



CAROLINE SANTOS TEIXEIRA

ESTUDANTES NEGRAS/OS NO
COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO
MANOEL GOMES

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E COTIDIANO
ESCOLAR (2001 – 2019)

**ESTUDANTES NEGRAS/OS NO COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO
MANOEL GOMES: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E
COTIDIANO ESCOLAR (2001 – 2019)**



CAROLINE SANTOS TEIXEIRA

**ESTUDANTES NEGRAS/OS NO COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO
MANOEL GOMES: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E
COTIDIANO ESCOLAR (2001 – 2019)**

1ª Edição

Quipá Editora

2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os direitos autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Dra. Anna Ariane Araújo Lavor, Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Dra. Érica Priscilla C.L. Machado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri (UFCA)
Dra. Leonice Alves Pereira Mourad, Universidade de Santa Maria (UFSM)
Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T266e Teixeira, Caroline Santos
Estudantes negras/os no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes :
educação, identidade e cotidiano escolar (2001 – 2019) / Caroline Santos
Teixeira. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.
156 p. : il.

ISBN 978-65-5376-305-0

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-305-0

1. Negros – Identidade. 2. Negros – Educação. I. Título.

CDD 305.8

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em fevereiro de 2024

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

À minha família, que sempre esteve comigo.

“Somos os sonhos dos nossos ancestrais.”

Anin Urasse

AGRADECIMENTOS

*“E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradecei
Abraçei o mar na lua cheia”
(Gerônimo Duarte e Everaldo Calazans De Almeida Filho)*

Ser grato é estender abraço e carinho para quem o acompanha em jornadas, seja pelo apoio, pela companhia prazerosa, pelo amor e pelos conselhos dispensados, seja pelo fato de estar ali.

Nesta jornada de um pouco mais de dois anos, somaram-se pessoas ao meu lado e outras já estavam ali. Por isso, quero direcionar meus agradecimentos a elas neste momento.

A Maria Luiza, minha sobrinha, pelo apoio, incentivo e companheirismo. Sonhei com você antes de você nascer, meu raio de sol.

A minha Elenice (Lê), a preta mais linda e corajosa deste mundo, por todo investimento, ensinamentos e nossa caminhada nesta partilha e entrega de Vidas. Sou muito grata, mainha.

A minha irmã Rita, pelo apoio e cuidado de sempre comigo, os quais foram dobrados durante as longas viagens e ausências minhas nos períodos de aulas. À minha família, por entender minhas ausências e correrias, pelo apoio e por ficar feliz junto comigo nas conquistas!

A minha carinhosa, paciente e competente orientadora, professora Adriana Dantas Reis (UEFS), que dispensou seu tempo e cuidado para que esta escrita fosse possível, mesmo em meio a tanto caos de 2020/2021 e tantas inseguranças minhas. Abraço e agradeço, querida.

A Professora Dra. Nádia Maria Cardoso da Silva (SEC BA) e ao professor Dr. Flávio Gonçalves dos Santos (UESC) por toda dedicação e disponibilidade em participar das bancas de qualificação e de defesa deste estudo com valiosas sugestões, que muito contribuíram para a conclusão desta escrita. Abraço e agradeço.

A Jamile, colega/amiga/companheira de viagens, risos, conselhos, incentivos, partilhas, estudos e almoços neste período. Que bom tê-la, amiga! A caminhada foi mais suave por ter você comigo, nega.

A Luciane pela preciosa ajuda e incentivo. A Maria Rita pelas caronas e partilhas. Sem colegas assim, o trajeto seria mais pesado ao ser realizado. À minha turma, primeira deste PPGH, chegamos! Vencemos! Que bom que estivemos juntas/os!! Vocês foram demais!!

A todas as pessoas que participaram voluntariamente desta pesquisa contribuindo ricamente com suas memórias para que este texto, ora apresentado, fosse possível de ser escrito. Vocês foram primordiais para essa realização. Minha gratidão para sempre.

À equipe diretiva do CEOMG, que me oportunizou adotar o colégio como campo de estudo e disponibilizou documentos oficiais dos arquivos para que este estudo fosse possível.

Por fim, também desejo estender esses agradecimentos a toda a equipe de docentes do nosso PPGH, por ter me oportunizado uma vaga para a realização deste estudo e pelas partilhas de conhecimento ao longo deste tempo.

Sou só gratidão.

APRESENTAÇÃO

Este é um livro fruto de um estudo, sob a orientação da professora doutora Adriana Dantas Reis, no qual se buscou investigar como se dá a construção da identidade de estudantes negras/os, bem como as implicações políticas, sociais e culturais em seus corpos e atitudes a partir da educação para as relações étnico-raciais e o impacto que a aplicação desses estudos tem no processo de construção de identidade de jovens negras/os estudantes e a desnaturalização dos preconceitos por parte delas.

Foi adotado o Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes (CEOMG), situado em Ubaitaba, sul da Bahia, como campo de observação e estudo com estudantes do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino dessa escola.

A metodologia usada neste trabalho se baseou em uma pesquisa qualitativa por meio da elaboração e aplicação de questionários presenciais e on-line a discentes atuais e egressas/os, professoras/es e ex-professoras/es e posterior análise das respostas aos questionários, utilizados como fontes históricas, interpretando, categorizando, descrevendo e realizando inferências a fim de atingir os objetivos propostos.

Buscou-se ouvir as vozes de estudantes negras/os que têm noção da importância desta autodeclaração, por entendimento que a convicção de pertencimento racial, em uma sociedade racista e discriminatória como a nossa, dá condições de abordar de forma mais concreta as relações étnico-raciais e os seus sentimentos em relação a elas. Este estudo procurou contribuir para nova visão acerca da educação para as relações étnico-raciais, em específico das realizadas no CEOMG, e ainda para ampliar formulações teóricas nesse campo.

INTRODUÇÃO

A organização e as articulações de negros e negras, ao longo do tempo, pressionaram mudanças na educação que acabaram gerando leis, como a 10.639/03 e a 11.645/08, a 12.288/10 do Estatuto da Igualdade Racial, a 12.711/12, que dispõe sobre cotas no Ensino Superior, e a 12.990/14 das cotas nos concursos públicos federais.

A Lei 10.639 de 2003 instituiu para os estabelecimentos da Educação Básica, públicos e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, visando a uma educação para as relações étnico-raciais, com a inclusão de conteúdos e atividades relacionadas à temática, através de novo artigo e parágrafos, dentro da Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, mais tarde sendo complementada pela Lei 11.645 de 2008, que abarca a temática indígena, dando a mesma orientação.

A 10.639 diz que devem ser incluídos os estudos da História da África e dos Africanos, da luta dos negros e da cultura negra brasileira, a presença do negro na formação de nossa sociedade, buscando fazer um resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil. Ainda orienta que os conteúdos devem ser ministrados na totalidade do currículo escolar e, em especial, nos componentes de Educação Artística e Literatura Brasileira e História.

Junto ao dispositivo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, foram implantadas para que a Lei pudesse ser executada nas escolas.

As Diretrizes trouxeram novos desafios para a Educação e seus profissionais e pesquisadores, visando à educação para as relações étnico-raciais e ao combate à discriminação e ao racismo, exigindo que se aprofundassem conceitos como raça, identidade negra, racismo, cultura afro-brasileira e sua contextualização em nosso processo histórico, convocando profissionais para uma reflexão mais ampla sobre a cultura afro-brasileira, reivindicando o reconhecimento da identidade e dos direitos dos afro-brasileiros e buscando adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira em seus diferentes níveis de ensino.

Estas ações elencadas formaram um conjunto que pretende reparar uma dívida histórica e resgatar a participação e a contribuição de negros e negras na formação de nosso país e sociedade dentro de uma política de reparações, devido às discriminações que atingem a população negra brasileira, bem como responder às exigências impostas por questões étnicas, pedagógicas e epistemológicas de setores da sociedade, fruto de reivindicações e lutas variadas sistematizadas pelo Movimento Negro.

A partir da ideia destas ações afirmativas, em especial a Lei 10.639 e as práticas escolares vinculadas a ela, foi que surgiu a proposta deste trabalho intitulado: Estudantes negros/os no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes: educação, identidade e cotidiano escolar (2001 – 2019). A escolha pelo marco temporal se dá a partir de 2001 por esse ser o ano imediatamente anterior ao fato de o colégio adotar a prática de realizar a “Semana da Consciência Negra”, portanto passa a trazer discussões a respeito da cultura africana e afro-brasileira e identidade negra.

Relações étnico-raciais e Educação são temas de muitas discussões, no entanto grande parte delas se ocupam do fazer educacional de professoras e professores, sendo estudos que mostram a visão de uma parte das/os profissionais da educação diretamente ligadas/os à dinâmica das salas de aula e seus conteúdos. Mas onde e quando se ouvem estudantes que são parte integrante dessa dinâmica?

A interlocução para entender a percepção que estudantes negros/as têm de si e como as relações que são estabelecidas no ambiente escolar influenciam a construção de suas identidades a partir de práticas didáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais é a razão deste trabalho, que ora é apresentado.

Para isso, parto das observações relacionadas às práticas docentes decorrentes da atuação como professora de História do referido colégio desde 2014 e das discussões suscitadas em sala a respeito das relações étnico-raciais e da formação do povo brasileiro, bem como da execução de uma pesquisa no Curso de Especialização em Educação Científica e Cidadania do IF BAIANO, campus Uruçuca, em 2017-2018, junto ao corpo docente do CEOMG, sendo seu fruto, um artigo como trabalho de finalização, sob o título: “Lei 10.639/03: Conflitos e Obstáculos para sua Aplicação no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – Bahia”.

O colégio, espaço do presente estudo, é a única escola de Ensino Médio do município e absorve hoje todo o alunado egresso do Ensino Fundamental II da sede, da zona rural e dos distritos, bem como atende aos públicos dos municípios de Ubaitaba,

Itacaré, Aurelino Leal e Ibirapitanga, sendo estas/es estudantes majoritariamente advindos de famílias de trabalhadoras/es rurais e urbanos e, em sua maioria, negros e negras.

Essa experiência na escola induziu a perguntas que me levaram a esta pesquisa: como estudantes que se autodeclararam negros/as se enxergam nos conteúdos e nas práticas escolares no CEOMG? Como se dão as relações étnico-raciais dentro da escola? Qual o grau de compreensão das atividades letivas relacionadas à Lei 10.639 e o impacto que elas têm no processo de construção de identidade e desnaturalização dos preconceitos de estudantes?

A partir dessas questões, a proposta foi perceber as impressões acerca da efetividade ou não das estratégias adotadas na escola para o cumprimento dos ditames da Lei, a fim de analisar até que ponto as práticas voltadas para a educação das relações raciais impactou a formação da identidade de estudantes negras e negros, bem como as implicações políticas, sociais e culturais em seus corpos e suas atitudes, compreendendo isso a partir de suas narrativas.

Para responder a essas perguntas, foi utilizada a coleta de dados por meio de questionários semiestruturados aplicados a estudantes atuais. A fim de fazer um estudo comparativo foi empregada a participação de estudantes (do sexo feminino e masculino) autodeclarados negros/as, com o intuito de perceber se existem diferenças ou semelhanças na percepção da construção de identidades entre os dois grupos. Além disso, foram chamados/as a participar da pesquisa egressos e egressas que estudaram no Colégio entre 2001 e 2019 no Ensino Médio, além de professores e professoras que atuam e/ou atuaram no CEOMG desde a década de 1990, portanto antes do período de implementação dos estudos para a educação das relações étnico-raciais até o presente momento.

Todo este material contribuiu para a percepção de se a aplicação dos ditames da Lei implicou na construção da identidade negra de estudantes do CEOMG no período entre 2001 e 2019, quais as implicações políticas, sociais e culturais em seus corpos e suas atitudes a partir da formação de suas identidades e qual o grau de envolvimento por parte deles/as que ajude no desenvolvimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Havia também a previsão da realização de grupos focais como uma forma de ouvir as narrativas apenas de estudantes mulheres para aprofundar os estudos sobre este público, capturar as memórias e considerar pontos de vista diferentes das participantes, bem como perceber os não ditos a partir de gestos, expressões, hesitações,

silenciamentos etc. Entendia-se que esse método poderia propiciar novos olhares acerca dos objetivos da pesquisa, ajudando em seu desenvolvimento e ampliando visões acerca deles, no entanto, em função da pandemia do novo coronavírus responsável pela propagação da Covid-19 e das medidas de isolamento e distanciamento social, com a suspensão das aulas presenciais, não foi possível realizar esta metodologia.

Com a escolha do público da pesquisa - estudantes cursando o Ensino Médio no CEOMG que se autodeclararem negros e negras - procurou-se ouvir as vozes de adolescentes negras/os por entendimento de que a convicção de pertencimento racial, em uma sociedade racista e discriminatória como a nossa, daria condições de abordar de forma mais concreta a educação voltada para as relações étnico-raciais adotada no CEOMG.

