo demográfico de 1950 para expor a disparidade educacional no Brasil, classificando a população em brancos, negros e mulatos. Esses dados revelam uma profunda desigualdade no acesso à educação entre esses grupos. Na educação elementar, 90,2% dos brancos estavam matriculados, enquanto apenas 6,1% dos negros e mulatos tinham acesso ao mesmo nível educacional. Essa disparidade se intensifica na educação secundária, com 96,3% dos brancos, mas somente 1,1% dos negros e mulatos matriculados. A situação é ainda mais crítica no nível universitário, onde 97,8% dos estudantes eram brancos, em contraste com um ínfimo 0,6% de negros e mulatos. Esses números destacam a segregação racial no sistema educacional brasileiro da época, evidenciando a exclusão de grande parte da população negra e mestiça no acesso à educação formal e ao ensino superior, perpetuando as desigualdades sociais e raciais no país.

Os números acima evidenciam como o racismo tem operado por séculos no Brasil, deixando à margem a população negra. No ensino fundamental, apenas 6,1% da população negra conseguiu acessar a educação e 1,1% no ensino médio. Quanto ao ensino superior, menos de 1% dessa população conseguiu acessar, evidenciando o que Abdias Nascimento (2016, p. 103) afirma: “o Brasil é uma nação cuja maioria negra está sendo governada, por demasiado tempo, por uma minoria branca”. A luta empreendida pelos movimentos negros para mudar essa realidade e obter acesso à educação para todos, sem distinção de cor ou raça, busca levar a pessoa negra a acessar esses espaços de poder e decisão.

O Movimento Negro reconheceu na educação uma ferramenta poderosa para empoderar os negros e as negras na luta contra o racismo, a discriminação racial e a fazer valer os seus direitos. O Movimento Negro, de acordo com Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000), passou a reivindicar não apenas a educação fundamental, a partir da década de 1950, mas a ampliar as suas exigências, para que o povo negro pudesse ter acesso ao ensino médio e universitário.

O Teatro Experimental do Negro, de acordo com Alberto Guerreiro Ramos (2023, p. 127), como reação dos intelectuais negros e mulatos,

[...] têm três objetivos fundamentais: 1) formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil; 2) reeducar os “brancos” brasileiros, libertando-os de critérios exógenos de comportamento; e 3) “descomplexificar” os negros e mulatos, adestrando-os em estilos superiores de comportamento, de modo que possam tirar vantagens das franquias democráticas em funcionamento no país.

O Teatro Experimental do Negro, conforme descrito por Alberto Guerreiro Ramos (2023), emerge como uma resposta significativa dos intelectuais negros no Brasil frente às questões raciais. Seus objetivos precisam ser compreendidos no contexto histórico e social do país, especialmente em uma época marcada por profundas transformações no cenário político brasileiro.

No que tange às categorias e métodos científicos, o nosso pensamento ainda é muito colonizado. A proposta é um rompimento com essa epistemologia do Norte Global e a criação de uma epistemologia do Sul Global, incentivando um debate mais fundamentado sobre a identidade e as experiências da população negra. Romper com essa epistemologia do Norte Global é também desconstruir preconceitos e visões distorcidas, libertando os brancos de padrões de comportamento que foram impostos por um pensamento colonizado. Nesse sentido, para Alberto Guerreiro Ramos (2023, p. 136), “o negro tem sido estudado, no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia”.

O terceiro objetivo busca “descomplexificar” os indivíduos negros, capacitando-os a adotar comportamentos que sejam valorizados nas estruturas sociais e políticas do país. Para concretizar esse objetivo, o Teatro Experimental do Negro afirma a importância da educação e da cultura para a população negra, uma vez que o negro e a negra foram afetados por uma educação e cultura eurocêntrica. Ao fazer isso, o Teatro Experimental do Negro pretendia preparar esses grupos para que pudessem tirar proveito das oportunidades oferecidas pelas franquias democráticas, lutando por seu espaço e direitos.

Abdias Nascimento (2016) afirma que negros e negras, devido ao racismo e à discriminação, dificilmente conseguiam empregos. Abdias Nascimento (2016, p. 97) relata que “os anúncios procurando empregados se publicavam com a explícita advertência: ‘não se aceitam pessoas de cor.’ Mesmo após a Lei Afonso Arinos, de 1951, que proibia categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma.” A lei em si não altera a realidade; apenas impõe impedimentos a ações que afetam os indivíduos. A lei não muda o comportamento, às vezes, apenas impede sua manifestação pelo medo que o indivíduo tem de responder perante a justiça por seus atos. O comportamento é influenciado pela cultura, e como a cultura brasileira está enraizada em um pensamento colonizado, os empregadores

passaram a usar outros termos ao anunciar o emprego, procurando pessoas de “boa aparência” (Nascimento, 2016). Muda-se o argumento para justificar a ação e permanecer na prática racista e discriminatória.

Assim, o Teatro Experimental do Negro defendia a educação e a cultura como forma de libertar o(a) negro(a) e o branco da situação patológica em que se encontravam. A cultura brasileira, segundo Alberto Guerreiro Ramos (2023), havia inculcado no(a) negro(a) o pensamento de inferioridade, assim como no branco, a ideia de superioridade.

Para Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000, p. 149):

Naquele momento, o TEN pensou em duas estratégias que poderiam apontar a solução para o estado patológico nacional. A primeira foi a de tratar a experiência dramática no teatro como uma espécie de psicoterapia de grupo, na qual os recalques, as neuroses, os sentimentos mórbidos, seriam representados cenicamente. Por meio dessas experiências, os negros poderiam se libertar psicologicamente e os brancos poderiam se livrar de suas atitudes racistas.

O Teatro Experimental do Negro apresentou estratégias, com o objetivo de curar negros(as) e brancos de seu estado patológico. Por meio da psicoterapia de grupo, eram apresentadas ao público cenas do cotidiano, de forma a impactar os espectadores e provocar mudanças em seus comportamentos. O psicodrama buscava a libertação dos sujeitos, negros(as) e brancos: os(as) negros(as) de seu complexo de inferioridade e os brancos de suas atitudes racistas.

Outro movimento social negro, que se destaca em suas ações por direitos à população negra, é o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978 e tendo como um dos seus principais objetivos: lutar contra o racismo, toda forma de discriminação e pela universalização da educação. Para o movimento, a escola, como espaço de encontro e convívio, deve ser, primordialmente, um ambiente de enfrentamento ao racismo e a todos os tipos de preconceitos. A educação sempre esteve no centro das pautas de luta do Movimento Negro.

Em 1982, o Movimento Negro Unificado, segundo Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000), aprovou em sua convenção na cidade de Belo Horizonte (MG), ações de luta que propunham mudanças nos currículos escolares, como forma de eliminar preconceitos e estereótipos contra a população negra e sua cultura e, concomitantemente, formar professores(as) com o objetivo de combater o racismo no espaço escolar. Para combater o racismo e empoderar negros e negras em sua luta, enfatizava “a necessidade de aumentar o acesso dos negros a todos os níveis educacionais e de criar, sob a

forma de bolsas, condições de permanência de crianças e jovens negros no sistema de ensino” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 151).

Segundo Hamilton Cardoso (1985), a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos no Brasil é produto do racismo. Ele destaca que, no século XX, 44,5% da população negra vivia em situação de pobreza, que o acesso à educação, especialmente superior, era privilégio de brancos e que o Estado, desde a transição da escravidão para o trabalho livre, favoreceu sistematicamente os imigrantes europeus brancos, concedendo-lhes terras e empregos com o apoio da elite brasileira. Para Cardoso, a nova Constituição deveria incorporar um novo pacto social, respeitando as perspectivas negras e indígenas sobre a organização da sociedade. Esse diálogo, necessariamente democrático e inclusivo, evidencia a atuação crucial do Movimento Negro na construção de uma Constituição democrática, participativa e inclusiva em 1988, por meio da proposição de suas reivindicações.

O Movimento Negro, de acordo com Petrônio Domingues (2007), luta por reconhecimento no combate aos preconceitos e discriminações raciais existentes na sociedade brasileira, que marginaliza negros e negras na escola, na política, no trabalho e em âmbitos social e cultural. Ao combater o racismo, o Movimento Negro tem usado o termo “raça” para se identificar, organizar-se e reivindicar direitos, por séculos negados à população negra. Sendo assim, segundo Nilma Gomes (2003), o termo “raça” é um conceito cientificamente ineficaz. Corroborando, para Stuart Hall (2023, p. 65), o conceito “raça” não é científico, mas uma “construção política e social”. Nesse sentido, é importante refletir, social e politicamente, sobre o lugar de negros(as) e brancos na sociedade brasileira, o que contribuiu para o empoderamento de negros e negras nas reivindicações políticas e na apresentação de proposições à Constituição de 1988.

Foi através de muita luta que o Movimento Negro logrou algumas conquistas nas proposições apresentadas nas comissões e subcomissões para a construção e materialização de suas reivindicações na Constituição de 1988. O movimento teve participação ativa no Congresso brasileiro, para pressionar os parlamentares a incluírem na agenda suas reivindicações, bem como a participação de negros e negras nos grupos de trabalho. Havia, segundo José Celso Cardoso Jr. *et al.* (2018), uma proposta de projeto de lei, já nessas subcomissões, de mudança curricular e de combate à divisão da sociedade por raça.

Segundo Tatiane Rodrigues (2005), a atuação do Movimento Negro levou à conquista de várias de suas antigas reivindicações na Constituição de 1988. O Movimento Negro voltou a desempenhar um papel fundamental no processo de elaboração da Constituição de 1988, ao apresentar proposições e defender pautas relacionadas à educação, à igualdade racial e ao

combate ao racismo. Diversas organizações, ativistas e intelectuais negros(as) e não negros apresentaram à Assembleia Nacional Constituinte os problemas enfrentados pelos povos negros e indígenas, para garantir a inclusão de dispositivos que promovessem a igualdade e a proteção dos direitos da população negra e indígena no Brasil, bem como a valorização da história e da cultura afro-brasileira e o combate ao preconceito e à discriminação racial nas escolas; a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação e a formação de professores para lidar com a diversidade étnico-racial; o combate ao racismo e a inclusão da diversidade racial nos currículos escolares; e a criminalização do racismo (Rodrigues, 2005).

Foi a atuação do Movimento Negro que engendrou a conquista de várias de suas reivindicações na Constituição de 1988, entre as quais se destaca a promoção do bem de “todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, Art. 3º, IV). No entanto, conforme aponta Tatiane Rodrigues (2005), a educação ficou aquém dessas conquistas, omitindo a questão racial e a história e cultura afro-brasileira e africana.

Para Tatiane Rodrigues (2005, p. 6),

Esse debate foi particularmente acompanhado no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 9.394/1996), em que o movimento negro e seus interlocutores políticos organizaram-se para influir no conteúdo das duas principais legislações que fundamentam e orientam as políticas educacionais, na tentativa de inserir a discussão da temática racial nesse processo a fim de que as políticas públicas em educação reconhecessem e valorizassem as características multiculturais da sociedade brasileira, em especial, as referentes aos afrodescendentes.

O Movimento Negro participou ativamente da apresentação de políticas públicas educacionais para o Brasil. Suas proposições, críticas e apontamentos tinham como objetivo inserir na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 a questão étnico-racial e o combate ao preconceito racial, uma vez que se reconhecesse e valorizasse as características multirraciais, em especial a história e a cultura da população negra (Rodrigues, 2005).

Segundo Tatiane Rodrigues (2005), existiam duas concepções antagônicas na elaboração da Constituição de 1988. De um lado, uma concepção negacionista, afirmando, pela via da democracia racial, a inexistência do racismo. De acordo com essa concepção, a democracia racial teria resolvido de forma harmônica a questão racial, tirando qualquer possibilidade de afirmar uma imbricação entre desigualdade social e racismo.

Em oposição à concepção negacionista, outro grupo argumentava as péssimas condições de vida da população negra no Brasil, marcadas por séculos de exclusão e

subalternização, e denunciava o mito da democracia racial, que encobre a realidade do racismo. Sob essa perspectiva, criticava-se a educação por reforçar o racismo, negar a cultura, a identidade e a história da população negra, além de seu caráter homogeneizador. Para o Movimento Negro, uma educação que considera a diversidade étnico-cultural brasileira, valorizando a multiculturalidade e promovendo uma representação positiva da população negra, é fundamental.

1.3 REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 E A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA BNCC

A Lei nº. 10.639/2003, promulgada no contexto da crescente valorização da diversidade e da reparação histórica da marginalização afrodescendente no Brasil, representa um marco fundamental. Considerando o país como o maior receptor de africanos escravizados durante o tráfico transatlântico e a consequente omissão de sua história e contribuições nos currículos escolares, a lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Seu objetivo principal é promover uma educação antirracista, combater preconceitos e estereótipos e fortalecer a autoestima de estudantes negros(as), por meio do reconhecimento de sua ancestralidade e pertencimento étnico-racial. Assim, busca garantir que as futuras gerações compreendam de forma mais abrangente e inclusiva a rica diversidade cultural brasileira (Brasil, 2003).

Para Cristiane Ribeiro e Cleber Cezar da Silva *et al.* (2021), é fundamental conhecer as leis e os parâmetros que regem a educação, normatizam e organizam a ação do educador no espaço escolar. É importante que essas políticas e ações afirmativas, como as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, sejam implementadas no espaço escolar e contribuam para a formação identitária positiva dos estudantes negros e negras.

As Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação racial e o racismo, valorizando a produção de conhecimento do Sul Global e a contribuição fundamental dos povos originários e da população negra brasileira na formação da nação brasileira, sua história, ancestralidade e identidade étnico-cultural. Essas leis buscam, portanto, desconstruir a visão eurocêntrica que, tradicionalmente, limita a história do Brasil à chegada dos portugueses, silenciando a história e a contribuição dos povos indígenas e negros.

Como destaca Karla Santos (2022), o arcabouço legal vigente auxilia a superar a redução da história do povo negro à escravidão, colonização e subordinação, rompendo com o silenciamento do conhecimento produzido por esses povos durante o período escravagista. Essa visão limitada contrasta com a valorização da história europeia, perpetuando o silenciamento sistemático da história africana e dos povos originários. Consequentemente, o conhecimento sobre as origens, a rica cultura, a epistemologia, as formas de governo, a organização social, a economia e a religião dos ancestrais negros e indígenas permanece escasso, contribuindo para sua marginalização e invisibilização.

Para Nilma Gomes (2003), é necessário entender como, ao longo da história, os povos se classificam e são classificados. Como essas classificações se hierarquizam no contexto do racismo, e como esse fenômeno influencia a construção da autoestima e dificulta a construção de uma escola democrática. Como o Movimento Negro busca ressignificar as representações negativas sobre negros e negras, construídas politicamente na sociedade e na escola, reafirmando sua história, identidade e cultura. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na construção da afirmação da história, identidade e cultura dos povos afrodescendentes e das demais etnias existentes no território nacional.

O Programa de Ação de 1990, do Movimento Negro Unificado, procura resgatar a identidade negra, reconhecendo que o acesso ao ensino, mesmo em etapas avançadas, impõe humilhações e obstáculos à formação individual e à conclusão dos estudos. Na escola, estudantes negros(as) sofrem um processo de branqueamento, de perda da identidade cultural e negação de seu corpo, uma violência simbólica, que se configura como negação de si. Frequentar a escola, portanto, apresenta um alto custo. No entanto, como agentes históricos, os negros e as negras são capazes de intervir e transformar a realidade que os cerca.

Como aponta Karla Santos (2022, p. 4),

A escola e o currículo devem favorecer um contexto de equidade e de respeito à diferença, sendo a instituição chamada a lidar com as diversidades culturais e alteridades, direcionando um olhar crítico para a formação de um currículo inter/multicultural, que seja capaz de incorporar a pluralidade de forma positiva, rompendo com uma perspectiva de educação monocultural.

Um currículo equitativo e respeitoso à diversidade cultural emerge da interação com todos os segmentos sociais, promovendo a participação ativa e democrática. Para que a escola consiga lidar efetivamente com as diversidades culturais, é fundamental que o currículo seja inter/multicultural, rompendo com a ideia de educação monocultural, de formação racional, intelectual e moral (Santos, 2022).

O currículo escolar constitui o núcleo da prática pedagógica, estabelecendo os conteúdos trabalhados pelos professores durante o ano letivo. Sua elaboração, todavia, é palco de disputas, explícitas e implícitas, oriundas da influência de diversos grupos sociais com interesses conflitantes. A exemplo disso, movimentos sociais negros atuam pela inclusão de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, defendendo um currículo afrocentrado, como preconiza a Lei nº. 10.639/2003. Essa legislação visa destacar as contribuições e experiências da população negra, oferecendo uma perspectiva mais plural e inclusiva da história e da cultura brasileira, em contraponto aos currículos tradicionais, frequentemente marcados pela invisibilização ou minimização dessas narrativas (Santos, 2022).

Como apontam Delton Felipe e Tereza Teruya (2014, p. 117),

O desafio que desponta ao currículo escolar é inserir a negritude brasileira e modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que estão contidos no sistema escolar, para obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no processo de ensino e de aprendizagem.

O grande desafio enfrentado pelas instituições de ensino é a desconstrução da concepção eurocêntrica, profundamente enraizada em suas práticas pedagógicas. A escola carrega a responsabilidade de combater uma mentalidade preconceituosa, discriminatória e estereotipada, que frequentemente apresenta a população negra como incapaz de pensar e decidir autonomamente. Nesse contexto, o Movimento Negro permanece atuante, monitorando e impulsionando a implementação da Lei nº. 10.639/2003, buscando assegurar que as escolas cumpram sua obrigação de incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em seus currículos. Essa atuação visa contribuir para a construção de uma sociedade menos permeada por preconceitos (Brasil, 2003).

De acordo com Delton Felipe e Tereza Teruya (2014), os livros didáticos ainda estão impregnados de uma visão estereotipada, que nega a participação dos povos afrodescendentes na construção material, cultural e intelectual do Brasil. Essa representação distorcida compromete o desenvolvimento cognitivo da criança negra, inserindo-a em um processo de dominação e opressão, no qual ela não se vê representada em sua identidade étnico-cultural. Nessa perspectiva, a ideia transmitida é a de que apenas os brancos possuem capacidade de desenvolvimento intelectual, material e cultural.

Essa ideologia, implícita ou explícita no ambiente escolar, reforça uma visão machista, sexista e racista, levando muitas crianças ao abandono escolar. O branco é

representado como o padrão de aceitação, enquanto o(a) negro(a) é associado(a) a características negativas, representando o feio e o anormal. Além disso, o(a) negro(a) é frequentemente retratado(a) como a personificação do mal, em contraste com o branco, visto como a personificação do bem. Essa dicotomia simbólica é reforçada por representações culturais em que Deus, a pomba da paz e os anjos são representados pelo branco (Fanon, 2020).

Para Delton Felipe e Tereza Teruya (2014, p. 118),

a valorização da cultura negra no currículo escolar como um dos elementos formadores da cultura brasileira demanda um repensar sobre a condição imposta ao negro, que teve sua identidade étnica, cultural e pessoal prejudicada pela escravização e pelas políticas de branqueamento a que foi submetido.

A valorização da cultura e da identidade étnica da população negra, no currículo escolar, reconhece sua contribuição cultural na formação da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que rompe com a visão folclorizada e inferiorizante que perdurou por séculos, resultado do período de escravização e das políticas de branqueamento, a que foram submetidas as pessoas negras. Nesse sentido, a Lei nº. 10.639/2003 tem como objetivo promover a igualdade racial, resgatando e valorizando a cultura e a história da população negra, que foram tradicionalmente apresentadas e representadas, a partir de uma perspectiva distorcida, “de cima”.

A lei propõe uma releitura da história e da cultura dos povos afrodescendentes e africanos presentes nos livros didáticos, com o intuito de desconstruir a visão eurocêntrica e reestruturar o currículo dos cursos de formação de professores. Essa reestruturação, ao adotar uma perspectiva que considere a realidade brasileira, interconecta as dimensões local, regional, nacional e global da história. A lei visa romper com a tradição colonialista da historiografia, inovando as práticas pedagógicas no ambiente escolar, dando voz aos estudantes afro-brasileiros e promovendo uma imagem positiva de sua história e cultura. Ademais, propõe uma compreensão da história, como uma leitura humana sobre o passado, o presente e o futuro (Brasil, 2003).

Ainda, segundo Delton Felipe e Tereza Teruya (2014, p. 120), “a elaboração desses materiais evidenciará que os currículos desenvolvidos não são naturais”, mas uma construção humana, para humanos. Sendo expressão da vontade humana e, portanto, resultado de ações humanas, o currículo é passível de alterações, dependendo dos agentes envolvidos em sua elaboração e da influência de movimentos sociais.

A população negra depositou na educação a esperança de ascender socialmente e transformar a condição de exclusão a que historicamente foi submetida no Brasil. Em outubro de 2004, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um guia para auxiliar as secretarias de educação na implementação de medidas afirmativas nas escolas públicas e privadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressas no Parecer CNE/CP 03/2004, evidenciam as desigualdades no acesso à educação para a população negra, ressaltando uma herança histórica de injustiça e exclusão. Como demonstram Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2000), a exclusão e marginalização do passado perduram no presente, manifestando-se em abandono, descaso das elites e na persistente negação do racismo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 7-8),

as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

No Brasil, pessoas brancas conseguem permanecer na escola e ter maior acesso à educação quando comparadas com a população negra. O texto acima deixa explícita essa situação, em que as crianças brancas têm maior número de anos de estudo: 6,2 anos, enquanto as crianças negras têm 4,2 anos. Entre as pessoas negras com idade entre 14 e 15 anos, o número de não alfabetizados é 12% maior, quando comparado ao de pessoas brancas da mesma faixa etária. Quando a questão é ingressar no mercado de trabalho, as crianças negras e brancas, na faixa etária de 10 a 14 anos, apresentam grande disparidade: enquanto as primeiras representam 40,5% dessa população, as crianças brancas representam 15%.

As políticas públicas educacionais ainda não conseguiram romper com o círculo vicioso do racismo, que cria situações de impedimento do acesso e permanência das crianças negras nas escolas. Valorizar o seu lugar, o seu grupo social, a sua identidade, a sua ancestralidade e pertencimento étnico-cultural é fundamental.

Apesar dos avanços da Lei nº. 10.639/2003, a representação da história dos povos afro-brasileiros, ainda carece de uma abordagem que valorize integralmente sua cultura, suas

lutas e a construção de sua identidade. A persistência de preconceitos arraigados, herdados do período colonial, conduz a uma visão estigmatizada, estereotipada e até mesmo desumanizada da população negra. Essa invisibilização se manifesta em diversos meios: cinema, televisão, livros didáticos, jornalismo, publicidade e moda, cuja presença negra é frequentemente apagada ou distorcida por imagens preconceituosas e estereótipos, que obscurecem a contribuição fundamental dos afro-brasileiros na construção do país. Segundo Karla Santos (2022, p. 5),

O grande desafio da atualidade é a formulação e consolidação de políticas públicas para a promoção da equidade racial, almejando o combate das desigualdades raciais no Brasil, que se configuram como um fenômeno complexo, pelo fato de existir uma grande pluralidade étnico-racial. No campo educacional, a Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática História e Cultura Afro-brasileira, é um passo importante na desconstrução dos estereótipos e discriminações.

Nesse sentido, conforme Karla Santos (2022), a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, uma reivindicação do Movimento Negro desde a década de 1980, é fundamental para valorizar a pluralidade étnico-cultural existente no Brasil. Essa inclusão contribui para que a população negra reconheça sua pertença a um grupo cultural historicamente marginalizado pela classe hegemônica. Ao se perceber como parte desse grupo étnico-cultural, reforça-se a sua percepção enquanto sujeito histórico, dotado de uma trajetória e de uma história reconhecida e valorizada (Santos, 2022).

Para Maurício Silva e Márcia Pereira (2013), a Constituição de 1988 passou a reconhecer a pluralidade cultural brasileira, assim como a combater a discriminação racial e a valorizar as identidades étnicas da população negra e indígena. Afirmam, também, que o embrião da Lei nº. 10.639/03 foi um projeto encaminhado pelo então deputado federal Paulo Paim e arquivado em 1995. Posteriormente, devido à pressão do Movimento Negro, a referida lei foi apresentada novamente em março de 1999, como o Projeto de Lei nº. 259/1999, de iniciativa dos deputados federais Bem-Hur Ferreira (PT/MS) e Esther Grossi (PT/RS), e foi aprovada a obrigatoriedade de incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica.

A Lei nº. 10.639/03 teve como antecedentes, segundo Maurício Silva e Márcia Pereira (2013), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Estes últimos, com o objetivo de instrumentalizar os estudantes para o exercício da cidadania, abordavam, em seus temas

transversais, a Pluralidade Cultural, visando promover o respeito à diversidade étnica da sociedade brasileira e combater o preconceito e a discriminação.

Para Adrielle Cunha *et al.* (2022, p. 191),

Considerando o papel da educação nesse cenário, é preciso discutir os avanços conquistados nas últimas décadas, após dois séculos de luta do Movimento Negro brasileiro, quanto à inclusão Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas políticas curriculares educacionais, a maior aproximação do coletivo com a educação formal desde então para a efetivação da Lei nº. 10.639/2003.

Segundo Adrielle Cunha *et al.* (2022), houve avanços significativos no que tange às políticas educacionais para as relações étnico-raciais e que esses avanços são frutos dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro. Todavia, a Base Nacional Comum Curricular, em sua versão de 2017, difere da versão de 2015 e do Parecer CNE/CP nº. 3/2004.

A Base Nacional Comum Curricular de 2015, assim como o Parecer CNE/CP nº. 003/2004, destaca explicitamente a importância da Lei nº. 10.639/03 no que diz respeito à questão étnico-racial. No entanto, na versão da BNCC de 2017, essa temática é quase ausente. Segundo Adrielle Cunha *et al.* (2022), a palavra “racismo” aparece apenas quatro vezes na versão final da BNCC de 2017. Em consonância com Cunha *et al.*, ao realizarmos uma análise da BNCC de 2017, observamos que a palavra “afrodescendente” aparece três vezes e “étnico-raciais” onze vezes, enquanto conceitos importantes como racismo estrutural, racismo institucional e discriminação racial não foram contemplados.

Conforme observado por Adrielle Cunha *et al.* (2022, p. 198) nos documentos a seguir, essa discrepância é evidente.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26ª da Lei nº. 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. (Brasil, 2015, p. 37).

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2004, p. 06).

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Brasil, 2017, p. 61).

A abordagem das questões étnico-raciais nos documentos analisados revela uma significativa discrepância. Enquanto a BNCC de 2015 e o Parecer CNE/CP nº. 003/2004 tratam explicitamente da temática racial, a versão de 2017 reduz a discussão a casos de violência simbólica contra grupos marginalizados, demonstrando uma lacuna na discussão da aplicação da Lei nº. 10.639/2003 (Cunha *et al.*, 2022). Essa constatação é corroborada por Washington Goes (2022), que aponta o tratamento genérico e universalizante das questões raciais, privilegiando a perspectiva eurocêntrica da cultura ocidental. Essa abordagem, segundo Adrielle Cunha *et al.* (2022) e Washington Goes (2022), desconsidera a riqueza e especificidade de outras culturas, reforçando a hegemonia da história e cultura europeia em detrimento das contribuições dos povos originários, afrodescendentes e africanos.

Adrielle Cunha *et al.* (2022) destacam que a BNCC, em sua versão de 2015, demonstrava uma preocupação significativa com as questões étnico-raciais e o etnocentrismo no ambiente escolar. A proposta buscava combater esses preconceitos por meio do estudo da história dos povos afro-brasileiros e dos povos originários, inserindo esses temas no currículo escolar. O documento fornecia uma base sólida para o desenvolvimento de ações, projetos pedagógicos, estratégias didáticas e princípios normativos, a fim de apoiar as escolas na implementação das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, a versão da BNCC de 2017 praticamente silencia sobre as questões raciais, refletindo uma diminuição na abordagem desses temas fundamentais (Cunha *et al.*, 2022).

A substituição do termo “raça” por “étnico-racial”, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como aponta Washington Goes (2022), insere-se em um debate crucial na academia, no Movimento Negro e em outros movimentos sociais. A discussão sobre raça e racismo exige o reconhecimento de sua natureza socialmente construída, disseminada amplamente durante o Iluminismo, para justificar hierarquias sociais baseadas em supostas diferenças biológicas e, consequentemente, a discriminação racial. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esses termos, utilizando-os para afirmar a identidade e a cultura afrodescendente e denunciar o racismo estrutural brasileiro.

Nilma Gomes (2012) complementa essa discussão ao afirmar que o Movimento Negro tem desempenhado um papel crucial na ressignificação do conceito de raça, destacando seu potencial como ferramenta de emancipação social, rejeitando as interpretações conservadoras e discriminatórias que historicamente sustentaram o racismo. Dessa maneira, o conceito de raça foi transformado em um instrumento de luta e afirmação identitária, contrapondo as construções negativas e discriminatórias originadas em períodos anteriores.

Segundo Maria Aparecida dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina dos Santos (2021), o termo “raça” ganhou uso no Brasil a partir de 1870, empregado para classificar indivíduos com base em características físicas como lábios, cabelo, nariz e cor da pele. Esses critérios, difundidos amplamente pelas ciências biológicas e sociais a partir do século XIX, serviram para justificar a situação socioeconômica da população afrodescendente, historicamente excluída, subjugada, explorada e marginalizada. As ciências sociais brasileiras, ao adotarem a concepção biológica de raça, buscaram fundamentar cientificamente seus estudos sobre a cultura brasileira e construir um projeto político de nação para o período pós-escravidão.

Conforme Washington Goes (2022), é preciso refletir sobre a diversidade e a tentativa de silenciamento do termo “raça” no contexto educacional, ao apontar para a necessidade urgente de repensar o currículo e suas bases legais. Nesse sentido, a BNCC (2017-2018) não atende às proposições apresentadas, por décadas de lutas, pelos movimentos negros, urgindo uma reformulação para acrescentar suas demandas, tais como os conceitos de discriminação racial e uma abordagem mais abrangente do conceito de raça, seu significado e ressignificação ao longo da história. Já para Maria Aparecida dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina dos Santos (2021), a substituição do termo “raça” por “étnico-racial” e “étnico-cultural” não é algo aleatório ou politicamente correto, mas atende a um propósito ideológico, que busca o esvaziamento e silenciamento das pautas dos movimentos negros, pois o termo “raça” é uma categoria estruturante das relações sociais presentes no Brasil.

Nesse sentido, a Lei nº. 10.639/2003 busca valorizar a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e africanos. Como aponta Nilma Gomes (2012, p. 105),

falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideais. A introdução da Lei nº. 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Ainda, segundo Nilma Gomes (2012), a mudança estrutural proposta pela Lei nº. 10.639/03 aponta caminhos na direção de uma educação antirracista e de uma ruptura epistemológica e curricular, dando abertura para o diálogo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. Um diálogo intercultural, emancipatório, dentro do espaço escolar, de reconhecimento do “outro”, um “outro” não como sujeito passivo, mas ativo, concreto, com história, de quem se fala e com quem se conversa. Ainda, de acordo com Nilma Gomes

(2012), a busca por uma história alternativa e emancipatória é um passo importante para uma compreensão mais abrangente e justa do passado e do presente, uma história que contraponha à perspectiva eurocêntrica.

Washington Goes (2022), ao analisar a BNCC (2017-2018), percebeu-se a continuidade do viés eurocêntrico. Segundo o documento, a nossa história tem início na Grécia Antiga, deixando de lado a contribuição dos africanos, dos afrodescendentes e dos povos indígenas na construção histórico-cultural do Brasil. De acordo com essa premissa, Washington Goes (2022, p. 151) argumenta que,

a BNCC é mais uma vez taxativa ao afirmar a Grécia antiga como origem do pensamento e da política como produção humana e que foi utilizada para combater os autoritarismos e as violências. Aqui, nitidamente há uma narrativa eurocêntrica que reconhece a civilidade baseada na filosofia grega. Nota-se que, outros povos como indígenas e africanos não são mencionados nesse contexto. Ou seja, foi feita uma opção por um aprendizado que privilegia a cultura ocidental como matriz histórica e política do mundo.

O eurocentrismo é explícito no texto da BNCC (2017-2018) e há um silenciamento das culturas de matrizes africanas e indígenas, como apontado por Washington Goes (2022), quando menciona o estudo de outras línguas. A língua inglesa e a língua portuguesa aparecem como obrigatórias, enquanto as línguas dos povos originários e africanas são relegadas a um papel secundário, quase como peças de museu, havendo uma folclorização. Ainda, segundo o autor, em relação à literatura, existe uma valorização da literatura clássica ocidental, enquanto as literaturas afro-brasileira e africana não são mencionadas.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, segundo Washington Goes (2022), na área das competências gerais, apenas a de número cinco faz referência à relação com a Lei nº. 10.639/03. Essa competência discorre sobre “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 570). Entretanto, não contempla conceitos como racismo, discriminação racial, racismo estrutural e raça. Já as demais competências discorrem sobre conceitos como pluralidade de procedimentos epistemológicos, relações de poder, consumo responsável, relações de produção, cidadania e projeto de vida. Ainda, em relação às habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, a BNCC valoriza uma concepção eurocêntrica de Estado, poder e regimes de governo (Goes, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) trata de forma insuficiente a Lei nº. 10.639/03, abordando de maneira complementar e limitada a inclusão da história e cultura

afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Conforme apontam Maria Aparecida dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina dos Santos (2021, p. 146), a BNCC reforça,

as estereotipagens e práticas folclorizadas, uma vez que apenas falar de racismo, contextualizando-o em uma concepção de História eurocentrada, linear e evolutiva, ou promover situações de reconhecimento de sua presença, não são ações suficientes para efetivamente transformar a realidade de seus condicionantes.

Segundo Maria Aparecida dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina dos Santos (2021), argumentam que a Base Nacional Comum Curricular ignora o racismo estrutural na Educação Básica, propondo um modelo curricular homogeneizante. Embora mencione a “diversidade”, a BNCC não atende às demandas do Movimento Negro por uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnico-racial e promova uma visão plural da sociedade. A crítica reside na superficialidade do uso do termo “diversidade”, que não se traduz em práticas e conteúdos pedagógicos no combate ao racismo e valoriza as contribuições históricas e culturais afrodescendentes, elementos cruciais para uma educação verdadeiramente transformadora, inclusiva e antirracista.

Logo, o racismo continua representando a negação da identidade negra, reforçando uma perda de identidade e a afirmação de uma identidade branca dominante. A negritude, por sua vez, constitui a afirmação identitária da população negra, sendo uma forma de resistência diante dessa negação. Essa apropriação é um marco na resistência negra, especialmente por meio dos movimentos negros, que lutam por direitos, pela criminalização do racismo, pela emancipação da população negra e pela desconstrução de uma narrativa eurocêntrica da história. Esses movimentos também promovem a afirmação e ressignificação da história dos negros e negras no Brasil. Esse processo culminou, no início do século XXI, com a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. No entanto, conforme reportagem do jornal Folha de São Paulo de 30 de abril de 2023, “menos de 20% das redes públicas de ensino, incluem história afro-brasileira em seus currículos, diz a Fundação Lemann”.

Aqui se evidenciam ações isoladas de algumas escolas em todo o território nacional. Apesar da obrigatoriedade imposta pela Lei nº. 10.639/03, para Karla Santos (2022), a implantação dessas políticas públicas educacionais, no que tange ao estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, não abrange todo o sistema de ensino e, quando há discussão em torno da temática, geralmente se restringe a datas comemorativas, como a data da assinatura da Lei Áurea (13 de maio) e a Semana da Consciência Negra (20 de novembro).

Também há uma interpretação equivocada de que a história e cultura afro-brasileira e africana sejam ministradas apenas pelas disciplinas de Ciências Humanas, não levando em conta a importância do envolvimento de todas as áreas do conhecimento.

Portanto, a discussão sobre os tópicos relacionados à Lei nº. 10.639/2003 e sua relação com a BNCC é essencial na compreensão da trajetória educacional brasileira, no que diz respeito à valorização da cultura e história afro-brasileira. Ao abordar, desde o cenário histórico-legislativo até as repercussões práticas e teóricas da lei, propusemos uma análise que se debruce sobre os diversos aspectos dessa implementação. Esse aprofundamento é vital, pois permite avaliar de forma exaustiva os desafios e conquistas na missão de incorporar a cultura e história afro-brasileira e africana de maneira significativa no currículo escolar brasileiro, destacando a necessidade de uma educação mais inclusiva, representativa e antirracista.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO AFRO-BRASILEIRO NAS ESCOLAS

A educação é um dos principais espaços de construção de identidades e de transmissão de saberes. No Brasil, o currículo escolar foi historicamente construído sob uma perspectiva eurocêntrica, refletindo os valores e narrativas da colonização, que invisibilizaram as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas. Esse modelo educacional, herdado do período colonial, perpetua uma visão de mundo que não contempla a pluralidade cultural e racial do país. Desta forma, este capítulo explora a importância da incorporação de conteúdos afro-brasileiros nas escolas como um passo essencial na desconstrução das estruturas coloniais que ainda permeiam a educação brasileira.

O ensino afro-brasileiro nas escolas, mais do que uma adição de conteúdos, representa uma oportunidade de ressignificar o currículo escolar. Descolonizar a educação implica revisar as formas como a história e a cultura têm sido ensinadas, questionando as narrativas dominantes e valorizando as vozes e saberes que foram historicamente marginalizados. Neste sentido, este capítulo discute como a implementação de uma educação afro-brasileira pode contribuir para o reconhecimento da pluralidade de experiências que compõem a sociedade brasileira e para o fortalecimento da identidade e autoestima dos(as) alunos(as) afrodescendentes.