Junto a essas razões, buscou-se a análise sobre as formas de abordagem da temática por parte do corpo docente ao aplicar os ditames da Lei 10.639 e assim perceber como se constituem como pessoas negras dentro da cultura diaspórica formada aqui no Brasil.

Para fundamentar este trabalho, minhas análises teóricas partiram de alguns pontos elencados a seguir.

Tomo emprestada a interpretação defendida por Hall (2003), pelo Movimento Negro e por outros estudiosos para o termo raça em seu sentido político e social, que diz respeito à história, à cultura e à vida dos negros e negras no Brasil, para me referir à população negra brasileira neste trabalho, visto que, ao serem discriminados e sofrerem racismo, os negros no Brasil são avaliados pelos aspectos físicos e culturais. Como negros, denomino as pessoas classificadas como pretos e pardos oficialmente pelos censos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, visto que indicadores sociais se mostram semelhantes para os dois grupos em torno da obtenção e da exclusão dos direitos legais.

Oriento-me pelo termo colonialismo, usado por Maldonado-Torres (2019), cuja ideia reside no fato de as experiências do colonizado lhe conferirem uma autoimagem distorcida que acaba empobrecendo a visão de si e do mundo, e de Quijano, com a colonialidade do poder como um conceito que classifica social e universalmente a população do planeta em raças e impõe a dominação material, social, cultural, da subjetividade e da intersubjetividade das pessoas racializadas.

Na perspectiva de repensar epistemologias, saberes, criar novos olhares e atitudes diante do saber, foram utilizadas as ideias de Nilma Lino Gomes (2019), Maldonado-Torres

e Grosfoguel (2019), para perceber quais contribuições os estudos decoloniais latino-americanos podem trazer para uma metodologia que modifique os currículos, repense as práticas pedagógicas, mudem os valores e os olhares, gerando uma educação mais inclusiva e voltada às relações étnico-raciais de forma libertadora.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve educação e relações étnico-raciais, foram adotadas como referências as pesquisas produzidas por Cavalleiro (2001, 2005), Moreira (2017) e Gomes (2005, 2012), sempre a partir de uma análise e escrita dentro da historiografia utilizando dados e bibliografia a partir de uma perspectiva diacrônica.

A tentativa aqui foi de buscar uma melhor compreensão da construção da identidade negra de estudantes de uma escola pública do Ensino Médio e suas relações com símbolos, ideias, conhecimentos, valores afro-brasileiros e com a África, bem como as implicações políticas, sociais e culturais em seus corpos e atitudes. Este processo deve ser analisado a partir da perspectiva de formação de uma identidade diaspórica forjada a partir das tensões e negociações, multiplicidades e ressignificações.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Mapa da localização de Ubaitaba	62
Figura 2: Mapa do município de Ubaitaba	62
Figura 3: Mapa urbano de Ubaitaba	63
Figura 4: Fachada do antigo prédio do CEOMG	67
Figura 5: Área externa do prédio antigo do CEOMG	68
Figura 6: Área externa do prédio antigo do CEOMG, onde se vê a rampa de entrada	68
Figura 7: Pátio interno do atual prédio do CEOMG	69
Figura 8: Pátio externo do atual prédio do CEOMG	69
Figura 9: Vista externa do CEOMG	70
Figura 10: Mapa urbano de Ubaitaba	84

Tabelas e quadros

Tabela 1: Formação acadêmica de docentes	86
Quadro 1: Concepções sobre a Lei 10.639	91

Gráficos

Gráfico 1: Dados de participantes: série e turno	79
Gráfico 2: Dados estudantes – cor/etnia	80
Gráfico 3: Dados sobre cor/etnia dos pais	80
Gráfico 4: Dados cor de irmãs/irmãos – MENINAS	80
Gráfico 5: Dados cor de irmãs/irmãos – MENINOS	81
Gráfico 6: Dados quantidade de irmãs/irmãos de estudantes	82
Gráfico 7: Dados sobre crença religiosa de estudantes	82
Gráfico 8: Dados sobre cor da maioria dos vizinhos – MENINAS	83
Gráfico 9: Dados cor da maioria dos vizinhos – MENINOS	83
Gráfico 10: Idade, identidade de gênero e orientação sexual de professoras/es	85
Gráfico 11: Estado civil e cor/etnia de professoras/es	85
Gráfico 12: Idade, identidade de gênero e orientação sexual de egressas/os	88
Gráfico 13: Estado civil, cor/Etnia de egressas/os	88
Gráfico 14: Como suas identidades foram construídas? (egressas)	106
Gráfico 15: Como suas identidades foram construídas? (egressos)	106
Gráfico 16: Como suas identidades foram construídas? (estudantes atuais)	115

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 **16**

RACISMO: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CAPÍTULO 2 **59**

HISTORICIZANDO UBAITABA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

CAPÍTULO 3 **86**

A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NO COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO
MANOEL GOMES - CEOMG

CAPÍTULO 4 **119**

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, UM CAMINHÓ DECOLONIAL

APÊNDICES **131**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **149**

SOBRE A AUTORA **156**

CAPÍTULO 1

RACISMO: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Civilização, nação, cultura, raça, etnia são construções da modernidade” (MENESES, 2010, p. 57). A partir desses conceitos, a moderna ideia de raça firmada na epistemologia ocidental baseada no racionalismo iluminista que coisifica o negro e expõe preconceitos raciais sob o conceito de uma crença na superioridade biológica, associando diferenças culturais e morais a genótipos e fenótipos, surge em meados do século XVIII e se consolida a partir do século XIX quando o imperialismo europeu vai se fortalecendo.

A racionalidade iluminista europeia com seus instrumentos: o Estado Moderno e a racialização de pessoas, faz surgir uma comparação e hierarquização dos seres humanos em grupos indo do inferior ao superior, em função de uma referência única, considerada universal. Essa referência está baseada no branco/civilizado. É a mesma responsável por fazer do Continente Africano o lado simetricamente oposto à modernidade europeia, à civilização, sendo a África o local de bárbaros e do pecado, de terras inexploradas e da ignorância.

Esta classificação das raças realizada em nome da razão, origina o pensamento científico denominado racismo científico.

Através do racismo obteve-se a justificação científica da hierarquização das raças, para o que foram mobilizadas tanto as ciências sociais como a antropologia física, a biologia etc. o negro, aquele a quem era necessário construir uma identidade de selvagem, emergiu nos finais do séc. XIX no pensamento racional moderno, como espaço de alteridade subalterna, a necessitar de ser disciplinado, pela força física e do saber científico moderno, na posse da Europa (MENESES, 2010, p. 60).

Segundo Almeida (2019), é neste contexto que a raça surge como um conceito central que sustentou de um lado a razão e do outro a morte, de maneira que a destruição e a escravidão dadas pelo colonialismo pudessem operar o processo de submissão e destruição/desumanização de populações, utilizando referências que associavam os seres humanos que habitavam fora da Europa e suas características físicas a animais irracionais, a expressões como “bestas”, “infelizes”, “degenerados”. Apoiada ideologicamente, operou

uma forte opressão colonial que reverbera ainda hoje pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Discutiremos adiante como se dão estes processos de colonialidade tendo por base a construção do conceito de raça como sendo o princípio organizador das relações de dominação e mantendo configurações sociais baseadas nas desigualdades de cor, gênero e classe.

Raça e o constructo intelectual fundado nas diferenças de cor pelo colonialismo

O colonialismo, como modo de dominação e formação de territórios coloniais, fez uso da violência e naturalizou a guerra, cuja justificativa era a autodefesa contra o inimigo, o “bárbaro¹”, tendo como princípio constitutivo para organizar a sociedade as relações de dominação.

Os colonizadores impuseram, em diferentes medidas, uma repressão sistemática ante os sistemas de mundo (formas de expressão, de produção de crenças, ideias, imagens, símbolos, conhecimentos) que serviu para que dominassem os povos colonizados, e esses adotando, à força, os padrões de expressão dos dominantes, para que o controle fosse eficaz até o ponto de não precisar ser mais utilizada a repressão e mesmo o extermínio.

Isso acabou gerando a colonialidade do saber, uma forma de controle da subjetividade e da intersubjetividade na forma de produzir o conhecimento nas regiões dominadas, dada como única racionalidade legítima, como o modo dominante de produzir o conhecimento. Era o eurocentrismo/cientificismo, que, ainda que tenha irradiado da Europa, não significa que seja exclusivamente europeu, tendo, muitas vezes, redefinido e imposto instituições de outros e mais antigos povos. Seu poder está em fazer-se acreditar que é um conhecimento de validade universal expresso no “Penso, logo existo” de Descartes.

[...] inicia se com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo. Todavia, o estabelecimento do maniqueísmo não para por aí. O “Penso logo existo” não esconde somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem” ou não têm resistência ontológica [...] Em outras palavras, o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação

¹ Termo utilizado pelos europeus para os povos estrangeiros.

da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros [...] (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 12).

Outro aspecto na colonialidade imposta pelos europeus é a colonialidade do ser, que, segundo Maldonado-Torres, incide sobre as concepções de tempo e espaço e na subjetividade dos povos dominados, assim, engloba a visão e os sentidos que as pessoas têm de si e do mundo através dos quais os sujeitos se constituem. Por esta colonialidade:

os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das suas dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar acender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44).

O cientificismo e o eurocentrismo marcam, não só a forma de produção do conhecimento determinando quem produz este conhecimento, mas também, gera a colonialidade do poder. Segundo Quijano, a colonialidade do poder trata-se de um poder mundial capitalista da era moderna, ligado à colonização e eurocentrado, a partir do qual se gerou a ideia de raça (biologicamente criada) como base para a classificação e a dominação social, naturalizando os colonizados como inferiores aos colonizadores. Desta forma, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os povos colonizados que persiste ainda após a descolonização.

A colonialidade do poder foi imposta sob a expansão do colonialismo a todas as populações que foram atingidas pelo domínio dos europeus. Ainda hoje se pretende universal constituindo-se “a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva” (Quijano, 2002, p. 4), é, por isso mesmo, a base intersubjetiva e mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder, impondo, inclusive, uma divisão social do trabalho, produzindo o etnocentrismo, ligado à colonialidade do saber, pois “o racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 11).

Estas três formas de colonialidade: do poder, do ser e do saber, funcionam com o objetivo de manter os povos dominados “em seus lugares”. O racismo, portanto, a coisificação do negro, é parte integrante do processo colonial europeu consolidada e tomada pelo senso comum e, a partir disso, o colonizador europeu ocupa o lado oposto, o do civilizado, do humano, do direcionador de normas e de modos de viver e de pensar.

Quijano (2009) diz que a ideia de raça é dada a partir do século XVII com a ampliação da prática da escravidão de pessoas oriundas do Continente Africano, na América do Norte e Antilhas Inglesas. Esse conceito foi naturalizado para diferenciar dominantes (branco) e dominados (negros), impondo-se em finais do século XIX como um “modo eufemístico de dizer raça” (QUIJANO, 2009, p. 47).

A ideia de que existem diferenças biológicas entre as populações, associadas à capacidade de desenvolvimento intelectual e mental, dá-se durante a ocupação pelos europeus do Continente Americano. Portanto

Este é, sem dúvida, o momento inicial do que, desde o século XVII, se constituiu no mito de origem da modernidade: a ideia de um estado original de natureza no processo da espécie, e de uma escala de desenvolvimento histórico que vai desde o “primitivo” (o mais próximo da ‘natureza’, que por suposto incluía os ‘negros’ primeiramente, mas logo também aos ‘índios’) até o mais ‘civilizado’ (que, por suposto, era a Europa), passando pelo “Oriente” (Índia, China) (QUIJANO, 2009, p. 48).

O conceito de raça, então, dá-se como um poderoso meio de dominação, e Oriente-Occidente, como opostos dentro do processo classificatório hierárquico, ausentam diversos povos do chamado processo civilizatório e do eurocentrismo apregoado pelas teorias vigentes. Assim, a cultura europeia, como identidade moderna, era a base de classificação dentro do processo cultural construído como resultado da dominação colonial.

É a modernidade e o sistema colonial europeu que impõem o domínio de terras para além de seus territórios nacionais (colonialismo) e o domínio de pessoas, especialmente do Continente Africano (escravidão). Com a ampliação do colonialismo europeu, agora imperialismo ou neocolonialismo, o sistema de escravidão moderna acaba por justificar o preconceito racial contra as pessoas negras, na medida em que as explicações para esse empreendimento têm bases nas teorias científicas que rotulariam pessoas em categorias que vão de inferior a superior, é o racismo científico.

Foi no século XIX, para justificar a divisão mundial do trabalho e a classificação social e cultural da população mundial, que se tem que quanto mais próximo do “estado de selvageria”, mais as pessoas eram inferiores. E foi tomando como parâmetro o “estado de civilização europeia” que se constituiu a elaboração de teorias para firmar uma escala evolutiva da humanidade proposta pelos colonizadores, indo do branco (superior) ao negro (inferior).