A descolonização do currículo escolar é abordada aqui como um processo necessário para romper com as estruturas de poder que mantêm o racismo e a discriminação nas instituições educacionais. Este capítulo examina como a valorização das culturas e histórias afro-brasileiras pode transformar o ambiente escolar, promovendo um espaço mais inclusivo e representativo. A perspectiva decolonial², que orienta esta análise, desafia as narrativas hegemônicas e propõe uma educação que reconheça a diversidade cultural como um elemento central na formação cidadã.

Além disso, este capítulo aborda as práticas pedagógicas, que precisam ser reavaliadas para que o ensino afro-brasileiro seja efetivo e transformador. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de mudar a forma como o conhecimento é produzido e transmitido nas escolas. A educação decolonial visa empoderar os sujeitos marginalizados e promover a construção de uma sociedade antirracista, onde todas as identidades culturais sejam valorizadas.

² Ver o artigo de Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

Por fim, o capítulo discute as políticas públicas e as iniciativas educacionais que têm sido implementadas no Brasil para promover o ensino afro-brasileiro nas escolas. A análise dessas políticas é fundamental para compreender os avanços e os desafios na construção de um sistema educacional que reconheça e valorize a diversidade cultural. A importância do ensino afro-brasileiro nas escolas é ressaltada como uma estratégia crucial para a promoção da igualdade racial e da justiça social, contribuindo para a formação de uma nova geração de brasileiros conscientes de sua história e de seu papel na construção de uma sociedade mais inclusiva.

2.1 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR

Descolonizar pressupõe algo que tenha sido previamente colonizado. A colonização, como processo de dominação e imposição cultural, foi uma força avassaladora, que não apenas explorou recursos e subjugou povos, mas também moldou identidades e saberes de maneira profundamente hierárquica e excludente. Esse processo, que perdurou objetivamente até o final do período colonial, continuou a exercer sua influência de forma subjetiva e estrutural até os dias atuais, especialmente no contexto brasileiro. No Brasil, a colonização não se limitou ao controle físico e econômico, mas se estendeu à construção de um currículo escolar que privilegiou narrativas eurocêntricas, marginalizando as contribuições africanas e afro-brasileiras e perpetuando estereótipos negativos sobre a população negra (Souza, 2017; Mbembe, 2001).

Logo, um currículo colonizado é aquele que reflete e perpetua as narrativas e valores da cultura dominante, frequentemente marginalizando ou apagando as contribuições e histórias de grupos racializados, como a população negra. Ele é marcado pela imposição de uma perspectiva eurocêntrica, que silencia as vozes negras e reforça estereótipos e desigualdades. Descolonizar o currículo escolar, portanto, envolve a desconstrução dessas narrativas hegemônicas e a incorporação de perspectivas que valorizem a pluralidade cultural e histórica. Esse processo busca não apenas corrigir as distorções impostas pelo racismo estrutural, como também promover a reconstrução de identidades que foram negadas e estigmatizadas. Assim, a descolonização do currículo transforma o espaço educacional em um lugar de resistência e reapropriação, onde se busca empoderar sujeitos negros e construir uma sociedade antirracista (Couto; Riso, 2024).

A seleção do conteúdo a ser inserido no currículo frequentemente reflete os valores da classe dominante, resultando na perpetuação de desigualdades ao marginalizar ou excluir as perspectivas de grupos minoritários. A ausência de representatividade no currículo pode levar esses grupos a não se verem representados, o que pode reforçar a percepção de que suas identidades não são relevantes (Bento, 2022). Por outro lado, a inclusão de perspectivas diversas no currículo promove o reconhecimento, o pertencimento e a autoafirmação dos grupos marginalizados. Conforme destacado por Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023, p. 20), “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”. Assim, a representação dos grupos marginalizados no currículo influencia diretamente a construção de sua identidade e pertencimento étnico-racial-identitário. Essa disputa é particularmente evidente na elaboração dos currículos escolares, um processo que não ocorre de forma isolada, mas sim dentro de um campo de batalha ideológico, envolvendo a participação ativa de diversos setores da sociedade.

O processo de inclusão ou exclusão de determinados conteúdos curriculares reflete, em essência, uma luta pelo poder e pela hegemonia cultural, na qual os interesses das classes dominantes frequentemente prevalecem. Conforme apontado por Luiz Alberto Gonçalves *et al.* (2003), a estruturação dos programas escolares e dos conteúdos didáticos é constituída pelos interesses dessas classes dominantes, evidenciando como a educação se torna um terreno fértil para a perpetuação de ideologias e a manutenção do *status quo* da classe dominante.

Este panorama revela a importância crítica de analisar e questionar os fundamentos subjacentes aos currículos escolares, visando uma educação que promova uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Para isto, segundo Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), é preciso uma ruptura epistemológica dos saberes construídos a partir do Norte Global.

Corroborando, Luís Gandin *et al.* (2002, p. 277), em entrevista à professora Gloria Ladson-Billings, afirmam que:

Se olharmos, por exemplo, para o currículo, ele é ‘racializado’, mas também, é uma propriedade intelectual. Nas escolas pobres que atendem crianças não brancas a qualidade da propriedade intelectual é inferior à das crianças brancas de escolas de classe média. O financiamento é diferente. A própria infraestrutura oferecida às crianças das comunidades empobrecidas está em condições precárias. A metodologia é diferente. Nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, encontra-se um tipo de ensino ‘de cima para baixo’, muito autoritário, que apenas reforça o baixo *status* dessas crianças. Esse tipo de educação não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena.

A abordagem crítica de Gloria Ladson-Billings em relação à educação e ao currículo destaca como as estruturas escolares muitas vezes perpetuam desigualdades e preconceitos, em vez de promover a inclusão e a diversidade. A ideia de um currículo ainda colonizado indica que as perspectivas e contribuições de diferentes grupos étnico-culturais não são adequadamente valorizadas na educação formal.

A professora Gloria Ladson-Billings também traz à tona a questão da falta de democracia na escola, onde os alunos muitas vezes são tratados como receptores passivos de conhecimento, em vez de serem incentivados a se envolver ativamente na construção do seu próprio aprendizado. Essa abordagem, que Paulo Freire (2005) denominou “educação bancária”, caracteriza-se pela simples transmissão de conhecimento, cujo educador deposita informações nos estudantes, vistos como recipientes vazios. Segundo Paulo Freire (2023), essa metodologia perpetua relações de poder desiguais, já que reforça a autoridade do professor e a passividade dos alunos, o que pode, inclusive, marginalizar grupos historicamente oprimidos, como as pessoas negras. Paulo Freire critica essa forma de educação por não reconhecer o potencial dos alunos, como sujeitos críticos capazes de transformar a realidade em que vivem.

De acordo com Wilma de Nazaré Coelho *et al.* (2010, p. 247), “é preciso lutar contra um mito que não passa de uma representação deturpada dos fatos, levando-nos a acreditar em uma realidade que não é verdadeira, que não é a realidade brasileira”. Há um silenciamento, uma inculcação de “verdades” que falseia a realidade dessas crianças negras, uma imposição autoritária que impede um posicionamento crítico desses estudantes, na busca pela transformação dessa mesma realidade. A concepção histórica eurocêntrica da superioridade branca impõe a ideia de que a história só começa com os brancos e que os povos não europeus são povos atrasados, inferiores e sem história (Fanon, 2020).

Nesse sentido, Cláudia Miranda *et al.* (2011) destacam como a ideologia do branqueamento permeou profundamente o inconsciente coletivo brasileiro, levando os negros a uma busca por identificação com padrões brancos. Essa tendência reflete o esforço nacional de constituir uma identidade que, paradoxalmente, recorreu a métodos eugenistas para promover o branqueamento da população. Essas práticas não apenas visavam à integração do Brasil no contexto das nações desenvolvidas, mas também enfatizavam uma falsa premissa de progresso atrelada à diminuição da presença africana e indígena na composição demográfica do país.

O papel do racismo científico, de acordo com Raquel Santos e Rosângela Silva (2018), nesse contexto, é inegável e profundamente prejudicial. Fundamentado em teorias

pseudocientíficas disseminadas entre o século XIX e o início do século XX, esse movimento buscou estabelecer uma classificação das raças humanas, baseada em critérios biológicos sem fundamento, atribuindo qualidades de superioridade ou inferioridade que beneficiavam explicitamente os brancos.

No Brasil, o racismo justificou políticas de imigração seletiva e contribuiu para a marginalização de comunidades negras, ao mesmo tempo em que solidificava estereótipos raciais e uma hierarquia social discriminatória. A ideia de “aprimorar” a raça por meio da miscigenação com europeus brancos é um legado direto dessa época, promovendo a noção de que a “branquitude” era sinônimo de avanço, enquanto desvalorizava as ricas contribuições culturais, sociais e históricas dos grupos não brancos na formação da identidade nacional brasileira. Essas dinâmicas, conforme Cláudia Miranda *et al.* (2011), Raquel Santos e Rosângela Silva (2018), não apenas perpetuaram a exclusão e a discriminação racial, assim como cimentaram mitos de inferioridade racial que continuam a afetar a estrutura social do Brasil na contemporaneidade.

A ideologia do branqueamento, posteriormente mascarada pela narrativa da democracia racial, construiu uma visão distorcida da realidade afro-brasileira. Ao negar a pluriculturalidade do Brasil e promover a ideia de harmonia racial, essa ideologia, perpetuada no currículo escolar, serviu aos interesses da classe dominante. Essa narrativa, que nega a existência do racismo e discriminação racial no país, atribui à miscigenação o fator de pacificação entre as raças, obscurecendo a profunda desigualdade sociorracial existente.

Para Gilmar Pereira (2014), os currículos escolares refletem a hegemonia cultural da classe dominante, negando o conhecimento sobre a diversidade sociocultural e racial da população negra. Nesse contexto, o currículo escolar perpetua uma ideologia eurocêntrica, cuja história do Brasil é contada a partir da chegada dos europeus, desconsiderando a complexidade das culturas nativas e africanas. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) tenham abordado a diversidade cultural, eles foram limitados pela estrutura tradicional do currículo, que mantém essa visão eurocentrada.

Ainda, segundo Gilmar Pereira (2014, p. 56),

Tal negação é constituída por controle de poderes estabelecidos por uma classe social burguesa, que não permite que outros grupos sociais sejam reconhecidos verdadeiramente por meio do currículo escolar. Logo, tais culturas como as indígenas, africanas, afro-brasileiras são tratadas de forma pejorativa e sem nenhuma ressignificação histórica de seu tempo e espaço.

A exclusão e marginalização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras do currículo escolar constituem um problema histórico e estrutural. O legado colonial, o eurocentrismo e o etnocentrismo moldaram o sistema educacional brasileiro, perpetuando a visão de mundo da classe dominante e impedindo a ressignificação histórica, necessária para uma compreensão contextualizada dessas culturas. Sua história é frequentemente reduzida a estereótipos ou silenciada. Descolonizar o currículo, integrando perspectivas não eurocêntricas, é fundamental para valorizar a pluralidade cultural brasileira. Isso exige a revisão dos conteúdos, a inclusão de vozes marginalizadas e o reconhecimento da riqueza da diversidade cultural. A educação, portanto, como espaço de construção de identidades plurais e valorização de todas as culturas, torna-se crucial para uma construção positiva da identidade dos povos historicamente marginalizados.

A inclusão dessas culturas no currículo não apenas promove a diversidade, como também ajuda a combater o racismo e a discriminação racial. Ao reconhecer e valorizar as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, estamos reconhecendo a importância desses grupos na construção da sociedade brasileira. Além disso, estamos promovendo a autoestima e o orgulho desses povos, fortalecendo sua identidade e combatendo o apagamento cultural (Gomes, 2017).

Para Gilmar Pereira (2014), os currículos escolares encobrem a diversidade social e cultural existente no Brasil. A diversidade social e cultural brasileira é rica e multifacetada, mas muitas vezes não é adequadamente refletida nos currículos escolares. A escola, desse ponto de vista, acaba dando maior ênfase à história dos povos europeus, deixando de abordar a cultura e a história dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Porém, a Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei nº. 9.394/96 busca valorizar a cultura e a história dos povos africanos e afrodescendentes ao afirmar que:

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

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

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

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

A Lei nº. 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº. 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas

públicas e particulares do país. Entretanto, apesar de a lei regular o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, tornando obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, ainda assistimos a uma resistência em sua implementação. A lei, em si, não altera a realidade. A realidade é uma construção humana; através de sua ação e reflexão sobre essa realidade, ela pode ser transformada.

Como afirma Nilma Gomes (2012, p. 100):

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

De acordo com essa premissa, a inclusão obrigatória da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo do ensino básico insere-se num contexto de demanda por mudanças profundas. Essa demanda implica a descolonização dos currículos, tanto da educação básica quanto da superior, revisando as representações e práticas pedagógicas a respeito da África e dos afro-brasileiros. Exige, também, o questionamento dos lugares de poder e a análise crítica da relação entre direitos e privilégios, enraizada em nossa cultura político-educacional, presente em escolas e universidades (Gomes, 2012).

Ainda, segundo Nilma Gomes (2012, p. 102), “esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural”. Essa ruptura epistemológica e cultural constrói-se na luta por uma afirmação identitária e de representação das populações afrodescendentes, de valorização de seus corpos, de sua cultura e crenças. Nesse contexto, o currículo é inquirido a mudar. Ao repensar a abordagem da história da África e dos afrodescendentes na sala de aula, revisando o currículo e a forma como essa história é apresentada e como esses sujeitos são representados nos livros didáticos, acaba-se reforçando narrativas que reconhecem a importância histórica, cultural e social dos povos negros. Caso contrário, corre-se o risco de reforçar preconceitos, discriminação e estereótipos (Gomes, 2017).

Nilma Gomes (2012) defende a necessidade de um novo paradigma, que supere as hierarquias entre diferentes formas de conhecimento, saberes e culturas. Conforme Aníbal Quijano (2005), a Europa impôs sua hegemonia, controlando a subjetividade, a cultura e, crucialmente, a produção do conhecimento. Essa perspectiva é fundamental para entender a

história de dominação, exploração e colonização sofrida pelas culturas e saberes dos povos do Sul Global e impulsionar a mudança de paradigma.

A colonização europeia, segundo Aníbal Quijano (2005), apropriou-se do conhecimento dos povos colonizados, desqualificando-os como desprovidos de cultura, história e saber. Reconhecer essa hierarquização colonial de conhecimentos, culturas e povos permite desafiar as estruturas de poder vigentes e promover a valorização da diversidade e pluralidade de saberes, conforme argumenta Nilma Gomes (2012). Isso exige confrontar uma história e cultura, que privilegiam determinados conhecimentos, hierarquizam saberes e inferiorizam povos, justificando a exploração, a dominação e a própria colonização.

Descolonizar o pensamento e a cultura, superando o privilégio do conhecimento produzido pelo Norte Global, em detrimento do conhecimento desenvolvido pelo Sul Global, demanda uma revisão consciente dos currículos escolares, ressignificando e transformando-os. Essa descolonização curricular não se limita a questionar a abordagem conteudista tradicional; busca, sobretudo, conectar a escola, o currículo e a realidade social de forma mais profunda e significativa. Como destaca Bárbara Carine Soares Pinheiro (2020), a valorização dos saberes descolonizados é fundamental para ampliar a compreensão e o reconhecimento das contribuições culturais e intelectuais de povos historicamente marginalizados. Esse diálogo entre o conhecimento formal e as realidades sociais contribui para uma educação que reflita a riqueza e a complexidade da diversidade cultural brasileira.

A Lei nº. 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº. 03/2004 e a Resolução CNP/CP nº. 01/2004 têm contribuído para uma inflexão no currículo, um novo paradigma, uma nova concepção da história, um rompimento com essa visão eurocêntrica da história e a valorização de uma história plural, diversa e multicultural, ao obrigar a introdução nos currículos escolares da história e cultura da África e dos afrodescendentes.

Conforme Gilmar Pereira e Maria Cordeiro (2014), o currículo oficial reflete uma cultura burguesa, desvalorizando a contribuição cultural e histórica dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Urge, portanto, uma nova abordagem que reconheça e revalorize sua participação na construção da sociedade brasileira. Afinal, esses grupos ainda sofrem com a negação de sua identidade e a perpetuação de estereótipos negativos, frequentemente associados à escravidão e à falta de atributos intelectuais, perpetuando sua representação como “incivilizados”.

Nesse sentido, para a professora Gloria Ladson-Billings, segundo Luís Gandin *et al.* (2002, p. 287), “as pessoas não querem falar sobre isso, não se pode conversar a respeito. Não há uma disposição para nos aproximarmos da verdade. Já decidimos qual é a verdade.” A

narrativa histórica apresentada em ambientes educacionais frequentemente reflete a perspectiva do homem branco, a forma como ele é representado, nega aos demais grupos sociais a oportunidade de expressar suas próprias visões e questionamentos, sendo esta versão da história aceita como a verdade incontestável. Gloria Ladson-Billings faz uma crítica à verdade oficial, à história que foi construída a partir de documentos sem uma análise crítica e aceita como verdade, a ponto de as pessoas se negarem a ouvir outras versões. Verdades intocáveis. Como dizer que o terceiro presidente dos Estados Unidos, Thomas Jefferson, visto como um libertador, era dono de escravos, não gostava dos negros e os via como inferiores? É preciso desconstruir essas narrativas, aproximar-se da realidade e saber que a verdade é uma construção humana sobre os humanos. E quem narra e como narra, pode mudar a nossa percepção da história.

De acordo com Cláudia Miranda *et al.* (2011, p. 21),

O tecido colonial reveste nossa história, forja e deforma nossas identidades na medida em que celebramos, cotidianamente, a partir de distintas pedagogias sociais, no currículo em ação, na agenda escolar e nas datas comemorativas, os processos de subalternização de segmentos inteiros de nossa sociedade como é o caso dos afrobrasileiros. O bicentenário da chegada da Família Real Portuguesa foi, em grande escala, um desses episódios explícitos das formas de reforçar nossas ‘inspirações coloniais’.

A discussão sobre a influência do legado colonial em nossa história e na construção de identidades, leva a compreender como as estruturas sociais e educacionais ainda perpetuam relações desiguais e opressivas. A celebração de eventos históricos, datas comemorativas e a valorização de determinadas narrativas no currículo escolar, muitas vezes reforçam a subalternização e marginalização de grupos sociais, como é o caso dos povos negros.

O bicentenário da chegada da Família Real Portuguesa, por exemplo, pode ser visto como um episódio que reforça as “inspirações coloniais” presentes em nossa sociedade. Esses eventos históricos frequentemente são celebrados de forma a glorificar o passado colonial, ignorando ou minimizando as violências, opressões e desigualdades que acompanham esse legado.

Ainda, para Cláudia Miranda *et al.* (2011, p. 22), “a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, passa a ser tratada no currículo, em suas diferentes fases – prescrito e em ação – como um fato histórico a ser comemorado sem a devida observância dos prejuízos coloniais, que nos afetam como parte da periferia da colonização”. A forma como são abordados alguns fatos históricos, acaba por reforçar uma história vista com as lentes do colonizador; uma história vista de cima, que valoriza o grupo hegemônico no poder. Em outras palavras, há uma

seleção, no espaço escolar, de certos saberes, de valorização, legitimação e consolidação desses saberes escolares em detrimento de outros saberes vistos como inferiores. Uma valorização e exaltação do colonizador, visto como herói, pois foi com a sua chegada que os povos originários e os africanos, tratados como atrasados, em estado de barbárie, puderam se tornar, a partir da assimilação da cultura do branco, povos civilizados, como afirma Frantz Fanon (2020).

Já para Gilmar Pereira e Maria Cordeiro (2014), a escola, como espaço de encontro das diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais, é um lugar de diálogo e reflexão sobre as questões étnico-raciais, como estão sendo colocadas e (des)construídas no currículo escolar; ou seja, quais são as suas intencionalidades no combate ao racismo, sexismo e a todas as outras formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade. Nesse sentido, a concepção de uma história, que valoriza o colonizador, sua episteme, visto como aquele que trouxe desenvolvimento e progresso para os povos fora do Norte Global, é desconstruída e passa a valorizar a história e a episteme dos povos do Sul Global.

Segundo Nilma Gomes (2009, p. 40),

No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais etc.

Conforme esse pressuposto, apesar dos avanços legais e das diretrizes existentes para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade étnico-racial, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios e se encontra em um estágio embrionário. É fundamental a mobilização da sociedade civil, a pressão popular e a conscientização coletiva sobre a importância de uma educação antirracista para sua real implementação.

Segundo Kabengele Munanga *et al.* (2005), a educação desempenha papel fundamental na desconstrução de preconceitos e mitos arraigados na sociedade. O questionamento crítico e a reflexão, estimulados pela educação, permitem a jovens e adultos desafiar concepções preconceituosas de superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Ao promover a igualdade e a valorização da diversidade, a educação combate a cultura racista, que perpetua estereótipos e preconceitos. O conhecimento, assim, empodera indivíduos a resistir a narrativas discriminatórias e a construir uma autoafirmação de si e do grupo ao qual faz parte.

Os currículos escolares, ao serem descolonizados, tornam-se mais inclusivos e antirracistas, abordando a história e as contribuições de diferentes grupos humanos. O diálogo, os debates e a sensibilização também desempenham um papel importante na desconstrução de mitos e na promoção da compreensão mútua. A educação não só transmite conhecimento, mas também capacita os indivíduos a questionar, desconstruir e transformar a cultura racista.

Ainda, de acordo com Kabengele Munanga *et al.* (2005, p. 18), “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica, para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”. Em uma sociedade em que o branco é visto como superior, as pessoas negras são inferiorizadas em uma estrutura hierarquizada para a perpetuação da elite branca no poder. O currículo escolar reverbera essa ideologia burguesa de superioridade do branco europeu e inferiorização da população negra.

Como demonstram Kabengele Munanga *et al.* (2005), a narrativa sobre a população negra nos livros didáticos é construída a partir da perspectiva colonizadora, apresentando-a exclusivamente sob o olhar do “outro”. Essa abordagem resulta na inferiorização, invisibilização e negação da identidade negra, uma vez que, para o colonizador branco, os negros eram percebidos como atrasados e bestializados, conforme Frantz Fanon (2020).

Para Kabengele Munanga *et al.* (2005), é importante desconstruir essa ideologia que marginaliza, exclui e estigmatiza os povos afrodescendentes e ensinar que a diversidade é enriquecedora e bela, e não sinônimo de desigualdade. Que, ao buscar uma reconstrução positiva de sua etnicidade, autoestima, autoconceito, cidadania e abertura para o acolhimento das diversas culturas e de seus valores presentes na sociedade, passa a ter uma representatividade afirmativa. Nesse sentido, a Lei nº. 10.639/03, abre uma discussão para a desconstrução ideológica e a valorização da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, de sua pertença e afirmação identitária.

Ainda, de acordo com Kabengele Munanga *et al.* (2005, p. 22),

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. Por outro lado, os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo têm consequências significativas na autoestima e na identidade desse grupo. Através de estereótipos e da inferiorização, tem levado muitos negros e negras a um comportamento de autorrejeição, resultando na negação dos próprios valores culturais e na preferência pela estética e pelos valores de grupos socialmente valorizados, posto que os grupos marginalizados não se veem representados positivamente na sociedade da qual fazem parte.

O racismo e a discriminação étnico-racial afetam profundamente os afrodescendentes, criando estigmas e estereótipos que negam sua identidade: a cor da pele, o cabelo crespo, a religião de matriz africana (muitas vezes demonizada) e os traços corporais, entre outros. A ausência de representação na sociedade, como aponta Stuart Hall (2016), os invisibiliza, gerando um sentimento de “não lugar”, de negação da própria existência. Essa invisibilidade, resultado da marginalização que nega sua história e identidade étnico-cultural, culmina na negação de si mesmos. Para Frantz Fanon (2020), o branco representa o bem, enquanto o negro é associado ao mal, numa dicotomia que reforça a desigualdade. Como corrobora Alberto Guerreiro Ramos (2023, p. 172): “na cultura brasileira, o branco é o ideal, a norma, o valor por excelência”.

Desta forma, a escola, como um dos lugares de reprodução ideológica da classe hegemônica, busca rever o currículo, desconstruir uma concepção histórica ainda eurocentrada e etnocêntrica, cumprindo o que dispõem as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº. 1/2004 e o Parecer CNE/CP nº. 3/2004, que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), adota-se, de forma democrática, descentralizada e transversal, as políticas públicas afirmativas como forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Tendo como objetivo principal transformar positivamente a realidade da população negra e reverter séculos de discriminação, preconceito e racismo. Também tem como objetivo reforçar positivamente a pertença étnico-racial dos negros e indígenas, que foram historicamente marginalizados, excluídos, oprimidos e invisibilizados.

Nesse sentido, para Kabengele Munanga *et al.* (2005), desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos, que valorizem as múltiplas identidades que compõem o povo brasileiro, é, sem dúvida, um desafio importante e relevante na educação, por meio de um currículo que valoriza a realidade do(a) aluno(a) e suas origens, de forma a fortalecer o sentimento de

pertencimento e identidade. A diversidade cultural do Brasil reflete-se em suas diferentes origens étnicas, culturais, sociais e históricas.

A escola não leva em conta a experiência do estudante fora de seus muros e não reconhece a diversidade na formação do discente, conforme Kabengele Munanga *et al.* (2005, p. 71-72),

o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida.

A educação formal frequentemente falha em conectar o conhecimento escolar à experiência prévia do aluno. Isso acontece porque a educação comunitária valoriza a história e a cultura local, enquanto a escola impõe um saber sistematizado, representativo da cultura dominante, sem considerar as vivências e os saberes dos alunos e alunas. Consequentemente, a educação formal fragiliza o sentimento de pertencimento e gera exclusão, na medida em que o(a) aluno(a) não consegue estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e sua própria realidade. Em contraponto, em eventos como as festas quilombolas, as crianças se identificam plenamente com o contexto, demonstrando a importância de um saber que as prepara para a vida, integrando-as à sua cultura e história (Munanga *et al.*, 2005).

A desconexão entre o conhecimento escolar formal e a vivência dos estudantes gera exclusão e dificulta a apropriação dos conteúdos. Esses conteúdos, muitas vezes descontextualizados, ignoram a rica bagagem de conhecimentos, valores e experiências comunitárias que os estudantes trazem consigo. Essa realidade, sem o devido valor, estudo e contextualização, impede o desenvolvimento pleno da identidade étnico-racial e do cognitivo-epistemológico dos estudantes.

Quando a escola não leva em conta as histórias, os valores e as vivências das comunidades e dos estudantes, ela acaba por impor um único conjunto de valores e conhecimentos, uma história única, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 22): “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. A história única cria uma única narrativa, uma única “verdade”, a verdade do colonizador. A história única busca hierarquizar e homogeneizar as

diversas culturas, histórias e memórias, tornando-as uma única coisa para dominar, impor seu poder e subjugar os povos colonizados. Para exercer a dominação, busca inferiorizar os saberes dos povos do Sul Global, invisibilizá-los, torná-los semelhantes ao colonizador, convencê-los da superioridade de quem domina, gerar consenso, inculcar suas “verdades” e seus valores universalizantes. Isto depende de quem as conta, como as contam, quando as contam e quantas vezes são contadas (Adichie, 2019). É uma questão de poder, de escolha. E a escola ainda é lugar de inculcação dessa narrativa da história única, universalizante e homogeneizante.

As festas quilombolas, por exemplo, demonstram como a valorização da cultura local e a integração das vivências dos estudantes fomentam o pertencimento, a identidade e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa e um desenvolvimento integral, superando a narrativa da história única. Uma educação que reconhece, dialoga e integra os saberes prévios dos discentes, considerando sua realidade como ferramenta de transformação, é enriquecedora e contribui para a construção de sua identidade étnico-cultural-identitária.

Para Solange Couto e Luciene Risso (2024, p. 244), “é necessário considerar as potencialidades locais e, principalmente, as diferenças como enriquecedoras do conhecimento”. Nesse sentido, para as autoras, o currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, permitindo que eles ampliem seus horizontes e desenvolvam uma visão crítica da realidade. Por meio do currículo, é possível definir atitudes e comportamentos diante da realidade dos discentes, incorporar conhecimento e atitude diante do diferente, do seu não igual, de forma a respeitá-lo na sua singularidade.

Esse conhecimento do não igual, do diferente e a sua relação respeitosa, de amor, de empatia, em dar lugar de fala a esses segmentos silenciados por séculos de marginalização, cria uma ruptura com a linguagem dominante. Para Djamila Ribeiro (2023), a linguagem dominante pode ser usada para a manutenção do poder do grupo hegemônico. Quem fala e como fala pode criar rupturas ou barreiras à narrativa de quem domina. Djamila Ribeiro (2023, p. 28) ainda aponta para uma descolonização do conhecimento, argumentando que,

Para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas.

A colonização e os processos históricos de dominação cultural e de conhecimento contribuíram para a construção de hierarquias e poderes epistêmicos, que silenciaram e

desautorizaram determinadas identidades, enquanto fortaleceram outras. Descolonizar o conhecimento exige o reconhecimento e questionamento crítico dessas relações de poder que moldaram a produção do saber, predominantemente centrada no Norte Global.

Ao incluir e valorizar o conhecimento, as memórias e experiências dos povos originários e afrodescendentes, promove-se a diversidade cultural e epistêmica dentro do ambiente educacional. Ao incorporar essas perspectivas não dominantes, a escola contribui para desconstruir narrativas eurocêtricas e para ampliar o repertório de saberes dos estudantes, tornando a educação mais contextualizada, crítica e relevante para as suas vidas e realidades. Essa abordagem ajuda a combater o racismo, valorizar a diversidade e promover uma educação antirracista, inclusiva e democrática.

Para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e antirracista, é fundamental repensar o currículo, descolonizá-lo, garantindo que ele reflita a diversidade da sociedade e promova a valorização de todas as identidades étnico-culturais. É imprescindível, também, transformar as práticas pedagógicas, empoderando os estudantes negros e negras e lhes garantindo voz e autonomia na construção do conhecimento, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem.

2.2 MOVIMENTO NEGRO, EDUCAÇÃO E A BUSCA POR UMA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

O Movimento Negro no Brasil busca uma maior representatividade dentro dos espaços de poder, como forma de uma afirmação positiva da sua história e pertença étnico-cultural. Para isto, tem desempenhado um papel crucial na luta por igualdade de direitos, valorização da cultura afro-brasileira e por uma educação antirracista. Uma das principais demandas desse movimento é a inclusão de conteúdos que reflitam a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, bem como a implementação de políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino.

O movimento negro brasileiro, com o apoio da comunidade internacional, exerce forte pressão sobre o Estado, para o combate às desigualdades sociorraciais e a promoção da igualdade racial, impulsionando a adoção de políticas públicas antirracistas (Fernandes, 2014). Trata-se de um movimento que, em sua luta contínua, aprende e ensina na luta (Gomes *et al.*, 2022), confronta a secular construção de uma imagem estereotipada e estigmatizada da população negra, perpetuando a ideia de inferioridade, incivilidade e agressividade (Fanon,

2020). Paralelamente, combate a representação folclorizada e superficial de sua história e cultura.

No que tange às medidas adotadas pelo Estado brasileiro no combate ao racismo, temos, segundo Otair Fernandes (2014), a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Lei nº. 10.678/2003); a Lei nº. 10.639/2003 e a Lei nº. 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), tornando obrigatória a inclusão no currículo escolar da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), que facilita o ingresso de estudantes pobres, negros e indígenas nas instituições privadas de ensino superior; a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº. 12.288/2010); e a “lei de cotas” (Lei nº 12.711/2012), que facilita o ingresso de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Essas ações levam o Estado brasileiro a reconhecer no racismo uma forma de excluir e impedir a população negra de acessar certos espaços. O racismo, como demonstrado por Cida Bento (2022) em sua obra *O pacto da branquitude*, configura uma barreira à ascensão socioeconômica de negros e negras, exclusivamente pela cor da pele. O Movimento Negro Unificado, em seu Programa de Ação (1990), reforça essa perspectiva, argumentando que o racismo acaba impedindo as pessoas negras de ocuparem determinados lugares na estrutura ocupacional, ao inferiorizar esse grupo social, vendo-os como incapazes de exercerem determinadas funções.

O Movimento Negro combate a ideologia dominante, que marginaliza e exclui a população negra. Por séculos, essa população tem sido submetida a uma estrutura de pensamento ao estabelecer o branco como padrão de aceitabilidade, relegando-a à condição de inferior. Para Frantz Fanon (2020), a civilização branca impôs aos negros um desvio existencial, negando-lhes o direito à afirmação positiva de sua identidade étnico-cultural. Esse processo de negação, que buscava o branqueamento da população negra, resultou na desconstrução de sua identidade, levando-a a internalizar a superioridade da cultura europeia em detrimento da própria, inferiorizada e estigmatizada. Essa ideologia busca, em última instância, silenciar e marginalizar esse grupo oprimido.

A ideologia do mito da democracia racial, segundo Cláudia Miranda *et al.* (2011) e Maria Aparecida dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina dos Santos (2021), construiu a ideia de harmonia entre os vários grupos étnicos existentes no Brasil, da inexistência do racismo e de que todos são iguais. Essa ideologia tem a função de silenciar, minimizar e

depreciar os conflitos existentes na sociedade e impedir esses grupos oprimidos e marginalizados de lutarem para transformar sua própria realidade.

Para Chauí (2016, p. 247), “quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava”. Nesse sentido, o Movimento Negro tem buscado desconstruir a ideia da harmonia entre os diversos grupos étnico-raciais existentes no Brasil, a ideia da passividade diante da opressão, exploração e marginalização. Tem abordado em seu contradiscurso a importância da sua luta pela emancipação dos negros e negras, da valorização da sua identidade, da sua história e cultura.

Os movimentos negros, segundo Valter Silvério (2003, p. 59), têm contribuído para “as denúncias no cotidiano das discriminações em geral e, especialmente, da discriminação racial e do racismo, exigindo tratamento igualitário para todos, independentemente de sexo, credo e/ou raça” na construção de um processo democrático. A luta dos movimentos negros busca o reconhecimento das diferenças étnico-raciais existentes no Brasil, pela igualdade de direitos, a criminalização do racismo e por políticas afirmativas, criando condições para sua inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional. Para tanto, a implementação da Lei nº. 10.639/03 e sua inclusão nos currículos escolares, com foco na história e cultura da África e dos afrodescendentes, são fundamentais.

Segundo Gilmar Pereira e Maria José Cordeiro (2014, p. 9), “em um processo de resistências históricas ao longo dos séculos XX e XXI, o movimento negro tem procurado estabelecer propostas e projetos que garantam a igualdade de fato, bem como trazer à tona a cultura afro-brasileira e africana” e a valorização de sua história, cultura e identidade enquanto sujeito histórico. Nesse processo de afirmação identitária, de ruptura com um currículo que atende aos interesses da classe hegemônica no poder, e de luta por uma educação que valorize os diversos grupos étnicos existentes no Brasil, o Movimento Negro tem buscado pressionar os governos e as secretarias de educação a colocar em prática a Lei nº. 10.639/2003.

Conforme Otair Fernandes (2014), a educação é o campo cuja batalha pela valorização da diversidade cultural tem maior impacto prático e pedagógico. Nesse sentido, as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, ao incluir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, reforçam a importância de uma abordagem educacional voltada para as relações étnico-raciais. Essa abordagem valoriza as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, desconstruindo a visão eurocêntrica da história.

Conforme Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 52), a Europa impôs aos povos não europeus sua própria concepção de história, argumentando que,

Conhecemos em toda a nossa extensão curricular que a história geral engloba: a idade antiga, marcada pela centralidade historiográfica greco-romana e pelo modo de produção escravista; a idade média, estabelecida pelo modo de produção feudal; a modernidade, criada a partir da ascensão da burguesia europeia ao poder e consolidação do modo de produção capitalista; a idade contemporânea, constituída pela nossa temporalidade. Estudamos isso desde a escola básica quando foi apresentada a subdivisão entre história do Brasil (fundada pela chegada do europeu Pedro Álvares Cabral) e história geral (marcada pelas temporalidades anteriormente ditas).

A ideia, segundo Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), de que as bases fundantes da história ocidental perpassam pelo eixo Grécia-Roma, é uma forma de impor uma visão hegemônica da história a todos os povos; é uma forma de apropriação epistêmica, de imposição cultural e de valores, pois o colonialismo impregna nosso ser, nosso modo de ser e estar no mundo. E é essa universalização da história, a partir de uma ideologia bem elaborada, que leva ao apagamento da memória coletiva dos povos dominados, como forma de permanência da classe dominante no poder.

A partir desse pressuposto, Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021) afirma que os padrões de colonialidade são estruturas que perpetuam a hierarquização e a dominação de determinados grupos sobre outros, estabelecendo uma lógica de superioridade e inferioridade em diversos aspectos da vida humana. Esses padrões são fundamentados em uma visão eurocêntrica que coloca o pensamento, a cultura e os valores do Norte Global como superiores e universais, enquanto marginaliza e subalterniza outras formas de conhecimento, expressão e existência. Consequentemente, observa-se uma hierarquização epistêmica, com o apagamento e a desvalorização de conhecimentos não europeus, considerados inferiores.

Para Otair Fernandes (2014, p. 193), “a educação é *locus* privilegiado de formação humana, carregado de tensão e de conflito, em que se trava uma luta cotidiana contra o racismo e as desigualdades sociorraciais”. Sob esse viés, a educação pode tanto reforçar quanto desconstruir o racismo ao romper com a concepção eurocêntrica da história, com os preconceitos e o apagamento da memória da população negra. Trata-se de uma luta contra o racismo, pela transformação epistêmica na construção dos saberes; saberes que valorizam a história dos afro-brasileiros, suas memórias e identidade étnico-cultural, e por um saber emancipatório e democrático. Em outras palavras, trata-se da luta pela transformação social da população negra.