As teorias raciais europeias do século XIX, elaboradas no período do Iluminismo - fundador das noções de civilização, de razão, de direitos universais e do homem universal,

além de se colocar como um projeto de civilização cujas bases se assentariam na liberdade, na fraternidade e na igualdade, transformando modelos europeus em tipos a serem seguidos, na tentativa da universalização e inscrição dos povos colonizados na modernidade, vão ganhar corpo à medida que o projeto do colonialismo e da escravidão avançava e mostrava grande separação entre o discurso iluminista e a prática do colonizador. “Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações da América, da África, da Ásia e da Oceania” (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Duas formulações nortearam estas teorias baseadas na física e na biologia, o determinismo biológico e o determinismo geográfico, por meio dos quais as características biológicas (cor da pele, características físicas etc.) e as condições climáticas/ambientais (local de origem, religião, língua, costumes) explicariam as diferenças entre as chamadas raças. Aí se constitui o racismo biológico e o social.

Dentro deste sistema de diferenças, há ainda uma estruturação intelectual a partir da existência de pares opostos (quente/frio, bom/mal, bonito/feio, civilizado/incivilizado, humano/animalesco...) que convivem em uma relação dialógica, mas que, sendo contrários, não se misturam e acabam criando um abismo cheio de padrões comparativos e competitivos, fazendo das desigualdades um processo histórico.

O racismo, segundo Grosfoguel (2019, p.59),

[...] é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

É, então, uma ideologia que pressupõe um domínio de um grupo sobre outro, ele atribui inferioridade a uma raça e legitima uma relação de poder corroborada a partir das classes dominantes e se reproduz na consciência coletiva, através de um comportamento que resulta de aversão do que lhe é diferente, também por meio de ideias e imagens acerca de diferentes grupos humanos baseadas na ideia de inferioridade e superioridade, gerando a ideia de pertencimento.

O pertencimento racial - a identidade -, portanto, foi criado e imposto pelas tecnologias, leis, políticas públicas e burocracias do Estado Moderno, produzindo

identidade e vínculo a este Estado, identificando e/ou apontando quem tem o direito legítimo de reivindicar seu pertencimento ou sua exclusão para legitimar o projeto de nação, de homogeneização do Estado. Assim, “O Estado e a nação são demarcadores de civilização, e a negritude entendida como a condição de não civilizado [...]” (HINTZEN, 2009, p. 57).

É, portanto, decorrente de uma elaboração dentro de um processo gradativo a partir das experiências e das instituições sociais. É um processo de construção social, cultural, histórico, político e plural, ou seja, não é inato e apresenta-se também como transitório. “Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros” (GOMES, 2005, p. 41). Portanto ela é formada, desenvolvida, transformada dentro de uma representação e sempre em relação a outras identidades em confronto, em comparação.

A construção da identidade pode ser vista como modo de vinculação dos indivíduos a uma cultura. É um processo pelo qual se enxergam as diferenças e envolve duas dimensões: a pessoal e a social. Sua formação ocorre nos diversos espaços sociais e, nesses, dão-se sentidos e narrativas muitas vezes contraditórios, desta forma não é neutra e depende do nosso sentimento de pertença a um determinado grupo social ou racial, também implica o reconhecimento pessoal e o dos outros, assim, é constituída historicamente. A identidade negra, sendo ela também uma construção política, social, histórica, cultural e plural, advém deste processo pelo qual passam todas as identidades e é afetada pelo preconceito racial.

O preconceito racial é criado pela classificação de julgamento sob cunho negativo e exterior a um grupo racial e é baseado em estereótipos atribuídos a um grupo racializado.

Segundo Nogueira (2007, p. 292),

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece.

Na experiência do Brasil, indígenas e africanos foram os povos que passaram pelo processo de escravidão e de assimilação da cultura europeia. Aos africanos escravizados e seus descendentes foi negado, através de diversas medidas, o direito de acesso à educação, às letras e, quando lhes era permitido, muitas vezes estava carregado da ideia de imprimir nas suas mentes representações negativas de si próprios, de seus fenótipos e, ainda, a noção de que estavam legados a eles somente cargos e atividades subalternas.

Para Munanga (2005, p. 17), ainda hoje:

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Essa atitude discriminatória é naturalizada cotidianamente em nossas relações e no espaço escolar, fruto de uma educação colonizada, forjada pela supremacia de um grupo étnico sobre os demais. Sobre isso, Bento (2002, p. 15) afirma: “O que se vê comprometido nesse processo é a própria capacidade de identificação com o próximo, criando-se, desse modo, as bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que possa representar diferença”.

O que se deu no Brasil, ao longo de seu processo histórico, foi a legitimação das relações hierárquicas e desiguais a partir do uso da força e da moral vigente, em função de um grupo opressor, a saber, o branco, que impunha a identificação das camadas sociais inferiores com seus valores atribuindo vantagens e desvantagens aos distintos grupos. Assim, as desigualdades expressas nas diferenças culturais foram aos poucos sofrendo um processo de tentativa de padronização, de uma homogeneização cultural a fim de que as pessoas expressassem uma identidade nacional.

Sobre esta homogeneização cultural em uma nação, Stuart Hall (2006, p. 59) diz que “Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.”

Pelo exposto até aqui, podemos entender que o Brasil faz parte deste processo de formação dos Estados da Era Moderna, que, em sua maioria, se deu pela união, em um território, de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta, pela destruição da diferença cultural e pelo domínio de diferentes grupos étnicos subjugados por povos imperialistas que exerceram uma hegemonia cultural sobre os conhecimentos dos povos colonizados, pela colonialidade do saber, que “inclui a colonialidade da visão dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo” (Maldonado-Torres, 2019, p. 42). Assim, em vez de pensarmos nas culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um discurso que simula a diferença como unidade ou identidade.

Tendo em vista que a população negra ainda é vítima de preconceitos, pode-se pensar que a ideia de nação forjada no Brasil inferioriza o “diferente”, o “outro”, fato que se faz presente em nossa sociedade e, por conseguinte, em nossas salas de aula, embora sobreviva a ideia de que há uma democracia racial em nosso país.

A respeito deste tratamento ambíguo aos negros em nosso país, Abdias do Nascimento diz:

Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos, nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra longo e antigo genocídio que vem se perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente chamada de ‘democracia racial’ que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

A ideia propagada, oriunda de Freyre (2004), de que não somos racistas, de que vivemos em uma democracia racial, povoa nosso inconsciente coletivo e acabou gerando uma naturalização das desigualdades raciais e sociais. Ao trazer a ideia de união entre as raças, Freyre (2004) acaba por suavizar o conflito latente e negar o preconceito e a discriminação, atribuindo a pouca mobilidade social de negros e negras a eles mesmos e fornecendo à elite branca argumentos ainda utilizados para legitimar e usufruir de seus privilégios históricos.

Os mesmos argumentos utilizados por recorrentes vezes ainda hoje inviabilizam lutas e reivindicações de direitos pelas pessoas vítimas de racismo e discriminações e servem para negar às pessoas negras sua possibilidade de se autodefinir como negras, ao mesmo tempo em que não se tem o reconhecimento da sociedade dos efeitos prejudiciais do racismo e das discriminações das quais a população negra é vítima. Cavalleiro (2001) diz que, ainda que com a existência de desigualdades sociais entre os grupos raciais, há uma dificuldade enorme em enxergá-las como resultantes de processos modernos de exclusão da população negra, e afirmo que esses processos são operados pela colonialidade.

Adiante, vamos discorrer sobre esta construção de Brasil sob o imaginário da democracia racial propagado ao longo do século XX e perceber como a identidade negra

no Brasil é forjada a partir de uma realidade marcada pela colonização e, com ela, quase três séculos de escravidão oficial, também pela consolidação de uma República que sequer levou em consideração a integração real de negros e negras à sociedade.

Brasil: um país tecido pelo “mito democracia racial”

Teorias acerca de raça ecoaram para o mundo sob diversas formas de interpretação, mas o certo é que tinham em comum o fato de considerarem que a diversidade humana se dava pela anatomia, pela cultura e pela origem e assim se produziam diferenças entre as raças. Baseadas nos determinismos geográfico e biológico, elas atribuíram às pessoas que não tivessem a pele branca e vivessem em locais cujo clima fosse tropical características comportamentais baseadas em atitudes imorais, lascivas e violentas, além de indicarem pouca inteligência.

No Brasil, estas teorias encontraram terreno fértil para se assentar apoiadas por cientistas de faculdades de medicina e de direito, por exemplo, para validar o projeto de embranquecimento da população. Neste debate sobre a questão racial, estavam cientistas e instituições para criar ou adaptar modelos de estudo aqui no país a fim de solucionar o que se considerava um problema para o país, a miscigenação, como mostra o estudo de Lilian Moritz Schwartz, denominado *O espetáculo das Raças*.

Segundo Abdias Nascimento, a “mancha negra” era considerada uma ameaça pelas elites do país para a raça ariana”, assim, o recurso da miscigenação através de relações sexuais muitas vezes não consentidas, a fim de gerar mestiços (termo utilizado à época para identificar filhos de pessoas brancas e negras), que, assim como os considerados negros, eram vítimas de preconceitos e discriminação. A população de *mestiços*, estando em termos de tonalidade de pele, entre o branco e o negro, ocupava um degrau acima na hierarquia de branquitude dentro do projeto de dizimação da população negra no país. “Esta política de embranquecer a população estruturava-se de forma a limitar de qualquer maneira o crescimento da população negra” (NASCIMENTO, 2019, p. 85).

Após a abolição da escravatura em maio de 1888, as elites brasileiras buscaram eliminar os laços que nos ligavam às culturas africanas, bem como a presença dos afrodescendentes entre nós, pelo branqueamento da população, através da política de imigração de grande contingente de pessoas brancas da Europa. A ideia era de que a

população negra seria tragada pela miscigenação e pelos elevados índices de mortalidade que atingia a população mais pobre de nosso país.

A orientação predominantemente racista da política imigratória foi outro instrumento básico neste processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano (NASCIMENTO, 2019, p. 85).

O racismo no Brasil se fundamentou nas teorias científicas europeias do século XIX, baseadas na ideia de que as diferenças biológicas, da natureza e da personalidade (darwinismo) explicariam as nossas desigualdades sociais.

Os primeiros estudos sobre o Brasil se preocuparam com a formação da sociedade brasileira, neles se condenava a mistura de raças que teria efeitos ruins para a nação, sendo a solução o embranquecimento da população. Além disso, houve a celebração da ideia de convivência pacífica entre os grupos formadores da nossa população e aí Gilberto Freyre, a partir de estudos culturais, consolida sua ideia de democracia racial.

Durante o século XIX, havia a concepção de que o Brasil era um país miscigenado biológica e culturalmente. Por ela, esconderam-se e ainda se escondem conflitos sociais e há uma dificuldade de tomada de consciência da identidade por parte dos marginalizados.

Essa ideia de miscigenação gera um nacionalismo sob a ideia forjada de que símbolos e características de culturas distintas dos diferentes povos formadores de nossa sociedade seriam símbolos nacionais, resguardando-se, por este meio, a ordem social e mesmo econômica do Brasil, tendo-se que, oficialmente, o racismo seria inexistente em nosso país.

Esta ideia de democracia racial era e ainda é justificada a partir do fato de não existir uma segregação oficial, propiciando casamentos interraciais, possibilitando haver grande número de mestiços e uma conseqüente diluição do preconceito e das fronteiras de raças. Produz também a ideia de que todas as pessoas têm um tratamento igual na nossa sociedade, de que temos acesso às mesmas chances e aos direitos, e, portanto, se os negros estão em situação de exclusão e de pobreza, é por incapacidade deles próprios, propagando-se fortemente em nossa sociedade a crença na meritocracia.

Assim, o racismo, muitas vezes, é visto como algo abstrato, que não afeta a vida das pessoas atingidas por ele, além de ser afirmado que a exclusão é praticada a partir da classe, e não da cor, mesmo sendo os brancos os que controlam os meios de informação, as instituições e a política no Brasil. Isso acaba dificultando sua percepção e encoraja

movimentos de oposição às políticas públicas para grupos sociais quando se toma em consideração a categoria raça/cor.

[...] a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse peso, as particularidades e as características físicas não seria usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado (GOMES, 2012, p. 48).

O mito da democracia racial nega desigualdades raciais, fato que dificulta identificar a presença do racismo e do preconceito racial nas relações do dia a dia resultando em silenciamentos e naturalização de preconceitos, na reprodução e manutenção de pensamentos e atitudes racistas.

Devemos compreender 'democracia racial' como significando a metáfora para designar o racismo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2019, p. 111).

No final dos anos de 1970, no Brasil, ganham corpos diversos movimentos com diferentes demandas e reivindicações, entre eles os de caráter antirracista, que buscam desconstruir o mito da democracia racial propondo uma nova problematização e discussão a respeito da identidade nacional. Segundo Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro organizado, se torna "o protagonista central que conseguiu dar visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais" (2012, p. 23).

Exemplo disso foi a participação na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Conferência de Durban), ocorrida em 2001, quando o Brasil foi signatário tendo muitas reivindicações incluídas na sua documentação oficial e acabou assumindo compromissos internacionais no sentido de rever seu passado escravista e discriminador e de buscar ações visando ao combate ao racismo e à discriminação étnico-cultural. Em âmbito nacional, há a elaboração de leis e políticas públicas, como as ações afirmativas.

Esse evento, dentro de um contexto transnacional envolvendo povos africanos e da diáspora, instigou a adoção de uma discussão cuja identidade é baseada em uma identidade étnica. O Movimento Negro Brasileiro ganhou ainda mais terreno para discutir,

reivindicar e propor estratégias de adoção de políticas afirmativas e na ampliação do debate nacional que há muito já vinha ocorrendo sobre o racismo. A identidade nacional passa a ser demandada a partir de uma identidade negra baseada na herança africana e na diáspora, criando-se a consciência de uma *negritude*, de uma identidade étnico-racial negra.

A consciência de uma *negritude* permitiu a construção de mecanismos de discussão para o Movimento Negro e deu lastro para que ocorresse um processo de ressignificação da identidade na população negra do Brasil e entre os militantes, gerando a ideia de povo unificado oriundo do panafricanismo, que se propagou no Continente Africano a partir da década de 1960 com os movimentos de descolonização dos países desse continente.

É, então, uma reivindicação baseada na ideia de consciência e de pertencimento às culturas negras em um contexto que observa a diáspora africana e coloca o Atlântico como veio destas culturas para América. Sendo assim, a ligação com a África, com a memória ancestral, torna-se importante para trazer a ideia nova de identidade, fortalecer a luta antirracista e sensibilizar a sociedade sobre a questão racial. Desta forma, o Movimento ressignifica e politiza a “raça”, fazendo a opção pela utilização “da ideia de raça como instrumento para a construção de uma identidade negra positiva, e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingem a população negra no Brasil” (PEREIRA, 2010, p. 61).

Também influenciaram para isso os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, como o movimento *Black is Beautiful*, o Soul, o Funk, as políticas de ação afirmativa e o paradigma multiculturalista (cuja base é o respeito às diferenças), fruto do diálogo do Movimento Negro do Brasil e dos Estados Unidos.

Portanto é o Movimento Negro que vai ampliar as categorias de análise da sociedade a partir da raça e, ainda, as mulheres negras ajudam a ampliar essa análise abarcando as categorias de classe e gênero, gerando novos aportes teórico-metodológicos para a análise social e para buscar direitos à saúde, à educação e ao lazer, por exemplo. Com isso, dá outra visibilidade e complexidade à questão étnico-racial antes tratada como o empecilho para construção de uma sociedade mais justa e democrática em que todos sejam tratados como sujeito de direitos e reconhecidos em suas diferenças.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 731), ao politizar raça, o Movimento Negro mostra a construção desta categoria dentro do contexto das relações de poder, rompe com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sobre sua história, suas

culturas, suas práticas e conhecimentos, retira a população negra do lugar de inferioridade racial imposta pelo racismo e interpreta de maneira positiva a raça como fruto de uma construção social, questionando diretamente o mito da democracia racial.

A partir dos anos 1980, crescem produções de intelectuais negros, entre eles Abdias do Nascimento, que aponta o que ele chama de *genocídio* do povo negro no Brasil, pois o negro foi condenado à exclusão, a um extermínio moral e cultural que tem resultados nos lados econômico e demográfico. Segundo ele,

Além dos órgãos do poder - o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia - as classes dominantes brancas tem à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas - a imprensa, o rádio, a televisão - a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usadas para destruir um negro como pessoa e como criador e condutor uma cultura própria. O processo de assimilação o de aculturação não se relaciona apenas a concessão aos negros, individualmente, de prestígio social. Mais grave, isso restringe a mobilidade vertical na sociedade como um grupo; idade o negro e o mulato até a intimidade mesmo do ser negro e do seu modo de autoavaliar-se, de sua autoestima (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

Abdias Nascimento (2016) diz que nem mesmo os valores e as formas de expressão da cultura africana tiveram reconhecimento de fato no Brasil havendo, portanto, um afastamento, uma alienação da identidade negra. E, segundo ele, isso é visto em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na academia, e o propósito é que a população afro-brasileira suma do mapa demográfico do Brasil sem deixar rastros. Desta forma, o pensador ataca o mito da democracia racial evidenciando a dificuldade de integrar o negro à sociedade dentro dos muros construídos pelos brancos.

Guerreiro Ramos (1995) analisou, ainda na década de 1950, o ser negro no Brasil a partir da sociologia, dizendo que a suposta superioridade da cultura ocidental diante das culturas não europeias acarreta nestas manifestações patologias, ocorrendo o desejo de ser branco, que afeta de maneira forte os nativos, apoiado na ideologia do branqueamento.

Nesse processo, o negro tende a negar sua origem, sua negritude, a negar-se como negro, e demonstra desejos fortes de ter uma outra cor de pele e percebe-se que isso causa impacto ainda hoje no processo de construção identitária de pessoas negras. Assim, os problemas das pessoas negras seriam vistos como menores, já que elas passam a ser vistas como o problema, e isso é utilizado de forma recorrente em argumentos do senso comum em frases que afirmam que o próprio negro é racista.

Ramos vai mais além e parte desta tese denominada “patologia do negro brasileiro” não comum aos estudos da sociedade para explicar a condição do racismo no Brasil, afirmando que brasileiros escuros e claros tendem a construir sua autodeclaração como branca europeia.

Dentro deste processo, que ele chama de “patologia social do ‘branco²” brasileiro, acontece um problema de psicologia social coletiva ocorrida pela domesticação psicológica operado por um colonialismo racista, mantido pela colonialidade do poder, como discutem mais tarde Quijano (1997) e Maldonado-Torres (2019). Para superar esta condição, Ramos defendeu que a negritude deveria ser assumida no Brasil (por toda a sociedade) como forma de se livrar desta dominação europeia.

E é neste sentido de luta que diversos grupos organizados para a busca por direitos de negros/as vêm, ao longo da história, tensionado para a contestação desta identidade influenciada pela ideologia do branqueamento largamente difundida a partir do final do século XIX após a abolição, questionando as hierarquias impostas e propondo a reconstrução da identidade negra em nosso país, baseada também no respeito às diferenças.

Esse tratamento desigual aos brancos e aos negros e entre brancos e negros acabou por construir e naturalizar crenças e atitudes racistas em nosso meio a partir de três dimensões: moral, intelectual e estética, e isso tem implicações em todos os âmbitos sociais, pois é um fenômeno que, segundo Sílvio Almeida, “se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica”, sendo que “[...] o racismo é decorrente da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Ele é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Almeida, então, posiciona-se contrário ao pensamento de Guerreiro Ramos ao dizer que não é uma patologia social o racismo perpetrado no Brasil, mas sim uma construção social e racional, pois é “a todo momento reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65) e que, por isso, pessoas negras “podem reproduzir em seus comportamento individuais o racismo de que são as maiores vítimas” (ALMEIDA, 2019, p. 66).

O mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, ao fazer propagar uma ideia de que os grupos populacionais teriam um convívio pacífico, harmonioso, ao

² Ele justifica o grifo na palavra branco ao fato de que o branco no Brasil é um mestiço em termos antropológicos.

longo de nossa história, teria acabado por negar o preconceito e a discriminação e, ainda, segundo Abdias Nascimento, realizado um “criminoso genocídio perpetrado com iniquidade e patológico sadismo contra a população afro-brasileira” (2019, p. 170) e continua dizendo que, se houvesse silêncio da população negra brasileira - o que não houve - em relação a isso, seria o endosso e a aprovação deste genocídio.

Segundo (NASCIMENTO, 2019, p. 111), democracia racial seria

A palavra-senha desse imperialismo da brancura e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes.

Aqui, o convívio com as culturas africanas e indígenas se dá a partir de um “padrão eurocentrado imposto, num jogo de forças em que as primeiras saem perdendo” (LIMA, 2015, p. 47), pois, mesmo não havendo leis segregacionistas em nosso país, os espaços sociais de brancos e negros e indígenas se dão de forma bem definida, caracterizando nosso racismo cordial. A resistência ocorre pela dimensão cultural, por meio das religiosidades e das artes, por meio das lutas políticas e reivindicações pela integração na sociedade, contra o racismo, o preconceito e a discriminação, pela luta por uma educação que respeite a diversidade cultural etc.

Nossa herança escravocrata, cheia de preconceitos e opressões, se faz presente ainda hoje nas relações de trabalho, econômicas, sociais, acadêmicas e com a justiça. No âmbito acadêmico, o não conhecimento de culturas e histórias que não a do colonizador acaba gerando estereótipos que inferiorizam, criminalizam e jogam no campo do abominável o “diferente”, pois, na medida em que não conhecemos, não respeitamos. Deste modo, a participação igual e efetiva das pessoas não se dá nos espaços sociais, esboçando, além de uma profunda baixa autoestima, uma marginalidade social e práticas racistas.

Como dito, o racismo se apresenta em todas as camadas sociais e se dá em níveis individuais e institucionais e, com isso, ele cria um processo de autorrejeição e de discriminação que se alastra e se reflete em propagandas e em toda sociedade, inclusive, na escola onde, por muitas vezes, se dá o mesmo cotidiano excludente e preconceituoso externo, permeando as relações em seu interior.

A escola é uma representação das relações sociais externas a seu espaço. Nela, também as experiências relacionais e geracionais impostas pelas desigualdades

econômica, social e cultural se fazem presentes entre seus muros gerando conflitos que atuam, de formas diversas, nos indivíduos beneficiando-os ou prejudicando-os.

Relações sociais permitem a socialização e é a partir delas que os indivíduos absorvem regras e compreendem o mundo constituindo-se socialmente. No processo de socialização, as relações são interiorizadas e, também, recriadas ao longo do tempo, pois se somam experiências e relações com as pessoas nas instituições sociais nos mais variados espaços de vivência.

Espaço de difusão e aprendizado de saberes acadêmicos, sociais e culturais, a escola se caracteriza, por isso, como um ambiente no qual as identidades vão sendo forjadas a partir de criações e recriações das socializações. Como ela é tida como o segundo espaço de socialização – vindo depois da família – é nela também que procedimentos podem ter caráter benéfico ou não e que geralmente não levam em consideração o processo iniciado em casa, tornando-se, muitas vezes, um ambiente que tenta homogeneizar e negar as diferenças, por isso acaba por institucionalizar experiências de preconceito e discriminação. Admitir que este é um sério problema também dentro dos espaços educativos que se autointitulam como democráticos ainda parece ser indispensável.

O racismo pode ser flagrantemente observado no currículo, que se orienta a partir de uma epistemologia eurocentrada, baseada na ideia de ciência levada a cabo pelo Iluminismo, destituindo outros saberes que não reproduzem as lógicas do colonialismo, trata-se, segundo Grosfoguel (2019, p.13), de “um conhecimento desincorporado e sem localização geopolítica.”, que, embora oriundo de alguns países do norte-central, apresenta-se como fora de qualquer pertencimento a uma localização geográfica, tornou-se hegemônico, mesmo sendo particular, destrói a crença das pessoas nelas mesmas e busca impedir processos de emancipação. Este conhecimento toma para si o valor de universal, com um status de universalismo abstrato.

sentido, a escola difunde valores e ideias, no seu suposto papel de introduzir e formar alunos/as na ‘cultura letrada’ que, por razões diversas, coincide com as ideias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, “pensar”. Decorre daí, a “gentilização” dos não-brancos e a seleção dos espaços onde os grupos podem circular na sociedade, naturalizando-se o lugar do negro como um lugar de não acesso, não poder, não saber, não ter, não ser... (LIMA, 2015, p. 22).

A percepção desta problemática pode gerar uma compreensão de que é necessário um conjunto de ações mais efetivas e constantes nas nossas salas de aula, a fim de promover uma alteração positiva no cotidiano das populações negras no sentido de garantir uma vivência mais democrática, justa e igualitária, em que as diferenças sejam respeitadas.

O Movimento Negro, ao questionar os processos de colonialidade do poder, do ser e do saber adotados nas pedagogias oficiais, encampou lutas para que se reconhecesse a diversidade étnico-racial e passou a cobrar por mudanças nas práticas e nos currículos escolares como já vimos linhas acima.

É ele quem convoca a Escola para que seja efetivado o espaço de direito à diversidade e às diferenças, por entender que ela seja uma das instituições sociais onde se processa a formação humana. As recentes articulações entre os saberes do Movimento com a educação e a política acabaram gerando diversas ações para que houvesse a inclusão de políticas afirmativas através de leis na educação brasileira nos últimos anos, entre elas a Lei 10.639.