Essa luta pela transformação social realiza-se no contexto, segundo Otair Fernandes (2014, p. 194), “de uma sociedade plural, estratificada, hierarquizada e marcada por contradições e conflitos como é a sociedade brasileira. Trata-se de compreender o racismo como ideologia dominante e difundida em toda a sociedade”. O racismo é histórico, construído por homens brancos, como forma de impor sua vontade e valores sobre os povos que exploraram e oprimiram, meio pelo qual justificava e justifica a dominação de uns (os brancos) sobre os outros (não brancos). Essa ideologia dominante serve para legitimar as desigualdades sociais, a subalternidade dos negros e negras e para criar barreiras à sua ascensão econômica e social.

Ainda, para Otair Fernandes (2014, p. 202), a grande dificuldade está na “luta contra o racismo no Brasil, na fase atual: articular projetos político-educacionais, que apontem não apenas as necessidades de mudanças institucionais, mas, sobretudo, apontem os caminhos para a transformação e superação do racismo”. A construção e disseminação do conhecimento emancipador, democrático e transformador, de superação de toda forma de preconceito, discriminação racial, sexismo, homofobia e misoginia, é um caminho para uma educação antirracista, assim como o aumento da representatividade negra em cargos de direção, coordenação e docência.

Como apontam Kabengele Munanga *et al.* (2005, p. 103), a representação de personagens negros na literatura frequentemente se limita à escravidão. Essa falha na educação impede a desconstrução dessa imagem deturpada, estereotipada e preconceituosa do negro, naturalizando seu sofrimento e perpetuando sua inferiorização e desumanização. Conforme Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), essa representação negativa busca inviabilizar a luta antirracista.

Para Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), a construção social da animalização de corpos negros é uma questão profundamente enraizada na história do colonialismo e do racismo, cuja ciência e filosofia moderna europeia interagiram de maneira a legitimar a desumanização e a marginalização de populações africanas e seus descendentes. Esse processo expõe a forma como as narrativas científicas e filosóficas foram manipuladas para sustentar a opressão racial e a exclusão social.

Os corpos negros foram representados e tratados como objetos, em vez de seres humanos, foram desumanizados (Fanon, 2020). Essa desumanização é representada em diversas esferas, desde a linguagem utilizada para descrever indivíduos negros até as políticas desiguais, que perpetuam a violência e a exclusão. A construção do “não lugar humano”

implica que aqueles que foram subjugados não tinham espaço na narrativa de humanidade e, portanto, eram frequentemente reduzidos a caricaturas ou estereótipos.

Reconhecer essa intersecção entre ciência, filosofia e racismo é fundamental não apenas para entender o passado, mas também para desafiar e dismantelar as estruturas de opressão que ainda hoje afetam as comunidades negras. Uma educação antirracista que aborde essas questões tem o potencial de facilitar a construção de uma realidade que enseje um mundo mais humano, onde todos sejam respeitados em suas diferenças.

Ainda, para Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 60), “tudo isso para afirmar que a construção do lugar social de desintelectualidade negra, se assenta sob a égide da sua não humanidade construída discursivamente por grandes nomes da filosofia e da ciência, mais especificamente, do racismo científico no mundo”. Através de argumentos filosóficos e pseudocientíficos, construíram uma narrativa que desumanizou os povos negros, colocando-os como inferiores, preguiçosos, irracionais, fora de seu lugar no mundo. Os livros didáticos de ciências reforçam essa concepção eurocêntrica e etnocêntrica, em que o corpo humano é representado pelo branco em evolução, colocando os povos negros em um patamar de inferioridade (Pinheiro, 2021). Como observa Frantz Fanon (2020), essa representação explicita a valorização do branco como padrão, aceitável e universal, em detrimento da desvalorização e desumanização dos povos negros.

Ao mesmo tempo em que a educação, segundo Kabengele Munanga *et al.* (2005), marginaliza e inferioriza a população afrodescendente pela forma de sua abordagem, reforça uma concepção de superioridade da população branca. Nesse contexto, Cinthia Maia (2021) destaca o desafio de ensinar a história das populações afro-brasileiras e africanas sem recorrer a dicotomias simplistas, estereótipos, folclorizações ou novos etnocentrismos. É fundamental uma abordagem contextualizada, dinâmica, relacional e complexa, que evite visões estereotipadas ou idealizadas das culturas afro-brasileiras e africanas.

Para evitar a folclorização e o reforço de novos etnocentrismos, o ensino de história deve priorizar a abordagem multifacetada da participação africana e afro-brasileira na construção histórica e cultural do Brasil, reconhecendo a riqueza e diversidade desses grupos. Isso exige uma educação plural e antirracista, que valorize a identidade, as expressões culturais, a religiosidade e as representações autênticas da experiência dessas comunidades.

Além disso, é importante destacar a resistência, a resiliência e as inúmeras formas de expressão cultural das populações afrodescendentes e africanas, rompendo com estereótipos e visões simplistas, que limitam a compreensão de sua história e legado. Valorizar a pluralidade

de experiências e saberes dessas comunidades, o ensino de história contribui para a construção de uma consciência crítica, antirracista, multicultural e inclusiva.

Conforme Cinthia Maia (2021), os movimentos negros têm atuado para transformar essa realidade, pressionando o Estado brasileiro a combater a discriminação racial e garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade, além de promover a ressignificação e a valorização da contribuição histórica da população afrodescendente à formação social, política e econômica do Brasil.

Partindo do exposto, Cinthia Maia (2021, p. 348) afirma que:

A insurgente demanda dos movimentos negros pela educação formal, o crescente poder de organização desses movimentos, a participação efetiva de intelectuais nos mesmos, bem como a influência de debates internacionais sobre democratização da educação escolar, refletiu na formulação de políticas públicas antirracistas e no fortalecimento da interlocução dos Movimentos Negros com o Estado [...].

Para Cinthia Maia (2021), a demanda crescente dos movimentos negros por educação formal, impulsionada por sua crescente organização e pela participação ativa de intelectuais negros e negras, aliada à influência de debates internacionais sobre democratização da educação, resultou na formulação de políticas públicas antirracistas e no fortalecimento do diálogo entre esses movimentos e o Estado.

Nesse sentido, para Cinthia Maia (2021) e Nilma Gomes (2011), a Marcha Zumbi dos Palmares, em celebração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília em 20 de novembro de 1995, os participantes do movimento entregaram um documento ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reivindicando a adoção de ações afirmativas, especialmente na educação, para os grupos negros. Esse evento, assim como a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul, em 2001, comprometeu o Estado brasileiro a adotar medidas de enfrentamento ao racismo e à discriminação racial. Essas medidas demonstram a importância da educação para as relações étnico-raciais na construção de uma sociedade sem racismo.

A pressão exercida pelo Movimento Negro ao Estado brasileiro também resultou, em 2003, na aprovação da Lei nº. 10.639/03, obrigando as escolas de ensino fundamental e médio, em todo o território nacional, públicas e privadas, a incluírem em seus currículos a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como a resgatarem a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2003).

Segundo Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 65-67):

Mesmo depois de 18 anos decorridos da aprovação da lei 10.639/2003 ainda é muito comum nos espaços escolares brasileiros o negligenciamento dessa pauta tão urgente e tão cara para o nosso povo. Os avanços ainda são realizados a passos lentos. Poucas escolas contemplam a lei, mesmo diante de sua obrigatoriedade e, quando o fazem realizam cometendo erros corriqueiros.

Essa situação constitui um negligenciamento dessa pauta antirracista dentro dos espaços escolares e, quando o fazem, segundo Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), cometem erros triviais. Isso acontece porque não existe uma racialização do branco; a população negra e indígena é folclorizada; busca-se trabalhar a questão étnico-racial somente na Semana da Consciência Negra ou no mês de novembro; e por julgar que as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008 são aplicáveis somente à língua portuguesa e às ciências humanas (Pinheiro, 2021).

A representação superficial e estereotipada de culturas negras e indígenas contribui para a desumanização e marginalização dessas populações. A educação, ao valorizar essas culturas de forma autêntica e contínua, integra suas histórias não apenas em datas específicas, mas ao longo do ano letivo. Valorizar suas memórias, sua ancestralidade, sua cultura e história leva os estudantes negros(as) e indígenas a se sentirem valorizados e representados positivamente na sociedade e no grupo étnico-racial a que pertencem.

A abordagem esporádica das questões étnico-raciais, limitada a eventos como a Semana da Consciência Negra no mês de novembro, minimiza sua importância, reduzindo-as a celebrações isoladas. Uma educação antirracista, ao contrário, demanda a discussão contínua e integrada dessas questões ao longo de todo o ano letivo. Considerando o impacto do racismo na maior parte da população brasileira, a abordagem sistemática em diferentes disciplinas e atividades escolares contribui para atenuar seus efeitos na vida dos estudantes negros e negras. A escola, como espaço de convivência plural, promove sua descolonização ao fomentar um diálogo permanente sobre o racismo e suas manifestações, construindo um calendário inclusivo que represente todos os segmentos sociais (Pinheiro, 2023).

As Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, que incorporam a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ao currículo escolar, são frequentemente consideradas de aplicação limitada a áreas como Língua Portuguesa e Ciências Humanas, conforme aponta Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021). No entanto, uma abordagem transversal, interdisciplinar e multidisciplinar dessa temática reforça a construção de uma educação antirracista. A integração dessas perspectivas em todas as disciplinas fortalece o compromisso de toda a comunidade escolar com uma educação democrática e antirracista, combatendo os privilégios da branquitude.

A ausência de representatividade negra no espaço escolar – em cartazes, filmes, livros e na liderança – impede a construção de uma autoimagem positiva para o estudante negro e negra e a afirmação de sua identidade. A predominância de imagens e personagens brancos, como padrão de referência, reforça uma visão hegemônica da branquitude, conforme demonstram diversos autores e autoras (Bento, 2022; Schucman, 2020; Sousa, 2021; Carneiro, 2011; Fanon, 2020; Hooks, 2019). A reflexão crítica sobre os privilégios da branquitude no ambiente escolar promove a autoafirmação dos estudantes negros e negras na transformação dessa realidade.

Compreender a racialização da branquitude é fundamental para que todos, independentemente da cor da pele, reconheçam a influência da raça na construção de experiências e oportunidades. Essa análise revela como o racismo estrutura a sociedade, privilegiando pessoas brancas e marginalizando pessoas negras. Nesse sentido, conforme Otair Fernandes (2007, p. 31), “o negro vive nos limites de sua segunda natureza humana e tem de aceitar e submeter-se às regras do jogo, elaboradas para os brancos, pelos brancos e com vistas à felicidade dos brancos”. De acordo com essa premissa, ao abordar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o negro sempre é racializado, enquanto o branco não o é. Segundo Frantz Fanon (2020), existe uma hierarquização das “raças”, onde o branco é apresentado como o padrão a ser seguido. Por ser o padrão, a branquitude não é questionada; é o desejável. Para alcançar a felicidade, o indivíduo precisa ser branco ou se aproximar desse ideal.

De acordo com Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), ao abordar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), desenvolvem-se práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas, capazes de enfrentar as desigualdades históricas e sociais, que persistem e romper com práticas pedagógicas que oprimem, marginalizam e excluem a população negra. Essa prática objetiva não apenas a conscientização, mas a transformação concreta das estruturas e narrativas que perpetuam o racismo.

Nessa premissa, superar o racismo exige racializar o branco, desvelar os privilégios da branquitude e democratizar o poder. Isso implica garantir acesso igualitário ao poder político, econômico e social para todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor ou sexo, promovendo a representação e participação efetiva de minorias raciais em todas as esferas. A implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades raciais, econômicas e sociais é fundamental para valorizar esses grupos historicamente marginalizados e construir uma sociedade brasileira mais justa e respeitosa à diversidade étnico-racial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu Parecer CNE/CP nº. 3/2004 (DCN, 2004, p. 10), reforçam esse argumento ao afirmar que “o parecer procura uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”. A proposta é valorizar a história e a cultura dos afrodescendentes, promovendo uma educação antirracista, que cultive o conhecimento, as atitudes, as posturas e os valores que os tornem orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e de sua ancestralidade.

A perspectiva trazida por Cinthia Maia (2021) enfatiza a importância de ir além da simples inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Para promover uma educação antirracista efetiva no Brasil, é importante construir novas narrativas identitárias de valorização e reconhecimento da diversidade e da riqueza da cultura negra, ao mesmo tempo que promovam estratégias políticas que respeitem e afirmem as identidades distintas.

Ao construir novas narrativas identitárias, podemos explorar e valorizar as diversas facetas da identidade negra, destacando as contribuições históricas, culturais e sociais dessa comunidade. Isso ajuda a empoderar os indivíduos negros(as), fortalecer sua autoestima, combater o racismo e os estereótipos prejudiciais, bem como adotar uma abordagem holística e abrangente para fortalecer a identidade e a representatividade da população negra.

Para Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021), a escola, ao ensinar uma educação antirracista, valoriza a história e a cultura afro-brasileira e africana, desenvolvendo o sentimento de orgulho do seu pertencimento étnico-racial e da sua identidade. Ao ensinar os conhecimentos ancestrais africanos, em vez de reproduzir a narrativa de que os povos negros eram apenas “escravos”, reforçando uma ideia folclorizada, como o samba, a capoeira, a feijoada, as religiões de matriz africana, entre outros, contribui para fortalecer, no estudante negro(a), o seu lugar no mundo. Abordar a riqueza epistemológica dos povos negros, seus saberes médicos, arquitetônicos, náuticos, farmacológicos, artísticos, culinários, matemáticos, astronômicos, sanitários e tecnológicos, entre outros, como meio de valorizar suas criações e invenções, permite uma ruptura epistêmica com a valorização apenas das invenções provenientes do Norte Global, desconstruindo a ideia de que o Sul Global seria incapaz de produzir conhecimento (Pinheiro, 2021).

A educação antirracista, ao promover uma ruptura com a visão eurocêntrica do Norte Global, passa a valorizar o conhecimento produzido pelo Sul Global, enfatizando a

importância dos conhecimentos ancestrais africanos e indígenas. Não se deve reduzir a narrativa sobre os negros e negras a estereótipos e folclores, como samba e capoeira, que, embora representem aspectos culturais significativos, não refletem a totalidade da experiência e do legado africano. A proposta é que as escolas reconheçam e ensinem a riqueza epistemológica dos povos negros, abrangendo suas contribuições em diversas áreas do conhecimento. Essa proposta sempre fez parte do projeto emancipador dos movimentos negros brasileiros.

Ainda, de acordo com Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 66-67), “faz-se necessário transversalizar o conteúdo em toda a dimensão do currículo escolar, de modo que, os espaços educacionais não acabem por reforçar estigmas no lugar de promover uma educação descolonizada e pluriversal.” Nesse sentido, a autora afirma que há uma tensão racial permanente, cuja população negra é marginalizada, sendo a mais encarcerada, assassinada, empobrecida, e que uma estrutura social de valorização do branco e inferiorização do negro acaba impedindo a ascensão socioeconômica da população negra. Assim sendo, como práticas educacionais, ao promover uma educação para além do espaço escolar, de valorização das vivências dos alunos, seus saberes construídos nos terreiros, na capoeira, nos jogos, em casa e em outros espaços sociais menos hierarquizados e passivos, reforçam a importância de trazer para dentro da sala de aula a sua história, cultura e a sua corporeidade.

Uma educação plural, antirracista e emancipadora, valoriza as vivências dos alunos negros, sua cultura, sua religião, seu corpo e seus conhecimentos ancestrais, mesmo fora do espaço escolar. A escola, nesse sentido, é um lugar alegre, acolhedor, harmonioso e de respeito às diferenças e ao conhecimento adquirido em outros espaços, além da própria escola. É um lugar onde o diálogo com o diferente convive lado a lado sem preconceitos, discriminações e racismo. Lugar em que o diferente se vê e representa, não tem medo de ser mesmo; sua cultura é valorizada e sua comunidade se encontra para o diálogo e o respeito mútuo. Lugar em que não há ausência de representatividade.

Em contraponto a uma educação étnico-racial antirracista, que valoriza a cultura e a ancestralidade negra, Aza Njeri (2019) argumenta que a escola pode ser um lugar traumático para as pessoas que não se adaptam ao modelo ocidental de humanidade. De acordo com esse pressuposto, os alunos, desde cedo, entram em contato com uma educação desumanizadora, que os divide entre os mais e os menos humanos. Esse contato com o mundo escolar é traumático, ao introduzir valores desumanizadores e opressores muito cedo na formação de

crianças negras, depreciando, ao mesmo tempo, sua ancestralidade, humanidade, história, espiritualidade, ciência e conhecimentos ancestrais.

A prática pedagógica, ao valorizar e integrar as contribuições dos povos afro-brasileiros, segundo Aza Njeri (2019), assim como de outros grupos étnico-culturais presentes na sociedade, afirma sua participação no processo histórico de construção da sociedade brasileira. Ao adotar uma abordagem não eurocêntrica, considera-se a diversidade de perspectivas históricas, culturais e sociais, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais plural, dinâmico e enriquecedor. É uma forma de valorização epistêmica dos saberes produzidos pelos não europeus, de promoção de um saber de afirmação identitária, de pertencimento enquanto descendentes de povos africanos, de orgulho de sua negritude, capaz de construir uma educação multicultural, inclusiva e antirracista.

Para Stuart Hall (2023), a luta de negros e negras por reconhecimento e inclusão na sociedade revela um processo dinâmico de resistência e rearticulação identitária que desafia as barreiras impostas pelo racismo. Stuart Hall (2023) enfatiza que essa articulação não se limita apenas a uma resposta às opressões, mas envolve uma reivindicação ativa de espaço e voz na narrativa social mais ampla. O negro quer se integrar à sociedade. Nesse sentido, a negritude é um fator importante na identificação dos povos negros e na afirmação positiva de sua pertença étnico-cultural.

Segundo Aza Njeri (2019, p. 7),

Assim sendo, uma educação antirracista e emancipadora deve preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo a sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano, pois ele é o alvo principal deste monstro e não pode ser alienado em relação a este fato. E, as crianças não-negras que acessarão essa educação, compreenderão que o mundo não gira em torno de si, seus valores e culturas, fazendo com que cresçam com mais empatia, menos racistas e conscientes de seu papel no mundo.

Para Aza Njeri (2019), uma educação antirracista e emancipadora prepara as pessoas negras para criticar e combater o racismo, promovendo sua autodeterminação e autoproteção. Conscientes de serem o principal alvo do racismo, elas rompem com a ideologia da democracia racial. Concomitantemente, crianças brancas, ao acessarem essa mesma educação, compreendem a existência de outras perspectivas além das suas, desenvolvendo empatia e consciência de seu papel na construção de um mundo menos racista e mais tolerante.

De acordo com essa premissa, para Aza Njeri (2019), a educação antirracista rompe com uma concepção universalista da história do Norte Global. Ao questionar a epistemologia dominante, que se assenta em uma construção ideológica, ao desacreditar as culturas e os

saberes do Sul Global, cria rupturas profundas para uma nova forma de pensar a realidade. Neste sentido, uma educação antirracista e emancipadora é capaz de formar sujeitos negros e negras críticos de sua realidade; uma educação afrocêntrica, capaz de apresentar aos não negros um mundo multicultural, o mundo não seu, mas do outro; que aprenda a conviver e a viver com o diferente, com respeito, tolerância, ética, empatia, sem racismo e preconceitos. Em um mundo, conforme afirma Paulo Freire (2007), mais redondo, mais humano, mais bonito.

2.3 A IMPORTÂNCIA DE UM MODELO EDUCACIONAL NA TRANSFORMAÇÃO DO RACISMO

Combater o racismo no Brasil exige a compreensão de suas múltiplas facetas. As pessoas negras, historicamente, têm sido marginalizadas e excluídas dos espaços de poder, em uma construção social hierarquizada, que valoriza a branquitude e desumaniza esses povos, mesmo em uma sociedade que se diz isenta de racismo. A escola, como espaço de poder e de encontro de diferentes grupos sociais, tem disseminado o racismo e reforçado uma representação negativa dos grupos marginalizados, mesmo após a implementação das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam a abordagem da cultura e da história dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas nos espaços educacionais.

Para Bárbara Carine Soares Pinheiro (2020, p. 15), “muito frequentemente, o primeiro contato que estudantes têm nas escolas, com um corpo negro é em um navio tumbeiro, ou negreiro como comumente o chamam. Esse é o traço fundamental constitutivo da nossa identidade ancestral”. E é ensinado na escola que os afrodescendentes vieram escravizados em navios negreiros, e que essa prática de escravização já acontecia na África, como forma de justificar a captura de negros e negras pelos europeus. Certamente, essa narrativa acaba por inferiorizar, marginalizar e diminuir a participação histórica desses povos, criando um sentimento de rejeição a si mesmos e à sua ancestralidade.

Conforme Bárbara Carine Soares Pinheiro (2020), urge educar a juventude com narrativas diversas e decoloniais, representando os distintos marcos civilizatórios que nos constituíram. Bárbara Carine Soares Pinheiro critica a abordagem eurocêntrica e etnocêntrica do ensino de história, centrada na figura do homem branco europeu e que ignora as histórias pré-coloniais dos povos africanos, ameríndios e asiáticos. A Europa é apresentada como o ápice civilizatório e do progresso, incumbindo ao europeu a missão moral “civilizadora” dos

povos considerados “atrasados” e “incivilizados”. Essa ideologia persiste no imaginário social contemporâneo, perpetuando a crença de que a chegada do europeu representou um benefício para esses povos, que teriam vivido em estado de barbárie.

Bárbara Carine Soares Pinheiro (2020, p. 17) relata que “mulheres, negros e negras e indígenas são falados e definidos, a partir de um sistema ideológico específico. Esse lugar definido a partir desse sistema de hierarquias, nega o direito desses sujeitos não só de falarem por si próprios, mas também, de serem sujeitos de sua própria história.” A história narrada na escola sobre os povos africanos, asiáticos e ameríndios ainda é contada a partir da visão do branco sobre esses povos. É tirado o lugar de fala do colonizado, de narrar a sua história, suas crenças, sua identidade étnico-cultural, sua pertença e suas memórias. O colonizador nega o seu direito à fala, transformando os(as) negros(as) e indígenas em sujeito da negação, construindo uma narrativa alheia à sua realidade, que o marginaliza e invisibiliza.

Para Stuart Hall (2023, p. 79), “todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados”. Assim, repensar as práticas educacionais que marginalizam e invisibilizam negros e negras, por uma prática educacional que dê voz a esses grupos marginalizados e que foram e são silenciados por um sistema opressor e excludente, significa valorizar suas origens e seu lugar no mundo. A prática educacional não pode obliterar o seu lugar no mundo, enquanto sujeito de sua própria história. Para Giovani José da Silva e José Luiz de Souza (2008), uma educação inclusiva leva em consideração o impacto histórico da discriminação e exclusão das culturas indígenas e negras no Brasil, característica da homogeneização cultural.

A ideia de homogeneização cultural, na qual uma cultura é considerada superior e as demais inferiores, é um reflexo de visões preconceituosas e hierárquicas, que permearam historicamente as relações entre diferentes grupos culturais. No contexto brasileiro, a cultura europeia foi frequentemente promovida como padrão dominante, enquanto as culturas indígenas e negras foram subjugadas, estigmatizadas, inferiorizadas e marginalizadas.

Essa visão eurocêntrica contribui para a marginalização e discriminação das culturas indígenas e negras, resultando em processos de exclusão social e educacional. A construção da identidade nacional também foi baseada em um modelo excludente, que desconsiderou a diversidade cultural presente no país. Essas noções de superioridade cultural do Norte Global e de desvalorização das contribuições culturais das diferentes etnias existentes no Brasil, na construção de uma identidade nacional homogeneizante, contradizem a riqueza e pluralidade cultural do país.

Ao colocar esses grupos étnico-culturais em um lugar de inferioridade, buscando a prevalência da cultura branca, colocada como superior e o padrão a ser seguido, relegou a esses grupos um lugar marginalizado, reprimindo as suas manifestações culturais, folclorizando e ridicularizando, levando o sujeito a negar a sua própria identidade cultural. A própria ideia de nação, nesse contexto, se fundamenta numa unidade artificialmente construída em torno da cultura europeia.

Ainda, para Giovani José da Silva e José Luiz de Souza (2008, p. 171), “o predomínio de uma cultura eurocêntrica, branca e urbanizada, transplantada com a colonização ibérica por mais de três séculos”, teve um impacto significativo na marginalização de outras manifestações culturais. A hegemonia da cultura europeia teve consequências profundas sobre esses grupos étnicos marginalizados, impactando diretamente a sua afirmação identitária e a sua forma de ser e estar no mundo. E, depois de séculos de negação dessas culturas, a educação antirracista se configura como uma desconstrução da concepção eurocêntrica e passa a valorizar a epistemologia do Sul Global, dos povos africanos, indígenas e afrodescendentes.

De acordo com Giovani José da Silva e José Luiz de Souza (2008, p. 171),

Tem-se, ainda hoje, uma sociedade extremamente preconceituosa e discriminadora, que encontra na escola um dos maiores disseminadores dessas atitudes, sendo as populações negras e indígenas as mais atingidas e grandemente prejudicadas nesse processo, amplamente respaldado por currículos e projetos pedagógicos que mascaram situações que fazem parte integrante do dia a dia da sociedade e, por conseguinte, da escola.

A persistência de uma sociedade preconceituosa e discriminatória ainda está muito presente no dia a dia das pessoas e continua a afetar profundamente a vida desses grupos minoritários, especialmente as populações negras e indígenas. A escola reverbera esses preconceitos e discriminações, ao silenciar diante de suas manifestações. A escola, em vez de combater essas práticas, frequentemente as silencia ou, pior, as reforça. Nesses espaços, pode-se desconstruir ou reforçar preconceitos, discriminações e o racismo. O espaço escolar, que é um ambiente de aprendizado e (des)construção de preconceitos e da discriminação racial, acaba, frequentemente, se tornando um lugar onde os preconceitos e a discriminação racial florescem e se disseminam (Silva; Souza, 2008).

O preconceito e a discriminação, profundamente arraigados na sociedade, afetam significativamente a vida de grupos minoritários, em particular populações negras e indígenas. A escola, longe de combater os estereótipos, os preconceitos e a discriminação,

frequentemente os reforça, tornando-se um espaço onde preconceitos e racismo podem ser perpetuados. Em vez de promover a construção de um ambiente inclusivo, o ambiente escolar se configura, muitas vezes, como um terreno fértil para o florescimento e disseminação do racismo e da discriminação.

Como consequência direta dessa situação, para Giovani José da Silva e José Luiz de Souza (2008), a maioria da população negra estuda em escolas de baixa qualidade, enfrenta péssimas condições de atendimento à saúde e está mais exposta à violência do que a população branca. Essas desigualdades estão profundamente enraizadas, devido a um processo histórico de exclusão da população negra, colocada à margem da sociedade e impedida, devido ao racismo, de ocupar espaços de poder e decisão, como, por exemplo, na educação.

Desta forma, construir uma educação de qualidade, plural e inclusiva se apresenta como um grande desafio para a sociedade e os grupos marginalizados e invisibilizados por séculos. Para José Licínio Backes (2003), a escola, como ambiente de vida, afirmação da identidade cultural e respeito à diversidade, é lugar de compartilhamento das experiências de vida dos diferentes atores, com suas diferenças. Contudo, ela se torna um espaço que desautoriza, sufoca, discrimina, silencia e até mesmo mata o diferente. Isso ocorre em nome de uma identidade nacional que, como mencionado, no fundo, representa uma identidade branca, europeia, masculina e heterossexual. Infelizmente, essa realidade reforça estereótipos de toda espécie.

De outro modo, a escola, ao adotar uma perspectiva intercultural, de respeito e aceitação das diferentes culturas, reforça o lugar do negro e da negra na sociedade. Nessa perspectiva, José Licínio Backes (2003, p. 78) afirma que,

este é o nosso grande desafio enquanto defensores de uma perspectiva intercultural. Abraçá-lo ou não é uma opção política e ética da qual não podemos abrir mão se quisermos pensar que outra educação é possível. Uma educação em que a diferença jamais seja associada à inferioridade. Uma educação, que seja contrária às discriminações, sejam de que ordem forem. Uma educação que coloque como princípio a dignidade humana, independentemente de raça, etnia, crença, opção sexual ou nacionalidade.

A educação é, de fato, uma opção política e ética dos sujeitos concretos que atuam, a partir de suas escolhas, na transformação social. Segundo José Licínio Backes (2003), é preciso refletir e agir ética e politicamente para esta transformação afirmativa, por uma educação antirracista, intercultural, que combata as discriminações e coloque a dignidade

humana como um valor em si, independentemente de seu credo, raça, etnia, nacionalidade e opção sexual.

Para Paulo Freire (2007), as práticas educacionais precisam ser libertárias, pois a educação não é neutra, é política. Partindo desse pressuposto, a educação aponta caminhos de superação e transformação estrutural do racismo. A educação construída no diálogo democrático e tolerante é caminho de transformação; por certo, sem tolerância não há democracia. É na convivência respeitosa e harmoniosa dos diferentes, em saber ouvir o outro, mesmo que não se concorde, ouvir os seus sonhos, medos, anseios, desejos, sentimentos e apreender que as diferenças enriquecem o conhecimento do outro, não igual, mas diferente (Freire, 2007).

Uma educação como prática da liberdade, de acordo com Bell Hooks (2017), é capaz de transformar sujeitos passivos em sujeitos ativos, participantes do processo de construção dos saberes. Ainda, segundo a autora, trazendo o conceito freiriano da “práxis”, afirma que o conhecimento é como uma plantação onde todos devem participar do trabalho. Para modificar o mundo, é necessário agir e refletir sobre ele, pensando e agindo para transformar a realidade desses sujeitos e construir um mundo melhor, mais humano (Freire, 2017).

E é no presente que há a possibilidade de mudança. Para Paulo Freire (2007), a educação, como possibilidade, precisa ser transformadora. Transformadora no sentido de desconstruir os preconceitos, a discriminação, o ódio, o desrespeito, para construir um mundo mais humano, justo e tolerante. Um “mundo mais redondo”, mais alegre e bonito. Um mundo que se respeite e seja respeitado, um mundo em que se aprenda a conviver com a diversidade étnico-cultural.

A prática pedagógica libertadora é capaz de construir um discurso antirracista, inclusivo e de desconstrução do mito da democracia racial, que oculta os conflitos existentes entre os grupos racializados e marginalizados na sociedade. Segundo Bell Hooks (2017, p. 35), a educação, quando é “prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar”. Fazer parte do processo de construção de uma educação crítica e democrática, com a participação de toda a comunidade, reforça o compromisso de todos na luta contra o racismo e todo tipo de preconceito. A educação, quando entendida como prática da liberdade, transcende o papel de apenas transmitir conhecimento aos alunos; ela é mais abrangente.

A educação libertadora dá voz aos alunos, busca dialogar com suas vivências, saber seus sonhos, seus medos, seus anseios; ou seja, é envolvente. Não busca apenas transmitir conhecimento científico, mas conhecer o todo. Uma educação holística, abrangente, busca

conhecer os aspectos físicos, espirituais, emocionais e sociais dos alunos. É o conhecimento do todo integrado, e não um conhecimento fragmentado, em partes. Desta forma, o educador vai além; não busca “somente o conhecimento que está nos livros, mas também, o conhecimento acerca de como viver no mundo” (Hooks, 2017, p. 27), e ressignifica esse estar no mundo com o outro, o diferente, o não igual.

Ainda, para Bell Hooks (2017, p. 32), “a educação libertadora liga a vontade de saber à vontade de vir a ser”. É um conhecimento integral, libertador, não alienante. É aprender no mundo, em sua realidade, e a busca por sua transformação. Uma transformação para melhor, para um mundo mais justo e mais igual (Freire, 2007). Com esse objetivo, de fazer da educação um lugar de transformação para um mundo mais justo, Bell Hooks (2017) propõe fazer da sala de aula um lugar de fala, de diálogo aberto, aprender a ouvir o outro sem restrições, um lugar em que todos contribuam de forma democrática; sendo este o objetivo da pedagogia transformadora.

Para uma prática pedagógica libertária, Bell Hooks (2017) argumenta que os estudantes demonstram maior receptividade a abordagens pedagógicas inovadoras e à diversidade cultural do que muitos professores. Essa observação sublinha a necessidade de os educadores se mostrarem mais sensíveis às necessidades e expectativas dos alunos, buscando práticas educativas mais participativas e de respeito às diferenças.

Aprender a lidar com a diferença, com o multiculturalismo³, é uma forma de se conhecer e reconhecer no outro. De acordo com essa premissa, para Bell Hooks (2017, p. 59), “os professores e os alunos, no contexto multicultural, têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias”. Desta forma, a educação multicultural⁴ é um espaço de inclusão, respeito às diferenças e aberto a novas formas de conhecimento.

Conforme Bell Hooks (2017, p. 63),

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

³ Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (Stuart Hall, 2023, p. 50).

⁴ Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. (Stuart Hall, 2023, p. 49-51).

A educação para a multiculturalidade do mundo permite que sua pedagogia seja transformadora dessa consciência, oferecendo uma educação que transcende a sala de aula. Valoriza e reconhece a diversidade, criando um ambiente de aprendizagem que respeita diferentes perspectivas. Uma pedagogia transformadora, permite que os professores adaptem suas práticas para atender aos educandos em sua individualidade, vendo-os como seres únicos, com suas necessidades, interesses e formas de aprender distintas. Desenvolve a consciência crítica, incentivando o questionamento, a reflexão e o posicionamento diante do mundo, permitindo o livre compartilhamento de ideias, experiências e visões de mundo, formando cidadãos ativos e conscientes de sua realidade.

A partir desse viés, uma educação libertadora forma sujeitos pensantes, questionadores da sua realidade de maneira a agir sobre ela para transformá-la. Transformar sua realidade através da sua ação reflexiva, desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados historicamente sobre essa mesma realidade, uma realidade que é construção humana e pode ser alterada pela ação humana, como afirma Paulo Freire (2023, p. 148), “conhecer é interferir na realidade conhecida”. E a escola é lugar ideal para conhecer e interferir sobre essa realidade, para questionar essa realidade e transformá-la.

A partir do seu conhecimento sobre essa realidade, o(a) educando(a), segundo Paulo Freire (2023), interfere de maneira positiva para construir uma realidade melhor que a sua. Desta forma, a educação rompe com a transmissão de conhecimentos tradicionais, incentivando a reflexão crítica, a autonomia e a transformação social. Ao desafiar e desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, os educadores libertadores vão criar um ambiente de aprendizagem, que promove a conscientização e a ação reflexiva dos estudantes para mudar a sua realidade.

Os discentes, como sujeitos ativos, questionam a realidade em que vivem e se envolvem ativamente na transformação dessa mesma realidade. A educação libertadora, nesse sentido, capacita os indivíduos a serem agentes de mudança em suas comunidades. Ao reconhecer que a realidade é uma construção humana e, portanto, passível de mudança, os educadores libertadores inspiram os estudantes a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor e a agirem de maneira colaborativa, para construir uma sociedade que respeita o diferente na sua diferença.

Esta abordagem da educação não se limita apenas à sala de aula, mas busca impactar positivamente a sociedade como um todo, promovendo a conscientização, a solidariedade e a justiça social. Para que todos, a partir da filosofia da práxis, participem ativamente na construção de um mundo mais humano e inclusivo, onde a educação seja uma ferramenta

poderosa para a transformação pessoal e social. Desta forma, o(a) educando(a) não apenas se sente parte do processo, mas é parte integrante dele e participa ativamente de sua formação como ser em transformação.

Neste processo dialético, de acordo com Paulo Freire (2007), o ser humano aprende e ensina; um está imbricado no outro, se completando e complementando. Aprender e ensinar são partes inerentes ao ser humano. Ser este, histórico e social, que cria um mundo de signos e significados (Hall, 2016), que inventa, que aprende a amar, a odiar, a construir e a desconstruir. Tem a capacidade, de acordo com Paulo Freire (2007), de “dizer o mundo”, de transformá-lo de maneira diferente, de repensar suas ações e práticas, na possibilidade de ensinar e aprender respeitosamente e eticamente. E é este ser inacabado, consciente de si, que tem a possibilidade de construir um amanhã melhor com o Outro no mundo.

Ninguém nasce sendo; as pessoas se constroem na sua interação com o mundo e com o Outro no mundo. Como afirma Alberto Guerreiro Ramos (2023), o comportamento social não é inato, é uma construção do humano sobre o humano. As pessoas aprendem a odiar, a ser intolerantes, com a mesma intensidade que aprendem a amar e a ser tolerantes. É uma construção histórico-social. E, como a realidade é construída histórica e socialmente, ela pode ser questionada e ressignificada pelas pessoas que dela fazem parte; e a apreensão dessa dinâmica é essencial para a ação política eficaz, transformadora, para uma mudança dessa mesma realidade para uma realidade ainda melhor.

Desta forma, a escola desempenha um papel social e moral fundamental na formação do(a) educando(a), conduzindo-o à consciência de sua realidade e de como esta é representada e ressignificada pelas pessoas. Compreender a construção identitária, como propõe Stuart Hall (2023), a partir das representações e significados, que dão sentido à existência, é crucial para o questionamento das nossas ações e relações no mundo. Isso implica analisar como interagimos com os outros, nossa percepção sobre o “Outro” e como percebemos a percepção do “Outro” sobre nós mesmos.

A escola, ao desconstruir afirmações como “negro de coração branco” e “negro de alma branca” (Souza, 2021; Ramos, 2023), reforça o compromisso de combater o racismo e de não ser negligente. Essas afirmações reforçam o lugar de privilégio do branco na sociedade, ao mesmo tempo que, colocam as pessoas negras em uma posição negativa, inferiorizada. A partir desse viés, as pessoas negras, para serem consideradas boas, precisam ter um coração branco ou uma alma branca. A ideia de que as pessoas negras necessitam ter características brancas, para serem aceitas e respeitadas é um reflexo das narrativas que se

firmaram ao longo do tempo, das representações construídas negativamente, levando à desumanização da população negra.

Para Stuart Hall (2023), ao discutir a representação, enfatiza-se que as imagens e narrativas que circulam na sociedade são sempre carregadas de significado, que influenciam a maneira como diferentes grupos se veem e são vistos. Através do colonialismo, produziu-se uma representação distorcida das culturas colonizadas, em que estereótipos e visões simplificadas eram usados para justificar a dominação e a opressão. Essa construção da identidade não apenas marginalizou as vozes das populações colonizadas, mas também contribuiu para uma percepção negativa de si mesmas, gerando crises de identidade e uma luta interna pela aceitação (Fanon, 2020).

A população negra no Brasil tem sofrido discriminações, estereótipos e preconceitos causados pelo racismo. A forma como os negros e negras são representados nas revistas, jornais, filmes, desenhos em quadrinhos, séries e nos livros didáticos é uma questão crítica que reflete e perpetua o racismo (Hooks, 2019; Munanga *et al.*, 2005). A educação libertadora, multicultural, antirracista, conscientiza os alunos dessa representação que diminui, inferioriza e nega a cultura e identidade negra.

Em seu livro *"Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil"*, Eliane Cavalleiro (2012) relata como crianças negras têm sido estigmatizadas e estereotipadas nos ambientes escolares e como essas representações negativas impactam suas vidas. Em um relato de uma criança, ela afirma que os colegas têm nojo dela por ser negra, que a chamam de “negra cor de carvão” e “fedida”. A situação se agrava quando a aluna relata o preconceito racial sofrido à professora, que, contudo, não toma nenhuma providência. A negligência da professora reforça a maneira como as pessoas negras se veem representadas. Essa representação negativa das pessoas negras, como afirmam Frantz Fanon (2020) e Neusa Santos Souza (2021), afeta a forma como elas constroem sua subjetividade, como se veem e como são vistas na sociedade.

Ainda, para Cintia Cardoso (2021), em seu livro *“Branquitude na Educação Infantil”*, demonstra como a branquitude impacta crianças negras, analisando as representações sociais da criança branca e da criança negra. A autora relata, por exemplo, brincadeiras em que a criança branca era a “dona da casa” e a negra, a “empregada”. Observa-se também a desigualdade no tratamento dispensado pelas professoras: enquanto meninas brancas e loiras recebiam atenção especial, com penteados e carinhos, as meninas negras eram sistematicamente excluídas.

Na escola, essa forma de representação negativa e de afeto negado interfere no aprendizado dessas crianças; muitas acabam abandonando os estudos e/ou tendo dificuldades no desenvolvimento cognitivo, epistemológico e psicossocial. O seu desenvolvimento cognitivo, epistemológico e psicossocial depende da ação dos atores envolvidos no processo educacional. Como a escola, os(as) professores(as) e a comunidade escolar se envolvem no combate ao racismo, vai influenciar como os estudantes negros e negras se veem representados. As crianças negras são vítimas desses sistemas de representação criados pelo racismo.

Uma educação libertária promove um debate aberto e democrático entre todos os envolvidos no processo educacional, discute como o racismo opera na vida das pessoas negras, dá oportunidade de fala à população negra para expor suas angústias, dores e sofrimentos causados pelo racismo. Escuta as propostas trazidas pelo segmento negro para o enfrentamento do racismo e como a sociedade pode agir para mitigar a dor, em um processo de cura tanto para quem é diretamente afetado pelo racismo quanto para aqueles que o disseminam.

A educação libertária, ao promover o debate aberto e inclusivo, torna-se um espaço fundamental para abordar questões prementes como o racismo, machismo, sexismo e toda forma de preconceito. Para que essa abordagem seja eficaz, é essencial criar um ambiente onde as vozes da população negra e de todos os grupos marginalizados na sociedade possam ser ouvidas e valorizadas, permitindo que compartilhem suas experiências e vivências.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A reflexão sobre as relações étnico-raciais no ensino de História configura uma ação crucial para compreender e enfrentar as desigualdades que atravessam as estruturas sociais e educacionais no Brasil. A aprovação da Lei nº. 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, destaca a importância de repensar os currículos escolares e de questionar narrativas hegemônicas. Esse processo, no entanto, enfrenta desafios relacionados à formação docente, aos materiais didáticos e à própria organização das práticas pedagógicas.

No contexto brasileiro, a escola ocupa um papel central na reprodução e na contestação de práticas sociais. As relações étnico-raciais, muitas vezes relegadas a um segundo plano, são influenciadas por heranças históricas como a escravidão e o racismo estrutural. Em muitas instituições de ensino, essas questões permanecem marginalizadas, seja pela ausência de formação adequada dos educadores, seja pela resistência em desconstruir visões eurocentradas que moldaram a educação formal.

Nesse sentido, este capítulo busca analisar o ensino de História como um campo de possibilidades para a promoção de uma educação antirracista, conectando diretrizes legais a práticas pedagógicas concretas. A discussão parte da premissa de que a escola é um espaço de disputas simbólicas e culturais, onde o currículo pode tanto desenvolver desigualdades quanto contribuir para a valorização das diversidades culturais e históricas da população afrodescendente.

Assim, a presente pesquisa realizada na Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, em Caldas Novas, Goiás, mostra-se um exemplo dos desafios e avanços no tratamento das relações étnico-raciais. A trajetória da instituição, marcada por transformações estruturais e pedagógicas, reflete as dinâmicas mais amplas do sistema educacional brasileiro. Os resultados apresentados neste capítulo dialogam com experiências concretas de professores(as), coordenadores(as) e estudantes, revelando flexibilidade e possibilidades.

A abordagem sobre as práticas pedagógicas relacionadas às diretrizes da Lei nº. 10.639/2003 permite identificar lacunas entre o que é prescrito legalmente e o que é implementado nas escolas. Entre os principais desafios está a formação insuficiente de professores(as) e a escassez de materiais didáticos que abordam a temática de maneira ampla e crítica. Apesar disso, iniciativas isoladas evidenciam esforços para superar essas barreiras.

A análise das respostas dos participantes da pesquisa ressalta a necessidade de repensar o currículo escolar e de integrar a temática das relações étnico-raciais de forma transversal. Os depoimentos revelam como práticas pedagógicas baseadas no senso comum podem perpetuar estereótipos, enquanto estratégias embasadas teoricamente têm potencial para promover transformações significativas. Esse cenário demanda formação continuada e suporte institucional.

A Lei nº. 10.639/2003, embora represente um marco na legislação educacional, exclui limitações estruturais e culturais, que dificultam sua implementação plena. Este capítulo questiona em que medida a aplicação dessa lei contribui para a construção de uma educação descolonizadora e como os profissionais da educação podem ser capacitados para transformar práticas escolares em iniciativas verdadeiramente antirracistas.

A escola, como microcosmo das relações sociais, reflete profundas relações raciais que atravessam a sociedade brasileira. No entanto, ela também possui o potencial de operar como espaço de resistência e transformação. A construção de uma abordagem crítica do ensino de História requer não apenas a desconstrução de narrativas eurocêntricas, mas também a valorização de epistemologias que reconheçam a diversidade e a complexidade das histórias africanas e afro-brasileiras.

Este capítulo, portanto, ao abordar as percepções de diferentes espectadores da comunidade escolar, propõe-se a contribuir para o debate sobre as relações étnico-raciais no ensino de História. A articulação entre teoria e prática permite identificar desafios e avanços, com o objetivo de fomentar reflexões sobre como a educação pode contribuir para uma sociedade mais equitativa e consciente de sua pluralidade histórica e cultural.

3.1 DELINEAMENTO DO CAMPO

A cidade de Caldas Novas está localizada na região sul do estado de Goiás, a aproximadamente 170 km de Goiânia. Atualmente, conta com cerca de 98.622 habitantes, conforme o Censo de 2022. No que se refere às escolas estaduais, Caldas Novas possui um total de nove unidades, entre elas a Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, onde foi realizada a presente pesquisa.

A referida escola está situada na Rua T, nº 480, no Bairro Nova Vila, na cidade de Caldas Novas, Goiás. A construção da escola ocorreu entre 1973 e 1974, em resposta à crescente demanda educacional de uma população em expansão, já que, no início da década

de 1970, havia apenas três unidades escolares em funcionamento: o Grupo Escolar Caldas Novas, o Grupo Escolar Coronel Bento de Godoy e o Colégio Estadual de Caldas Novas.

A escola foi inaugurada em 1974, contando com seis salas de aula e operando em dois turnos, matutino e vespertino, com seis turmas no matutino e quatro no período vespertino. Em 1975, passaram a atender 12 turmas, sendo seis no matutino e seis no vespertino, o que gerou a necessidade de remanejamento de funcionários e estudantes para outras unidades de ensino.

Na década de 70 do século XX, o bairro Nova Vila apresentava uma infraestrutura extremamente limitada. A energia elétrica estava disponível apenas na Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, o que destacava a precariedade dos serviços públicos na região. Essa situação só foi regularizada em 1983, quando o bairro finalmente passou a contar com rede elétrica de forma integral. Até então, os moradores e a própria escola enfrentavam desafios relacionados à ausência de infraestrutura básica. Quanto ao abastecimento de água, até 1977, a escola utilizava uma cisterna para suprir suas necessidades, demonstrando a precariedade das condições oferecidas a estudantes e funcionários. Esse quadro começou a mudar com a instalação de um poço semiartesiano doado pelo empresário Rodolfo Hon.

Apesar da melhoria inicial, trazida pelo poço semiartesiano, ele foi posteriormente desativado devido à exigência do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). Com isso, o abastecimento passou a ser realizado pelo Departamento Municipal de Água e Esgoto (DEMAE), garantindo uma fonte de água mais adequada para atender à crescente demanda da escola. Esse período de transição reflete a adaptação das instituições públicas às exigências legais e às necessidades crescentes da população. A resolução desses problemas básicos foi essencial para permitir que a escola se consolidasse como um centro educacional relevante na comunidade, contribuindo para a melhoria das condições gerais do bairro Nova Vila.

Com o crescimento populacional e a consequente ampliação da demanda por vagas escolares, a Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho enfrentou a necessidade de expandir sua estrutura física e pedagógica. Em 1984, a implementação de turmas de 5ª a 8ª séries marcou um passo importante para atender à comunidade. No entanto, a escola precisou utilizar o espaço do centro comunitário da Igreja Católica, localizado nas proximidades, como alternativa temporária para acomodar os estudantes. Essa solução improvisada evidenciou a carência de espaço físico na instituição, mas também destacou o esforço da comunidade e da escola em buscar soluções para garantir o acesso à educação.

Novas ampliações ocorreram em 1990, com a construção de quatro salas de aula adicionais, viabilizadas por uma iniciativa conjunta do prefeito Antônio Sanches e do secretário municipal de educação, professor Maciste Morando Júnior. Posteriormente, em 1996, uma parceria envolveu a comunidade escolar, a Prefeitura de Caldas Novas e a empresa Norberto Odebrecht, que realizou a construção de mais quatro salas de aula, reforçando o compromisso coletivo com a educação. Entre 1997 e 1998, foram construídas mais três salas, destinadas à administração e atividades pedagógicas, incluindo uma biblioteca e uma sala de vídeo. Durante esse período, a escola também ganhou uma quadra esportiva descoberta, patrocinada pelo empresário José Rifondino, ampliando as possibilidades de atividades extracurriculares para os estudantes.

Em 2001, a escola passou por uma reforma significativa que incluiu a construção de um muro, a adaptação de uma sala para abrigar um laboratório de informática e melhorias na infraestrutura geral, como reparos na parte elétrica e pintura. Esses espaços representaram uma modernização da escola e uma resposta às exigências de um ambiente de ensino mais adequado. Entre 2018 e 2022, novas expansões ocorreram, incluindo a construção de quatro salas adicionais, uma cozinha com cantina e uma sala destinada a professores e funcionários. Finalmente, em 2023, a comunidade teve sua antiga demanda atendida com a inauguração de uma quadra esportiva coberta, marcando mais uma conquista significativa na trajetória da instituição.

No aspecto pedagógico, a escola obteve no IDEB de 2019 uma nota de 6,8, nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando-se positivamente na avaliação da qualidade educacional. Entretanto, com a melhoria gradual do ensino médio, os anos iniciais foram sendo retirados, e a escola deixou de ter proficiência aferida nessa etapa em 2021 e 2023. Nos anos finais do ensino fundamental, a escola alcançou uma média de 5,8 em 2023, enquanto no ensino médio foi registrado 5,0. Esses resultados refletem tanto os desafios enfrentados quanto o comprometimento da equipe pedagógica em proporcionar uma educação de qualidade.

Atualmente, a infraestrutura da Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho inclui 16 salas de aula, além de espaços específicos como biblioteca, laboratório, salas administrativas e pedagógicas. A instituição está equipada com recursos tecnológicos, como TVs em todas as salas com acesso à internet, datashow, aparelhos de DVD, aparelhos de som, computadores com multimídia, Chromebook, esqueleto humano, globos, mapas, impressoras, jogos pedagógicos, microfones, material de laboratório de Biologia e Química, entre outros. A escola também oferece instalações adaptadas para estudantes com deficiência, incluindo

rampas de acesso, corrimãos e banheiros adaptados, evidenciando seu compromisso com a inclusão e a acessibilidade.

O corpo docente e administrativo é composto por 50 professores(as), uma diretora, um secretário, um coordenador de turno, três coordenadoras pedagógicas, além de merendeiras, pessoal de limpeza e uma equipe voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola atende atualmente 818 estudantes nos turnos matutino e vespertino, reafirmando sua relevância como um importante centro de ensino na cidade de Caldas Novas. Esse panorama demonstra a evolução da escola ao longo das décadas, destacando seu papel histórico e educacional na comunidade local.

3.2 AVALIAÇÃO ÉTICA DO PROJETO DE PESQUISA

O trâmite ético da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) seguiu os preceitos estabelecidos pelas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), especialmente a Resolução nº. 466/2012, que regula estudos envolvendo seres humanos. Inicialmente, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, contemplando todos os documentos exigidos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Anuência da instituição. A análise preliminar destacou ajustes necessários, como a substituição de termos e a inserção detalhada do orçamento financeiro, ambos devidamente atendidos pelo pesquisador, conforme parecer consubstanciado do CEP nº. 6.431.474.

A submissão também incluiu uma descrição detalhada sobre os riscos e benefícios potenciais da pesquisa. Riscos como invasão de privacidade e discriminação foram considerados, com medidas mitigadoras propostas, como anonimização dos participantes e gravação de voz, para evitar desconforto em filmagens. Por outro lado, benefícios acadêmicos e sociais foram elencados, como a contribuição para a implementação de temas étnico-raciais na educação e para a formação crítica de docentes e discentes. A aprovação do CEP foi condicionada ao cumprimento de todas as adequações recomendadas, resultando em um protocolo aprovado que garantiu a integridade ética do estudo.

O CEP também exigiu atenção aos critérios de inclusão e exclusão dos participantes, com foco na escolha de professores, coordenadores e alunos maiores de 18 anos, diretamente vinculados à Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho. A amostra final de 20 participantes (7 professores/coordenadores e 13 estudantes) atendeu aos critérios estabelecidos, garantindo representatividade no contexto da pesquisa. O trâmite ético incluiu ainda a revisão do TCLE

para assegurar o direito ao ressarcimento de despesas e a clareza nas informações prestadas aos participantes. Este processo visou assegurar o compromisso do estudo com os padrões éticos e científicos exigidos para pesquisas com seres humanos e, somente após aprovação final pelo CEP, é que se iniciou a pesquisa empírica com a realização das entrevistas.

3.3 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Compreender os processos educacionais exige ouvir diretamente aqueles que vivenciam o cotidiano das escolas. As vozes dos participantes não refletem apenas suas experiências pessoais, mas também as estruturas e práticas institucionais que configuram o ambiente escolar. A escuta atenta dessas vozes é fundamental para capturar as nuances das relações sociais e pedagógicas, bem como para identificar os desafios e potencialidades que permeiam a prática educacional.

Para garantir a confidencialidade e o respeito à privacidade dos entrevistados(as), este estudo segue as diretrizes éticas previstas na Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A pseudonimização foi empregada como um instrumento metodológico, que garante a proteção da identidade dos participantes, ao mesmo tempo que possibilita uma reflexão simbólica sobre o papel histórico e epistemológico de suas representações.

Na escolha dos pseudônimos, optamos por homenagear figuras negras que contribuíram significativamente para o avanço do conhecimento científico e tecnológico. Essa decisão metodológica buscou não apenas proteger a identidade dos entrevistados(as), mas também subverter as narrativas de apagamento que historicamente excluíram as contribuições de cientistas e inventores negros da memória coletiva. Os nomes foram retirados das obras *“História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras”* (2021) e *“Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência”* (2020), de Bárbara Carine Soares Pinheiro, em um esforço de reafirmar a relevância epistemológica desses intelectuais negros e negras.

A amostra desta pesquisa foi composta de 20 participantes e eles foram divididos em dois grupos, sendo o primeiro grupo composto por 7 participantes, dentre eles: professores(as), coordenadores(as) e o(a) diretor(a); e o segundo grupo por 13 estudantes. Para cada grupo, foram atribuídos pseudônimos que representam personalidades científicas negras, de modo a simbolizar a resistência, o conhecimento e a luta contra a exclusão epistemológica, conforme quadro a seguir.

Quadro 01 - Sistema de Pseudonimização Adotado

Pseudônimos de Professores(as), Coordenadores(as) e Direção	
Rebeca Davis Lee Crumpler (1831-1895)	Primeira mulher negra nos Estados Unidos a obter o diploma em Medicina e autora de uma obra pioneira na área médica, publicada em 1883. Sua trajetória inspira o papel daqueles que, no espaço educacional, rompem barreiras estruturais para oferecer cuidado e conhecimento.
Sarah Boone (1832–1904)	Inventora da tábua de passar roupas, instrumento que transformou as condições de trabalho doméstico. Seu nome evoca a criatividade e a superação de limitações impostas por um sistema de exclusão.
Enedina Alves Marques (1913-1981)	Primeira mulher negra graduada em Engenharia Civil no Brasil, formada pela Universidade do Paraná em 1945. Representa a força e determinação de mulheres negras em ambientes predominantemente masculinos e elitistas.
Garrett Morgan (1877-1963)	Criador do semáforo e da máscara de gás, Morgan exemplifica a habilidade de transformar as demandas sociais em soluções práticas, refletindo a importância da inovação voltada ao bem-estar coletivo.
Virgínia Leone Bicudo (1915-2003)	Primeira psicanalista negra brasileira, pioneira na abordagem das relações raciais em estudos acadêmicos. Seu nome simboliza a profundidade de análises críticas e reflexivas no ambiente educacional.
Otis Frank Boykin (1920-1982)	Cientista afro-americano cujas invenções, como a marca-passo cardíaco, impactaram a medicina e a saúde global. Sua trajetória ilustra a importância de persistir frente às adversidades.
James West (1931-)	Engenheiro negro responsável pela criação do microfone elétrico, uma tecnologia fundamental para a comunicação. Seu nome reflete a amplificação de vozes muitas vezes silenciadas.
Pseudônimos dos Estudantes	
Patricia Bath (1942-2019)	Oftalmologista e inventora da sonda Laserphaco, utilizada na cirurgia de catarata. Seu nome inspira a busca por soluções que ampliem horizontes e melhorem vidas.
Marie Van Brittan Brown (1922-1999)	Desenvolvedora do primeiro sistema de segurança doméstica. Ela representa a capacidade de antecipar necessidades e proteger o que é importante.
Wangari Maathai (1940-2011)	Ambientalista queniana, primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz. Seu legado ressalta a importância de integrar sustentabilidade e justiça social.
Eliza Maria Ferreira Veras da Silva (1960-)	Matemática brasileira e primeira professora doutora no Instituto de Matemática da UFBA. Seu nome simboliza o acesso e a excelência na ciência.
Octavia Butler (1947-2006)	Escritora que abordou o racismo e as desigualdades sociais em sua obra. Representa o poder da narrativa como instrumento de reflexão e transformação.
Mae Jemison (1956-)	Primeira mulher negra a viajar ao espaço, médica e engenheira, reforçando o papel das mulheres negras na ciência de ponta.
Sonia Guimarães (1957-)	Física e primeira professora negra no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), símbolo de resistência e superação no campo científico.

Marcelle Soares Santos (1980-)	Astrofísica brasileira de renome internacional, que investiga a expansão do universo. Seu nome ressalta a relevância da ciência desenvolvida no Sul Global.
André Rebouças (1838-1898)	Engenheiro e inventor brasileiro, defensor das causas abolicionistas e republicanas. Representa a interseção entre conhecimento técnico e luta social.
William Augustus Hinton (1883-1959)	Foi o primeiro professor negro da Universidade de Harvard e um pioneiro na saúde pública, desenvolvendo o primeiro teste para sífilis.
Granville T. Woods (1856-1910)	Criador do telégrafo Multiplex, exemplificando o impacto duradouro das contribuições negras na tecnologia.
George T. Sampson (1861-1956)	Inventor da primeira secadora automática de roupas, cuja trajetória inspira resiliência e dedicação.
Jan Ernst Matzeliger (1852-1889)	Criador da máquina de costura de sapatos, um marco na produção industrial. Seu nome ressalta o valor da habilidade técnica e da criação coletiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa escolha simboliza o compromisso do estudo em desconstruir narrativas eurocentradas e valorizar a episteme negra. É importante destacar que as falas e perspectivas apresentadas pelos participantes da pesquisa não têm qualquer relação direta com os pensamentos ou produções das figuras homenageadas por meio dos pseudônimos. Os nomes foram atribuídos de maneira simbólica, como forma de consideração às contribuições históricas de pessoas negras, ao conhecimento científico e tecnológico, subvertendo o apagamento, que permeia essas narrativas na memória coletiva. Assim, os pseudônimos foram atribuídos sem que isso implique uma relação de equivalência ou de representatividade das ideias.

3.4 SOBRE O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O roteiro de entrevista semiestruturada foi concebido como um instrumento essencial para captar as percepções de professores(as), coordenadores(as) e estudantes acerca das relações étnico-raciais no ensino de História na rede pública estadual de Goiás. A escolha por essa abordagem se justifica pela flexibilidade que permite, ao mesmo tempo, abordar questões predefinidas e explorar dimensões emergentes durante as interações. As questões foram organizadas em blocos temáticos, buscando atender aos objetivos da pesquisa e permitindo explorar como as diretrizes da Lei nº. 10.639/2003, vem sendo aplicada na prática pedagógica. A estrutura do roteiro facilita a coleta de dados tanto descritivos quanto analíticos, promovendo um diálogo importante entre o pesquisador e os participantes.

As perguntas foram organizadas em seções temáticas. A primeira seção do roteiro é dedicada à identificação dos participantes, com perguntas que investigam o tempo de atuação ou estudo na escola e a autodeclaração racial. Essas informações são fundamentais para contextualizar as respostas no âmbito pessoal e social de cada indivíduo. A questão sobre a autodeclaração, por exemplo, permite compreender como os sujeitos percebem e se posicionam em relação às categorias raciais, uma dimensão essencial para avaliar as experiências vivenciadas no ambiente escolar.

O segundo bloco de questões foi direcionado aos professores(as), coordenadores(as) e ao diretor(a), buscando explorar seu conhecimento sobre a legislação, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. O questionamento inicial, que aborda o conhecimento sobre a Lei nº. 10.639/2003, serve como ponto de partida para avaliar o nível de engajamento dos profissionais com o tema. Em seguida, as perguntas sobre estratégias pedagógicas e desafios enfrentados buscam identificar as práticas adotadas para abordar as relações étnico-raciais na sala de aula, além de mapear as dificuldades estruturais e culturais que podem limitar essas iniciativas.

Uma parte significativa do roteiro é dedicada à análise dos materiais didáticos e das políticas educacionais. Perguntas sobre a evolução dos materiais utilizados e sua abordagem no contexto do Novo Ensino Médio apresentam dados empíricos para avaliar o impacto das mudanças curriculares e editoriais na inclusão das temáticas étnico-raciais. Esse bloco de perguntas também levanta reflexões sobre a efetividade das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das diretrizes estaduais para integrar essas questões no cotidiano escolar.

O roteiro também abrange questões específicas aos estudantes, com a intenção de captar sua percepção sobre a abordagem das relações étnico-raciais nas aulas de História. Perguntas sobre a frequência com que o tema é abordado e sobre a oferta de materiais didáticos relacionados ajudam a compreender o acesso que os estudantes têm ao tema. Além disso, investiga-se o papel da escola como espaço de promoção de equidade racial, avaliando o ambiente escolar em relação ao respeito, preconceito e ocupação de cargos.

Outro aspecto relevante é a inclusão de perguntas abertas, que permitem aos participantes expressarem opiniões, relatar experiências pessoais e até melhorias. Essa abordagem amplia o horizonte de análise, possibilitando o levantamento de dados qualitativos, que refletem tanto a prática pedagógica quanto as condições socioculturais envolvidas. Questões sobre o consumo de conteúdos sobre relações étnico-raciais em redes

sociais, por exemplo, permitem identificar como os estudantes interagem com o tema fora do ambiente escolar.

A seção final do roteiro buscou garantir que os participantes tivessem a oportunidade de contribuir com observações adicionais, que não foram abordadas diretamente no roteiro. Essa estratégia visou enriquecer a coleta de dados, garantindo que aspectos relevantes não sejam ignorados. O espaço para dúvidas e comentários também é um cuidado metodológico importante para manter uma comunicação transparente e aberta, promovendo um ambiente de confiança e respeito.

Portanto, o roteiro de entrevista semiestruturado, em sua totalidade, foi planejado para garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e os dados coletados. Sua estrutura permitiu nossa análise dos desafios e avanços no ensino de relações étnico-raciais na rede estadual, conectando as percepções dos participantes com as diretrizes legais e os materiais didáticos. O roteiro completo, tal como aplicado em campo, está disponível nos apêndices, permitindo que outros pesquisadores repliquem ou ampliem o estudo com base na mesma metodologia.

3.5 PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS), COORDENADORES(AS) E DIRETOR(A) DA ESCOLA ESTADUAL OSMUNDO GONZAGA FILHO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Esta seção analisa as percepções dos professores(as), coordenadores(as) e da direção da Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho sobre as relações étnico-raciais no ensino de História. Essas percepções são fundamentais para compreender como os atores da educação percebem e aplicam, em suas práticas pedagógicas, a Lei nº. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, a partir das respostas dos entrevistados, buscaremos dialogar com as diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e estaduais, como as Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DC-GO), destacando os avanços, os desafios e as lacunas na melhoria normativa.

A análise busca compreender de que forma os educadores internalizam e operacionalizam essas políticas educacionais em um ambiente escolar, que reflete as dinâmicas sociais e culturais mais amplas de uma sociedade marcada por desigualdades raciais. Mais do que relatar as respostas, esta seção propõe-se a contextualizar os discursos

dos participantes, relacionando-os ao histórico de exclusão e silenciamento da população afro-brasileira. Essa abordagem permite identificar como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma educação antirracista ou, por outro lado, perpetuar estereótipos e desigualdades.

Nesse sentido, o primeiro questionamento direcionado aos entrevistados visava compreender o nível de conhecimento e familiaridade dos profissionais com a Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Essa pergunta é fundamental para avaliar como a legislação é percebida e interpretada no ambiente escolar, especialmente no que tange ao papel dos(as) professores(as) e gestores(as) na sua implementação. As respostas variaram em profundidade, revelando diferentes níveis de envolvimento e compreensão sobre a temática.

Desta forma, o questionamento “Você tem conhecimento da lei que estabelece a obrigatoriedade de incluir a temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' no currículo oficial da Rede de Ensino?” (Apêndice A) foi o ponto de partida para compreender o nível de familiaridade dos entrevistados com a Lei nº. 10.639/2003 e sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Quatro entrevistados afirmaram conhecer a legislação, mas não desenvolveram a resposta. Por outro lado, três participantes apresentaram uma reflexão mais detalhada. Enedina Alves Marques (2024) destacou a relevância da lei para que os estudantes compreendam a cultura afro-brasileira e africana, valorizando suas contribuições. Otis Frank Boykin (2024), embora reconheça não ter um domínio integral da legislação, indicou que o ensino dessas temáticas deve contemplar tanto a história quanto a cultura afro-brasileira e africana. James West (2024) afirmou conhecer a lei e enfatizou seus esforços para efetivá-la na sala de aula.

As respostas demonstram níveis variados de apropriação e engajamento com a Lei nº 10.639/2003. Enquanto alguns participantes apresentam conhecimento limitado, outros articulam a relevância da temática para a formação crítica dos estudantes. A superficialidade de algumas respostas pode indicar uma fragilidade na formação continuada dos profissionais da educação, evidenciando a necessidade de capacitações mais específicas. Ademais, as colocações de Enedina Alves Marques e Otis Frank Boykin apontam para uma compreensão progressiva de que o ensino da história afro-brasileira é um elemento indispensável para desconstruir estereótipos e promover a equidade racial no ambiente escolar, conforme argumenta Silvio Almeida em *Racismo Estrutural* (2022).

À luz da literatura, a apropriação limitada da lei reflete o desafio de enfrentar o “pacto da branquidade” identificado por Cida Bento (2022). A ausência de desenvolvimento em parte das respostas pode ser interpretada como um reflexo de um sistema educacional

historicamente estruturado para reproduzir narrativas eurocêntricas, conforme aponta José Licínio Backes (2003). Esse cenário reforça a urgência de promover formações que capacitem os educadores para implementar práticas antirracistas, rompendo com a exclusão histórica das narrativas afro-brasileiras nos currículos escolares, como propõe Nilma Lino Gomes (2012) em seus estudos sobre a descolonização dos currículos.

Por outro lado, os relatos de Otis Frank Boykin e James West evidenciam esforços para promover a inclusão da temática individual nas práticas pedagógicas, mesmo diante de limitações estruturais. Isso converge com a perspectiva de Paulo Freire (2005), sobre a educação como prática de liberdade, disseminando que o ensino da história afro-brasileira pode ser um instrumento para a emancipação dos sujeitos, desde que acompanhado de suporte institucional. Contudo, como destaca Fanon (2020), é necessário superar as barreiras estruturais para que os esforços individuais não se limitem a ações pontuais, mas se transformem em políticas públicas efetivas.

Nesse contexto, as percepções relatadas indicam que, embora exista uma adesão inicial à legislação, há lacunas significativas na formação e não há suporte necessário para sua implementação integral. Como argumenta Chimamanda Adichie (2019), o perigo de uma narrativa única se mantém quando os sistemas educacionais não são plenamente integrados às histórias e culturas afro-brasileiras. Assim, o fortalecimento das formações docentes e a revisão dos materiais didáticos são medidas fundamentais para que a Lei nº. 10.639/2003, alcance seu objetivo de promover uma educação mais equitativa e representativa.

O questionamento seguinte: “Quais estratégias você utiliza para promover a reflexão sobre relações étnico-raciais na sala de aula?” (Apêndice A), buscou identificar como os entrevistados traduzem a obrigatoriedade da Lei nº. 10.639/2003 em ações pedagógicas práticas. As respostas revelaram abordagens variadas e níveis diferentes de reflexão crítica sobre a temática. A entrevistada Rebeca Davis Lee Crumpler afirmou que conversa de maneira informal com os estudantes e explica a importância do respeito, de ter conhecimento sobre as relações étnico-raciais, de seus direitos e saber aceitar o outro como ele é. Todavia, a resposta da entrevistada apresenta problemas significativos, quando analisada à luz do referencial teórico desta pesquisa e das diretrizes legais da educação. Ao afirmar abordar o tema “sempre que pode”, a entrevistada transmite a ideia de que a discussão sobre as relações étnico-raciais é uma atividade opcional, vinculada à disponibilidade e à iniciativa individual do docente. Essa postura, embora revele uma boa vontade, contraria a obrigatoriedade imposta pela Lei nº. 10.639/2003, que exige uma inclusão sistemática e programada (inserida no planejamento de aulas) da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Tratar o tema como algo contingente deslegitima sua centralidade e perpetua a invisibilização das questões raciais no espaço educativo, reforçando uma prática pedagógica que supera a formação crítica dos estudantes.

Além disso, a expressão “aceitar o outro como ele é” revela uma compreensão limitada do problema. A questão racial, conforme amplamente exposta nesta pesquisa, não se trata de limitações individuais de diferenças, mas de desconstruir um sistema de opressão estrutural, que se sustenta historicamente na marginalização, exclusão e exploração de pessoas negras. Reduzir a questão do racismo à liberdade pessoal das diferenças minimiza a complexidade histórica e sociopolítica que configura as desigualdades raciais, omitindo as relações de poder e dominação que sustentam o racismo estrutural.

Dessa forma, a abordagem apresentada pela entrevistada carece de um entendimento crítico da temática e de uma fundamentação teórica que orienta práticas pedagógicas antirracistas. Como apontam autores como Nilma Lino Gomes (2012) e Silvio Almeida (2022), o enfrentamento do racismo exige um processo ativo de desconstrução das narrativas hegemônicas e a promoção de uma educação descolonizadora, que valorize as histórias, culturas e epistemologias de matriz africana. A resposta da entrevistada, ao focar na mobilidade individual, deixa de abordar o papel do currículo escolar e da prática docente como ferramentas para a transformação social, limitando-se a uma perspectiva superficial, que não aborda as raízes históricas e estruturais do racismo.

Para Sarah Boone, é necessário compreender a história do Brasil, dos povos originários, como forma de desenvolver o respeito a partir da nossa origem. Segundo a entrevistada, “não tem como não respeitar a questão étnico-racial, quando você conhece a história desde o princípio mesmo, desde quando os europeus chegaram aqui no Brasil. Chegaram aqui e tinham os povos originais.” Ela enfatiza a importância de conhecer a pré-história até a contemporaneidade, para compreender a origem das “raças”, de como a população brasileira foi constituída a partir de uma miscigenação. E, se desrespeita uma “raça”, segundo a entrevistada Sarah Boone, está desrespeitando a si mesmo.

Sarah Boone demonstra uma ideia colonizada e enraizada em nossas mentes, de que a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses e que não há como ser racista numa sociedade miscigenada. Nesse sentido, ser racista é ser contra a sua própria origem. Uma origem baseada na intersecção dos povos indígenas, europeus e africanos. Essa ideologia foi desenvolvida no século XX para justificar o mito da democracia racial e tem servido de argumento para impedir a luta contra o racismo, pois há uma negação da sua existência. Essa

negação da sua existência opera para o seu silenciamento. Como argumentar contra algo que acredita não existir? É uma forma de nos calar, de nos silenciar.

O que os livros didáticos não contam é como ocorreu o processo de miscigenação, como mulheres negras e indígenas foram estupradas por seus senhores, agredidas e humilhadas por serem desumanizadas. Essa é a história que a História oficial não conta. Como afirmam Livia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos (2021, p. 48), “os próprios senhores de escravos, usavam as mulheres negras como objeto sexual, através do denominado estupro colonial, que, em grande medida, originou a tão festejada miscigenação da população brasileira”.

Como podemos celebrar algo tão repugnante, asqueroso, repulsivo, como foi o processo de miscigenação da população brasileira? Uma miscigenação pautada na violência contra as mulheres negras e indígenas. Afirmar que a miscigenação foi positiva é comungar com a brutalidade a que essas mulheres passaram. Uma violência imensurável.

A miscigenação, tão celebrada, mascara a realidade a que a população negra foi submetida desde a travessia do Atlântico, amontoadas nos chamados navios negreiros, onde milhares morriam pelas condições desumanas a que eram submetidos. E o mito da democracia racial opera de forma a camuflar o seu sofrimento, exclusão e marginalização.

O mito da democracia racial no Brasil busca camuflar o racismo, ao difundir a ideia de harmonia entre as raças, ocultando a violência sofrida pelos negros e negras ao longo de séculos de escravização e exploração, e que se perpetua na contemporaneidade. Uma “violência estrutural e simbólica que fragmenta a identidade ‘racial’ pela lógica do branqueamento” (Sousa, 2022, p. 85). Como afirma Fanon (2020), há uma alienação do negro e da negra, uma “verdade” construída com a colonização europeia de inferiorização e discriminação da população negra.

Ainda, segundo Sousa (2022), essa alienação acaba por ser um entrave para a transformação da condição social da população negra, pois o esquecimento ou ocultamento da sua história impede essa população de se organizar no enfrentamento de sua condição de subalternização. Essa estrutura racista da classe dominante foi uma forma encontrada para deixar o negro no “seu lugar”, impedindo uma verdadeira transformação estrutural da sociedade, onde o branco permaneceu no seu lugar de privilégio.

A entrevistada Enedina Alves Marques, relata discutir as questões étnico-raciais nos trabalhos coletivos, nas reuniões por área de conhecimento e nas formações com os(as) professores(as). Ainda relata que, tem trabalhado com os(as) professores(as) essa temática, para que não haja nenhum desrespeito para com os estudantes. Garret Morgan descreve que,

as estratégias seriam tratar todos iguais e não discriminar ninguém, sem se aprofundar na questão.

Relativo à resposta da entrevistada Enedina Alves Marques, embora sua abordagem demonstre uma tentativa de engajamento com o tema, a forma como está descrita sugere que a discussão é fragmentada e circunstancial, ocorrendo em espaços que podem não garantir a profundidade necessária, para tratar de um problema complexo como o racismo estrutural. A preocupação expressa pela entrevistada em “trabalhar com os professores essa temática, para que não haja nenhum desrespeito para com os estudantes”, reflete uma visão restrita ao nível das interações interpessoais, que, embora importante, não abarca a dimensão estrutural e histórica do racismo. Tal abordagem, não parece contemplar um planejamento pedagógico integrado e contínuo, como demandam as diretrizes curriculares para a promoção de uma educação antirracista.