Importante lembrar que a produção e a implantação de leis por si só não garantem sua execução e entendimento e com a Lei 10.639 não é diferente. Os diversos interesses, graus de adesão e ideologias concorrem diretamente para que sua prática seja levada a contento já que as disputas sociais não se esgotam com as mudanças normativas, ao contrário, ganham maior visibilidade em relação às várias interpretações dentro do contexto que querem atingir.

Sobre dificuldades ou diferenças de interpretações, Cavaleiro (2001) orienta o autoquestionamento e o questionamento do fazer profissional para ampliar a visão mudando perspectivas e posicionamentos acerca de preconceitos, discriminações e racismos que permeiam as práticas pedagógicas, cabendo nessa análise abrir espaço de discussão e escuta com estudantes e seus pais/responsáveis que convivem diretamente com o racismo.

Cabe lembrar que no ambiente escolar há uma diversidade evidente de valores, costumes e relações daquelas experienciadas pelo indivíduo em seu seio familiar e que geralmente vão confrontá-lo e forjar sua identidade. Por ser palco destas multirrelações, a escola é também um ambiente acertado para discutir e pensar alternativas para a luta por uma educação e uma sociedade antirracistas.

Histórico de lutas antirracistas e implantação de políticas afirmativas

Muitas pessoas ainda defendem a ideia de que na escola todas e todos compartilham oportunidades iguais e que o currículo adotado nacionalmente baseado no racionalismo europeu contempla o conhecimento necessário para o exercício da cidadania e do respeito à diversidade e que os estudos por si só realizariam a ascensão de pessoas econômica e socialmente, porém foi necessário, ao longo do tempo, que indivíduos de diversos segmentos da sociedade civil e ligados a instituições, grupos e movimentos sociais (destacadamente para este texto os movimentos negros) lutassem para garantir ações repressivas como a proibição do racismo e de valorização dos grupos raciais e étnicos discriminados.

Também vêm sendo historicamente reivindicadas políticas de promoção da igualdade racial com o objetivo de solicitar a inclusão de pessoas dos grupos discriminados racialmente em espaços onde estão sub - representados por conta da cor ou raça.

Determinações legais são fruto de muitas vontades e intenções, sendo resultado de várias negociações no seio das sociedades. A partir destas disputas surgem as ações afirmativas que podem ser entendidas como políticas que miram a promoção ativa da igualdade de oportunidades, criando meios para que pessoas participantes de grupos socialmente discriminados possam competir com as mesmas condições de oportunidades em uma sociedade. Elas podem ser públicas ou privadas, obrigatórias, facultativas ou voluntárias, sendo o objetivo corrigir desigualdades históricas aos grupos já citados.

E elas podem ser adotadas em caráter provisório ou de urgência na educação, na saúde e em qualquer outro setor em que a exclusão e a desigualdade se fazem mais evidentes a fim de causar modificações nas relações sociais cujo respeito tome lugar da intolerância em vista de uma mudança de posturas e ideias, além de tentar corrigir os efeitos da discriminação e materializar uma efetiva igualdade de condições e construir uma sociedade mais democrática.

Negros e negras atuaram e continuam atuando a partir de resistências e lutas, de organizações civis por direito à educação, ao trabalho, a viver com dignidade, a confessar e praticar sua fé e viver suas culturas, por exemplo.

No que tange à educação no Brasil, há a garantia desde a Constituição de 1824 da instrução pública e, durante o Período Imperial, esteve sob tensão entre a estatização e a

influência do clero católico. A escolarização oficial tinha como missão disciplinar e controlar os pobres, buscou evitar a dispersão de línguas africanas, fazendo restrições ao uso de outras línguas além da portuguesa no cotidiano escolar, junto à moralização social que se dava por meio do ensino religioso defendido pela Igreja, diz Ione de Souza (2006).

Enquanto isso, para além do ensino oficial que não lhes garantia vagas, os pobres eram educados em suas casas, nas oficinas, nos espaços públicos, nos locais de trabalho e, muitas vezes, em cursos particulares. Eram variadas as estratégias de letramento popular durante o século XIX em meio a um crescente processo de urbanização de cidades como Salvador.

Mas quem eram estes pobres? Segundo Ione de Souza (2006), o povo pobre na Bahia era formado por “escravos, africanos, criollos, mestiços; os livres e os libertos de cor; os brancos pobres, brasileiros e estrangeiros moradores em Salvador ou na Bahia como um todo” (2006, p. 31). A autora concentrou seus estudos nas práticas de letramento, ler, escrever e contar em português e na aprendizagem de outras línguas em Salvador e no Recôncavo, constatando que havia aulas de reforço escolar ou de letramento nas residências de quem se dispusesse a ministrá-las.

Afirma ainda que estes locais eram alvo constante de perseguição pelas autoridades escolares oficiais que as chamavam de escolas particulares. Era prática comum também a aprendizagem de ofícios com mestres de profissões. Portanto o povo pobre da Bahia buscava letramento sob outras formas de aprendizagem por meio da comunicação e expressão social.

Elas eram aulas de aprendizagem de profissões, sobretudo, as profissões detidas pelos africanos em diáspora que aconteciam nas alfaiatarias, nas sapatarias, em casas de mestras de costura e bordado, em oficinas de ourives, encanadores, ferreiros e carpintarias, por exemplo. Eram professores africanos e outros estrangeiros quem davam aulas de línguas geralmente para candidatos ao Liceu Provincial, predominando o inglês, o alemão e o francês.

As estratégias populares paralelas ao Estado para garantir escolaridade da população pobre e negra do Brasil ganharam também espaço institucionalizado com a criação da Frente Negra Brasileira - FNB em São Paulo. Fundada em 16 de setembro de 1931, a FNB durou até o ano de 1937 quando o Estado Novo foi implementado.

Num período de urbanização acelerado da cidade de São Paulo e de ampliação da rede de ensino, muitas vezes eram negadas vagas à população negra mesmo após a

abolição da escravatura. Várias foram as tentativas para que a escolarização oficial atingisse de forma ampla esta população através da criação de escolas de Irmandades e Sociedades beneficentes, como a pioneira Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas, criada em 18 de maio de 1888, cinco dias após a abolição, segundo Petrônio Domingues (2008).

Segundo Flavia Rios (2008), a FNB foi resultado do acúmulo de lutas e resistências da população negra paulista, que contou com cerca de oitenta e cinco associações contabilizadas entre 1897 e 1930, destacando-se o Centro Cívico Palmares criado em 1926, que possuía uma escola com uma estrutura pedagógica de funcionamento diurno e noturno. A Frente, que reuniu grupos e organizações negras já existentes em São Paulo, foi a entidade que teve mais força política no período posterior à abolição da escravatura nas primeiras décadas do século XX.

Ao mesmo tempo que garantiu conquistas concretas no que diz respeito aos direitos civis, a FNB, criada por um grupo de homens negros (mulheres fizeram parte desta organização também assumindo diversas funções de cunho assistencialista, artístico e de promoção de eventos), segundo Petrônio Domingues (2007), foi uma das precursoras a fazer denúncias contra o “preconceito de cor” no Brasil, mobilizando a opinião pública no que se refere às pautas da população negra após a Abolição, ganhando visibilidade e reconhecimento como representante da população negra no Brasil na luta antirracista. No entanto sua organização interna era caracterizada por uma centralidade de poder, embora tivessem um conselho, era o presidente deste quem possuía a máxima autoridade.

O jornal que dava visibilidade à entidade, “*Voz da Raça*”, em seu cabeçalho, mostrava a frase “Deus, Pátria, Raça e Família”. A Frente possuía uma milícia composta por jovens, a Milícia Frentenegrina, tendo, inclusive, conseguido alistar negros na Guarda Civil do estado de São Paulo após reunião com o próprio presidente Vargas, derrubando, assim, a proibição de que negros ingressassem nesta instituição.

Portanto percebe-se que a Frente Negra Brasileira não ia contra a ordem social, econômica e política vigente, mesmo se propondo a lutar pela integração do negro na sociedade e contra a discriminação racial e o preconceito e pela educação, defendia um projeto nacionalista de viés autoritário. Segundo Domingues (2007), Arlindo Veiga dos Santos, o primeiro presidente da Frente, era contrário à democracia e fazia apologia ao fascismo frequentemente.

A organização formou o Departamento de Cultura ou Intelectual, que tinha a educação e a instrução para as pessoas negras como bandeiras. Como educação, tinha a ideia de ensino pedagógico formal e a formação cultural e moral do indivíduo, já a instrução seria a escolarização.

A educação era vista por eles como redentora, um meio primordial para enfrentar o preconceito racial e serem respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade, essa ideia era bem propagada no Jornal da entidade o “Voz da Raça”, que denunciava o analfabetismo da população negra e a necessidade da instrução. Como: “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (A Voz da Raça, 3 fev. 1934, p.4 Apud RIOS, 2008). Valorizavam a leitura, por isso criaram uma biblioteca alimentada por doações de seus associados.

A Frente criou cursos de alfabetização para adultos e crianças e buscava garantir material escolar e fardamento gratuito para os alunos, que, em sua maioria, eram pobres. Assim como na Bahia, nas aulas particulares descritas por Ione de Souza, a escola da FNB era alvo de verificação periódica de um inspetor público. Seus cursos não eram reconhecidos oficialmente por ser um escola particular até a nomeação de professores pelo poder público. Aulas de inglês eram ministradas aos domingos e houve ainda um Curso de Formação Social, como relata Petrônio Domingues (2008).

Os participantes da FNB eram críticos em relação ao sistema oficial de ensino, denunciando as discriminações que atingiam as crianças negras e a recusa em aceitá-las, bem como os conteúdos didáticos que não contemplavam as lutas de negros e negras no Brasil mostrando-os a partir de uma imagem de fracasso. Rios (2008) diz que essa denúncia ao conteúdo não ficou só nas palavras, pois oficialmente foram removidos dos conteúdos escolares os feitos da população negra no brasileira, como a participação na Guerra do Paraguai e a formação e resistência do Quilombo de Palmares, cultuado como maior símbolo de resistência do povo negro contra a escravatura no país.

Os atos da FNB eram patrocinados por seus membros e a partir da realização de campanhas de doação periódica, pagamentos de mensalidade e eventos beneficentes. Havia também ações para ajudar nos negócios de pessoas negras e em busca de emprego, auxílio médico, hospitalar, farmacêutico e funerário aos associados. Foi deste modo que se popularizou e garantiu representatividade pelo país, com isso, constituiu-se o Partido da Frente Negra Brasileira em 1936. Com o Golpe do Estado Novo, o fechamento

do Congresso e a supressão de direitos civis e políticos, o partido foi jogado na ilegalidade e a Frente deixou de existir.

Além dessas atuações, a FNB passou a incentivar que outras associações negras abrissem escolas pelo país, sendo seu exemplo e convocação seguidos pelo Rio Grande do Sul, por Minas Gerais e pelo interior do estado de São Paulo.

Segundo Jeferson Bacelar (1996), foi criada a Frente Negra da Bahia, entre julho e novembro de 1932, sendo sua inauguração em 15 de novembro do mesmo ano. Sua proposta de “defesa dos direitos e interesses da sua classe” era pautada na alfabetização e no levantamento moral da raça. Para cumprir com sua proposta de alfabetização, a Frente atuou inicialmente na alfabetização no turno noturno, depois, no curso primário e de música, datilografia e línguas, custeados, assim como na Frente Negra Brasileira, por ações beneficentes.

A Frente Negra da Bahia durou um ano apenas, pois foi enfraquecida pelo discurso da democracia racial constituída pelos brancos, pela ação governamental repressiva e por divergências internas. Diferente da paulista, a Frente baiana não enfatizou suas ações na luta contra o “preconceito de cor”, mas sim na discriminação socioeconômica, alcançando apenas a classe trabalhadora, pois as elites negras de Salvador não se identificavam com os pretos pobres.

Percebe-se que uma série de iniciativas foram desenvolvidas ao longo do tempo por parte de negros e negras e de entidades que foram na contramão do processo de exclusão, negação e apagamento destas pessoas enquanto sujeitos do saber e estas ações não ficaram restritas apenas aos conhecimentos escolares. Como diz Ione de Sousa, os processos de aprendizagem populares “ocorriam também na aprendizagem de certas tradições populares, [...] a ourivesaria, ferraria artística das construções, no saber fazer dos modos de vida cotidianos, presentes em obras de análise sobre a arte popular baiana” (SOUSA, 2006, p. 91).

Estas iniciativas tensionaram discursos baseados no racismo científico e promoveram, ao longo do processo histórico brasileiro, ações de reparação histórica e inclusão dessa população nos espaços escolares e na difusão saberes. Foram fonte de resistência da população negra.

A Frente Negra mostrada aqui via na educação formal e na aprendizagem o meio para a população negra melhorar sua posição dentro da sociedade, no entanto a experiência mostrou, ao longo do tempo, que a escola reproduz as desigualdades, o

racismo e a discriminação racial contra os negros, assim, organismos da sociedade civil, intelectuais e educadores ligados à luta antirracista começaram a reivindicar, junto ao Estado, por estudos sobre a História do Continente Africano, da cultura negra, das lutas e do papel do negro na formação da sociedade brasileira.