Já em relação à resposta de Garrett Morgan, notamos que existe grave dificuldade em compreender o comando da Lei nº. 10.639/2003, sobre o que são estratégias pedagógicas para abordar as relações étnico-raciais na escola. A premissa de tratar todos iguais desconsidera as desigualdades históricas e estruturais que condicionam as experiências de estudantes negros(as) no ambiente escolar. Conforme argumentam autores como Nilma Lino Gomes (2012) e Cida Bento (2022), o tratamento igualitário, quando aplicado sem considerar as especificidades e necessidades dos sujeitos racializados, pode perpetuar desigualdades ao ignorar as assimetrias de poder, que operam no espaço escolar e na sociedade como um todo. Além disso, essa perspectiva não incorpora o caráter reparatório e afirmativo que a legislação exige, uma vez que tratar igualmente os desiguais é, em essência, fortalecer as desigualdades.

Logo, ambas as respostas sugerem uma falta de compreensão sobre o comando legal e pedagógico relacionado às estratégias para promover reflexões sobre as relações étnico-raciais na sala de aula. O enfrentamento do racismo não pode ser limitado a medidas genéricas ou circunstanciais, tampouco à neutralidade das relações interpessoais. Trata-se de uma abordagem propositiva, que requer o planejamento de ações pedagógicas fundamentadas na valorização da história, cultura e epistemologia de matriz africana, além da problematização crítica do racismo, como um fator estrutural. Como discutido nesta pesquisa, práticas pedagógicas antirracistas excluem o rompimento com a narrativa eurocentrada e a incorporação de estratégias que promovem a inclusão e o pertencimento dos sujeitos negros e negras, tanto no currículo quanto na dinâmica das relações escolares.

Virgínia Leone Bicudo diz que as questões étnico-raciais são discutidas nos encontros coletivos e pedagógicos. Que sempre, quando lhes é passado, aborda essa temática, mas

percebe ser insuficiente a abordagem das questões étnico-raciais no espaço escolar. Ela afirma perceber “que ainda tem que ser muito melhorado sobre isso”. Para Otis Frank Boykin, a temática das relações étnico-raciais é pouco contemplada na grade curricular, dificultando a sua abordagem em sala de aula. Afirma que,

No geral, é muito pouco, até na formação do docente, até é passado muito pouco para a gente sobre a história africana, a cultura africana. Então, nós temos que procurar em outras fontes bibliográficas para tentar assimilar um pouco, né?! Até como formação de historiador, eu tenho um pouco de dificuldade de como trabalhar isso.

Desta forma, o entrevistado, em sua fala acima exposta, registra a dificuldade que encontra para desenvolver estratégias para promover uma reflexão sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, devido à falta de capacitação dos professores(as) e à escassez de material adequado que trabalhe a temática em tela.

Ainda afirma trazer para a discussão as questões étnico-raciais quando os estudantes discutem em sala de aula, nos momentos de brincadeiras e piadas. Momento em que aproveita para abordar e discutir a questão racial com os alunos. O entrevistado afirma introduzir a temática étnico-racial que não está contemplada no planejamento e explica que,

[...] a gente consegue perceber, estudantes... brincadeiras, piadinhas, e quando a gente percebe isso, eu tiro um tempo da aula, fora a aula normal. Quando a gente vai falar de cultura africana, países africanos, a questão do africano no Brasil, o processo de escravização, a abolição da escravidão, a defasagem do afro-brasileiro em relações a oportunidades, que vai é... culminar no que nós temos hoje, nessa diferença gritante entre o branco europeu para com o afro-brasileiro aqui, em questões de oportunidade, emprego, de acessibilidade ao ensino (Otis Frank Boykin, 2024).

Por fim, o entrevistado Otis Frank Boykin relata a falta de discussão sobre as questões étnico-raciais, a sua quase ausência no currículo e o desinteresse dos docentes e discentes quando é abordado. Para ele, os estudantes preferem estudar a história europeia, norte-americana, ao invés de estudar a história da África. Todavia, sua observação é, na verdade, um indicativo das dinâmicas ideológicas que estruturam o sistema educacional brasileiro e reforçam a hegemonia eurocêntrica no ensino.

Esse desinteresse pode ser entendido como fruto de um processo ideológico que, ao longo da história, consolidou a supremacia das narrativas europeias e norte-americanas como consequências de progresso, modernidade e relevância histórica. Como descrito por autores como Aníbal Quijano (2005) e Stuart Hall (2003), a colonialidade do saber perpetua a

marginalização das epistemologias não ocidentais e posiciona a Europa e os Estados Unidos como os centros de produção de conhecimento legítimo. Esse processo ideológico não apenas invisibiliza as contribuições africanas e afrodescendentes para a história global, mas também naturaliza a inferiorização desses povos, promovendo uma percepção de que suas histórias não possuem a mesma complexidade, relevância ou valor que as narrativas eurocêntricas.

Além disso, a preferência dos estudantes por conteúdos relacionados à história europeia e norte-americana, reflete o impacto de um currículo escolar que, historicamente, foi moldado para reproduzir narrativas coloniais e fortalecer uma visão hierárquica das culturas. A falta de formação específica ao docente, para tratar das questões étnico-raciais, somada à carência de materiais didáticos, que apresentam de forma crítica e abrangente a história africana, contribui para essa lacuna. Como destaca Nilma Lino Gomes (2012), a desconstrução do currículo eurocentrado exige mais que a inclusão pontual de conteúdos sobre a África; ela exige uma reestruturação profunda, que valorize as epistemologias de matriz africana e promova a descentralização do conhecimento.

O desinteresse relatado pelo entrevistado, também é uma consequência do que Cida Bento (2022) chama de “pacto da branquitude”, que opera no imaginário coletivo, para sustentar privilégios raciais, ao silenciar ou deslegitimar narrativas que desafiem a hegemonia branca. Esse pacto se manifesta no ambiente escolar por meio da resistência de educadores, gestores e estudantes a abordagens críticas, que problematizam o racismo estrutural e valorizam a diversidade cultural.

Assim, a observação de Otis Frank Boykin, não pode ser vista apenas como um reflexo das preferências individuais dos estudantes, mas como um sintoma de um sistema educacional, que reproduz desigualdades e desvaloriza histórias e culturas não ocidentais. Para enfrentar esse desafio, é necessário um esforço coletivo, que inclua a formação crítica dos professores, a reformulação dos materiais didáticos e o reconhecimento de que a história da África e das diásporas africanas são parte integrante e indispensável da construção de identidades e da luta por uma educação verdadeiramente antirracista.

Diferentemente de Otis Frank Boykin, para o entrevistado James West, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece habilidades a serem trabalhadas sobre as questões étnico-raciais. Ainda, afirma que o conteúdo da 2ª série do ensino médio e 7º ano do ensino fundamental contempla essa temática. De acordo com o entrevistado, as estratégias utilizadas para promover a reflexão sobre relações étnico-raciais em sala de aula partiram de um projeto nas turmas do 7º ano do ensino fundamental no mês de novembro, mês da Consciência Negra. Segundo o entrevistado James West,

No ano passado, aqui na escola, nós fizemos o primeiro encontro de história da escola. Primeiro encontro de história. Nesse encontro de história nós tínhamos temas, quatro temas principais, né? E eram apresentações de seminários, apenas com as turmas do sétimo ano, porque já está no conteúdo do sétimo ano. Então nós vimos isso no final do ano, já no mês de novembro, no mês da consciência negra.

O conteúdo, de acordo com o entrevistado James West, foi dividido em quatro eixos. O primeiro abordava a história da África antes da colonização europeia, dando ênfase aos reinos africanos. O segundo grupo ficou responsável por tratar da escravidão, do processo de escravidão a que os nossos antepassados foram submetidos e das técnicas de resistência a esse processo de escravização. Como afirma o entrevistado James West, os negros e as negras desenvolveram, no Brasil, várias estratégias de resistência à escravização, sendo uma delas a formação dos quilombos e as quituteiras, que compravam a liberdade dos seus familiares, as chamadas negras de ganho.

O terceiro grupo, segundo James West, trabalhou com pessoas negras que se destacaram no esporte e na arte de modo geral. O entrevistado relata a importância de se estudar a influência cultural, histórica e religiosa da população afro-brasileira sobre a formação da população brasileira, como forma de dar voz à população negra que foi por séculos silenciada.

Por fim, o quarto grupo ficou responsável por apresentar os intelectuais negros(as), como forma de valorizar a história e a episteme do povo negro no Brasil, conforme nos relata o entrevistado James West,

Qual era a ideia em separar em quatro temas? Era não reduzir o Dia da Consciência Negra ou, tampouco, a construção de uma cidadania negra ao trauma da escravidão. Acho que é muito preciso mostrar que aqueles povos que eram chamados de bárbaros, selvagens pelos europeus, eram povos de mil, mil e quinhentos, dois mil anos de história ou mais.

Ao buscar valorizar a cultura e história dos povos negros, sua episteme, e não reduzir a temática apenas à Semana da Consciência Negra, teve o cuidado de não reforçar estereótipos e estigmas em relação ao negro e à negra no Brasil. Destarte, passa a ter a sensibilidade de não apagar o sofrimento, a exclusão e marginalização a que a população negra enfrentou e enfrenta, por séculos de escravização e descaso.

Ainda, o entrevistado James West comenta que, quando não se tem “diretamente um conteúdo voltado para esses povos negros, não falta oportunidade. Seja qual for o tema que você estiver tratando, escravidão na Roma Antiga, por exemplo, qualquer ponto te dá uma deixa para abordar esses temas, e eu acho que é muito importante tocar nesses temas”. Para

ele, o professor pode aproveitar o momento, ao abordar a história da Roma Antiga, por exemplo, para inserir a história dos povos africanos e afro-brasileiros.

A partir disso, observamos que, na primeira questão, quando foram indagados se conheciam a Lei nº. 10.639/2003, todos disseram que sim. Entretanto, quando foram discorrer acerca da segunda questão, sobre quais estratégias utilizam para promover uma reflexão sobre as questões étnico-raciais em sala de aula, alguns tiveram dificuldades de descrever suas ações.

Por inferência, podemos concluir que os entrevistados, na sua maioria, não têm um conhecimento de como trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula. Suas bases formativas dialogam com valores e perspectivas coloniais, assim como com valores enraizados no senso comum. Como afirma Edgardo Lander *et al.* (2005, p. 3), o eurocentrismo impede de “compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. O pensamento colonizado, a partir de uma visão do colonizador, criou uma ideia distorcida da realidade. Uma realidade que é construção simbólica dos nossos sistemas de representação. É a partir desses signos que nós damos significado ao mundo à nossa volta, o representamos e somos representados. Como descreve Stuart Hall (2023, p. 165), “os sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros”.

Essa ideia está enraizada em nossas mentes. Uma ideia colonizada, europeizada a partir de uma visão de mundo do colonizador, que parte do Norte Global, que marginaliza a história, cultura e episteme dos povos do Sul Global. Essa ideologia, a partir de um contradiscurso, desconstrói o discurso colonizador. Como afirmam Livia Sant’Anna Vaz e Chiara Ramos (2021), “é preciso (re)existir para se reconectar com uma identidade que nos foi violentamente arrancada pelo colonialismo”. As autoras descrevem um movimento circular dialético para construir, num processo de desconstrução e reconstrução do próprio pensamento colonizado.

Quando Otis Frank Boykin relata que os estudantes preferem estudar a história europeia e norte-americana em detrimento da história africana, demonstra um pensamento eurocêntrico, colonizado, de valorização do Norte Global, de sua história, cultura e episteme. Isto está relacionado à formação dos professores, como a mídia noticia fatos do mundo ocidental, europeu e norte-americano, e a forma como é abordada a história nos livros didáticos. A história que conhecemos parte do norte do globo. Quando se fala da Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, estudamos a Grécia, a Roma Antiga, o Império Romano, a Mesopotâmia, o Egito – e quando estudamos o Egito, é numa perspectiva

ocidentalizada, na maioria das vezes, é narrada por historiadores europeus – a invasão dos bárbaros sobre o Império Romano, a formação da sociedade feudal na Europa Ocidental, o Império Bizantino, a Revolução Industrial Inglesa, a formação dos Estados Unidos, a Revolução Francesa, a Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

A história que conhecemos é a história do norte do globo. Em nossas formações, estudamos autores do Norte Global, em sua quase totalidade, homens. Não há uma ruptura nas universidades de valorização epistemológica que parte do Norte Global, de valorização das epistemes produzidas no sul do globo. A nossa história é uma história contada pelos brancos. Pouco se sabe da história da África contada pelos africanos, ou da história da América contada pelos indígenas.

A história do povo negro e dos indígenas sempre foi narrada por homens brancos europeus. Como afirma Aníbal Quijano (2005, p. 121), “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento”. O Norte Global, ao controlar o conhecimento, impôs o seu modo de ser e pensar a todos os povos colonizados. E mesmo com o fim do colonialismo, com a pós-colonização, não significou o fim da colonialidade. Como afirma Stuart Hall (2023, p. 102): “O ‘colonial’ não está morto, já que sobrevive através de seus ‘efeitos secundários.’”

Nesses últimos anos da nossa história recente, é que observamos pessoas negras e indígenas levantando a voz e relatando a forma como o racismo, o preconceito e a discriminação operam na sociedade de maneira a nos excluir de determinados espaços de poder. Como afirma Frantz Fanon (2020, p. 31), “falar é existir absolutamente para o outro.” A voz que fala, de quem fala e do lugar de onde fala, reverbera um pensamento por séculos silenciado pela opressão dos homens brancos ocidentais. Falar, como nos diz Fanon, é existir. Podemos aqui parafrasear René Descartes, em sua conhecida frase: “Penso, logo existo”, para: “Falo, logo existo.”

Existem movimentos acadêmicos e sociais que buscam corrigir essa assimetria, como os estudos pós-coloniais, a valorização de saberes indígenas e africanos, e a promoção de uma abordagem mais inclusiva que ofereça lugar de fala a esses povos. A reintegração dessas perspectivas na história busca reforçar o pertencimento desses povos e suas identidades, bem como promover a diversidade dentro desses espaços de poder. Também devemos observar a importância das cotas raciais, que aumentaram a presença de pessoas negras nesses espaços

acadêmicos, aumentando a produção de temas relacionados à história e cultura dos povos negros, sua luta e resistência diante da exclusão, opressão, marginalização e subalternização.

Em continuação aos questionamentos propostos, foi perguntado: “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao abordar temas étnico-raciais em sala de aula?”, temos que a entrevistada Rebeca Davis Lee Crumpler afirmou que nunca encontrou desafio. Entretanto, em seguida, diz que “só a mentalidade de alguns estudantes”. E atribui isto à família, afirmando que é “por criação”. Também atribui à falta de conhecimento e diz que, quando aborda a questão étnico-racial, os estudantes são receptivos, “os estudantes aceitam muito bem.” Esse discurso apresenta duas questões problemáticas: primeiro, a aparente contradição entre a ausência de desafios e a identificação de um obstáculo relacionado às atitudes dos estudantes; segundo, a explicação da dificuldade como resultado exclusivo da formação familiar, que desconsidera o papel estruturante do sistema educacional na reprodução de preconceitos. Além disso, ao descrever que os estudantes são receptivos quando o tema é abordado, a entrevistada reforça uma perspectiva que já havia sido evidenciada em sua resposta anterior, quando afirmou abordar o tema “sempre que pode.” Essa postura pontual e não sistemática é insuficiente para promover mudanças significativas no entendimento crítico dos estudantes sobre as questões étnico-raciais.

A entrevistada Sarah Boone, semelhante à Rebeca Davis Lee Crumpler, relata não enfrentar nenhum desafio ao abordar a temática. Atribui a dificuldade ao material didático, pois, segundo ela, não tem material didático adequado para trabalhar em sala de aula as questões étnico-raciais. Já a entrevistada Enedina Alves Marques afirma que os estudantes não são receptivos, mas com o esforço e resiliência dos professores, conseguem inserir o tema em sala de aula. Como a entrevistada mesma relata, “mais como o conhecimento, a pesquisa, os professores estão preparados para trabalhar com seus estudantes quanto ao tema trabalhado.”

O entrevistado Garret Morgan descreve nunca ter enfrentado desafios quando da abordagem da temática étnico-racial em sala de aula. Ele relata que: “Eu não... Até o momento, eu nunca enfrentei desafios na escola que eu trabalho em relação a isso, não.” Já Virgínia Leone Bicudo não respondeu à questão.

A ausência de resposta de Virgínia Leone Bicudo pode ser interpretada como um reflexo das dificuldades e silenciamentos que cercam o tema no ambiente escolar. A omissão de respostas diante de uma questão tão relevante reforça a ideia de que o racismo estrutural muitas vezes opera pela negação e pelo apagamento do debate.

As respostas, no conjunto, revelam que muitos professores ainda abordam as relações étnico-raciais de maneira contingente, sem incorporar uma perspectiva crítica ou considerar os desafios estruturais e históricos, que sustentam o racismo no espaço escolar. Essa situação, conforme discutido na pesquisa, está diretamente relacionada a esta formação docente insuficiente, à carência de políticas públicas efetivas para a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e à persistência de uma narrativa educacional eurocentrada, que desvaloriza as contribuições e a história dos povos negros. Superar esses desafios exige não apenas uma revisão profunda do currículo e da formação docente, mas também um compromisso coletivo com a construção de uma educação descolonizadora e antirracista.

Para o entrevistado Otis Frank Boykin, os desafios encontrados para abordar a temática estão relacionados à falta de maturidade dos estudantes, de memória social, não se sentem orgulhosos de sua pertença étnico-cultural. Segundo o entrevistado,

Eu acho que um pouco de maturidade dos discentes, para tratar com um tema tão importante, porque a piadinha sempre acontece, é o que eu estava falando anteriormente, eu acho que eles não têm uma bagagem, ou não querem, ou por uma questão de memória social, não aceitar que o africano faz parte da gente, que todos nós temos a África dentro de nós.

O entrevistado atribui os desafios enfrentados para abordar a temática à falta de conhecimento dos estudantes, ao seu desinteresse e à falta de memória social, bem como à não aceitação de sua identidade étnico-cultural, não se sentindo orgulhosos de sua origem africana. Ainda, segundo Otis Frank Boykin: “a gente percebe que os estudantes, não todos, não se sentem orgulhosos, eles se sentem orgulhosos de falar que eu sou descendente de alemão, que eu sou descendente de italiano, que eu sou descendente de inglês, de austríaco.” E acrescenta:

Meu pai era norte-americano, estadunidense, agora a gente não vê falando que meu avô veio do Congo, veio de Moçambique, veio da Angola, veio de Cabo Verde, a gente não percebe isso, é um sentimento de orgulho. O orgulho que nos é passado. Acho que a questão é memória social mesmo, porque a gente tem que ter o orgulho do europeu branco. Quando vai falar do africano, fica sempre relegado ao descaso, à vergonha, talvez pelo nosso passado escravagista. Então, eu vejo certa retração no pensamento dos meninos. Não há orgulho de ter uma descendência africana, mas eles sentem orgulho de ter uma descendência europeia.

De acordo com o entrevistado Otis Frank Boykin, o desafio para transformar essa realidade parte de uma mudança na forma de pensar, uma mudança na mentalidade. Segundo ele, essa ideia da não valorização das nossas origens africanas e da valorização da

descendência europeia já está internalizada na mente dos brasileiros e se apresenta como um grande desafio.

Já para James West, o grande desafio para abordar as questões étnico-raciais em sala de aula parte do preconceito religioso. Segundo ele, não é papel da escola e nem da ciência interferir na religião, “mas é o papel da escola e é o papel da ciência lidar com a cidadania”. E acrescenta: “Eu acho que falar de religiões afro-brasileiras é um tabu muito grande dentro das escolas”. Ele também afirma que, mesmo que trabalhe a questão religiosa de maneira imparcial, respeitosa, sem ferir os princípios e crenças dos estudantes, é algo muito difícil, pois as pessoas tendem a confundir conhecimento histórico religioso com pregação de uma doutrina religiosa. Afirma: “Você manter essas coisas separadas num país onde essas coisas estão muito exacerbadas, eu acho que é uma dificuldade muito grande.”

Ainda, segundo o entrevistado James West, as novas gerações são mais tolerantes e lidam melhor com o racismo do que nós. Ele relata que os estudantes são mais respeitosos e que aprende mais com eles do que ensina, e acrescenta:

Eu vejo que as novas gerações, elas, de modo geral, não sempre, evidentemente, não de todas as formas, mas elas vêm encontrando ferramentas para lidar melhor com o racismo. Talvez melhor do que a forma como a minha geração lidou com isso. Então, a gente vê comportamentos muito bonitos por parte dos estudantes. Coisas que a gente gostaria de ver reproduzidas na sociedade. Acho que, por vezes, nesse ponto, eu tenho mais a aprender do que ensinar.

As respostas da maioria dos entrevistados são categóricas em relatar não encontrar desafios ao abordarem em sala de aula as relações étnico-raciais. Mas, como foi exposto, para Enedina Alves Marques, os estudantes, por falta de conhecimento, demonstram certa resistência. Numa outra linha de raciocínio, Otis Frank Boykin acredita que a falta de consciência social, de se reconhecer pertencente a uma ancestralidade africana, dificulta a sua abordagem. Já para James West, a questão religiosa é a mais difícil de ser abordada, pois os estudantes assimilam essa abordagem a uma pregação, a uma doutrinação.

A não dificuldade em abordar as relações étnico-raciais em sala de aula para vários entrevistados está evidentemente na não discussão da temática com os estudantes. Isso é notável em toda a entrevista. Alguns chegam a dizer que trabalham de maneira informal, quando os estudantes discutem entre eles, falam sobre o racismo, ao assistir a uma reportagem e/ou fazem piadas em sala de aula.

Nesse sentido, para Nilma Lino Gomes (2011) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa *et al.* (2024), o Movimento Negro tem lutado para

incorporar a história e cultura dos povos negros e da África no currículo escolar, bem como a formação crítica dos professores no enfrentamento ao racismo e à discriminação racial no espaço escolar. Todavia, se os avanços obtidos não forem traduzidos em ações concretas, que impactem diretamente o “chão da sala de aula” e não atravessarem todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar — incluindo docentes, discentes, gestores e a comunidade —, tais conquistas serão mantidas restritas ao campo normativo, vazias de sua potência transformadora. A lei, enquanto instrumento formal, não garante automaticamente mudanças estruturais ou culturais; é necessário que os princípios que a sustentam sejam incorporados de forma crítica e cotidiana nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

A falta de uma formação adequada para trabalhar em sala de aula, a temática das relações étnico-raciais, pode reforçar estereótipos, pois a falta de uma fundamentação teórica esvazia o debate e não promove uma real reflexão sobre a questão racial no Brasil. A falta de cursos para capacitar os professores a atuarem em sala de aula com a temática em tela acaba invisibilizando o negro e a negra, criando estereótipos, excluindo do debate as pessoas negras, operando para um esvaziamento dos seus significados e dos valores de sua cultura, ao mesmo tempo reforça a presença do branco, sua história e cultura, como nos relatam Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa *et al.* (2024).

Como afirma Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 66-67), “faz-se necessário transversalizar o conteúdo em toda a dimensão do currículo escolar, de modo que os espaços educacionais não acabem, por reforçar estigmas no lugar de promover uma educação descolonizada e pluriversal.” Dialogar com outras disciplinas, trazer autores e autoras negros e negras para o debate sobre as relações étnico-raciais, reforça uma presença negra na história e cultura brasileira, de maneira a desconstruir estereótipos e estigmas. O currículo escolar, quando inclui uma variedade de vozes e experiências, de pessoas negras e indígenas, torna a educação mais plural e democrática. Desta forma, dar voz aos grupos marginalizados enriquece o debate e fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes negros e indígenas, bem como de outros grupos marginalizados dentro da sociedade brasileira. Essa forma de abordagem desafia a narrativa eurocentrada da história, valoriza a história e cultura dos povos originários e afrodescendentes.

Relativo à questão: “Você já participou de cursos de formação complementar/capacitação que trabalhassem a temática das relações étnico-raciais?” Ao que Rebeca Davis Lee Crumpler, Enedina Alves Marques, Garret Morgan, Otis Frank Boykin e James West afirmaram que não. Somente Sarah Boone e Virgínia Leone Bicudo disseram que

sim. A entrevistada Sarah Boone disse que sim, mas não detalhou a formação. Já a entrevistada Virgínia Leone Bicudo disse que o curso de formação foi recente, que ocorreu em Goiânia, no mês de dezembro de 2023, durante três dias. Indagada se houve outros momentos de formação, a entrevistada Virgínia Leone Bicudo relatou que esse seminário foi o primeiro, que não houve outro momento de formação.

A Secretaria de Estado da Educação não ofereceu cursos para os(as) professores(as) de história que trabalhem as questões étnico-raciais. O seminário ocorreu em um encontro em Goiânia para coordenadores(as) e diretores(as) da rede estadual de educação. Também foi num período de três dias, não houve um planejamento para estender o curso para todos os profissionais da educação, mesmo sendo solicitado pelos presentes no evento.

A falta de oferta de cursos de capacitação demonstra um desinteresse na formação para a discussão das relações étnico-raciais por parte da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Por que a Secretaria de Educação de Goiás não demonstrou interesse em expandir o curso? Por que não buscou uma formação contínua dos(as) professores(as) para atuarem dentro da sala de aula no enfrentamento ao preconceito, ao racismo e à discriminação racial?

Certamente, esse trabalho não tem a intenção de responder às questões colocadas; apenas podemos inferir que essa mentalidade colonizada é um impedimento para a ação. Para responder a essas indagações, será preciso fazer uma pesquisa empírica juntamente com os responsáveis da Secretaria de Educação de Goiás na oferta de cursos de capacitação para os(as) professores(as).

O certo é que a falta de formação impede um aprofundamento do debate e uma atuação correta dos(as) professores(as) dentro da sala de aula. Só podemos ensinar aquilo que sabemos. A falta de conhecimento é um impedimento na atuação dos profissionais da educação. Essa falta de uma formação adequada contribui para perpetuar o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Isto também acaba dificultando a sua abordagem em sala de aula e, quando abordada, corre o risco de reforçar preconceitos e estereótipos.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa *et al.* (2024, p. 20), “a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade.” Essa reprodução está entrelaçada à falta de formação dos(as) professores(as) e dos funcionários da educação. A formação capacita os profissionais da educação a atuarem com expertise, de forma a mitigar o sofrimento dos estudantes negros e negras no enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial.

Algumas professoras e professores, como o entrevistado Otis Frank Boykin nos relata, têm buscado conhecer a cultura e a história dos povos africanos e afrodescendentes por

iniciativa própria. Essa busca, sem orientação adequada, pela história e cultura da África e dos afro-brasileiros, mesmo sendo louvável, pode levar a uma abordagem inadequada das relações étnico-raciais em sala de aula. Uma formação adequada, com profissionais capacitados, proporciona segurança metodológica e teórica na abordagem.

Já o entrevistado James West disse que trabalhou a temática quando estava na universidade, mas que não houve nenhuma formação por parte da Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

Ato contínuo, foi questionado: “Como você avalia a evolução dos materiais didáticos utilizados em relação à inclusão das temáticas étnico-raciais?”, de modo que a entrevistada Rebeca Davis Lee Crumpler afirma “que os livros hoje vêm abordando muito essas temáticas”. Também diz que na Escola de Tempo Integral, nas eletivas, aborda a história e cultura afro-brasileira e indígena. A entrevistada Sarah Boone diz ter muito material bom. Entretanto, ressalta que o material didático precisa abordar mais essa temática. Por último, afirma que se falava muito sobre o descobrimento do Brasil e não se estudava a história dos povos originários e dos africanos. Também reforça a ideia da miscigenação na composição do povo brasileiro, ao dizer que “dá para você ter uma visão mais ampla e começar a valorizar esses povos que fizeram parte dos três principais povos, principalmente os originários e os que vieram da África” (Sarah Boone).

Convergindo com as respostas das duas primeiras entrevistadas, a entrevistada Enedina Alves Marques relata que o material didático melhorou muito, mas que os professores apresentam dificuldades de fazer uma “relação com o conteúdo trabalhado para facilitar a aprendizagem dos estudantes”. Já o entrevistado Garret Morgan discorre que os livros didáticos estão abordando um pouco mais a questão étnico-racial e que, aos poucos, têm mudado. De forma semelhante, a entrevistada Virgínia Leone Bicudo diz que melhorou muito ao longo do tempo, mas precisa ser mais abordada. Relata que “ainda tem mais coisas para serem tratadas. Porque o Brasil, na verdade, ainda tem muito essa... uma resistência. Uma resistência, eu percebo. Inclusive até nós mesmos. Nós temos que mudar um pouco a nossa... Porque é cultural no Brasil, eu percebo isso.”

Divergindo das respostas anteriores, o entrevistado Otis Frank Boykin afirma acreditar que:

não mudou muito, ainda, não. Os livros didáticos que eu tenho, de história, de dez anos atrás, eu não percebo uma diferença muito grande para os livros didáticos atuais. É sempre uma reprodução muito pouca, sempre ligada ao processo de escravização dos portugueses, à vinda desses africanos para cá, mas eles não falam

de onde vieram, não aprofundam. Porque tratam como se fosse todos iguais, todos africanos, e é o mesmo que fazem com os indígenas.

A análise da fala de Otis Frank Boykin revela uma crítica contundente ao tratamento superficial e redutor dado à história dos povos africanos nos livros didáticos. Ao afirmar que os materiais didáticos de história, mesmo após uma década, ainda não apresentam mudanças significativas, o entrevistado denuncia a persistência de uma abordagem limitada, que restringe a história africana ao processo de escravização e ao tráfico transatlântico. Essa visão estreita desconsidera a pluralidade e a riqueza das culturas, tradições e organizações sociais dos diversos povos africanos antes e durante a diáspora.

O entrevistado Otis Frank Boykin destaca que os materiais didáticos tendem a tratar os povos africanos como um grupo homogêneo, ignorando suas especificidades culturais, como religião, vestimenta, alimentação e relações interpessoais. Essa generalização não apenas invisibiliza as complexidades culturais desses povos, mas também perpetua uma narrativa de inferiorização construída historicamente pelo colonialismo. O entrevistado também estabelece um paralelo com a abordagem dedicada aos povos indígenas, afirmando que a homogeneização e a negligência das diversidades étnicas não se limitam aos africanos e afrodescendentes, mas afetam igualmente outras populações racializadas.

A crítica de nosso entrevistado se aproxima do conceito de “história única” desenvolvido por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que descreve como uma narrativa única e simplificada sobre um povo pode reduzir sua humanidade, fortalecer estereótipos e limitar a compreensão sobre sua história e cultura. A abordagem da história africana como “uma coisa só” reforça estigmas e desumaniza esses povos, perpetuando a ideia de que suas experiências e contribuições podem ser resumidas a uma visão monolítica.

Essa percepção evidencia a necessidade de uma transformação profunda nos materiais didáticos, que deve abandonar a narrativa única e integrar múltiplas perspectivas que reflitam a diversidade dos povos africanos e indígenas. Como discutido por Nilma Lino Gomes (2012), uma educação antirracista requer a valorização da pluralidade cultural e histórica e a problematização das narrativas hegemônicas. Para tanto, é essencial que os livros didáticos sejam revistos, não apenas para incluir a história africana e afro-brasileira, mas para fazê-lo de forma crítica, detalhada e respeitosa às especificidades e contribuições dessas pessoas.

Ainda, o entrevistado Otis Frank Boykin acrescenta que,

E, na verdade, a gente deveria olhar especificamente para cada povo. Eu não posso falar que a África do Sul, que é o país mais desenvolvido do continente africano, é a mesma coisa que o Congo, ou a mesma coisa que o país do norte da África, um

Egito da vida, um Marrocos, enfim. Então, eu acredito que sempre o material didático é muito geral, ele é generalista. Então, não dá para a gente especificar, ver a diferença cultural do povo.

Para Otis Frank Boykin, geralmente, quando é trabalhada a cultura, tem-se uma visão generalizada da África. É como se os traços culturais dos angolanos, dos moçambicanos, por exemplo, fossem traços culturais para todos os povos do continente africano. Não estuda as suas especificidades, as suas diferenças. E, por fim, o entrevistado afirma perceber que a história dos afro-brasileiros está muito ligada ao processo de escravização.

O livro didático, ao abordar a história dos povos negros a partir da escravização, reforça um sentido negativo da sua história e os inferioriza, produzindo significados distorcidos de sua realidade. Uma realidade não sua, mas produto de um sistema de representação que diminui o ser negro, que busca fazer do(a) negro(a) um branco, como nos afirma Fanon (2020).

Para Stuart Hall (2016), nós nos identificamos com aquilo que nos representa. É por meio de nossas representações que construímos a nossa identidade, a nossa maneira de ser no mundo. Damos sentido a nós e ao mundo à nossa volta e ressignificamos as coisas pela maneira como somos representados e as representamos. Ainda, de acordo com Stuart Hall (2016, p. 21), “nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos”. Podemos atribuir um sentido negativo ou positivo às coisas a depender de como aquilo que observamos é representado.

Corroborando, Kabengele Munanga (2005, p. 103) descreve que, “quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou”. Existe uma cristalização de uma imagem negativa do negro e da negra, sendo uma maneira eficaz de violência simbólica. É a negação de si pela forma como são representados, como são significados.

Como forma de ressignificar a história e cultura dos afro-brasileiros e da África, a Lei nº. 10.639/2003 propõe uma ruptura com um pensamento colonizado, eurocentrado, ao propor uma alteração no currículo e uma nova abordagem. Uma abordagem de valorização dos povos negros, sua história, cultura, ancestralidade e episteme.

Já para o entrevistado James West, a lei é essencial para que a história e cultura dos afrodescendentes e da África sejam implementadas dentro do espaço escolar, e completa dizendo que “o texto legal deu um respaldo muito grande para esse tipo de trabalho”. Em

relação ao material didático, afirma que evoluiu muito, mas que é uma coisa superficial e precisa ser complementado. Para James West, a lei não garante uma abordagem mais ampla, é a ação/reflexão do professor, ampliar o horizonte do racismo para outros grupos étnicos, tais como os judeus, muçulmanos, entre outros, para contemplar uma gama maior de povos que foram e são discriminados. Completa o raciocínio dizendo que,

a gente precisa também ampliar o horizonte do racismo, estender isso para grupos étnicos. Por exemplo, o povo judeu, os muçulmanos e por aí vai. Grupos que, às vezes, são de matiz religioso, mas também étnico e cultural. Então, eu acho que vem tendo sim uma evolução, mas ainda tem coisas que a gente precisa melhorar. Eu acho que precisa deixar mais claro essas relações entre a África e o mundo. Eu acho que isso ainda tem muito para se trabalhar. E eu digo até pela formação acadêmica universitária também. De modo geral, a gente não tem uma disciplina no mundo antigo voltada especificamente para a África. Você estuda o Egito, os povos do Sudão, e olha lá. Da antiga Núbia, e olha lá. Então, eu acho que a própria formação universitária deve ser ampliada para garantir um melhor resultado nesse sentido.

James West destaca uma questão importante sobre a formação de profissionais na universidade, especialmente a respeito da abordagem das questões étnico-raciais. A ausência de uma disciplina específica abordando a história da África e dos afrodescendentes de maneira aprofundada limita a compreensão e o ensino da diversidade em sala de aula. Essa lacuna no currículo impacta negativamente a formação dos futuros profissionais da educação, ao ficarem sem uma base sólida para trabalhar questões de diversidade e inclusão em suas futuras práticas profissionais.

Podemos inferir que a implementação de disciplinas que abordem essa temática de forma crítica e holística é importante para a valorização da história e cultura dos afrodescendentes e da África, promovendo uma formação mais plural e consciente, preparando os futuros professores a lidar com a diversidade étnica e cultural em sala de aula.

Relativo à questão seguinte, foi questionado: “Como você percebe a abordagem da temática das relações étnico-raciais nos livros didáticos após o Novo Ensino Médio?”, a entrevistada Rebeca Davis Lee Crumpler apontou que os livros didáticos abordam esse tema com mais frequência. Ainda relata, em sua fala, acreditar “que aumentou, que melhorou nesse sentido, né? Conforme eu mencionei, os professores estão incluindo mais isso em suas aulas, até mesmo incluindo eletivas sobre isso, né?”

A entrevistada Sarah Boone descreve a importância de trazer essa temática quando são abordados temas similares, como o bullying, por exemplo, afirmando que,

Quando você trabalha alguns temas, tipo o bullying, já internaliza várias outras questões relacionadas a esses sistemas raciais, né? Então, assim... É claro que ainda

precisa dar uma melhorada, né? Porque ainda é engessada em algumas questões. Mas eu avalio como boa a temática que está vindo. Embora precise melhorar cada vez mais.

Mesmo acreditando em uma maior abordagem da temática nos livros didáticos, Sarah Boone defende a necessidade de melhorar o conteúdo sobre questões étnico-raciais. A entrevistada Enedina Alves Marques, por sua vez, apontou a necessidade de se conhecer melhor a temática, afirmando ser “preciso trabalhar mais, eu preciso estudar mais esse tema, eu preciso estar mais próxima desses materiais para eu poder falar de uma forma mais clara, né?” Ela evidencia a importância do conhecimento, como forma de expressar melhor a sua opinião, de trazer essa temática para a sala de aula.

O entrevistado Garret Morgan descreve o assunto abordado nos livros didáticos após o Novo Ensino Médio como insuficiente, apesar das mudanças, afirmando ser “um pouco vago, mas a gente tem notado que tem mudado, sim.” Sua afirmação ressalta uma preocupação importante em relação à qualidade e à profundidade do conteúdo nos livros didáticos, após a implementação do Novo Ensino Médio. Embora reconheça haver algumas mudanças, ele aponta que o material ainda é insuficiente para atender às necessidades dos estudantes.

Virgínia Leone Bicudo destaca que, apesar das reformulações do Novo Ensino Médio, as questões étnico-raciais nos livros didáticos ainda não são abordadas da maneira adequada. Ela afirma que, “na verdade, o Novo Ensino Médio também agora já foi por água abaixo. Já mudou. Já está reformulando. Já foi reformulado. Mas eu percebo que melhorou. Sim, está sendo mais abordado, mas poderia melhorar mais. Poderia abordar mais.”

Para o entrevistado Otis Frank Boykin, a abordagem das questões étnico-raciais após o Novo Ensino Médio nos livros didáticos “não houve muita alteração de como era abordado anteriormente. Ainda não especifica bem as diversas culturas, as diversas formas de relações sociais, de se alimentar, de se viver, dos deuses diferentes, a sua complexidade relacionada à moda, as relações familiares.” O entrevistado descreve que o material didático, após a implementação do Novo Ensino Médio, em comparação com o de dez anos atrás, não houve mudança significativa.

O referido entrevistado faz uma crítica sobre como a história e cultura da África são abordadas, é como se fosse um só povo, uma só história, uma só cultura. Ele aponta para a importância de estudar cada país e suas singularidades, afirmando:

não deveria ser a cultura africana como um todo. Agora nós vamos estudar a cultura do Congo, agora de Cabo Verde, agora de Angola. Mas não, nós estudamos como se fosse um povo só. E não é um povo só, eles têm as suas diferenças, as suas

especificidades. Mas os livros ainda tratam como se fosse algo único, algo generalista. Então, os livros que eu tenho em casa, didáticos, de dez anos atrás, e se eu for fazer uma comparação com os livros de hoje, eu acho que não mudou muita coisa não.

Para ele, é preciso uma ruptura com a história única e começar a estudar o continente africano, de forma a desconstruir essa ideia de ser uma só coisa. Deve falar de suas guerras, dos conflitos, sua riqueza material, cultural, sua vestimenta, como cada grupo étnico se organizava, se relacionava, sua cosmovisão e episteme.

Para o entrevistado James West, o material didático aborda a história e cultura dos povos afrodescendentes, da África e dos povos indígenas. Relata que na rede estadual de educação, são ofertadas para os(as) professores(as) apostilas elaboradas pela rede. Entretanto, no ano da entrevista, a apostila não foi ofertada. Segundo ele, o tema tem que ser selecionado pelo(a) professor(a) dentro do material didático, e acrescenta que a ideia de material didático precisa ser ampliada, cabendo ao(à) professor(a) elaborar a sua própria apostila, fazendo um recorte daquilo que julga ser mais importante, ou não. Também fala da necessidade de usar outras ferramentas e tecnologias para facilitar a compreensão dos discentes e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Com exceção de Otis Frank Boykin, que relatou não ver uma melhora nos livros didáticos no que tange às questões étnico-raciais, os demais entrevistados relataram uma maior abordagem, nos livros didáticos, das relações étnico-raciais após o Novo Ensino Médio, mas reconhecem a necessidade de uma ampliação dessa temática.

Sarah Boone descreve que a temática pode ser abordada quando for trabalhar temas semelhantes, como o bullying, por exemplo. Trazer para dentro de um tema em desenvolvimento a questão étnico-racial pode reforçar estereótipos. Abordar a agressão sofrida pelos estudantes negros e negras pode reforçar uma ideia negativa das pessoas negras. O importante não é abordar o sofrimento, mas a luta, a resistência, a contribuição histórica, cultural e epistemológica dos povos negros na formação da população brasileira. Obviamente, não se pode ocultar o sofrimento, a exclusão e marginalização do negro e da negra na sociedade brasileira. Entretanto, é importante trabalhar com uma perspectiva que valorize a resistência e as contribuições dos povos negros, ao invés de se focar apenas em seus sofrimentos. Essa forma de abordagem, de valorização de sua história, cultura e episteme, reforça, nos estudantes negros e negras, a sua autoestima, a sua identidade étnico-cultural e o seu lugar no mundo.

Quanto à questão “Quais são as suas principais dificuldades ao ensinar e discutir sobre as relações étnico-raciais?”, a entrevistada Rebeca Davis Lee Crumpler relata não ter muita dificuldade, apesar de não ser um conteúdo específico da sua área de atuação. E acrescenta: “Às vezes que eu preciso discutir, falar sobre isso, eu não encontro muita dificuldade com os estudantes”. Todavia, sua fala denota uma abordagem pontual e reativa, apontando que o tema só é abordado em situações específicas e não como parte integrante de sua prática pedagógica regular.

A expressão “às vezes que eu preciso discutir” denota um distanciamento do compromisso exigido pela Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Essa obrigatoriedade não deve ser tratada como eventualidade, mas como um elemento contínuo e transversal do processo educativo, permeando os conteúdos e práticas de maneira integrada. A abordagem ocasional mencionada pela entrevistada reforça a ideia de que o tema é secundário e não prioritário, limitando o potencial de transformação crítica que ele pode oferecer no ambiente escolar.

A entrevistada Sarah Boone atribui a receptividade dos estudantes às questões étnico-raciais ao processo de globalização, afirmando: “quando você aborda dentro da sala de aula, os estudantes estão mais receptivos. Talvez seja por conta da globalização, né?” Ela relata que os estudantes estão mais atentos e sensíveis devido ao acesso às novas ferramentas tecnológicas, possibilitando uma reflexão sobre acontecimentos que impactam suas vidas, como, por exemplo, brasileiros fora do país sofrendo discriminação, trazendo certa indignação.

Para Sarah Boone, esses eventos propiciam uma discussão mais fluida em sala de aula sobre questões étnico-raciais, conforme ela descreve:

Hoje em dia está muito fácil para trabalhar com o uso das tecnologias, está cada vez melhor ainda. É por conta dessa repercussão toda. Quando alguém é... como que fala? Quando alguém é atingido lá fora, moralmente, por conta da cor, a repercussão é tão grande que eles trazem para a sala. Então, não vejo nenhuma dificuldade, não. Não sinto. Eu, como professora, como coordenadora, eu creio que não existem essas dificuldades mais não. De discutir e estar falando sobre isso. Sobre essas relações étnicas e raciais. Não vejo dificuldade.

O uso das novas tecnologias tem possibilitado acessar informações sobre o que ocorre em qualquer parte do globo em tempo real. O processo de globalização encurtou distâncias a partir da introdução de meios de transporte mais rápidos e do uso da rede de internet nas comunicações. Como a globalização encurtou distâncias, as pessoas se conectam na rede a

partir de uma identificação. É a partir dessa identificação que as pessoas se comunicam e acessam conteúdo.

A globalização, para Stuart Hall (2006), tem um efeito sobre as identidades culturais, ao encurtar o tempo e o espaço. Esse encurtamento possibilita a pessoas até então separadas a se unirem em torno de causas comuns, criando redes de solidariedade e de movimentos identitários. Acontecimentos em um país podem ressoar e influenciar comportamentos e opiniões em outros locais do globo, especialmente quando há identificação com a causa. Os movimentos são movimentos identitários, de luta por afirmação e reconhecimento. Stuart Hall descreve que a defesa ou não das pessoas em torno do juiz Clarence Thomas estava intimamente ligada às questões raciais e identitárias.

Aqui podemos inferir que a entrevistada Sarah Boone observa um comportamento ligado a uma causa identitária, os estudantes se veem no lugar do outro, se colocam naquele lugar, naquele tempo e espaço da ação, da agressão. Isso reverbera em sala de aula. E o processo de globalização encurta essas distâncias, possibilita estar presente mesmo na ausência.

Para Stuart Hall (2006), a globalização tem possibilitado uma mudança no comportamento das pessoas e uma mudança identitária. As identidades nacionais têm se enfraquecido e reforçado as identidades locais e regionais. Stuart Hall afirma haver uma hibridização cultural com a globalização. Descreve ser “difícil pensar na ‘comida indiana’ como algo característico das tradições étnicas do subcontinente asiático quando há um restaurante indiano no centro de cada cidade da Grã-Bretanha” (Hall, 2006, p. 75). Esse deslocamento de pessoas de seus países de origem para outros países, em busca de melhores condições de vida, tem transformado as identidades locais, pois essas pessoas trazem consigo a sua forma de vida, suas crenças, alimentação, vestimenta, costumes, levando a uma hibridização cultural-identitária.

A educação não está isenta dessas mudanças comportamentais no processo de globalização. Essa identificação muda o comportamento dos estudantes dentro da sala de aula, leva-os a questionar, a indagar os fatos, propor alternativas e se indignar quando pessoas são agredidas, humilhadas e até mortas, como foi o caso de George Floyd, nos Estados Unidos.

Semelhante a Sarah Boone, os entrevistados Garret Morgan e Enedina Alves Marques relatam não encontrar nenhuma dificuldade ao ensinar e discutir a temática das relações étnico-raciais. Ainda para Enedina Alves Marques, a temática é tratada até de maneira informal e corre o risco de falar algo fora daquilo que está em discussão. Segundo Enedina Alves Marques,

Você acaba entrando no pensamento dos estudantes, no que ele está abordando, na forma como ele vê, com que ele acredita. Então, assim, eu não acredito que eu tenha tanta dificuldade de trabalhar, de abordar, de falar sobre o assunto, não. Mas, às vezes, a gente tem que se policiar para a gente estar dentro da lei, para não falar nada que esteja fora.

Enedina Alves Marques enfatiza a importância da empatia e da sensibilidade na abordagem de temas relacionados às relações étnico-raciais. Ela menciona conseguir se conectar com os pensamentos e crenças dos estudantes, facilitando a abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula. Ao mesmo tempo, ela demonstra preocupação com suas palavras, afirmando ficar se policiando para não ir além do que está contido na lei. Mas será que isto também não demonstra uma falta de conhecimento para trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula?

A entrevistada Virgínia Leone Bicudo relata as dificuldades de ensinar e discutir a temática das relações étnico-raciais, que são culturais. Que precisa mudar a forma de pensar, um pensamento de rejeição ao negro, ao estrangeiro, discriminatório, preconceituoso e racista. Virgínia Leone Bicudo acrescenta: “a gente tem que começar a mudar essa mentalidade. E passar isso para os estudantes também. E já melhorou bastante em vista de quando eu estudei. Eu acho que melhorou demais. Mas ainda tem muita coisa que a gente pode estar melhorando.”

Ela reconhece a influência cultural na formação das pessoas, e que esse pensamento interfere nas nossas relações interpessoais, na forma como vemos o negro e a negra, como construímos a nossa percepção dessas pessoas no mundo. A nossa percepção do outro perpassa por um sistema de representação numa determinada cultura, o qual transmitimos, através da linguagem, os nossos pensamentos, ideias e sentimentos, conforme descreve Stuart Hall (2016).

A percepção que temos do outro é profundamente influenciada pelo sistema de representação cultural em que estamos inseridos. Esse sistema molda como interpretamos e nos relacionamos com as pessoas ao nosso redor. A linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, pois é por meio dela que expressamos e comunicamos nossas ideias, sentimentos e interpretações sobre os outros.

O entrevistado Otis Frank Boykin aponta a dificuldade dos estudantes de compreender o conceito de etnia. De acordo com ele, é necessário entender que existe apenas uma raça humana e várias etnias, e o papel do(a) professor(a) é trabalhar esses conceitos; e ser diferente do europeu ou dos estadunidenses não é ruim; que os estudantes precisam se sentir orgulhosos de sua identidade, de seu pertencimento; que a falta desse orgulho atrapalha abordar a

temática das relações étnico-raciais, levando a um desinteresse por parte dos estudantes de conhecer a sua origem africana, a sua identidade afro-brasileira.

Ainda, segundo o entrevistado Otis Frank Boykin,

a gente não consegue virar essa chave, fazer com que os descendentes tenham orgulho de ter uma herança africana, de ter uma genética africana, que poderia causar um interesse neles de estudar. Ele tem interesse em estudar os italianos, se tiver uma descendência. Tem interesse em estudar um francês, um inglês, um espanhol, um português. Mas fala, vamos estudar Cabo Verde, Angola. Eu não tenho interesse nisso não, professor! Então, você tem que forçar, e é muito difícil você entrar na cabeça dos estudantes se ele não estiver interessado naquela temática que ele está estudando.

Para ele, o grande desafio ao ensinar as relações étnico-raciais se esbarra na falta de interesse dos estudantes, causada, em grande parte, pelo desconhecimento da história dos seus antepassados, não se sentir pertencente, não se identificar com a história e cultura dos povos africanos.

Semelhante ao entrevistado Otis Frank Boykin, James West aponta haver uma negação às pessoas pobres do direito à ancestralidade. Já a pessoa rica, de descendência europeia, existe uma valorização da sua ancestralidade, ela consegue retroceder, por séculos, na sua árvore genealógica. E aqui ele deixa claro a dificuldade de discutir a temática, ao afirmar que,

Então, eu acho que você deixar claro para uma população brasileira, que tem uma dificuldade de se reconhecer enquanto negra. A gente vê, pessoas negras se declarando pardas, pessoas pardas se declarando brancas, pessoas brancas se declarando negras. E é claro que é uma autodeclaração mesmo. Não estou dizendo que o erro está nisso, mas estou dizendo que talvez, se a gente oferece melhores ferramentas para que os cidadãos brasileiros, de modo geral, a cidadania brasileira, de modo geral, se identifique no seu lugar no mundo, eu acho que isso é uma coisa muito importante nesse sentido de combate ao racismo, de combate às desigualdades sociais, históricas, que é um problema central do nosso país, eu diria.

O entrevistado continua afirmando a dificuldade dos estudantes afrodescendentes de se reconhecerem pertencentes a uma ancestralidade africana, a dificuldade na autodeclaração, onde pretos se identificam como pardos, pardos como brancos e brancos como pardos. Para James West, seria viável oferecer ferramentas de identificação mais específicas na hora de se autodeclarar. Ainda aponta-se a dificuldade dos estudantes de se reconhecerem pertencentes a uma ancestralidade africana, pela forma como a história é abordada em sala de aula. Uma história que reforça a escravização, a tortura e a violência que os africanos e indígenas sofreram em toda a história brasileira com a chegada dos europeus. Também aponta a

dificuldade em reconhecer o legado dos ameríndios e dos africanos para a composição da nação brasileira.

A forma como as pessoas são representadas dentro da cultura à qual estão inseridas define a forma como elas se veem. Nesse sistema de representação, o “Outro” é como um espelho onde me vejo e sou formado. É com o “Outro” no mundo, através de telas de representação, como afirma Stuart Hall (2016), que me construo.

Quando nos vemos refletidos nas representações culturais, começamos a definir quem somos. Essas representações moldam tanto a autoimagem, negativa ou positiva, a depender da forma como somos representados, quanto a maneira como percebemos o “Outro”. E a forma como percebemos o “Outro” e a nós mesmos, por meio de sistemas de representações e da linguagem, é que construímos narrativas sobre o “Outro” e nós mesmos.

Caso os estudantes tenham dificuldades de se reconhecerem pertencentes a uma ancestralidade africana, isto perpassa pela forma como os negros e as negras têm sido, por séculos, representados na sociedade brasileira. Como os negros e as negras podem querer ser pertencentes àquilo que é colocado à margem, inferiorizado? Essa é a forma como a colonialidade age sobre a população negra.

Como afirma Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 55),

Inicialmente tratava a decolonialidade como um subitem escrito nos artigos, o qual eu buscava fazer conexões metodológicas e análise dos dados a partir dessa lente, objetivando a tão sonhada coerência interna nos textos. Depois compreendi que era também sobre mim, sobre o modo que me educaram acerca do que era o perfil ideal de um professor universitário (dentro desses moldes ocidentais) e que eu – mulher negra e favelada – buscava incansavelmente me encaixar [...].

A educação quer que os estudantes se encaixem dentro de padrões ocidentalizantes, onde há uma valorização do branco. Pouco se fala dos heróis negros e negras, dos reinos africanos, de seus reis e rainhas, de sua cultura, dos seus velhos, de sua culinária, de sua matemática, medicina, química, física, enfim, da sua epistemologia (Pinheiro, 2021).

Quanto à questão: “Como você avalia a implementação da história e da cultura afro-brasileira e africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DC-GO)?”, a entrevistada Rebeca Davis Lee Crumpler descreve acreditar que foi implementado, mas tem muita coisa para melhorar. Pontua-se ser o conteúdo extenso e a falta de tempo do(a) professor(a) para abordar uma gama tão grande de conteúdo. E discorre que,

Porque o conteúdo é muito e não tem um conteúdo específico, uma área específica para trabalhar isso aí, a cultura afro-brasileira e africana dentro da sala de aula. Então, acho que ainda é pouco trabalhado. Acho que até colocaram eletivas justamente sobre esse assunto para que possa abordar mais isso. Mas eu acho que ainda tem campo para ser melhorado nesse sentido.

A entrevistada reconhece que a história e a cultura afro-brasileira e africana dentro da sala de aula ainda são pouco trabalhadas e, ao colocar as eletivas, buscou contemplar a temática das relações étnico-raciais.

De acordo com a entrevistada Sarah Boone, a BNCC e o DC-GO trouxeram um direcionamento quanto às questões étnico-raciais para trabalhar em sala de aula, discorrendo que “um dos documentos é para trabalhar, não é só uma data específica, mas todos os anos é sempre para estar abordando”. Ela reconhece a necessidade de abordar a temática durante todo o ano letivo e não apenas em datas específicas, e os documentos normatizadores trouxeram melhoras significativas ao colocar a importância do estudo em sala de aula da história e cultura dos afrodescendentes e da África.

Para a entrevistada Enedina Alves Marques, a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC e DC-GO é necessária porque faz parte da nossa história. Já o entrevistado Garret Morgan avalia que deveria ter sido implementado há muitos anos e vem de encontro a uma necessidade de valorização da história e cultura desses povos.

A entrevistada Virgínia Leone Bicudo avalia positivamente a implementação, na BNCC e DC-GO, da história e cultura afro-brasileira e africana. Ela relata que a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos não foram abordadas como deveria, ao afirmar: “não fala, na verdade, o que tinha que ser falado.” Ela reconhece a necessidade de mudar a forma como a história e cultura dos afrodescendentes e africanos são abordadas em sala de aula, mesmo havendo avanços.

O entrevistado Otis Frank Boykin acredita ser imprescindível e necessário, mas, semelhante a Garret Morgan, julga ter demorado muito para ser implementada na BNCC a história e cultura afro-brasileira e africana. E a demora da implementação dessa temática engendrou uma certa dificuldade para os(as) professores(as) abordarem em sala de aula a história e cultura dos afrodescendentes e africanos e, também, pela falta de capacitação dos docentes. Ainda afirma que, “talvez, foi até tardia. Deveria ter sido feita anteriormente, para que tivesse uma preparação, tivesse uma bibliografia vasta, tivesse estudos, pesquisas, para que a gente pudesse saber como agir dessa maneira, como conseguir virar essa chave e trazer o interesse dos estudantes.” Ele reafirma a importância de ter sido implementada antes, e essa

demora é um empecilho na busca de se conhecer a história dos povos afrodescendentes e africanos.

Otis Frank Boykin faz algumas proposições para a abordagem da temática em questão. Ele relata que o aumento da carga horária do ensino de história e cultura africana, a inserção da história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos em outros conteúdos e o estudo mais aprofundado dos quilombos seriam fundamentais para a valorização da história dos afrodescendentes e africanos.

Para o entrevistado James West, a implementação da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos na BNCC e DC-GO é resultado da luta dos povos negros. Semelhante a Garret Morgan, Otis Frank Boykin considera que demorou a sua implementação, mas que chegou em tempo.

James West afirma que:

Isso é resultado da luta secular do povo negro. Em primeiro momento, eu acho que é importante reconhecer isso. Esse é o tipo de coisa que não acontece por iniciativa do Estado. Isso não surge do nada, é o resultado de uma luta ancestral. E eu acho que, apesar do pouco tempo, considerando 500 anos de construção desse país, 202 anos de independência de país de fato, eu acho que é muito produtivo. Eu acho que é necessário. Eu acho que chegou tarde, mas chegou em tempo. Chegou em tempo porque nós lidamos cada vez mais com essas questões. A sociedade brasileira cada vez mais se mostra intolerante ao racismo. É claro que estamos longe de chegar no fim do racismo, mas é o resultado, é colher os frutos positivos dessa luta secular dos povos afro-brasileiros, eu diria.

Desta forma, observamos que ele reconhece que as conquistas obtidas até o momento não são frutos de iniciativas espontâneas do Estado, mas de uma luta secular protagonizada pelos povos negros, uma luta que remonta ao período colonial e se estende até os movimentos contemporâneos. Essa perspectiva é fundamental para situar os avanços no contexto mais amplo de resistência e resiliência das comunidades afrodescendentes.

Ao afirmar que tais conquistas “chegaram tarde, mas chegaram em tempo”, James West confirma a demora histórica do Brasil em abordar o racismo de forma estrutural e a necessidade de aproveitar o momento atual para intensificar as ações antirracistas. Sua análise sublinha que, apesar de ainda estarmos distantes de erradicar o racismo, a sociedade brasileira tem demonstrado maior intolerância às práticas racistas. Esse movimento reflete o impacto do engajamento contínuo de movimentos sociais, como o Movimento Negro, na transformação das ideias e na construção de uma consciência coletiva mais crítica.

No entanto, a fala de James West também nos convida a uma reflexão sobre o caráter ainda incompleto e fragmentado dessas conquistas. Ao mencionar que “estamos longe de

chegar no fim do racismo”, ele aponta para os desafios que permanecem, especialmente no campo educacional, que é tanto reflexo quanto motor das transformações sociais. A resistência ao racismo estrutural não pode ser considerada um processo automático; é necessário que as práticas pedagógicas, as políticas públicas e a formação docente se comprometam com a construção de uma sociedade mais igualitária e antirracista.

Na sequência, foi questionado: “A temática das relações étnico-raciais que é proposta pela Lei nº. 10.639 de 2003, vem sendo contemplada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e de que forma?”, ao que Rebeca Davis Lee Crumpler, Sarah Boone, Enedina Alves Marques e Garret Morgan, apontaram que o Projeto Político Pedagógico contempla a Lei nº. 10.639/2003 e é trabalhado através de projetos e das eletivas.

Garret Morgan relata que, na Semana da Consciência Negra, é trabalhada a história dos povos negros, afirmando que, “na forma de realização de alguns projetos voltados para essa área, inclusive na semana voltada para isso. E dentro das salas de aula, na Semana da Consciência Negra, a gente promove algumas palestras e algumas aulas diferenciadas.”

Diferente dos entrevistados acima, a entrevistada Virgínia Leone Bicudo aponta que:

Não. Muito pouco. São poucos. Todos os anos a gente reformula, a gente faz o PPP da escola de acordo com a realidade. Mas nem sempre é abordado. Poderíamos abordar, mas ainda não foi muito abordado. Não é muito abordado durante os anos. Tem outras questões que eles julgam mais importantes. Como a busca ativa dos estudantes, como a questão de proficiência, se o estudante está aprendendo ou não. E até a relação familiar com os estudantes e o idoso. Então, assim, geralmente tem outros temas que são mais valorizados do que esse.

Virgínia Leone Bicudo discorre que a história e cultura dos afrodescendentes e da África são muito pouco trabalhadas, mesmo quando o PPP busca retratar a realidade da escola. Ela aponta que o principal foco não é a Lei nº. 10.639/2003, mas é a busca ativa, a proficiência e a relação familiar.

Para o entrevistado Otis Frank Boykin, a Lei nº. 10.639/2003 é pouco contemplada no Projeto Político Pedagógico, mesmo com mais da metade da população brasileira sendo negra. Geralmente, a temática é trabalhada apenas em novembro, principalmente na Semana da Consciência Negra. Ainda aponta a falta de conhecimento dos(as) professores(as) para trabalhar a história e cultura dos povos negros, o que resulta em uma ideia distorcida da realidade e acaba reforçando estereótipos.

Segundo Otis Frank Boykin,

A gente tem uma data, faz... reproduz o mesmo estereótipo, vem com roupas é... africanas. Da onde? Da África. Não, é da África. Coloca uma música africana. Da onde essa música? É da África? Não sei! É da África. É aquilo que eu estava dizendo. Os próprios docentes, às vezes, não sabem... Acaba reproduzindo um estereótipo. Fica reproduzindo um estereótipo. Existe? Está dentro do projeto? Está! Nós temos essa semana, mas é muito pouco. É trabalhado sempre a reprodução de estereótipos. Da mesma maneira que a gente reproduz diversos estereótipos de outras etnias que a gente tem aqui no nosso país.

Para o entrevistado James West, o Projeto Político Pedagógico, na data da entrevista, estava sendo reformulado e, conforme nos relatou, não teve acesso à versão anterior. Segundo nos informou James West, a equipe gestora alegou estar readequando o PPP, motivo pelo qual não teve acesso. Ele descreve que, em novembro, o calendário escolar reserva a Semana da Consciência Negra, momento oportuno para trabalhar a temática e reforçar o que foi discutido durante o ano letivo sobre a história e cultura dos povos negros. E descreve:

Eu gosto muito de trabalhar com a oficina de blues, que relaciona o blues com outros estilos musicais, com a música brasileira e, geralmente, eu faço isso na Semana da Consciência Negra, no Dia da Consciência Negra, que agora vai ser feriado, não sem tempo. E eu acho que a temática negra, e desse legado afro-brasileiro, ele está contemplado no calendário da escola, não apenas no Dia da Consciência Negra, mas em outras oportunidades, quando é possível.

James West relata a importância do feriado no Dia da Consciência Negra e também afirma que se constrói um país melhor quando superamos as desigualdades sociais, o racismo e a misoginia.

Desta forma, a análise das respostas dos entrevistados sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 no Projeto Político Pedagógico (PPP) revela tantos avanços quanto aos desafios estruturais e epistemológicos no enfrentamento ao racismo e na valorização das culturas afro-brasileira e africana. Apesar de considerarem a presença formal da temática nos documentos institucionais, as práticas descritas pelos entrevistados demonstram limitações significativas em sua eficácia de integração ao cotidiano escolar.

Rebeca Davis Lee Crumpler, Sarah Boone, Enedina Alves Marques e Garret Morgan destacam que o PPP contempla a Lei nº. 10.639/2003, principalmente por meio de projetos e eletivas. Entretanto, essas iniciativas parecem ser tratadas de forma pontual, concentrando-se em momentos específicos, como a Semana da Consciência Negra. Essa abordagem fragmentada e sazonal limita o potencial transformador da lei, que demanda uma aplicação contínua e transversal ao longo de todo o ano letivo. Embora os projetos sejam relevantes, é necessário questionar até que ponto há rompimento com as práticas pedagógicas que naturalizam o racismo e perpetuam a invisibilização das contribuições afrodescendentes.

Virgínia Leone Bicudo traz uma perspectiva crítica ao apontar que, apesar de o PPP buscar retratar a realidade da escola, a história e cultura afro-brasileira e africana são “muito pouco” trabalhadas. Ela ressalta que outras demandas, como busca ativa de estudantes, proficiência escolar e questões familiares, são priorizadas em detrimento da implementação da Lei nº. 10.639/2003. Essa hierarquização de prioridades reflete a resistência estrutural em tratar a questão racial como um eixo central da prática educativa, relegando-a a uma posição secundária, mesmo em um país onde mais da metade da população se autodeclara negra.

Otis Frank Boykin complementa essa crítica ao afirmar que, a abordagem da temática, quando existente, frequentemente reforça estereótipos. Ele denuncia práticas como o uso genérico de “roupas africanas” e “músicas africanas”, sem contextualização ou reconhecimento das especificidades culturais e históricas. Esse tratamento superficial perpetua a ideia de uma África continental, desconsiderando a diversidade dos povos e culturas africanas. Além disso, Boykin aponta a falta de capacitação docente como um dos principais obstáculos à implementação da lei, o que resulta em práticas que, muitas vezes, reforçam preconceitos ao invés de desconstruí-los.

James West, por sua vez, oferece uma análise ao situar os avanços alcançados, como resultado da luta histórica dos povos negros. Ele reconhece a importância da inclusão da temática no PPP, que é um reflexo dessa resistência secular, mas alerta para a necessidade de superar desigualdades estruturais e construir uma sociedade mais justa. Sua prática de trabalhar o legado afro-brasileiro por meio de escrita, como a de blues, exemplifica uma tentativa de articular a cultura negra de forma criativa e integrada ao currículo. Contudo, sua fala também reflete os desafios da institucionalização do tema, uma vez que o PPP de sua escola ainda estava em processo de reformulação no momento da entrevista.

As respostas dos entrevistados revelam que, embora a Lei nº. 10.639/2003 tenha alcançado avanços formais, como sua inclusão no PPP, a implementação prática ainda enfrenta resistências estruturais, epistemológicas e pedagógicas. A abordagem sazonal, a reprodução de estereótipos e a falta de formação docente são obstáculos que limitam a transformação do ambiente escolar em um espaço verdadeiramente antirracista e descolonizador. É necessário que a temática das relações étnico-raciais seja integrada de maneira crítica, contínua e interdisciplinar, rompendo com as práticas que tratam o tema como pontual ou decorativo. Só assim, será possível construir uma educação que valorize, de fato, a história e a cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para a superação do racismo estrutural e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Por último, relativo ao conjunto de perguntas feitas ao primeiro grupo de entrevistados, abriu-se espaço para que os entrevistados acrescentassem algo que, eventualmente, não tivesse sido mencionado. Desta forma, os(as) entrevistados(as) Rebeca Davis Lee Crumpler, Sarah Boone, Garret Morgan e Virgínia Leone Bicudo disseram não ter nada a acrescentar.

Já Otis Frank Boykin discorreu sobre desejar livros didáticos e materiais mais completos em relação à história e cultura dos afrodescendentes, africanos e indígenas. Discorreu sobre a importância de os livros didáticos abordarem mais a língua, cultura, relações familiares e a economia, especificamente, de cada região da África. E acrescenta:

Nós não falamos dos conflitos africanos. Guerras e guerras estão traçadas agora. Nesse momento, a gente tem conflito na região do Congo, mas isso não é discutido, não está nos livros didáticos. Não se tem interesse em conflitos, em cultura, em alimentos, formas de alimentação africana. Se nós formos fazer uma semana da culinária africana, é muito difícil a gente saber o que vai apresentar de alimentação. Nós não sabemos. Eu, como docente, tenho muita dificuldade nisso. Então, imagine os estudantes, eles não vão ter a mínima ideia do que vai trabalhar nisso. Então, talvez um livro didático mais aprofundado, através de pesquisas de pesquisadores da área específica, trouxesse esse conhecimento e ele fosse abordado nos livros didáticos.

James West defende o lugar de fala para as pessoas negras. Para ele, quando uma mulher negra consegue se expressar em sala de aula e todos e todas a ouvem de maneira respeitosa, é motivo de orgulho para ele, pois, segundo ele, o respeito é construído, não sendo fácil na primeira vez que a mulher negra vai falar, é necessário intervir, explicar a importância da fala dela até se “naturalizar”. E acrescenta que, quando uma pessoa negra é silenciada, não é apenas a pessoa negra, mas o coletivo que está sendo impedido de falar, sendo silenciado.

James West relata a forma agressiva como algumas pessoas agem em relação às pessoas negras, como as brincadeiras e as piadas são ofensivas, mesmo quando a pessoa negra diz não se importar. Que o professor precisa agir diante dessa situação, conversar, advertir e, se preciso for, usar o rigor da lei para aqueles que não se adequam à sociedade. Para ele, quando o professor toma uma atitude, não fica na inércia, não é omissor, os estudantes se sentem acolhidos e conseguem se expressar em sala de aula. Momento em que o professor abre espaço de fala para os estudantes, onde todos falam. Ainda, para James West,

Você vê que a criança se sente muito mais tranquila para manifestar a sua opinião. Pede a palavra, fala. Às vezes o que ela vai falar não tem nada a ver com a aula, mas você tem que ter também aquela tranquilidade de ouvir e entender que esse é um processo de tomada de autoestima, até. Acho que a autoestima da população negra é

muito atacada de modo geral na sociedade. O cabelo é isso, a cor é aquilo, a roupa que veste, os adereços. São todos muito estigmatizados.

Aqui, James West descreve a importância de dar lugar de fala para os estudantes negros(as) e isto melhora a sua autoestima. Também relata como o corpo negro, as vestimentas, a cor da pele e os adereços são representados na sociedade, muitas vezes estigmatizados. Também relata como a religião de matiz africana, como o Candomblé, é demonizada. Segundo ele, o professor precisa intervir para desconstruir essa ideia distorcida da realidade, onde um mundo melhor é possível. E acrescenta:

eu acho que de modo geral a gente consegue trabalhar e consegue ver resultado. Para pessoas que muitas vezes vão falar assim, olha, o candomblé é do demônio. E de repente no final do ano já está assim. Não! Tudo bem! Você tem a sua religião! Eu não concordo com a sua religião, a minha religião é outra, eu sigo outra linha. Mas eu tenho por você um respeito. Eu acho que se a gente constrói isso nos estudantes, a gente está caminhando para um lugar melhor. E de modo geral é uma luta que por vezes a gente passa enquanto um professor chato, um professor que está perdendo tempo. Mas eu não vejo dessa forma, eu vejo que são vitórias. Acho que a gente vai acumulando vitórias que não são minhas, são da sociedade brasileira, são deles, são deles enquanto pessoas.

As respostas ao espaço aberto para contribuições finais dos entrevistados revelaram aspectos críticos e reflexivos sobre a implementação de uma educação antirracista e o enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente escolar. Ambos destacam desafios fundamentais relacionados à insuficiência de materiais didáticos, à necessidade de dar voz a estudantes negros e negras e à desconstrução de estigmas e preconceitos no cotidiano educacional. Ao passo que, estas reflexões finais sublinham a necessidade de uma educação antirracista que vá além do cumprimento formal de legislações como a Lei nº. 10.639/2003, promovendo transformações profundas nas práticas pedagógicas, no currículo escolar e nas relações interpessoais dentro da escola.

3.6 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O conjunto de perguntas direcionadas aos estudantes foi composto por oito questões centrais, complementadas por duas perguntas abertas para contribuições finais e dúvidas. Foi questionado: “A temática das relações étnico-raciais já foi abordada em sala de aula?”. As respostas dos estudantes revelaram diferentes percepções e experiências: Eliza Maria Ferreira

Veras da Silva, William Augustus Hinton, George T. Sampson, Jan Ernst Matzeliger, disseram que sim, na disciplina de História. Mas William Augustus Hinton relatou que foi abordado poucas vezes. Patricia Bath afirmou que, em História e Sociologia, às vezes. Marie Van Brittan Brown relatou que, na disciplina de Português, nas aulas de redação. Já Octavia Butler disse que a temática foi abordada na disciplina de Geografia e Wangari Muta Maathai relatou não ser abordada em nenhum momento.

De acordo com o relato de Mae Jemison, foi abordada a temática das relações étnico-raciais em várias disciplinas, em História, Geografia e Português. Corroborando com Mae Jemison, Sonia Guimarães afirma ter sido abordada em História e Geografia. Marcelle Soares Santos informa ser abordada em História, Filosofia, Sociologia e Geografia. André Rebouças afirma: “Sim, já foi abordado. Principalmente em peso na disciplina de História. Em outras disciplinas, como, por exemplo, Geografia, também já foi abordado, mas de maneira bem razoável. Em História, já foi um pouco mais profundo”. Por fim, Granville Tailer Woods afirma ser abordada em História, Biologia, Ciências e Química.

A partir dessas respostas, observamos haver uma diversidade de experiências, tanto em relação às disciplinas nas quais o tema foi tratado, quanto à profundidade com que foi abordado. Essa heterogeneidade reflete um cenário no qual a implementação das diretrizes da Lei nº. 10.639/2003 é desigual e, muitas vezes, limitada a ações pontuais.

Estudantes como Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, Garrett Morgan, George T. Sampson e Jan Ernst Matzeliger relataram a abordagem do tema na disciplina de História. Contudo, William Augustus Hinton observou sua discussão em diversas ocasiões, indicando a falta de tratamento contínuo e sistemático, mesmo em uma disciplina central para o debate étnico-racial. Patricia Bath, por sua vez, mencionou sua abordagem em História e Sociologia, porém de forma esporádica, reforçando a necessidade de maior integração curricular.

Outros estudantes mencionaram a presença do tema em disciplinas como Português, Geografia e até mesmo Ciências e Química. Marie Van Brittan Brown relatou sua experiência nas aulas de redação na disciplina de Português, enquanto Octavia Butler afirmou que a discussão ocorreu na disciplina de Geografia. Mae Jemison e Sonia Guimarães corroboraram essa perspectiva, destacando a transversalidade da temática ao citarem múltiplas disciplinas, incluindo História, Geografia e Português. Marcelle Soares Santos expandiu o escopo, mencionando sua presença em Filosofia e Sociologia, como espaços de discussão das relações étnico-raciais. Enquanto André Rebouças relatou uma abordagem mais profunda em História, ainda que em outras disciplinas, como Geografia, tenha ocorrido com menos intensidade. Granville Tailer Woods relatou a inclusão do tema em disciplinas como Biologia, Ciências e

Química, demonstrando uma abordagem mais ampla, incluindo áreas geralmente menos associadas à temática.

Desta forma, os resultados refletem a necessidade de maior sistematicidade na aplicação da Lei nº. 10.639/2003, garantindo que a temática das relações étnico-raciais seja integrada de forma contínua e planejada em todas as disciplinas. A transversalidade curricular, quando realizada de maneira crítica e contextualizada, pode enriquecer a formação dos estudantes ao conectar os conteúdos à realidade social e histórica em que estão inseridos. Contudo, isso exige formação específica dos docentes, desenvolvimento de materiais didáticos adequados e uma abordagem pedagógica comprometida com a desconstrução de estereótipos e a promoção da equidade racial. Só assim será possível garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação antirracista e que valorizem a diversidade cultural e histórica dos povos afro-brasileiros e africanos.

Na sequência, questionou-se: “Como você percebe a importância do estudo da história da cultura afro-brasileira e africana nas aulas de História?” Para os estudantes entrevistados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana é muito importante. Com exceção de Wangari Muta Maathai, que afirma: “Importante para mim, sim. É mais ou menos importante.”