Embora estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração sócio - econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém não suficiente para a ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização (SANTOS, 2005, p. 22).

Desde os anos de 1940 os movimentos negros reivindicavam por políticas afirmativas para a população negra no Brasil, no seio da sociedade e junto a partidos políticos. Segundo Sales Augusto dos Santos (2005), o *Manifesto às Forças Políticas da Nação Brasileira*, lançado na *Convenção Política do Negro* de 1945 no Rio de Janeiro, e o *Manifesto à Nação Brasileira da Convenção Nacional do Negro Brasileiro*, realizado em 1945 em São Paulo e no ano seguinte no Rio de Janeiro, promovidos pelo Teatro Experimental do Negro – TEN³, deixam evidente isso.

A inclusão de pessoas negras nas escolas foi pauta entre os anos de 1940 e 1960, sendo reivindicada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDBEN, Lei 4.024/61, mas como denunciaram entidades do Movimento Negro, raça e classe se confundiam neste período, então no texto da Lei “não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita” (DIAS, 2005; Apud GOMES, 2019, p. 31).

Neste período surge a União de Homens de Cor - UHC, que, de modo semelhante à Frente, buscava a integração do negro na sociedade brasileira através da educação e pela inserção no mercado de trabalho. Essa organização teve representação pelo país em onze estados e foi fundada no Rio Grande do Sul. Além dela, o Teatro Experimental do Negro, que promoveu o *I Congresso do Negro Brasileiro* entre os dias 24 de agosto e 04 de setembro de 1945.

O documento final desse Congresso recomendava ao Estado Brasileiro “O estudo das reminiscências africanas no País bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de côr e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com

³ Ao longo do texto será citado também como TEN.

esse objetivo” (Nascimento, 1968, p. 293), sendo assim precursor neste aspecto, visto que a Frente reivindicava o ensino a respeito das lutas de negro e negras no Brasil a fim de retirar a visão de que haviam fracassado na História, o TEN vai mais à frente e reivindica o ensino da História dos africanos no país e buscava, por meio da arte, uma tomada de consciência e afirmação afro-brasileira.

O TEN foi fundado no Rio de Janeiro, em 1944, por Abdias Nascimento, integrante da Frente Negra Brasileira. Era baseado em uma técnica de experimentação criativa e tinha por objetivos: resgatar os valores da cultura africana; educar a classe dominante do eurocentrismo; erradicar o hábito do *black face* dos palcos; impossibilitar o uso de atores negros em papéis grotescos ou estereotipados e mudar a forma como os estudos sobre a população negra eram feitos: de forma distante dos problemas enfrentados por ela na sociedade.

O Teatro Experimental do Negro é considerado como uma importante instituição da luta contra o racismo no Brasil. Criado para ser uma companhia de produção teatral, logo após sua fundação passou também a agir sob a causa política. O TEN, além de promover a I e a II Convenção Nacional do Negro, em 1945 e 1946 respectivamente, o I Congresso do Negro Brasileiro em 1950, participou da criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado - MNU, em São Paulo.

Suas marcas registradas de luta foram a integração do negro na sociedade nacional e o resgate da sua autoestima. Seu jornal, fundado também por Abdias do Nascimento, *Quilombo* (1948-1950), foi um importante espaço para divulgar as peças teatrais que o grupo realizava e um meio de fazer críticas a respeito da democracia racial e do preconceito racial e a relação entre eles⁴.

Dentro da esteira da luta antirracista, no início dos anos de 1950, Afonso Arinos, deputado federal pela União Democrática Nacional - UDN, propôs e foi aprovada no Congresso a Lei 1.390/1951, que tornou contravenção penal os atos de discriminação racial no país. Essa aprovação coloca o preconceito como objeto de penalidade pela primeira vez no Brasil, porém foi criticada por não contemplar a estrutura social desigual e discriminatória, além disso, o racismo foi previsto como uma contravenção.

⁴ Jornal do Teatro Experimental do Negro, movimento surgido em 1944. Era inicialmente de publicação mensal, sendo mais tarde quinzenal, fundado em 9 de dezembro de 1948 por Abdias Nascimento e extinto em 1950 por problemas financeiros. Intelectuais, como Gilberto Freire, Artur Ramos e Guerreiro Ramos, publicavam artigos periodicamente nesse jornal.

A Lei acabou sendo um dos legados da I Convenção Nacional do Negro, mas vindo de um deputado sem ligação com o Movimento Negro do período, o que foi considerado um fato inusitado pelos militantes.

No ano de 1978, diversos movimentos negros se unem e formam o Movimento Negro Unificado – MNU. A fundação desse movimento se deu nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi um ato público como estratégia para dar mais visibilidade ao problema da discriminação racial, pauta central de análise, em lugar da anterior: o preconceito de cor.

A partir daí há uma forte atuação do Movimento Negro, que denuncia e desmascara o racismo brasileiro e o aponta como fomentador das grandes desigualdades entre negros e brancos no Brasil. O mito da democracia racial brasileira passa a ser objetivo de desconstrução e, nesse debate, a escola é apontada como um espaço excludente e reprodutor de discursos e práticas racistas.

Apesar da influência marxista que orientava intelectuais e ativistas e dos exemplos externos, o Movimento Negro Brasileiro recriou categorias, símbolos e estratégias para atender às características da realidade brasileira.

No Brasil, o Movimento Negro é o lugar de denúncias contra a opressão e exclusão do sistema capitalista e, dentro dele, a escola encontra espaço largo nas suas discussões, a partir da formulação e execução de ações para o combate a práticas discriminatórias nas relações dentro e fora da escola bem como para a produção de materiais didáticos com este intuito.

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e de violência capitalista (GOMES, 2019, p. 25).

Ao sistematizar este conhecimento produzido pela comunidade negra, o Movimento Negro e a comunidade, segundo Gomes (2009, p. 67), “produzem saberes os quais diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos ‘saber’ ou ‘saberes residuais’. São o que ela chama de “saberes emancipatórios”.

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção da racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em

sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência (GOMES, 2019, p. 67).

Destes “saberes emancipatórios”, um exemplo é o fato de que foi o Movimento Negro ainda na década de 1970 que apontou a falta de indicadores sociais a partir da variável cor/raça, fato que contribuiu para que se ignorassem por anos as ligações entre educação e exclusão, pois, em lugar desse estudo com recorte racial, tinha-se, oficialmente, o apontamento de que eram a classe e o status econômico os elementos centrais determinantes para avaliar o acesso diferenciado à educação.

Essa ausência de indicadores de desigualdades sócio-econômicas entre negros e brancos na sociedade brasileira, se constituiu como um entrave para o Movimento Negro de luta contra o racismo. Portanto, a dificuldade de assunção do racismo como estruturante das desigualdades sociais brasileiras contribuiu para a consolidação de um silêncio em torno das desigualdades das nossas relações raciais CARDOSO, 2006, p. 63).

Durante a década de 1980, o Movimento Negro, com essa nova forma de problematização e atuação, passa a questionar o enfoque exclusivo da luta a partir da categoria de classe social e começa a reivindicar a categoria raça como elemento importante para se pensar o Brasil e sua formação, “reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2010, p. 99).

Ressignificando e politizando “raça”, introduzindo um “saber emancipatório”, o Movimento agiu, segundo Nilma Lino Gomes, indagando e tensionando principalmente os movimentos de caráter identitários e os partidos de esquerda, o que gerou rupturas entre esses partidos, entidades de movimentos sociais e integrantes do Movimento Negro, revelando que o racismo se propagava também entre setores progressistas.

No ano de 1983, Abdias do Nascimento, ocupando o cargo de deputado federal pelo Rio de Janeiro, apresentou ao Congresso propostas para a aprovação de ações afirmativas para cidadãos negros brasileiros, garantindo-lhes o princípio da isonomia social. Era o Projeto de Lei – PL nº 1.332, que, em seu artigo 7º, sobre a educação, propôs:

Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudo de caráter compensatório. § 1º - Serão destinadas a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de

Educação Estaduais e Municipais em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação).

A sugestão foi arquivada seis anos depois em abril de 1989, embora aceita pela Comissão de Trabalho e Legislação Social e Justiça e pela Comissão de Finanças que a avaliaram.⁵

Neste mesmo ano, 1989, a Lei 7.716 (Lei Caó) foi promulgada em meio aos anseios dos movimentos negros por políticas repressivas contra o racismo e a discriminação étnico-racial. Esta lei define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou o preconceito devido à raça, à etnia, à religião ou à procedência nacional, regulamentou também um trecho na Constituição de 1988 que torna o racismo um crime inafiançável. Ela ainda está em vigor, porém os crimes cometidos por racismo escapam para acusações de injúria racial facilmente. Isso se deve ao fato de que os agentes que detêm o poder de prisão, julgamento e execução da pena estão também mergulhados nas estruturas racistas da sociedade assim como as próprias instituições que a servem e eles acabam reproduzindo a prática mantendo o racismo, confirmando o que explica Almeida (2019) sobre o racismo ser estrutural.

Na esfera educacional, segundo Sales Augusto dos Santos (2005), foram retomadas as reivindicações quando do ressurgimento dos movimentos negros na década de 1970, após o período da Ditadura Militar, sendo posteriormente ampliadas e intensificadas durante o processo da Assembleia Constituinte, quando foi realizada a *Convenção Nacional do Negro na Constituinte* em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados, contando com a participação de cento e oitenta e cinco inscritos. Neste momento, insistia-se na reivindicação já feita anteriormente pelo TEN para que houvesse a inclusão do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil.

A participação do Movimento Negro no processo de escrita da Carta Constitucional promulgada em 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, que vigora ainda hoje, foi importante, pois durante sua tramitação e discussão na Assembleia Constituinte foi percebida de fato a necessidade de implantação de medidas que fossem capazes de promover a igualdade perante a lei e a valorização da diversidade étnica cultural do Brasil. Segundo Amilcar Araújo Pereira (2010), a partir de reivindicações históricas dos diversos grupos do Movimento Negro Brasileiro, que realizaram sucessivos encontros no Brasil,

⁵ Ver: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em: 18 jun 2020.

possibilitou-se a transformação de diversas questões caras à comunidade negra em demandas sociais.

Essa busca de intervenção do movimento negro no processo da Constituinte acabou tornando-se também um importante marco para a institucionalização do movimento negro e para as tentativas de articulação do movimento com as diferentes instâncias dos poderes públicos (PEREIRA, 2010, p. 30).

Houve a criação da Fundação Palmares no ano de 1988 pelo Governo Federal, que hoje se encontra em uma situação problemática, pois seu diretor é declaradamente contrário às lutas históricas dos movimentos negros.

A *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, ocorrida em 20 de novembro de 1995, também foi outro grande momento de expressar exigências que tinham como foco a escola e a luta contra o racismo. Alguns pontos de reivindicação desta *Marcha* foram atendidos, como a revisão e exclusão de livros e imagens em que negros apareciam em posição de subalternidade de forma estereotipada.

A partir disso, diversas normas foram surgindo em estados e municípios para se adequar aos novos ditames do governo federal, como foi o caso da Bahia no artigo 275 e no 288, que passaram a incluir na rede estadual o ensino da realidade histórica afro-brasileira e nos cursos de formação e aperfeiçoamento dos servidores civis e militares disciplinas que valorizem a formação histórica da sociedade brasileira.

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989:

CAPÍTULO XV Da Cultura

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

[...]

IV - promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.

CAPÍTULO XXIII Do Negro

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

Art. 289. Sempre que for veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas, será assegurada a inclusão de uma da raça negra.

Art. 290. O Dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra.⁶

⁶ Constituição do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70433>. Acesso em: 16 jun 2020.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), após diversas reivindicações do Movimento Negro e a entrega do documento final da *Marcha Zumbi dos Palmares - o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Social* - com uma série de propostas para combater o racismo, em 20 de novembro de 1995, quando foram recebidos pela primeira vez, de modo oficial, representantes do Movimento Negro por um presidente da República. Em 1996 admite-se oficialmente no Brasil a existência do preconceito e da discriminação raciais, questionando o mito da democracia racial brasileira representado pela obra *Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre*. Nas reivindicações da Marcha, constavam pontos acerca da educação. Eram elas, segundo Sales Augusto dos Santos:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.

Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996, Apud Santos, 2005, p. 25).

Nesta ocasião da *Marcha*, também foram instituídos dois grupos de trabalho frutos de tensões externas (Movimento) e internas ao governo (ativistas e funcionários negros ligados ao governo). O primeiro foi o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra – GTI* como articulador de diálogos entre os ministérios e entre estatais para que a promoção da igualdade racial fosse alcançada por meio de políticas públicas. Sua função seria estudar propostas de políticas públicas para a população negra, no entanto sem a pretensão de se desfazer da ideia de democracia racial ideal da nação brasileira, sem atacar as discriminações no sistema educacional. Sem recursos para seu funcionamento, o grupo não contemplou a ideia de sua criação. Assim, embora tenha havido a admissão de existência de preconceitos e discriminações, não houve um empenho para que de fato este quadro fosse revertido.

O segundo foi o *Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTEDEO* ligado ao Ministério do Trabalho, que tinha como ação o combate às discriminações no emprego e ocupação a partir de denúncias de sindicatos pelo não cumprimento da Convenção 111 da *Organização Internacional do Trabalho – OIT*, quando o *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT* pressionou o governo para tomar providências a respeito.

Na *Universidade de Brasília – UNB*, em julho de 1996, ocorreu o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Departamento de Direitos Humanos, da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, como resposta ainda à *Marcha Zumbi dos Palmares*. Houve a criação do *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH* no dia 13 de maio de 1996, cuja proposta recuperou os pontos do *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Social*, elaborado pelo Movimento Negro.

Com estes grupos e ações, as questões étnico-raciais foram colocadas em estruturas do governo, mesmo a despeito de suas atuações serem localizadas em alguns pontos e não terem cumprido efetivamente suas promessas para além dos discursos, mostram uma já forte articulação do Movimento Negro contemporâneo com a política institucionalizada.

Ainda, outras duas ações foram realizadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso, uma pelo Ministério das Relações Exteriores com a concessão de bolsas para custear curso preparatório para a carreira diplomática de jovens negros, o *Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia*, e a outra foi o *Programa Diversidade na Universidade*, Lei 10.558/2002, cuja proposta é promover e avaliar estratégias para que haja o acesso ao ensino universitário por parte de pessoas pertencentes a grupos marginalizados.

Na Bahia, o Movimento Negro contemporâneo se organiza também na década de 1970 e sua primeira ação efetiva, segundo Cardoso (2006), foi a criação do bloco negro carnavalesco Ilê Aiyê – o primeiro bloco afro do Brasil, como um projeto que garantia a diversão para jovens negros de Salvador do Bairro da Liberdade, que deu base para a fortificação do Movimento Negro no estado e a posterior criação do Movimento Negro Unificado da Bahia, este criado após o Grupo Negô ser estruturado. Nesta época, outras organizações negras existiam em Salvador, como o Malê Cultura e Arte Negra, e havia também ativistas não ligados a grupos ainda, segundo Nádia Maria Cardoso.

Com a criação do Grupo de Educação do MNU da Bahia, durante a década de 1980, intervenções por meio de palestras foram feitas em escolas, universidades e organizações negras a fim de difundir a história da África e dos africanos no Brasil, suas lutas e legados em busca de uma educação que combatesse o racismo, a princípio para estudantes e posteriormente para professoras/es.

Os movimentos negros na Bahia entenderam que a inserção do artigo 288 da Constituição Estadual era mais teórico do que prático, assim, iniciaram ações no intuito de atingir, pela educação, políticas públicas para a população negra. Projetos educativos foram gestados em comunidades de terreiros de candomblé (que por si só já são importantes espaços para manutenção e valorização da cultura negra), como Ilê Opô Afonjá, que criou uma pedagogia de ensino das crianças reforçando os valores, a cultura dos antepassados e a identidade dos grupos a que elas pertencem.

Seguindo este exemplo, o bloco Ilê Aiyê com sua Escola Mãe Hilda, fundada em 1995, que atende crianças de sete a doze anos no Nível Fundamental I. A Escola possui Cadernos de Educação elaborados pelo Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, que trabalham em harmonia com as Leis 10.639 e 11.645 e que têm como eixo temático a equidade racial e de gênero.⁷ Esses espaços e seus projetos contribuem para a valorização da cultura negra e, sobretudo, de construção de identidades.

Outros modelos no estado são o Grupo de Cultural Olodum, fundado em 1991, o Instituto Steve Biko, que mantém um curso pré-vestibular para pessoas negras de baixa renda, um programa de fomento à Ciência e Tecnologia, o OGUNTEC, e outro de intercâmbio que promove a troca de experiências entre estudantes, membros do instituto e seus professores com estudantes e educadores de outros países, promovendo a cultura afro-brasileira.

Da década de 1990 até o presente, foram ampliadas as discussões sobre ações afirmativas e reparações para as minorias em nosso país, entre elas as populações negras. Reparação, dever de memória e resgate de legados passaram a fazer parte dos debates acadêmicos como derivados também de pressões do Movimento Negro. Segundo Martha Abreu (2012), as reivindicações por reparações e o dever de memória, quando acatadas, são

[...], a garantia por parte do Estado e sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Mais ainda que grupos detentores de memórias de sofrimento podem e devem ter reconhecidos sua história, sua memória e patrimônio (ABREU, 2012, p. 107).

A concepção de uma cultura herdeira do Iluminismo europeu como representação da identidade brasileira dominou durante muito tempo o nosso imaginário, corroborado pela educação na medida em que não havia uma preocupação com a discussão da

⁷ Informações retiradas do site: <http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/escola-mae-hilda/>. Acesso em: 22 jun 2020.

questão racial. Em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs foram publicados e reconheciam, em seu texto, a nossa pluralidade cultural, assim como a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos constituintes e viventes no território brasileiro como uma marca nacional.

Ao implantar os PCNs, o Ministério da Educação - MEC introduziu como tema transversal a pluralidade cultural, desvelando o silenciamento dado às diferentes culturas que formam nossa identidade, tida por muitos como mestiça, portanto sem conflitos, hierarquias ou diferenças. Este silêncio acabou acobertando uma realidade de discriminação racial, reproduzido também no ambiente escolar.

A partir do ano de 2000, no governo Fernando Henrique Cardoso e depois no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), várias reivindicações dos movimentos negros passam a ser normatizadas nacionalmente com relação a políticas de reparação, direito de memória e à diversidade, a saber: o Decreto nº 3.551/2000 instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; o Decreto nº 4.228/2002 estabeleceu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da administração Pública Federal; a Lei 10.639/2003; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas pelo parecer 003/2004; o Decreto 4.886/2003 para coordenar as ações necessárias para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, bem como a regulamentação e a celeridade no direito à terra pelos descendentes de escravizados, viventes em comunidades quilombolas.

Ainda na esteira da institucionalização das reivindicações do Movimento Negro e com o acirramento de debates na sociedade, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN foi criada no ano de 2000. Em 2001 cotas raciais foram implementadas nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF e, em 2002, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB. No governo Lula, após fortes pressões dos movimentos negros, houve a criação da Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial – Seppir, em março de 2003, com status de Ministério, a Universidade de Brasília – UNB aprovou também o sistema de cotas em 2003 implementado no ano seguinte e esse número foi ampliado abarcando institutos federais e outras universidades públicas, no ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, além do Programa Universidade para

Todos – PROUNI, criado em 2004 sob medida provisória e depois convertida na Lei 11.096 de 2005.

A longa e contínua luta de militantes negros ao longo do século XX, para afirmar a importância da educação e pela valorização e real inserção do papel do negro na História do Brasil, proporcionou, em 09 de janeiro de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a promulgação da Lei 10.639, incluindo novos artigos, alterando a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN após pressões do Movimento Negro e articulações de militantes atuantes no Congresso e em outras instâncias do poder público.

Em suas duas dimensões, a Lei estabeleceu (1) a obrigatoriedade de estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar das escolas da educação básica visando a uma (2) educação para as relações étnico-raciais indicando a inclusão de conteúdos e atividades relacionadas à temática.

Ela é fruto de intensas e longas campanhas e estudos, além de ações educativas. O histórico que conduz a essa lei surge a partir da abolição da escravatura no Brasil, como já discorrido aqui, quando a população negra liberta é deixada à própria sorte e sem capital social⁸ e logo percebe que a luta para se livrar dos grilhões da escravidão foi a ação primária para conquistar a igualdade, pois o racismo aos negros no pós-abolição os deixava em uma posição de desvantagem, de exclusão.

A Lei coloca questões identitárias como ancestralidades, cultura afro-brasileira, diáspora e resistências, convocando novos olhares e estudos no que se refere ao processo histórico da formação social, cultural e histórica do Brasil e afro-brasileira dentro da escola.

A 10.639 surgiu do Projeto de Lei número 259 de 1999, cuja autoria é da deputada federal Esther Pilar Grossi (PT-RS) e do deputado federal Bem-Hur Ferreira (PT-MS), esse projeto foi substitutivo do Projeto de Lei do deputado também federal, Humberto Costa (PT-PE).

O *Artigo 26-A* da Lei 10.639 orienta que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e a cultura negra brasileira, bem como a presença do negro na formação de nossa sociedade, buscando fazer um resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil.

⁸ Termo cunhado por Bourdieu que diz respeito “a um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de durável de relações mais ou menos institucionais de interconhecimento e de inter-reconhecimento (sic) ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes são não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações permanente e úteis” (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Ainda diz que os conteúdos que se referem à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados na totalidade do currículo escolar e, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura Brasileira e História. Em seu *Artigo 79-B*, institui também que no calendário escolar deve ser incluído o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra em memória a Zumbi dos Palmares e como resgate de toda a luta e resistência de negras e negros ao longo de nossa história.

Junto a ela, foram concebidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº1/2004. No mês de março do ano de 2004 estes documentos foram aprovados e, em junho do mesmo ano, foram homologados pelo Ministério da Educação.

A partir da lei e das diretrizes, foi estabelecida a educação das relações étnico-raciais nas escolas de nosso país. “[...] as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e que aprofunda o teor da lei capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica.” (GOMES, 2011, p. 40-41). Com estas medidas, uma dívida histórica para com a nossa herança africana, resgatando a contribuição de negros e negras na formação de nosso país e sociedade, pretendia ser resolvida.

A educação para as relações étnico-raciais não estava especificada nos PCNs, no entanto essa ideia foi ganhando corpo e, ao serem aprovadas e sancionadas a Lei 10.639 em 2003 e as Diretrizes em 2004, ela se torna o ponto principal e a partir destes dispositivos legais se propõe o desenvolvimento de políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações negras no campo educacional. Assim, “As ‘Diretrizes...’ trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil era uma democracia racial” (MATTOS; ABREU, 2012, p. 120).

Os PCNs, as diretrizes e a lei suscitadas, a partir de negociações e participações do Movimento Negro contemporâneo no processo político do Brasil e no campo educacional, representam a necessidade de corrigir desigualdades históricas no que tange à invisibilidade e ao desrespeito da história e da cultura africana e afro-brasileira, além de trazer uma nova atitude no campo pedagógico concernente ao “mito da democracia racial” no Brasil.

As medidas elencadas foram implantadas também a partir das exigências impostas por questões étnicas, pedagógicas e epistemológicas, fruto de lutas variadas, de reivindicações e propostas dos movimentos sociais, dos educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista.

Em contrapartida, foi uma resposta do Estado às demandas destes setores em favor de um ensino que levasse em conta a educação para a diversidade étnico-racial nas escolas, divulgada e celebrada como grande riqueza da cultura do país, considerando a grande parcela da população brasileira que se encontra ainda em desigualdade, tendo em vista uma política de reparações devido à invisibilidade e às discriminações que atingem a população negra de nosso país.

Essas ações conectadas mostram as atuações históricas dos movimentos negros demonstradas aqui e as discussões em âmbito acadêmico sobre a identidade cultural brasileira para ultrapassar a ideia de uma democracia racial propagada maciçamente em livros didáticos e na mídia, que acabou produzindo no inconsciente coletivo a ideia de inexistência de conflitos raciais, quando na verdade as práticas racistas perduraram e foram naturalizadas por muito tempo, como o reducionismo e a inferiorização da cultura e, por conseguinte, a exclusão da população negra.

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas 'Diretrizes...' exige o aprofundamento desses conceitos e a sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as 'Diretrizes...' convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124).

As propostas convocam as escolas para a atualização curricular que compreenda e se estruture no princípio da igualdade, evidencie contrariedade a todas as formas de discriminação e de preconceitos, propondo as bases para construção de uma sociedade mais justa, que problematize e que historicize as relações étnico-raciais em toda a comunidade escolar, a fim de dar voz aos sujeitos silenciados ao longo de nossa história.

Como nos indica Silva (2012), devemos colocar o que foi silenciado no centro da análise, conferindo história para os marginalizados, descentrando o sujeito e libertando-o da dominação que o oprime. É buscar compreender todo um histórico de silenciamento que visa privilegiar determinados grupos e seus conhecimentos em detrimento de outros.

O emprego da Lei 10.639/03, junto à disciplina de História, torna-se relevante para ultrapassar a marginalização das culturas e História africanas, saindo do aspecto folclórico e discriminatório para um resgate do papel destas populações para a formação política, econômica, cultural e social de nosso país, no entanto entende-se que ainda se faz imperativo superar a discriminação e o racismo, criados a partir de um processo histórico e estrutural, e isso deve ser feito a partir de todos os componentes que fazem parte do currículo escolar.