Marie Van Brittan Brown já relata que:

É algo muito importante. Porque até mesmo outros adolescentes negros não sabem nem sobre a própria história, da própria raça, somente sobre a escravidão no Brasil. E até fora do Brasil, quase não se fala também sobre. Que nem teve uma moça que se juntou com o irmão, não vou lembrar os nomes agora, e ela venceu o exército de Esparta. Um exército antigo, bem difícil de enfrentar, e ela venceu. Uma mulher negra, forte, se juntou com o irmão e venceu. Teve também um outro rei, negro, maravilhoso, que também venceu uma guerra. E teve uma outra rainha, também, que fez a mesma coisa. Uma mulher forte, grande, linda. E eu não vejo ser abordado nenhum desses temas. Somente sobre a escravidão. E mais nada.

Para Octavia Butler, é de extrema importância conhecer a nossa origem e a formação da população brasileira, a miscigenação. Mãe Jemison relata, em sua vivência e experiência, como o preconceito e o racismo afetam as nossas vidas, afirmando:

É um assunto que é do que a gente vive, já viveu, né? E que é muito importante para as pessoas que conhecem mais a história, sabe e... É um assunto que precisa ser abordado muito ainda, porque ainda tem gente que, mesmo ouvindo das pessoas, ainda não respeita e... São muito preconceituosos. E mesmo gente falando, repetindo, professor, qualquer pessoa, assim, ainda continua fazendo e... É isso.

Para Sonia Guimarães, é importante entender o problema do racismo, o sofrimento das “pessoas de cor”, o que elas passam e as suas dificuldades causadas pelo preconceito racial. Marcelle Soares Santos julga importante por causa da cultura. André Rebouças descreve a importância, “porque esses povos fazem parte da história do Brasil e da composição, dessa diversidade de culturas e de raças que nós temos aqui no Brasil. Então, entender como esses povos surgiram, como vieram para o Brasil, entender a história deles é entender a nossa história também.”

Nesse sentido, observamos que as respostas dos estudantes sobre a importância do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana refletem percepções diversas, algumas mais críticas e articuladas, enquanto outras revelam uma compreensão inicial ou limitada da profundidade do tema. Apesar de todos, com exceção de Wangari Muta Maathai, reconhecerem a relevância da temática, as respostas também expõem lacunas na abordagem pedagógica, que limitam uma visão crítica e aprofundada sobre as relações étnico-raciais.

Wangari Muta Maathai, ao afirmar que o tema é “mais ou menos importante”, demonstra uma postura que pode refletir o impacto de uma abordagem escolar insuficiente ou desconexa, que não tenha conseguido engajar o estudante ou promover uma compreensão significativa sobre o papel da história e cultura afro-brasileira e africana na formação da sociedade brasileira. Essa percepção ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que conectem o tema à realidade dos estudantes e promovam discussões críticas e transformadoras.

Marie Van Brittan Brown apresenta um olhar mais crítico, identificando uma falha central no ensino atual: a história afro-brasileira e africana, quando abordada, é frequentemente reduzida ao período da escravidão, invisibilizando outros aspectos das culturas, conquistas e resistências dos povos negros. Seu relato sobre figuras históricas femininas negras que lideraram batalhas vitoriosas reflete a ausência de narrativas alternativas no currículo escolar e a desvalorização das contribuições africanas e afrodescendentes para a história global. Essa crítica evidencia como o apagamento histórico perpetua uma visão eurocêntrica e limitada, que desumaniza e reduz os povos negros a estereótipos de submissão e passividade.

Octavia Butler e André Rebouças destacam a importância da temática para compreender as origens da população brasileira e a formação de sua diversidade cultural e racial. Ambos trazem à tona a conexão entre o passado e o presente, apontando que entender a história afro-brasileira e africana é essencial para compreender a própria identidade nacional.

No entanto, suas respostas carecem de um aprofundamento crítico sobre como essa história é narrada e instrumentalizada para manter ou questionar estruturas de poder racializadas.

Mae Jemison e Sonia Guimarães abordam o impacto do racismo na vida cotidiana e na experiência das pessoas negras. Mae Jemison enfatiza a necessidade de uma abordagem contínua do tema para combater o preconceito e promover o respeito, embora também reconheça a persistência do racismo mesmo diante de esforços pedagógicos. Sônia Guimarães, por sua vez, aponta para a importância de compreender o sofrimento e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas negras devido ao preconceito racial, mas a sua resposta, ao utilizar a expressão “pessoas de cor”, pode falar uma linguagem influenciada por discursos menos contemporâneos ou críticos.

Marcelle Soares Santos menciona a cultura como elemento central, mas sua resposta é pouco desenvolvida, o que pode indicar uma dificuldade em articular uma crítica mais ampla sobre as relações étnico-raciais e a forma como são abordadas no ensino.

De forma geral, as respostas refletem a importância atribuída ao tema, mas também apontam para lacunas no processo educativo, que limitam o desenvolvimento de uma visão crítica entre os estudantes. A redução da história afro-brasileira e africana a um único aspecto, como a escravidão, a superficialidade das abordagens e a falta de conexão com as realidades vividas pelos estudantes, resulta em respostas que oscilam entre críticas pontuais e percepções superficiais.

Questionou-se: “Você acredita que as temáticas das relações étnico-raciais são abordadas de forma adequada em sala de aula? Por quê?”, ao que Wangari Muta Maathai, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, Mae Jemison, Sonia Guimarães, Marcelle Soares Santos, William Augustus Hinton, George T. Sampson e Jan Ernst Matzeliger afirmaram positivamente. Mae Jemison descreve a importância de saber sobre a temática e a forma como ela deve ser abordada para não reforçar o preconceito, dizendo: “porque é um assunto, assim, que a pessoa tem que saber como falar também, porque não falar de todo jeito, também não adianta nada”.

William Augustus Hinton relata ser muito pouco abordada. Para Patricia Bath, a temática é abordada pelos professores, mas os estudantes não demonstram muito interesse pelo assunto e acabam levando na brincadeira. Entretanto, quando pergunto se a temática é abordada constantemente, ela responde que não é abordada com frequência, mas geralmente em datas comemorativas.

De acordo com Marie Van Brittan Brown, a temática das relações étnico-raciais não é abordada adequadamente e culpa os estudantes por não se interessarem pelo assunto, ao relatar que,

Não é um assunto que se torna amplo dentro da sala de aula. Eu diria que também seria por conta dos estudantes, que muitos estudantes também não querem saber e enxergam só como uma aula vaga. Não tem interesse. E isso realmente acaba até desanimando, para quem realmente quer saber sobre a história e só sabe sobre a escravidão no Brasil.

Octavia Butler aponta pela falta de oportunizar aos estudantes lugar de fala, de expressarem as suas experiências e vivências. Ela coloca “que nem sempre é abordada de forma certa, porque não tem muito espaço para os estudantes falarem sobre as suas experiências.” Segundo André Rebouças, a temática precisa ser melhor abordada, deve valorizar a cultura, os hábitos e a história na composição da população brasileira e não focar apenas na escravidão dos negros e negras. Ainda, de acordo com André Rebouças,

É abordada de uma maneira razoável, não adequada. Para ser adequada, deveria se aprofundar mais. Porque, principalmente História, que eu citei anteriormente, que é mais aprofundado, eles citam, mas não aprofundam tanto quanto deveriam. Deveriam trazer mais materiais didáticos, mais livros, mais vídeos. Aprofundar de verdade e entender qual a importância desse povo para a formação do povo brasileiro. Para a composição da nossa história. Isso, para a composição da nossa cultura, os hábitos dele, não focar somente na escravidão. Eu sinto falta disso nas aulas.

Granville Taiter Woods descreve a sua vivência e estabelece uma relação com o professor que, por ser negro, também experienciou e vivenciou o racismo, o preconceito e a discriminação. E afirma que:

Porque muitos aqui já passaram por esse negócio de pele, né? E alguns professores entendem bem o que a gente passa no dia a dia. Porque já foi como nós, como um adolescente negro, vivendo na escola, né? E também tem pessoas que já passaram por situações com amigos, né? São pessoas negras e já passaram por esse negócio e sentiram desconforto, né? E é isso.

Sendo assim, o conjunto das respostas revela a insuficiência na abordagem das relações étnico-raciais no ambiente escolar, apontando para lacunas estruturais no ensino. Embora alguns reconheçam esforços pontuais, como Mae Jemison, que destaca a importância de uma abordagem cuidadosa para evitar o reforço de preconceitos, outros, como André Rebouças e Marie Van Brittan Brown, criticam a superficialidade das discussões e a falta de materiais didáticos que promovam um aprofundamento crítico sobre o tema. A percepção de que o foco excessivo na escravidão invisibiliza a riqueza cultural, histórica e social dos povos

africanos e afrodescendentes reforça a necessidade de desconstruir narrativas eurocentradas. Além disso, Octavia Butler e Granville Tailer Woods evidenciam a ausência de espaços que permitem aos estudantes expressarem suas vivências, fundamentais para fomentar a identificação e a empatia. Esta análise demonstra que a temática, quando tratada de forma pontual ou descontextualizada, reforça desigualdades, subestimando seu potencial transformador no combate ao racismo estrutural e à exclusão social, como apontam Nilma Gomes (2012) e Cida Bento (2022).

Tendo sido questionados: “Com qual frequência você vê este tema ser abordado?”, Patricia Bath, Marie Van Brittan Brown, Wangari Muta Maathai, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, Octavia Butler, Mae Jemison, Sonia Guimarães, André Rebouças, William Augustus Hintone Jan Ernst Matzeliger destacaram a escassa abordagem da temática das relações étnico-raciais em sala de aula.

Para Eliza Maria Ferreira Veras da Silva e Sonia Guimarães, a temática das relações étnico-raciais era mais abordada no ensino fundamental, enquanto no ensino médio não observaram um aprofundamento do tema. Soares Santos julga “que na medida certa, normal. Normal demais, não sei dizer.” Granville Tailer Woods afirma: “Até, muitas vezes até. Eles ficam falando sobre a época das escravidões. Muito sobre esse tema, sobre o racismo. Principalmente em história.” E George T. Sampson diz que é tratado com frequência.

Logo, infere-se que o conjunto de respostas sobre a frequência com que a temática das relações étnico-raciais é abordada no ensino médio revela um padrão de insuficiência, superficialidade e desconexão ao longo da formação escolar. Enquanto alguns estudantes percebem o tema sendo proposto com maior frequência no ensino fundamental, no ensino médio há uma redução no aprofundamento, limitando-se, muitas vezes, à reprodução de conteúdos básicos e estereotipados. Essa percepção reflete o que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) descreve como um “cumprimento formal” das diretrizes, que não rompe com a estrutura eurocentrada do currículo.

A ênfase recorrente na escravidão, apontada por alguns estudantes, é emblemática de uma abordagem que reduz a complexidade da história afro-brasileira e africana a um único aspecto de subjugação. Isso não apenas invisibiliza outras contribuições culturais, sociais e históricas, mas também perpetua uma narrativa de passividade, ignorando os processos de resistência e protagonismo dos povos negros. Como destaca Silvio Almeida (2022), o enfrentamento do racismo estrutural exige a reestruturação das narrativas históricas, desafiando o lugar de centralidade que as epistemologias coloniais ainda ocupam.

A ausência de transversalidade e profundidade, evidenciada nas respostas, reforça a urgência de uma aplicação efetiva da Lei nº. 10.639/2003. Mais do que tratar a questão como um conteúdo acessório, é necessário que ela seja integrada como eixo estruturante do currículo, promovendo a valorização das histórias e culturas de matriz africana e a desconstrução de estigmas raciais. Nesse sentido, práticas pedagógicas descolonizadoras devem considerar a formação docente contínua e o desenvolvimento de materiais didáticos que transcendam as limitações atuais.

Essa falta de frequência e profundidade, conforme discutida por Nilma Gomes (2012), impacta diretamente a construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes, limitando o potencial transformador da educação no combate ao racismo estrutural. Não basta “falar sobre o tema”; é preciso abordar com rigor, propósito e um compromisso real com a transformação social. Isso exige que a escola deixe de ser apenas reprodutora de narrativas hegemônicas e se torne um espaço de diálogo crítico e emancipador.

Questionados sobre: “Quais são as suas principais dificuldades ao discutir e compreender as relações étnico-raciais?”, Patricia Bath, Wangari Muta Maathai, Sonia Guimarães, Marcelle Soares Santos e Jan Ernst Matzeliger afirmaram ter pouca ou nenhuma dificuldade em compreender e discutir as relações étnico-raciais.

Já Marie Van Brittan Brown aponta a dificuldade pelo fato de ser uma menina branca, afirmando:

Creio eu que seria pelo fato de eu ser branca. E que, ao conversar e discutir sobre, a maioria dos outros estudantes ou outras pessoas negras meio que me olham torto. Que penso, ah, ela é racista, que eu não sei o quê. Que, quando eu quero realmente discutir e aprender sobre, muitos negros só olham para mim de cara feia.

Para Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, há uma dificuldade, para as pessoas negras, de entender o seu lugar na sociedade, descrendo:

Em questão de dificuldades, acho que eu não tenho tanta dificuldade de entender sobre o tema. Mas eu acho que, como estamos em uma sala de aula, tem dificuldade para várias pessoas também em questão ao assunto. Então, creio que não sou só eu, mas sim várias pessoas que ainda não entenderam o nosso lugar na sociedade, como pessoas negras, pardas ou afro mesmo.

Octavia Butler aponta a falta de lugar de fala das pessoas negras como sendo suas principais dificuldades ao discutir e compreender as relações étnico-raciais, pois só seria possível compreender a realidade dessas pessoas a partir do seu lugar, da sua fala. Para ela, “é difícil de compreender porque as pessoas que vivenciam isso não têm o seu lugar de fala e

muitas vezes a gente não pode compreender pela visão delas e, só por alto, pelo que algumas pessoas falam.”

Segundo Mae Jemison, as brincadeiras são impedimentos para uma melhor compreensão e discussão das questões étnico-raciais. De acordo com André Rebouças, a falta de uma abordagem mais ampla é um impedimento na compreensão das questões étnico-raciais. Ele acrescenta que, “minhas principais dificuldades de entender esse tema é quando o professor simplesmente pega e só explica por dez minutos e para o assunto. Ele só cita de maneira bem rasa e eu não aprendo o conteúdo. Não sendo de maneira mais aprofundada.”

Corroborando com André Rebouças, William Augustus Hinton e George T. Sampson discorre que a temática étnico-racial é pouco debatida em sala de aula, dificultando sua compreensão e discussão. Para Granville Tailer Woods, a forma como é abordado o tema busca amenizar a escravização dos povos negros, o seu sofrimento, exclusão e marginalização, criando uma narrativa que os culpabiliza pela própria escravização e pelo racismo. É como se as pessoas negras ficassem se vitimizando. A impressão é que se busca silenciar a experiência negra, a sua luta e resistência a esse sistema de exploração, marginalização e exclusão ao qual foram submetidos. Ainda, segundo o entrevistado,

a dificuldade que eu tenho é que muitas pessoas falam que isso não foi nada na nossa época. Falam que o povo tenta falar como se nós fôssemos errados na história. Aí isso dá a entender que foi por nossa causa que aconteceu tudo isso de racismo. Mas não é bem assim, né?!

As respostas sobre as dificuldades em discutir e compreender as relações étnico-raciais revelam um cenário marcado por barreiras estruturais e pedagógicas, que limitam o potencial transformador do tema no ambiente escolar. Embora alguns estudantes afirmem não enfrentar dificuldades significativas, outras reflexões evidenciam falhas nas práticas educativas e nos espaços de diálogo.

A ausência de lugar de fala para as pessoas negras, como apontada por uma das estudantes, reflete um problema central: a invisibilização das experiências e vozes que vivenciam diretamente o racismo. Como exposto por autoras como Nilma Gomes (2012), compreender as relações étnico-raciais requer uma abordagem que valorize as narrativas de quem historicamente foi silenciado, permitindo que essas vozes ressignifiquem as dinâmicas educacionais. Sem essa valorização, a compreensão do tema permanece superficial, apenas tangenciando as desigualdades que estruturam a sociedade.

Outro aspecto relevante é a percepção de que a abordagem escolar muitas vezes reforça estereótipos, minimizando o impacto do racismo ou, pior, culpabilizando os povos negros por sua própria condição histórica. Essa narrativa, denunciada por um dos estudantes, reproduz o que Silvio Almeida (2022) caracteriza como racismo estrutural, no qual as instituições perpetuam desigualdades por meio de discursos naturalizados e acríticos.

Além disso, a superficialidade das práticas pedagógicas, como discussão limitada a poucos minutos ou abordagens episódicas em datas comemorativas, fragiliza o aprendizado. Sem profundidade ou continuidade, o tema é relegado a uma posição secundária no currículo, desrespeitando o que a Lei nº. 10.639/2003, estabelece como eixo transversal e obrigatório. Isso não apenas compromete o entendimento crítico, mas também perpetua uma educação descomprometida com a transformação social.

Além disso, a resistência de alguns estudantes ao tema, seja por falta de interesse ou preconceito internalizado, e um pensamento colonizado, expõe o impacto de uma sociedade que naturaliza as desigualdades raciais. Cabe à escola, como espaço de formação crítica, romper com essa dinâmica ao promover práticas pedagógicas que fomentem o respeito, o diálogo e a valorização da diversidade. Como apontam Nilma Gomes (2012) e Cida Bento (2022), uma educação antirracista deve ser intencional, estruturada e comprometida com a desconstrução de narrativas hegemônicas, permitindo que as relações étnico-raciais sejam compreendidas em toda a sua complexidade e poder transformador.

Na sequência, foi perguntado: “Você ‘consome’ conteúdos relacionados à questão das relações étnico-raciais em redes sociais? Se sim, quais?”, ao que Wangari Muta Maathai, Octavia Butler, Sonia Guimarães, Marcelle Soares Santos, Garrett Morgan, George T. Sampson e Jan Ernst Matzeliger disseram que não. Patricia Bath relata seguir “alguns vídeos que passam no Instagram. Ou alguma notícia que aparece de vez em quando.” Marie Van Brittan Brown afirma acessar no Instagram conteúdo que narra a história de pessoas negras. Já Eliza Maria Ferreira Veras da Silva diz ter o costume de ver o tema no YouTube e gosta de ler livros que abordam o assunto.

Mae Jemison afirma acessar bastante esse assunto nas redes sociais. Usa o Instagram, Facebook e TikTok para acompanhar várias pessoas negras que abordam a temática das relações étnico-raciais. André Rebouças relata seguir “vários canais de história, como, por exemplo, Nostalgia, entre outros, que abordam esse tema de maneira mais abrangente. Então, através desses canais de YouTube, principalmente, eu vou estudando e me aprofundando mais nesse tema.” Granville Tailer Woods discorre sobre assistir, nas redes sociais, a reportagens abordando a temática das relações étnico-raciais. O entrevistado ainda destaca que a adoção

de crianças africanas por celebridades frequentemente se torna alvo de críticas, com muitos acusando-as de buscarem apenas autopromoção e uma imagem de bondade.

Nesse sentido, as respostas dos estudantes sobre o consumo de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais em redes sociais demonstram um panorama diversificado, com alguns engajados em explorar o tema por meio de diferentes plataformas, enquanto outros não acessam ou desconhecem tais conteúdos. Essa variação reflete tanto a relevância crescente do tema no ambiente digital, quanto os desafios de engajar, de maneira crítica, um público mais amplo.

Entre os estudantes que não consomem conteúdos sobre relações étnico-raciais nas redes sociais, percebem uma desconexão com as possibilidades oferecidas pelo meio digital para ampliar o conhecimento sobre o tema. Essa lacuna pode estar relacionada à ausência de incentivo por parte do ambiente escolar, para que explorem essas narrativas como forma de aprofundamento crítico.

Por outro lado, estudantes como Mae Jemison, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva e André Rebouças demonstram um maior engajamento, utilizando plataformas como Instagram, TikTok, YouTube e até livros para buscar conteúdos relacionados ao tema. O destaque dado por André Rebouças aos canais de história no YouTube aponta para uma busca por fontes que apresentam o tema de forma mais ampla, o que evidencia uma curiosidade intelectual que vai além do ambiente escolar. Entretanto, também é importante questionar a qualidade dos canais, que podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa, mas deve-se preferir intelectuais especialistas no tema, sobretudo negros. Essa iniciativa individual reforça o papel das redes sociais como espaço de educação complementar, cujos temas invisibilizados no currículo tradicional encontram espaço para debates mais aprofundados.

No entanto, relatos como o de Granville Tailer Woods apontam para a presença de narrativas problemáticas nas redes sociais, como críticas a famosos que adotam crianças africanas, muitas vezes enraizadas em estereótipos e preconceitos. Esses episódios ilustram a ambivalência das redes sociais, que tanto oferecem oportunidades de aprendizado, quanto reproduzem discursos desinformados ou específicos, como apontado por Silvio Almeida (2022) no contexto do racismo estrutural.

Logo, o consumo esporádico de conteúdos, conforme descrito por Patricia Bath e Marie Van Brittan Brown, reflete um envolvimento ainda limitado, que poderia ser potencializado se o tema fosse abordado de forma sistemática e integrada à formação escolar. A ausência de incentivo para explorar essas narrativas nas redes sociais sublinha a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as mídias digitais como ferramentas de

aprendizagem crítica e reflexão sobre temas como racismo, diversidade e história afro-brasileira.

Nesse sentido, as respostas apontam para a necessidade de uma abordagem educativa, que promova o uso crítico das redes sociais, capacitando os estudantes a filtrar, interpretar e valorizar conteúdos que contribuam para a construção de uma visão antirracista. Isso exige uma articulação entre todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, incentivando a exploração dessas plataformas como espaços de diálogo e aprendizagem, alinhando-se ao compromisso ético e legal de promover uma educação que reconheça e valorize as relações étnico-raciais.

Quanto à questão: “A escola oferece materiais didáticos relativos ao tema das relações étnico-raciais?”, os(as) estudantes Patricia Bath, Marie Van Brittan Brown, Wangari Muta Maathai, Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, Octavia Butler, André Rebouças, William Augustus Hintone George T. Sampson, disseram que não. Mae Jemison e Jan Ernst Matzeliger afirmaram ter pouco material didático que aborda esse tema das relações étnico-raciais. Sonia Guimarães não soube responder. Marcelle Soares Santos afirmou positivamente. Granville Tailer Woods relatou que “tem muitos livros na biblioteca que têm esse tipo de conteúdo. Falando sobre as guerras, sobre as culturas que têm pelo mundo, principalmente a cultura africana. E, também, passa muito conteúdo disso na sala de aula.”

Nisso, observamos que as respostas apontam para uma realidade ocasionalmente desigual e insuficiente, revelando uma desconexão entre as exigências legais e a prática cotidiana. A percepção predominante entre os estudantes é de que esses materiais estão ausentes ou são escassos, o que compromete a efetividade de abordagens que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana. Essa lacuna não é apenas técnica, mas também epistemológica, refletindo o que Aníbal Quijano (2005) descreve como a colonialidade do saber, que marginaliza narrativas não hegemônicas nos espaços de ensino.

A escassez de materiais, mencionada por alguns, indica que as práticas pedagógicas, quando existem, são limitadas por recursos inadequados ou desatualizados, reforçando um ensino que não rompe com a lógica eurocentrada do currículo. Para outros, como Granville Tailer Woods, a existência de livros na biblioteca ou conteúdos pontuais em sala de aula oferece uma alternativa, mas ainda insuficiente para garantir a transversalidade e a profundidade sobre a temática em tela. Esse contraste evidencia a ausência de políticas públicas eficazes e equitativas, que garantem a implementação integral da Lei nº. 10.639/2003.

A falta de materiais também reflete um problema de acesso ao conhecimento crítico e descolonizador. Como aponta Nilma Gomes (2012), a ausência de recursos que abordem as relações étnico-raciais impede que o currículo escolar cumpra sua função transformadora, reforçando a invisibilização das contribuições dos povos negros para a história e a cultura brasileiras.

Esse cenário exige não apenas a produção e distribuição de materiais didáticos consistentes e acessíveis, mas também a formação de professores e professoras para utilizá-los de maneira crítica e reflexiva. Mais do que preencher uma lacuna técnica, é necessário desconstruir as barreiras epistemológicas que mantêm o racismo estrutural no sistema educacional. Sem isso, as ações pedagógicas corrigem o risco de reproduzir as desigualdades que buscam combater, desenvolvendo a ausência de materiais em mais um elemento de perpetuação do apagamento histórico e cultural.

Questionou-se: “Como você percebe o ambiente escolar, como um todo, relativo às questões raciais, respeito, preconceito, racismo, distribuição de função (pessoas negras ocupam quais cargos na escola) etc.?” Patricia Bath respondeu:

É... Eu acho meio tenso, porque tem muito professor, professor, que faz piada racista dentro de sala. E eu acho que isso influencia, isso, vamos dizer assim, incentiva certas ações dentro da sala. Que nem um professor aceitar um estudante fazer piada racista com o outro, piada preconceituosa. E ainda chegar e fazer esse tipo de piada.

Marie Van Brittan Brown descreve que: “Bom... Eu não sei muito o que falar sobre, mas as pessoas negras ocupando os cargos aqui na escola, eu vejo como as zeladoras. E as cozinheiras. Apenas, mais nada.” Wangari Muta Maathai não soube responder. Eliza Maria Ferreira Veras da Silva relata que a escola tem desempenhado bem o seu papel em relação às questões étnico-raciais e que não vê atitudes racistas no ambiente escolar. Ela também faz comparação com outras escolas nas quais estudou e afirma que, “eu aqui ainda não passei por nenhuma situação que eu consiga ver o preconceito em si mesmo. Talvez uma falta de informação, mas o preconceito mesmo, não.” Ainda, para ela, o motivo de não perceber racismo nas relações interpessoais está no fato de ter muitos professores negros, afirmando: “Bom, eu acho que a nossa escola tem um ótimo desempenho em questão a pessoas negras, até porque eu vejo muitos professores negros”. E termina afirmando: “Eu costumo acreditar que, tipo, negras mesmo... Assim, na limpeza eu até vejo, mas também vejo em outras funções maiores. Eu também já vi na direção, já vi professores.”

Para Octavia Butler, há a ausência de pessoas negras de cor preta ocupando cargos de direção, coordenação e docência na escola. Ela também relata a falta de diálogo entre professores(as) e estudantes em relação ao racismo, o que acaba reforçando atitudes racistas através de brincadeiras, mesmo que aparentemente “inofensivas”. Segundo ela:

Eu acho que, ao todo, o ambiente escolar, por exemplo, de cargos, existe a falta de pessoas negras, de professores, dá para perceber. Mesmo a maioria sendo parda, a gente quase não tem professor negro, acho que só uma, que é a Marinês. E os estudantes, apesar de não conversarem sobre isso com os professores, a gente discute isso em sala, sabe? E tem muitas brincadeiras sobre isso, que as pessoas negras não levam para si, mas acaba que as pessoas brancas fazem com as negras, falando alguns tipos de palavras racistas, mas é como uma brincadeira entre os estudantes e com alguns professores também. É inofensivo. As pessoas negras dizem que não se sentem incomodadas com isso, tanto que elas também praticam esse tipo de humor, sabe?

De acordo com Mae Jemison:

Bom, na escola, assim, acontece muito essa questão de preconceito, porque eles tentam dar uma disfarçada, mas a gente percebe que sempre vai ter uma coisinha assim. Mas, assim, questão de cargo... Muito... Assim... Não vejo muitas assim... Eu acho que é mais na questão de limpeza.

Sonia Guimarães e Jan Ernst Matzeliger descrevem perceber uma presença maior de pessoas negras na cozinha e na limpeza. Afirmam que na direção, secretaria e coordenação, não conseguiram perceber pessoas negras ocupando esses espaços. Quando indagados se percebem a presença de professores(as) negros(as), relataram que só têm uma professora negra.

Marcelle Soares Santos diz não perceber preconceito nem racismo no ambiente escolar. Diferente de Marcelle Soares Santos, André Rebouças relata que:

Bom, sobre esse assunto, em pessoas negras nessas posições, em questões de preconceito, racismo, eu vejo que é pouco citado, pouco abordado e, até mesmo, pouco defendido. E, na distribuição de função, pessoas negras, eu vejo pouquíssimas pessoas negras em cargos aqui na escola. Professor negro... Pessoa da limpeza aí já é mais frequente, infelizmente.

William Augustus Hinton e George T. Sampson teve dificuldade na resposta. Afirmaram que existe, mas não souberam explicar. Para Granville Tailer Woods, nos últimos anos, houve um aumento de pessoas negras em sala de aula e isto facilitou o ingresso de pessoas na faculdade, o que resultou na presença de professores(as) negros(as) na escola, e acrescenta:

Olha, antigamente não era bem isso aqui, quando eu comecei a estudar. Não tinha muitas pessoas negras quando eu comecei a estudar. Eu era praticamente um dos poucos da sala que ocupava uma sala e o resto era tudinho, gente branca. Mas agora, nesses últimos tempos, tá melhorando muito isso. Tá tendo muito mais pessoas pardas, morenas. Eu também vejo muito professor que já estudou, já fez faculdade, estão ocupando cargos de professor. Eu vejo as pessoas, faxineiro, limpando, ocupando cargos na escola. E eu acho isso bom. Porque isso significa que a gente tá fazendo cada vez mais parte da sociedade.

A fala de Granville Tailer Woods evidencia a importância das políticas públicas afirmativas para a população negra, como as cotas raciais. Nela, o Estado brasileiro reconhece que o racismo estrutural tem operado para impedir o ingresso e a permanência de pessoas negras nas universidades e em outros espaços de poder, conforme se observa na obra de Livia Sant'Anna Vaz (2023).

Nesse sentido, as respostas sobre se o ambiente escolar expõe as desigualdades estruturais, que permeiam as relações e a distribuição de funções na escola, notamos que a percepção predominante é de que as pessoas negras estão majoritariamente em cargos de serviços como limpeza e cozinha, enquanto posições de liderança, como direção e coordenação, e mesmo à docência, apresentam baixa representatividade. Essa dinâmica reflete o racismo estrutural, que organiza a sociedade e reforça as hierarquias raciais, conforme proposto por Silvio Almeida (2022).

O relato de brincadeiras racistas, muitas vezes toleradas ou ignoradas por educadores, reforça a normalização do preconceito no ambiente escolar. A ausência de diálogo crítico sobre essas práticas evidencia a falta de formação e preparação dos(as) professores(as) para lidar com as relações étnico-raciais. Como aponta Nilma Gomes (2012), o silêncio sobre o racismo no espaço educativo perpetua atitudes discriminatórias, ao invés de desconstruí-las.

Embora alguns estudantes percebam avanços, como o aumento da presença de professores(as) negros(as) devido a políticas afirmativas, esses avanços são limitados e ainda enfrentam resistência. A representatividade negra em posições de destaque é essencial não apenas para a equidade, mas também para inspirar estudantes e desconstruir narrativas racistas que naturalizam essas desigualdades.

Portanto, o ambiente escolar, enquanto reflexo das dinâmicas raciais da sociedade, precisa ser intencionalmente transformado. Essa transformação requer ações concretas, como a valorização da representatividade negra em todos os níveis, a formação continuada de educadores e a promoção de uma educação antirracista, alinhada às diretrizes da Lei nº. 10.639/2003. Sem esse compromisso, a escola continuará a reproduzir as desigualdades que deveria combater.

A partir disso, encerradas as questões de conteúdo, adentra-se num espaço aberto, questionando: “Você gostaria de acrescentar algo que não mencionamos?”, ao que Patricia Bath, Marie Van Brittan Brown, Wangari Muta Maathai, Octavia Butler, Sonia Guimarães, Marcelle Soares Santos, André Rebouças, Garrett Morgan, George T. Sampson e Jan Ernst Matzeliger disseram que não.

Já Eliza Maria Ferreira Veras da Silva abordou que:

Bom, acho que eu gostaria de acrescentar que a gente deveria ter mais aulas retratando sobre o assunto. Até porque eu percebo que muitas pessoas ainda não entenderam o quanto a cultura negra, a cultura afro, é importante para a nossa sociedade. Então, creio que ela deveria ser mais abordada nas aulas. Porque estamos no terceiro ano e até agora eu estou achando esse tema muito menos abordado que outros temas que eu não considero tão importantes como esse.

Semelhante a ela, Mae Jemison defende que “as pessoas têm que saber mais o assunto, aprofundar mais, porque isso é uma coisa que é muito importante a gente entender, porque para não fazer besteira, não machucar ninguém, que isso é uma coisa que machuca muito, muito mesmo.”

Corroborando com Mae Jemison, Granville Tailer Woods relata que:

Olha, tem muitas coisas assim que machucam uma pessoa como nós. Tipo assim, a gente se sente inferior. Tipo assim, na escola, muitas pessoas... Não é que não dá muita assistência técnica, até que dão, mas só pra falar que deu. Mas quando um pai vem na escola reclamar que seu filho não tá aprendendo, é porque não tá aprendendo. Muitas pessoas como nós não conseguem entender as matérias, porque têm dificuldade. Aí depois tem alguns professores que, em vez de pedir ajuda, ajudar os estudantes, eles não oferecem do jeito certo.

Em seguida, indaguei a Granville Tailer Woods se o racismo atrapalha o aprendizado. Ele afirmou que atrapalha e muito, e acrescenta: “Porque a escola deveria ser um negócio entre todos, e isso atrapalha muito nos estudos. Aí, depois, quando a gente quer conquistar alguma profissão, alguma coisa, no nosso direito, a gente não consegue, porque a gente não teve estudo adequado para isso.”

Para ele, as pessoas são agredidas por serem negras e, principalmente, nas redes sociais. E acrescenta uma experiência pessoal:

Eu já passei uma situação por uma família que não queria que eu fosse amigo do filho delas, porque eu era negro. Aí eu acho que a família também é um negócio muito delicado para mexer, mas é uma das principais razões que têm o racismo no mundo. Que as pessoas não conseguem aceitar que pessoas negras, pardas, têm direito como qualquer um.

Quando perguntei se a escola não tem trabalhado muito bem essa questão, ele relatou que a escola tem cumprido o seu papel, afirmando:

Bom, as escolas fazem a parte dela. Ela tenta utilizar os estudantes, faz publicações sobre isso, faz atividades sobre isso, fala sobre a cultura indígena. Eles tentam muito colocar na cabeça dos estudantes que isso é errado, que isso não é o certo a se fazer entre os estudantes, julgar a pessoa pela cor ou pelo que tem. Eu acho que as escolas estão fazendo o que podem, mas seria muito melhor se os pais ajudassem nessa situação. E, também, o governo fazer alguns tipos de... Projetos que ajudem as crianças, os pais, verem que isso é errado na época que a gente está hoje em dia.

As contribuições finais dos estudantes evidenciaram que, apesar de esforços pontuais, o tratamento das questões étnico-raciais no ambiente escolar ainda carece de profundidade e integração. Relatos como o de Granville Tailer Woods destacam que o racismo, tanto dentro quanto fora da escola, impacta diretamente o aprendizado e as oportunidades futuras de estudantes negros, ilustrando como o racismo estrutural atravessa as instituições educacionais e as relações sociais. A escola, embora desempenhe seu papel em atividades e discussões, é insuficiente sem o apoio de ações mais amplas, envolvendo família e políticas públicas.

A crítica à superficialidade com que o tema é abordado reflete o que Nilma Lino Gomes (2012) e Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) identificam como um desafio na implementação de uma educação antirracista: não basta cumprir formalmente a Lei nº. 10.639/2003; é necessário que o currículo promova a valorização real da história e da cultura afro-brasileira e africana. Os estudantes reivindicam maior profundidade e frequência no tratamento do tema, sublinhando que muitas atividades acabam sendo simbólicas e pouco efetivas para promover mudanças.

Além disso, os impactos emocionais e sociais do racismo, relatados em experiências pessoais, reforçam a necessidade de um diálogo crítico e empático, que envolve toda a comunidade escolar. Como apontado por Silvio Almeida (2022), o racismo não é um problema individual, mas estrutural e exige ações articuladas para ser enfrentado. Para isso, é essencial que a escola amplie seus esforços, tornando-se um espaço de transformação, onde a diversidade seja não apenas respeitada, mas central na construção do conhecimento.

Por fim, os relatos mostram que a superação dessas barreiras exige uma abordagem coletiva, que vai além do ambiente escolar e do alcance das famílias e das políticas públicas. Um compromisso amplo e articulado é essencial para garantir que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em direção a uma sociedade mais justa e equitativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as percepções de professores(as) e estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, em Goiás, sobre as relações étnico-raciais no ensino de História. A relevância do estudo decorre da persistente dificuldade de concretização na implementação da Lei nº. 10.639/2003 que, mesmo tendo sido aprovada há 22 anos, ainda não está concretizada a efetiva inclusão da temática étnico-racial na prática pedagógica de muitas escolas. A falta de discussões e formação sobre a lei, e a consequente omissão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos e espaços escolares, representa um significativo desafio para os movimentos negros.

Nesse sentido, embora a Lei nº. 10.639/2003 representa um marco da luta dos movimentos negros pelo reconhecimento de sua cultura e história. Constatamos que as barreiras para sua efetivação são mais fortes do que a imposição de uma norma, elas são estruturais em uma sociedade que ainda carrega a herança escravocrata do colonialismo europeu. No mesmo sentido, a persistência de uma perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica na educação brasileira, privilegiando a epistemologia do Norte Global e desvalorizando o conhecimento produzido no Sul Global, demonstra a continuidade de um processo de dominação. Essa visão hierárquica, que desvaloriza o conhecimento do Sul Global, reforça as estruturas de poder existentes.

Desta forma, em um movimento dissidente, a presente pesquisa priorizou autores e autoras negros(as) para dar voz à população negra, baseando-se quase que exclusivamente em fontes bibliográficas dessa produção intelectual, como, por exemplo, Stuart Hall, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Neusa Santos Souza, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Livia Sant'Anna Vaz, Cida Bento, Bell Hooks, entre outros e outras. Seu arcabouço teórico fundamenta-se no pensamento negro, abordando a representação e a identidade sob uma perspectiva culturalista, a descolonização do pensamento e a luta dos movimentos sociais negros pela implementação da Lei nº. 10.639/2003 e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular e nos currículos escolares.

No contexto dos nossos resultados de pesquisa, ficou evidenciado a falta de debate e formação sobre a Lei nº. 10.639/2003 e o que ela propõe, o que leva à persistência de um pensamento colonizador, ideologicamente construído para inferiorizar e desumanizar a população negra. Em colaboração com docentes e discentes, e não sobre eles, como aponta Laurence Bardin (2021), este trabalho investigou suas percepções sobre as relações étnico-

raciais e constatou que o cenário é de distanciamento entre aquilo que a referida lei objetiva e sua concretização.

No que diz respeito a análise comparativa das concepções dos participantes, observamos a existência de lacunas significativas entre a compreensão normativa e a implementação prática das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Embora professores(as) e estudantes reconheçam a importância do tema, suas experiências revelam que a abordagem em sala de aula é frequentemente superficial e descontínua. Esse descompasso aponta para uma desarticulação entre as diretrizes legais, como a Lei nº. 10.639/2003, e a prática pedagógica cotidiana, reforçando desigualdades históricas no contexto educacional.

Entre os(as) professores(as), a falta de formação específica e de materiais didáticos apropriados é frequentemente citada como obstáculo para a efetiva implementação da temática. Essa dificuldade reflete a negligência estrutural na formação inicial e continuada dos docentes, o que limita sua capacidade de desenvolver práticas antirracistas consistentes. Para os estudantes, por outro lado, o problema se manifesta na falta de profundidade e relevância das discussões, que muitas vezes se restringem às datas comemorativas, como a Semana da Consciência Negra, sem integração transversal ao longo do ano letivo.

A superficialidade dos materiais didáticos é um ponto recorrente nas respostas de ambos os grupos. Livros didáticos que abordam a história e cultura afro-brasileira e africana frequentemente limitam-se ao período da escravidão, ignorando a diversidade e a complexidade das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. Essa redução é coerente com o conceito de “história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que alerta para os riscos de narrativas simplificadoras, que desumanizam os sujeitos representados.

Outro aspecto crítico apontado é a ausência de representatividade negra em cargos de liderança e docência nas escolas. A presença de pessoas negras, em sua maioria, limita-se a funções subalternas, como limpeza e cozinha, segundo o relato dos estudantes. Essa realidade reflete o racismo estrutural, conforme discutido por Silvio Almeida (2022), que organiza as relações de poder e os espaços de ocupação na sociedade. A falta de professores negros não apenas reduz a representatividade, mas também limita a construção de referências positivas para os estudantes.

A análise também evidenciou que brincadeiras e piadas de cunho racista ainda são comuns no ambiente escolar. Essas práticas, muitas vezes ignoradas ou toleradas pelos professores(as), contribuem para a normalização do racismo entre os estudantes. Como aponta

Nilma Gomes (2012), o silêncio sobre o tema não é neutro, mas reforça a dinâmica de exclusão e desigualdade, comprometendo o papel transformador da educação.

Apesar dessas limitações, alguns avanços foram reconhecidos, como o aumento da presença de estudantes e professores(as) negros(as) nos últimos anos. Esse progresso está relacionado às políticas afirmativas e à maior discussão sobre diversidade no âmbito educacional. Contudo, esses avanços ainda são insuficientes para reverter a estrutura desigual, que caracteriza o sistema educacional brasileiro.

Outro ponto relevante é o consumo de conteúdos relacionados às questões étnico-raciais fora do ambiente escolar. Enquanto alguns estudantes relatam buscar informações em redes sociais e canais de mídia, a maioria aponta para a falta de engajamento com essas temáticas. Essa realidade reflete uma oportunidade perdida pela escola de integrar o uso de tecnologias e mídias digitais como ferramentas pedagógicas, ampliando o alcance das discussões e conectando-as às experiências cotidianas dos estudantes.

Os professores reconhecem avanços normativos, mas apontam que a resistência cultural e a falta de recursos continuam a limitar a efetividade da implementação da Lei nº. 10.639/2003. Essa situação é um reflexo do que Aníbal Quijano (2005) denomina colonialidade do saber, cujo conhecimento eurocentrado é privilegiado, em detrimento de epistemologias de matriz africana e afro-brasileira.

Por outro lado, estudantes destacam a importância de práticas pedagógicas mais concretas, como projetos interdisciplinares e atividades culturais. Essas iniciativas, embora bem avaliadas, ainda são percebidas como eventos isolados, sem continuidade ou impacto estruturante no currículo escolar. Isso limita sua capacidade de promover reflexões mais profundas e duradouras sobre o tema.

A formação docente é outro elemento central destacado na pesquisa. Professores(as) relatam dificuldades para abordar o tema devido à falta de capacitação específica e ao desconhecimento de materiais didáticos adequados. Esse quadro reforça a necessidade de programas de formação continuada, que integrem a temática étnico-racial de maneira transversal e crítica.

As experiências dos estudantes apontam também para o impacto emocional do racismo no ambiente escolar. Relatos sobre discriminação e exclusão refletem a urgência de promover espaços seguros e inclusivos, onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas. Essa inclusão não é apenas uma questão de direito, mas também de construção de cidadania.

Outro aspecto identificado é a associação entre racismo e desempenho acadêmico. Estudantes negros relatam sentir-se desmotivados ou desvalorizados, o que compromete seu

aprendizado e suas perspectivas futuras. Esse fenômeno reflete as barreiras impostas pelo racismo estrutural, que perpetua desigualdades ao limitar as oportunidades educacionais.

A pesquisa também revela que, embora as escolas busquem cumprir seu papel em relação à educação étnico-racial, essas iniciativas são frequentemente isoladas e desarticuladas. A falta de integração entre escola, família e políticas públicas limita o alcance das ações e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Nesse contexto, as famílias desempenham um papel essencial, mas muitas vezes subestimado. A colaboração entre escola e comunidade é fundamental para desconstruir preconceitos e promover valores de respeito e inclusão desde a infância. Essa articulação é indispensável para superar os desafios identificados.

Os resultados apontam para a necessidade de uma transformação profunda no sistema educacional, que não se limite à inserção pontual de conteúdos sobre relações étnico-raciais, mas que integre essa temática como eixo estruturante do currículo. Isso demanda comprometimento político e institucional para garantir que a educação seja um instrumento de inclusão, combate ao racismo e promoção da igualdade social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro / Editora Jandaíra, 2022.

ARAUJO, Marta. Lei de 15 de outubro de 1827. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 240-242, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/257>. Acesso em 26 de ago. 2024.

ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília: INEP/MEC, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187045/miolo_RS.pdf?sequence=1. Acesso em 21 ago. 2024.

BACKES, José Licínio. História escolar no Brasil: uma história etnocêntrica. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 15, jan.-jun. 2003. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/527/420>. Acesso em 04 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed., São Paulo: Edições 70, 2021.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf>. Acesso em 22 ago. 2024.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI ao XIX). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556/18747>. Acesso em 04 dez. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino médio. Brasília: MEC, Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 09 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Casa Civil, 26 jun. 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 09 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs. 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 14 mai. 2024.

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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, Casa Civil, 11 mar. 2008, p. 01. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 02 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e Dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Casa Civil, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 02 dez. 2023.

BRASIL. **A Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial;** altera as Leis nºs. 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 28 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879.** Rio de Janeiro: Casa Civil, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 27 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Rio de Janeiro: Casa Civil, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,masculino%20do%20municipio%20da%20C%C3%B4rte.> Acesso em 27 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 1, de 1837 e o Decreto nº. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro-1837.** Rio de Janeiro: Casa Civil, 1839. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303980588.pdf>. Acesso em 21 de ago. de 2024.

BRASIL. **Lei nº. 16, 12 de agosto de 1834,** faz algumas alterações e adições a Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em 21 ago. 2024.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil.** Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, Hamilton. Isso é conversa de branco. **Lua Nova**, São Paulo, v. 2, nº. 3, dez. 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/NRqWJZYqVJNTfPyrbXDkVKx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2023.

CARDOSO Jr, José Celso *et al.* (Orgs.). **A constituição golpeada: 1988-2018.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018, p. 207-234. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/Constituic%CC%A7a%CC%83o-golpeada-web1.pdf>. Acesso em 04 dez. 2023.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história da educação:** por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, discriminação e preconceito na educação infantil. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, nº. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em 12 dez. 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.) *et al.*. **Educação e relações raciais:** conceituação e historicidade. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

COUTO, Antônio Garrett Morgan Ferreira. O pensamento de René Descartes. **Folha Acadêmica do CESG| FAC| ISSN 2358-2839 (impresso)/ISSN 2358-209X**, São Gotardo, nº. 9, p. 03-04, 2016. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/folhaacademica/article/view/271>. Acesso em: 19 de nov. de 2024.

COUTO, Solange Maria Santana; RISSO, Luciene Cristina. Por uma educação antirracista: plano de ação para inserção da Lei nº. 10639/03 no cotidiano escolar. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 1, nº. 111, p. 243-263, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3074/2307>. Acesso em 15 de mai. 2024.

CUNHA, Adrielle Soares *et al.*. Educação das relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento. **Anais VIII EPEPE...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigos/visualizar/83607>. Acesso em 30 nov. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 dez. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Título original: *Peau noire, masques blancs*; traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducings/article/view/6371/4392>. Acesso em 21 mar. 2023

FERNANDES, Otair. O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEABs. [SYN]THESIS, **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-204, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/19669/14743>. Acesso em 13 mar. 2024.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Coutto. **Decreto nº. 1331-A, 17 fev. 1854 – Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte**. Rio de Janeiro: Império, 1854. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99971/1854_.Decreto_n.1331_Reforma_Couto_Ferraz.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 21 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 56 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8 ed., Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-293, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº. 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, nº. 7, São Paulo, jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e393/9995ada9d9537ff085e472d40a50c442d25e.pdf>. Acesso em 30 nov. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Ativismo no Brasil: movimentos sociais coletivos e organizações sociais civis: como impactam e por que importam?** Petrópolis: Vozes, 2022.

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

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set.-dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, mai-ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 dez. 2023.

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/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2023.

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.apecoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em 20 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set.-dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em 07 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº. 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung; Action Aid, 2009. P. 39-74. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1012.pdf>. Acesso em 14 fev. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira *et al.*. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set-dez, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 02 dez. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. de Adelaine La Guardia Resende *et al.*. 3 ed., Belo Horizonte: Editora UFGM, 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. **Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdade persistem**. Rio de Janeiro, 17 de maio de 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em 22 mai. 2024.

IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/caldas-novas/panorama>. Acesso em 09 nov. 2024.

Jornal Folha de São Paulo. Menos de 20% das redes públicas de ensino incluem história afro-brasileira em currículos, diz Fundação Lemann. São Paulo, 30 de abril de 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2023/04/menos-de-20-das-redes-publicas-de-ensino-incluem-historia-afro-brasileira-em-curriculos-diz-fundacao-lemann.shtml?utm_source=sharenativo&utm_medium=social&utm_campaign=sharenativo. Acesso em 12 dez. 2023.

LANDER, Edgardo *et al.*. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales = Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**, Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em 13 nov. 2024.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. Movimento negro, educação e Pan-africanismo: algumas considerações em torno da Lei nº. 10.639/2003 e das DCNERER. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 3, p. 343-359. jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7922/5684>. Acesso em 13 nov. 2023.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 171-209, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ddR69Y7Ptm6KDvv4tmHSvbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 nov. 2023.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Relações etnicorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº. 10.639. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Dandara, 2023.

MUNANGA, Kabengele *et al.*. **Superando o racismo na escola**. 2 ed., revisada, Brasília: MEC-SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 31, p. 4-17, mai.-out. de 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253/24236>. Acesso em 25 mar. 2024.

NOGUEIRA, Alisson Gomes da Silva. Entre o discurso e a práxis: o outro nas disputas subjetivas pela aplicação da Lei nº. 10639/03. **Seminário Interlinhas**, Alagoinhas, v. 4, n. 2, p. 133-144, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/marci/Downloads/ecosta,+4782-12763-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marci/Downloads/ecosta,+4782-12763-1-CE%20(1).pdf). Acesso em 15 nov. 2023.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro. A diversidade cultural e o currículo escolar: a ressignificação das relações étnico-raciais. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 55-63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/17/6>. Acesso em 12 dez. 2024.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 07-22, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/460/426>. Acesso em 15 fev. 2024.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei nº. 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [s.l.], v. 14, p. 1-12, jan./dez. 2012. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/1%26c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf. Acesso em 26 nov. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 Invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino em Período Integral Osmundo Gonzaga Filho. Caldas Novas, Goiás, 2024.

PROGRAMA DE AÇÃO DO MNU. Aprovado no IX Congresso Nacional. Belo Horizonte, 13 a 15/04/1990. Disponível em: https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa_de_acao.pdf. Acesso em 17 nov. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**.

Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 17 abr. 2024.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Negro sou**: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

RIBEIRO, Cristiane Maria; SILVA, Cleber Cezar da *et al.*. **Educação para as relações étnico-raciais**: alicerces para a luta antirracista na educação básica. Goiânia: Scotti, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. São Carlos: UFSCar, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1499/594.pdf?sequence=1>. Acesso em 30 nov. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39317>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. 205f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Escola de Direito da FGV-SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/9cc45ebc-a98c-4a00-861a-5780f83affd5/content>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21730/9552>. Acesso em 02 nov. 2023.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 253-268, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cmGLrrNJzVfsKXbPxdnLRxn/?lang=pt> Acesso em 29 fev. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2 ed., São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da Lei nº. 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias**, Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB), nº. 22, Brasília, jan.-jul. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19827/18281>. Acesso em 15 dez. 2023.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. da UFG**, Goiânia, 33 (1): 169-192, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256/4180>. Acesso em 03 abr. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/> Acesso em 20 jan. 2025.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. Perspectivas: **Rev. de Ciências Sociais**, UNESP, São Paulo, v. 26, p. 57-79, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/374/258>. Acesso em 17 fev. 2024.

SOUZA, Joeline Rodrigues de. Colonialismo, luta de classes, racismo e subalternidade: da questão meridional à tradutibilidade latino-americana. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, Fortaleza, v. 12, n. 28, p. 70-92, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7874/6654>. Acesso em 15 nov. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VAZ, Livia Sant’Anna; RAMOS, Chiara. **A justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2021.

VAZ, Livia Sant’Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: de que forma o estudo da história da cultura afro-brasileira previsto na lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, está contemplado nos livros didáticos de História do Ensino Médio no período 2016-2021, última edição anterior a Reforma do Ensino Médio? A atual edição (2022) pós Novo Ensino Médio será utilizada pelo menos até 2025? De que forma os professores e alunos do Ensino Médio na educação pública no Estado de Goiás vem percebendo as relações étnico-raciais no ensino de história?

Identificação dos participantes da pesquisa

1. Qual o seu nome?
2. Qual a cidade onde reside?
3. Há quanto tempo você atua na escola (se for professor/a) ou há quanto estuda na escola (se for estudante)?
4. Relativo à cor da sua pele, como você se identifica e/ou se vê?

Percepção dos professores/diretores/coordenadores em relação às relações étnico-raciais no Ensino de História

1. Você tem conhecimento da lei que estabelece a obrigatoriedade de incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino?
2. Quais estratégias você utiliza para promover a reflexão sobre relações étnico-raciais em sala de aula?
3. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao abordar temas étnico-raciais em sala de aula?
4. Você já participou de cursos de formação complementar/capacitação que trabalhassem a temática das relações étnico-raciais?
5. Como você avalia a evolução dos materiais didáticos utilizados em relação à inclusão das temáticas étnico-raciais?
6. Como você percebe a abordagem da temática das relações étnico-raciais nos livros didáticos após o Novo Ensino Médio?
7. Quais são as suas principais dificuldades ao ensinar e discutir sobre as relações étnico-raciais?
8. Como você avalia a implementação da história e da cultura afro-brasileira e africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DC-GO)?

9. A temática das relações étnico-raciais que é proposta pela Lei nº. 10.639 de 2003 vem sendo contemplada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e de que forma?

10. Você gostaria de acrescentar algo que não mencionamos?

Percepção dos estudantes relativa às relações étnico-raciais no Ensino de História

1. A temática das relações étnico-raciais já foi abordada em sala de aula? Se sim, em quais disciplinas?

2. Como você percebe a importância do estudo da história da cultura afro-brasileira e africana nas aulas de História?

3. Você acredita que as temáticas das relações étnico-raciais são abordadas de forma adequada em sala de aula? Por quê?

4. Com qual frequência você vê este tema ser abordado?

5. Quais são as suas principais dificuldades ao discutir e compreender as relações étnico-raciais?

6. Você “consome” conteúdos relacionados questão das relações étnico-raciais em redes sociais? Se sim, quais?

7. A escola oferece materiais didáticos relativos ao tema das relações étnico-raciais?

8. Como você percebe o ambiente escolar, como um todo, relativo às questões raciais, respeito, preconceito, racismo, distribuição de função (pessoas negras ocupam quais cargos na escola) etc.?

9. Você gostaria de acrescentar algo que não mencionamos?

10. Você ficou com alguma dúvida?

ANEXO A – TCLE



1 de 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO”. Meu nome é MARCIVON MARTINS DA CUNHA, sou mestrando, pesquisador responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail: marcivonmartins@hotmail.com, endereço: Rua 99, Qd. 48 Lt. 01, Itaguaí III, Caldas Novas-GO, CEP: 75682-164, e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (64) 99261-5856. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são MARCIVON MARTINS DA CUNHA e FLÁVIO REIS DOS SANTOS. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 30 minutos e a sua participação na pesquisa em torno de 2 horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

As inquietações que nos motivaram à proposição desta pesquisa decorrem de nossa experiência no exercício da docência em instituições de ensino na Educação Básica no município de Caldas Novas na rede estadual em Goiás. Observamos que a Lei 10.639/2003 não está sendo efetivada nas unidades de ensino no município de Caldas Novas, em particular nas unidades de ensino da rede estadual. Ao considerarmos que a maior parte dos alunos são negros e pardos, nos questionamos o porque dessa lei não ser efetivada nesses espaços e quais as suas implicações para a vida dos estudantes na afirmação de sua pertença e identidade étnico-cultural. Portanto, o objetivo desta pesquisa é Analisar como a direção, coordenação e professores tem discutido e trabalhado as questões étnico-raciais no que tange a cultura e História da África e a cultura afro-brasileira em sala

de aula no município de Caldas Novas/GO em especial na rede estadual de ensino. Serão utilizados roteiros de entrevistas para catalogar os relatos do diretor(a), coordenador(a), professores(as) e alunos(as), suas percepções e vivências.

A utilização de roteiro servirá de base para as sessões de entrevista, as perguntas serão dispostas de forma a garantir alguma flexibilidade de acordo com o ritmo. Estima-se que a duração das sessões seja em torno de uma hora, porém dependerá das circunstâncias específicas, respeitando os limites do entrevistado, considerando as circunstâncias particulares de cada participante da pesquisa. As entrevistas acontecerão na escola em que atuam, podendo acontecer em um ou dois momentos. Durante a entrevista serão obtidas cópias gravadas da conversa e, quando forem captadas imagens, as mesmas somente serão utilizadas com a autorização prévia do entrevistado.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são: Invasão de privacidade; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Tomar o tempo do participante da pesquisa ao responder ao questionário/entrevista. Para minimizar os riscos de sua participação tomaremos o cuidado para que o entrevistado se sinta à vontade em falar e optaremos por gravação de voz para que não se sintam retraídos diante da câmera.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação / entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

A presente pesquisa proporcionará conhecimento acerca das principais diferenças no trato da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos de história antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio, bem como acerca da percepção dos alunos e professores sobre a temática étnico-racial na educação.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital e físico (transcrições) sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, é garantido a você, enquanto participante desta pesquisa, o direito ao ressarcimento de quaisquer despesas que vierem a ter em decorrência de sua participação no estudo, de acordo com a Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso VII. Destacamos que qualquer gasto que possa ocorrer será integralmente ressarcido por meio de

transferência bancária ou por um sistema de reembolso direto, a ser processado dentro de um período máximo de 10 dias úteis, após a apresentação dos recibos comprobatórios correspondentes.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Comprometo-me a conceder total acesso aos resultados da pesquisa com envio de uma cópia do texto final para que toda a comunidade participante da pesquisa possa ter conhecimento do trabalho aqui produzido.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos uma cópia da transcrição e do áudio produzidos através de contato telefônico (64) 99261-5856, por e-mail marcivonmartins@hotmail.com ou no endereço Rua 99 Qd. 48 Lt. 01, Itaguaí III, Caldas Novas-GO, CEP 75682-164.

Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____ abaixo assinado, discuti com o pesquisador Marcivon Martins da Cunha sobre minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **“CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Caldas Novas-Goiás, ____ de ____ de ____.

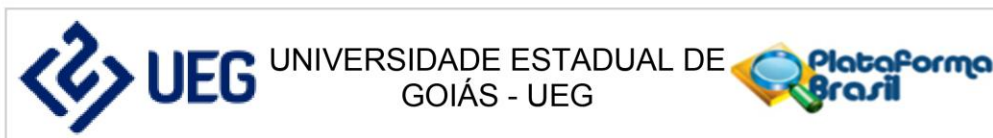
Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO

Pesquisador: MARCIVON MARTINS DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72880623.0.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás Câmpus Morrinhos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.431.474

Apresentação do Projeto:

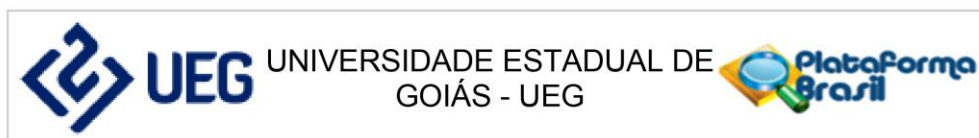
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2190594.pdf", de 21/09/2023 e projeto detalhado ("ProjetoMODIFICADO.pdf", de 21/09/2023.

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as concepções de professores e alunos do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação nas escolas. O estudo será realizado em uma escola da rede estadual localizada em Caldas Novas/GO, buscando analisar a percepção dos participantes nesse contexto específico. O estudo é justificado pela importância de verificar a evolução da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e sua aplicação nos livros didáticos de História. Os objetivos da pesquisa são: identificar a percepção dos professores e alunos do Ensino Médio em relação às relações étnico-raciais no ensino de História e realizar uma revisão das concepções teóricas sobre o ensino dessas temáticas. Além disso, pretende-se analisar

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



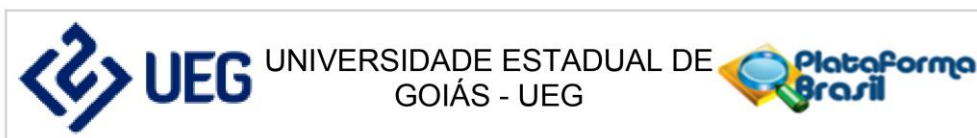
Continuação do Parecer: 6.431.474

a presença das temáticas étnico-raciais nos livros didáticos antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio, bem como apresentar resultados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação e os estudantes da 3ª série do Ensino Médio da escola em estudo. As fontes de pesquisa serão livros didáticos de História, sendo utilizados duas edições: uma anterior à Reforma do Ensino Médio, como exemplo o livro "História global 2" de Gilberto Cotrim (2016), e outra posterior à reforma, como exemplo o manual do professor "Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas" de Julieta Romeiro et al. (2020), obra em 6 volumes. Também serão utilizadas fontes documentais, como legislações pertinentes ao tema, incluindo a Lei do Novo Ensino Médio, a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares para Goiás (DC-GO), a BNCC, a LDB, o PPP e a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Os participantes da pesquisa serão professores, coordenadores e diretor da Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho. O estudo se enquadra no programa de mestrado acadêmico em História (PPGHIS-UEG), com foco na área de concentração "Cultura e Sociedade" e na linha de pesquisa "Cultura e Relações de Poder". Essas categorias abrangem múltiplas abordagens e dialogam com diversas áreas do conhecimento. A expectativa é que os resultados dessa pesquisa contribuam para uma melhor compreensão da implementação das relações étnico raciais no ensino de História, permitindo a identificação das concepções de professores e alunos sobre estas questões

Introdução:

A proposta de pesquisa se debruça sobre a questão das relações étnico-raciais, considerando o processo histórico que culminou na criação da Lei 10.639/2003 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também a sua implementação dentro dos espaços escolares e nos livros didáticos de História. Compreendemos que a constatação da efetividade das referidas normas são melhor verificadas se analisadas à luz de um estudo de caso e para tanto elegemos uma escola da rede estadual localizada no município de Caldas Novas/GO. Nesse sentido, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: de que forma o estudo da história da cultura afro-brasileira previsto na lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, está contemplado nos livros didáticos de História do Ensino Médio em 2016-2021, última edição anterior a Reforma do Ensino Médio, e em 2022, atual edição após o Novo Ensino Médio e que será utilizada pelo menos até 2025? E de que forma os professores e alunos do Ensino Médio na educação pública no Estado de Goiás vem percebendo as relações étnico-raciais no ensino de

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

história? Desta forma, o recorte cronológico deste estudo será: o período de edição do primeiro grupo de livros de História: 2016-2021; período de edição do segundo grupo de livros de História: 2022-2025. Os participantes da pesquisa serão: professores, coordenadores e diretor da unidade escolar estadual Osmundo Gonzaga Filho, localizada na cidade de Caldas Novas/GO. Desta forma, considerando que este projeto se encontra no âmbito do programa de mestrado acadêmico em História (PPGHIS-UEG), cuja área grande de concentração é "Cultura e Sociedade", categorias conceituais que possuem múltiplas abordagens e se situam no campo da pluralidade das relações de poder humanas e suas sociabilidades, assim como, se situa na linha de pesquisa 01 deste programa, denominada "Cultura e Relações de Poder", categorias indissociáveis e determinantes das diversas formas de estar no mundo e com ele se relacionar. Logo, possui múltiplas abordagens que dialogam com diversas áreas do conhecimento e, consequentemente, formações diversas de seus pesquisadores.

Hipótese:

De acordo com Gil (2010), as hipóteses são respostas preliminares ao problema de pesquisa e que serão corroboradas ao final da execução do estudo. Tendo por base este pressuposto, indicamos que a hipótese central desta pesquisa é que, apesar da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na legislação educacional brasileira, ainda existem desafios na implementação dessas temáticas nas escolas de ensino médio. Acredita-se que tanto as concepções dos professores quanto dos alunos podem ser influenciadas por fatores como a falta de formação adequada, a ausência de materiais didáticos adequados, a perpetuação de estereótipos raciais e a falta de discussão crítica sobre as relações étnico-raciais. A pesquisa irá identificar esses desafios e compreender como as concepções dos envolvidos impactam no ensino de história e na promoção de relações étnico-raciais mais inclusivas e igualitárias. Ademais, a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação nas escolas têm impacto na percepção dos professores e alunos do Ensino Médio em relação às relações étnico-raciais no ensino de História. A análise das concepções dos participantes envolvidos nesse contexto específico revelará a evolução e o alcance da Lei 10.639/2003, assim como a aplicação das temáticas étnico-raciais nos livros didáticos de História antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio.

Metodologia Proposta:

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

Quanto à abordagem dada a esta pesquisa, tem-se como propósito que ela seja de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008), estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano e tem como objetivo recolher opiniões e ideias dos participantes, e não dados numéricos sobre eles. Opta-se por esse tipo de enfoque já que nossa pesquisa visa uma construção coletiva entre o pesquisador e os professores gestores e coordenadores pedagógicos escolares. Para identificar a percepção dos professores e alunos do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de história, tomaremos como lugar para desenvolvimento da pesquisa empírica a Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, localizada na cidade de Caldas Novas, Goiás. Para tanto, será selecionado uma amostra de professores de história, coordenadores e diretor, bem como um grupo de alunos, maiores de 18 anos, com os quais realizar-se-á entrevistas semiestruturadas a fim de obter tais dados. Para a concretização da coleta de dados será observado o que dispõe a Resolução CNS n. 466/2012 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos; bem como a Resolução CNS n. 510/2016 – Normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, mediante cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil, com a finalidade de garantir a integridade e dignidade dos participantes, mantendo e contribuindo para seu desenvolvimento dentro dos padrões éticos.

Critério de Inclusão:

Primeiro grupo: professores, coordenadores e diretor. Em relação a este grupo, os critérios serão: estar atuando e lotado na Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho desde 2021; ser professor de História; ocupar os cargos indicados à época de execução da pesquisa. Amostra do primeiro grupo: 8 (oito), sendo, 3 professores de história, 4 coordenadores e um diretor. Segundo grupo: alunos cursantes da 3ª série do Ensino Médio e que sejam maiores de 18 anos. Amostra do segundo grupo: 20 alunos. Total da amostra: 28 participantes.

Critério de Exclusão:

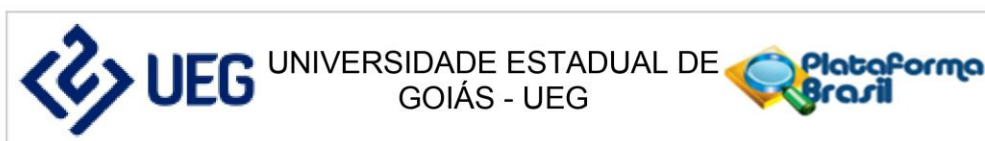
Serão excluídos deste estudo docentes de outras disciplinas e os potenciais participantes que não assinar TCLE.

Tamanho da Amostra no Brasil: 28

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

Identificar a percepção dos professores e alunos do Ensino Médio na educação pública no Estado de Goiás sobre as relações étnico-raciais no ensino de história a partir da experiência da Escola estadual Osmundo Gonzaga Filho.

Objetivo Secundário:

1. Identificar as concepções dos professores do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC.
2. Investigar as concepções dos alunos do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, considerando a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC.
3. Comparar as concepções dos professores e alunos do Ensino Médio sobre as relações étnico-raciais, a fim de identificar possíveis discordâncias e convergências.
4. Realizar uma revisão das concepções teóricas sobre o ensino das temáticas étnico raciais, a fim de embasar a análise das percepções dos professores e alunos.
5. Analisar a presença e abordagem das temáticas étnico-raciais nos livros didáticos de História antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

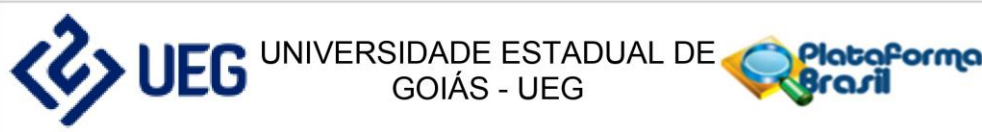
Riscos:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são: Invasão de privacidade; Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Tomar o tempo do participante da pesquisa ao responder ao questionário/entrevista. Para minimizar os riscos de sua participação tomaremos o cuidado para que o entrevistado se sinta à vontade em falar e optaremos por gravação de voz para que não se sintam retraídos diante da câmera.

Benefícios:

A presente pesquisa proporcionará conhecimento acerca das principais diferenças no trato da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos de história antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio, bem como acerca da percepção dos alunos e professores sobre a temática étnico-racial na educação.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências: 2ª Versão

Trata-se de uma resposta ao parecer consubstanciado CEP datado em 25/08/23.

1- Quanto ao TCLE intitulado TCLEMODIFICADO.pdf submetido em 21/09/2023.

O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido deve assegurar, de forma clara e afirmativa, a garantia ao ressarcimento do participante da pesquisa, bem como a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando for o caso (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso VII). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Adequação realizada conforme solicitado. Esclarece-se que o trecho que se refere a garantia de ressarcimento, acrescentado nessa 2ª versão, afirma que: "“Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, é garantido a você, enquanto participante desta pesquisa, o direito ao ressarcimento de quaisquer despesas que vierem a ter em decorrência de sua participação no estudo, de acordo com a Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso VII. Destacamos que qualquer gasto que possa ocorrer será integralmente ressarcido por meio de transferência bancária ou por um sistema de reembolso direto, a ser processado dentro de um período máximo de 10 dias úteis, após a apresentação dos recibos comprobatórios correspondentes.”"

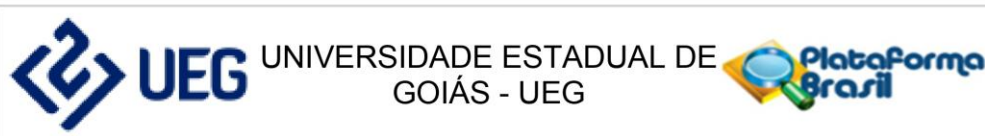
ANÁLISE: Pendência atendida.

2. Local de realização da pesquisa

2.1- Todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente, os locais onde ocorrerão as etapas da pesquisa. Solicita-se inserir as devidas informações sobre o(s) local(is) de realização da pesquisa (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.4.1.5).

RESPOSTA: A informação foi devidamente inserida no termo de anuência e no projeto de pesquisa, página 12: "ESCOLA ESTADUAL OSMUNDO GONZAGA FILHO, inscrita no CNPJ n. 00.668.645/0001-05, localizada na Rua T n.º 480, Bairro Nova Vila, Caldas Novas/GO, CEP 75681-660".

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

Adequação realizada conforme solicitado.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.2- Quanto ao Termo "Sujeito":

Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS n.º 466, de 2012, item II.10 – participante de pesquisa, deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa, incluindo o TCLE, em substituição a sujeito. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: O termo sujeito foi utilizado apenas no projeto de pesquisa e foi devidamente substituído pelo termo "participante" escrita na cor roxa para melhor identificação do avaliador. "A análise das concepções dos participantes envolvidos nesse contexto específico [...]"

Adequação realizada conforme solicitado.

ANÁLISE: Pendência atendida.

3. Quanto ao Orçamento

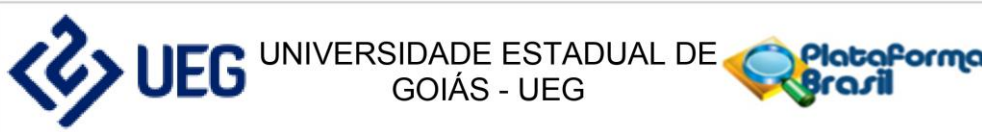
3.1- Custo zero

Para o Sistema CEP/Conep, não existem pesquisas com "custo zero". Ainda que o pesquisador entenda que não será necessário obter ou disponibilizar recursos para a realização do estudo, ele precisará informar o valor necessário para cada procedimento e etapa do estudo (mesmo que, de fato, o pesquisador não arque com tais gastos), por exemplo, gastos com profissionais da área, exames, material de escritório, previsão de ressarcimento dos participantes de pesquisa, entre outros. Sendo assim, solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro detalhado, que especifique TODOS os recursos, as fontes e a destinação. (Norma Operacional CNS n.º 001 de 2013, item 3.3.e).

RESPOSTA: Informamos que em nenhum documento da pesquisa foi informado que a pesquisa teria "custo zero". Na página 5 da plataforma informações básicas do projeto foi preenchido a aba "orçamento financeiro".

ANÁLISE: Não havia essa pendência. Tratou-se de um equívoco da relatora. Atendida.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

3.2- Quanto ao Termo de Anuência

A instituição "locus" da pesquisa, neste protocolo é a "Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho", e como tal, ela precisa assinar o Termo de Anuência. Ocorre que o Termo de Anuência protocolado apresenta um texto em que a Universidade Estadual de Goiás, campus Sul/Morrinhos, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa [...]. No entanto, aqui, o Termo de Anuência, necessariamente deve dizer respeito a Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho, tanto o texto que de Anuência como a assinatura do responsável pela Instituição escolar. A Universidade Estadual de Goiás assume o compromisso de apoiar a pesquisa no Formulário "Folha de Rosto, preenchido e assinado corretamente.

RESPOSTA: Foi corrigido o equívoco e solicitado nova assinatura da instituição coparticipante: Escola Estadual Osmundo Gonzaga Filho.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de 30 dias após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2190594.pdf	21/09/2023 09:32:18		Aceito
Outros	TermodeAnuenciaCORRIGIDO.pdf	21/09/2023 09:31:55	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	21/09/2023 09:31:10	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMODIFICADO.pdf	21/09/2023 09:30:32	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLEMODIFICADO.pdf	21/09/2023	MARCIVON	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.431.474

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMODIFICADO.pdf	09:30:17	MARTINS DA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	08/08/2023 17:24:52	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Cronograma	6Cronograma.pdf	04/08/2023 09:50:23	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5TermoDeCompromisso.pdf	04/08/2023 09:50:10	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Declaração de concordância	4TermoDeAnuenciaCoparticipante.pdf	04/08/2023 09:49:52	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3TCLE.pdf	04/08/2023 09:49:40	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Outros	2RoteiroDeEntrevista.pdf	04/08/2023 09:49:29	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1ProjetoDePesquisaCompleto.pdf	04/08/2023 09:48:27	MARCIVON MARTINS DA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 17 de Outubro de 2023

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
 (Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1439 E-mail: cep@ueg.br

ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

ESCOLA ESTADUAL OSMUNDO GONZAGA FILHO, inscrita no CNPJ n. 00.668.645/0001-05, localizada na Rua T nº 480, Bairro Nova Vila, Caldas Novas/GO, CEP 75681-660, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL EM CALDAS NOVAS/GO", coordenado pelo(a) pesquisador(a) **MARCIVON MARTINS DA CUNHA** e **FLÁVIO REIS DOS SANTOS** (orientador) na Universidade Estadual de Goiás.

ESCOLA ESTADUAL OSMUNDO GONZAGA FILHO assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de julho de 2024 até setembro de 2024. Declaramos ciência de que a coleta de dados só poderá ser iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP.

Declaramos, ainda, que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Morrinhos/GO, 21 de setembro de 2023

Poliana Cardoso R. da Silva

Assinatura/Carimbo do(a) responsável pela instituição pesquisada

Poliana Cardoso Ribeiro da Silva
DIRETORA
PORTARIA 3211/2023