Com a implantação da Lei e das Diretrizes, os debates em torno deste tema ganharam corpo dentro dos diversos espaços educativos da Educação Básica, numa tentativa de atender às demandas da população negra brasileira pelo reconhecimento e pela valorização de suas histórias, culturas e identidades, debatendo invisibilidades e silenciamentos buscando a revalorização de saberes, fundamental para o processo de valorização histórica e cultural afro-brasileira.

Porém, passados dezessete anos da sanção, ainda são observadas lacunas em sua aplicação nas nossas escolas, como o fato de que, ao ingressarem no Ensino Médio e também ao longo desse, estudantes ainda percebem o Dia da Consciência Negra como um dia de apresentações e poucos se reconhecem como negros desconhecendo, muitas vezes, o legado cultural, social e científico que o Continente Africano nos deu e ainda apontam a África como sendo um país, além disso há uma dificuldade em pensar e enxergar a cultura e os saberes africanos como civilizatórios.

A pouca articulação entre educação escolar, as políticas públicas muitas vezes ineficientes, a baixa adesão a movimentos sociais - ou mesmo a inexistência deles em algumas localidades - bem como fatores religiosos, associados ao desconhecimento do texto e da intenção e do tema proposto pela Lei, à falta de compromisso social e educacional, à nossa formação educacional e, também, como cidadãos, sob o discurso da ainda tão propagada democracia racial, podem explicar o porquê de conflitos envolvendo preconceitos raciais e culturais em relação à população negra ainda serem frequentes em nossos muros, incorrendo em problemas para a aplicação da 10.639.

A Lei 10.639/2003 – implementação, gestão e aplicação

A sanção da Lei 10.639 significou um avanço na democratização do ensino e na luta antirracismo, porém, segundo Santos (2005), ela “é bem genérica e não se preocupa com

a implementação adequada do ensino de História e Cultura Afro-brasileira.” Ela não se refere à necessidade de qualificar professores em atividade na educação básica para ministrarem disciplinas ou temáticas referentes à Lei nem mesmo define a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades e faculdades. Além disso, o texto da Lei, com suas formas de regulamentação, atribui ao MEC a responsabilidade de levar a implementação da educação para as relações étnico-raciais em parceria com os sistemas de ensino em todas as modalidades e níveis.

As Diretrizes atribuem aos docentes a organização de alternativas para o ensino das relações étnico-raciais quando diz que

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana, p. 17, 2005).

E atribuiu aos estabelecimentos de ensino

[...] a responsabilidade de acabar com o modo fácil e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana, p. 18, 2005).

No entanto, se pensarmos na formação falha acerca da cultura e história da África e se entendermos que boa parte das/dos professoras e professores envolvidos no trabalho com a temática africana e afro-brasileira possuem diversas formações e tiveram pouco contato com essas discussões, que é mais presente nos cursos de História, isso pode se tornar um problema no momento de articulação, elaboração e posterior aplicação dos ditames da Lei e das Diretrizes.

Isso confronta com o fato de que a proposta de formação continuada de docentes, defendida por integrantes do Movimento Negro, não foi contemplada no texto da lei, sob a justificativa à época de não abrir precedentes para outras leis, por ferir o princípio da isonomia e não abrir espaço para que grupos diversos estabelecessem importância de formação referente a outras temáticas, pois se queria que o próprio Movimento Negro formasse os profissionais. Além do veto deste artigo 79-A, houve outro veto: o do § 3º do Artigo 26-A, eles traziam as seguintes redações:

§ 3º- (Art. 26 A) As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana prevê que as instituições educacionais de todo o sistema de ensino cumpram as determinações legais para que se possa enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, garantindo o direito de aprender e a equidade educacional na tentativa de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Ele orienta as ações e pretende colaborar e promover para que a educação das relações étnico-raciais seja exitosa em todo o âmbito nacional elencando as atribuições e as ações dos governos federal, estadual e das instituições de ensino particulares e públicas em todos os níveis de ensino para que o plano saia exitoso.

Há o estabelecimento, no Plano, de que os Conselhos de Educação orientem e acompanhem sua implementação, fato que não ocorre no município de Ubaitaba. A Lei prioriza o ensino dos conteúdos nas Artes, na Literatura Brasileira e História do Brasil, deixando recomendando que se observe a interdisciplinaridade, no entanto o que se observa é que os estudos têm ficado a cargo do engajamento ou boa vontade dos demais profissionais, do Colégio - local da pesquisa, e da coordenação para sua efetiva implementação.

Sobre as ações específicas para o Ensino Médio descritas no Plano, está prevista a formação inicial e continuada a professoras e professores desse nível de ensino para que conteúdos ligados à Lei sejam incorporados nas escolas e o dever de inserir a temática da educação das relações étnico-raciais como parte integrante da matriz curricular⁹, no entanto vemos que esses dois pontos específicos (ações D e I no texto do Plano) não são levados a cabo nem pela unidade escolar estudada nem pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), ficando como solução para isso a ação adotada internamente no CEOMG em 2002, do projeto intitulado Semana da Consciência Negra, por iniciativa de um professor de Filosofia que convenceu a Área de Ciências Humanas a adotá-la, e após sua primeira edição, como um projeto fixo da escola.

⁹ Ver mais em Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, p. 44.

Por outro lado, desde o ano de 2003, em conformidade com a Lei 10.639, os colegiados e cursos de Licenciatura em História e em Pedagogia e demais licenciaturas, as secretarias de educação estaduais e municipais e o MEC tornaram-se responsáveis pela realização de práticas e políticas para a formação de professoras e professores na perspectiva da diversidade étnico-racial e da diversidade epistêmica.

As iniciativas de formação foram tomadas a partir da organização de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização, além da inserção de disciplinas relativas à temática nos cursos de licenciatura e da criação de núcleos de estudos afro-brasileiros nas faculdades e universidades públicas e privadas do país. Seminários de pesquisas e organização de materiais a partir de novos saberes ausentes nos currículos também se tornaram estratégias para a divulgação da importância da educação para as relações étnico-raciais.

O Movimento Negro intensificou, junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde os anos de 1980, a luta para que a representação do negro nos livros e conseqüentemente em nossa sociedade fosse modificada, no entanto, por ser um espaço de disputa de poderes, o currículo escolar ainda reflete os discursos hegemônicos eugênicos e eurocêntricos e os livros didáticos atendem a esta demanda, pois, sendo uma mercadoria, são vendidos para atender ao interesse de grupos sociais que desejam manter valores, status, percepções de identidades e culturas, por exemplo.

“Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como a fonte do conhecimento, e os europeus, como os conhecedores” (OYÈWÚMI, 2019, p. 171). Por conta disso, docentes ainda encaram com dificuldade a mudança de epistemologias e de currículo gerando novos conhecimentos a partir da inserção de conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira no ensino de História.

Segundo Gomes (2011, p. 44), “O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a).” Se considerarmos que o saber acadêmico é fundado na ideia de racionalidade e que eleger e legitima o saber científico sistematizado, “menosprezando os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais” (GOMES, 2011, p. 44), isso coloca em xeque a ideia de que o processo educativo ocorre em diversos espaços e por diferentes meios.

Entende-se, então, que a educação para as relações étnico-raciais tem uma perspectiva de descolonização e de superação da arrogância que fez o polo hegemônico da sociedade brasileira ignorar outras formas de saberes, de existências e de organização de vida, como nos aponta Grosfoguel (2019). Ela também tem a pretensão de formar homens e mulheres comprometido/as a promover a igualdade de direitos para os diferentes grupos étnico-raciais e sociais, a equidade nas discussões das questões de interesses coletivos, na valorização de diferentes visões de mundo, no fortalecimento de identidades e direitos e no combate ao racismo e a discriminações.

Nessa perspectiva, as relações raciais encontram ainda, ao que parece, um ambiente hostil para serem debatidas nas escolas, onde surgem situações conflituosas ligadas ao pertencimento de alunos e professores, nos relacionamentos e também nos conteúdos ensinados, textos e discursos presentes e também na falta desses, visto que os saberes impostos pelo currículo não dialogam com saberes fora da categoria universal de conhecimento dada pelo cientificismo europeu colonial e as representações dos grupos que compõem nossa população são muito desiguais.

Sem ocupar lugar relevante nos currículos, a educação para as relações étnico-raciais ainda é tida como um debate menor entre os componentes curriculares, o que acaba silenciando lutas e dificultando a percepção do racismo, a valorização da diversidade, o fortalecimento da identidade e a valorização étnica.

O olhar desatento para a diversidade cultural de nosso país gerou uma visão distorcida das relações étnico-raciais e temos a ideia de que vivemos em uma democracia racial, na qual ignorar o outro em suas diferenças é democrático. Um ocultamento que não permite aos não brancos compreenderem a própria situação dentro do país, negando a esta parcela da população a possibilidade de autodefinição, já que todo mundo é brasileiro, assim, “Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa” (NASCIMENTO, 2019, p. 97).

A implementação das políticas públicas também precisam ir além da retórica. Um exemplo disso é que estamos na década afrodescendente na Bahia. A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial estadual elaborou um plano publicado em outubro de 2016 para este período, o chamado Plano para a Década Afrodescendente na Bahia, neste plano consta como primeira ação e logo no primeiro eixo - o do Reconhecimento - o seguinte texto:

Promover um maior conhecimento, reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes, inclusive através de pesquisa e da

educação, e promover a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos afrodescendentes nos currículos escolares, especialmente a partir do efetivo cumprimento do Art. 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), modificado pelas leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, considerando um conjunto complexo de ações para este fim (BAHIA, 2016, p. 42).

Pois bem, encontramos-nos há pelo menos quatro anos da vigência deste plano e esta ação não foi implementada nas escolas estaduais nem alguma outra ação de formação ou orientação do corpo docente para que esta prática ocorra foi realizada.

Mesmo os “Cursos de Certificação” oferecidos em intervalos de dois anos pela própria Secretaria Estadual de Educação - SECBA para a formação continuada de professoras/es da educação básica, não abordam a temática da Lei 10.639 ou da 11.645, concentrando-se na formação para o uso das tecnologias educacionais em suas últimas três edições. Esse fato ilustra bem a importância da ação social de movimentos, como o Movimento Negro, para que a efetivação de políticas públicas e ações afirmativas ocorra.

Contudo há práticas que buscam a construção de um projeto educativo emancipatório e que abrem espaços de discussão sobre a diversidade étnico-racial e também sobre outras temáticas tidas como progressistas. Este desequilíbrio revela as tensões nas relações de poder quando se trata das interpretações e convergências que envolvem os debates e os aprendizados na formação inicial e continuada de docentes. Elas são exercitadas em espaços de saber onde a educação é vista como emancipatória e em escolas formais que descolonizaram de alguma forma seus currículos.

Essas práticas visam compreender criticamente as experiências de africanos em diáspora, suas contribuições e participação na formação da população do Brasil, suas culturas e experiências históricas em oposição à folclorização do Continente Africano e de suas populações. Aqui na Bahia, essas práticas estão presentes em projetos como os já citados aqui neste texto, como o do Centro Cultural Olodum, o projeto cultural do Ilê Aiyê e no Instituto Steve Biko e em alguns de caráter feminista visando à superação do preconceito e da discriminação a partir de programas de pesquisa e intercâmbio, entre outros, o Instituto Odara.

É importante considerar que a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes precisam ser interpretadas “como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos corpóreos” (GOMES, 2011, p. 56). A autora ainda diz que,

Além disso, o fato de a Lei 10.639/03 ter sido incorporada à LDB (Lei 9.394/96) revela que ela pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção da igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para *toda* a educação básica e é *dever das escolas públicas e privadas*. O desafio é transformar este princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as) (GOMES, 2011, p. 56).

Pois pensar o Brasil sem pensar uma discussão sobre a questão racial dentro dos espaços de estudo e formação quer seja de profissionais, quer seja de estudantes, é negar nossa constituição étnica e cultural múltipla.

Sobre esta perspectiva multicultural, Mattos e Abreu (2012, p. 132) dizem que: “A diversidade cultural brasileira deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país.” É pensar na ideia de que as culturas sofrem influências de outras ao longo do processo histórico e que, por isso, são caracterizadas também por mutações e processos de adaptação e assimilação.

Somos estimuladas e estimulados a fazer uma reflexão e uma mudança nos currículos dos cursos voltados para a formação de professoras e professores que leve em consideração uma perspectiva emancipatória, que reconheça a ação de africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos, culturais e sociais em nossa identidade nacional, que promova a descolonização dos currículos e que ofereça uma formação para uma educação que valorize e que respeite de fato as diferenças, uma educação antirracista, problematizadora das relações sociais das quais fazemos parte, as quais produzimos e reproduzimos. Portanto “desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e paralelamente a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 149), pois identidades forjadas em ambientes hostis, carregados de desprezo e maus tratos, acabam carregadas de distorções que afetam também quem discrimina.

bell hooks diz que a cultura da dominação cria os vícios da mentira e da negação¹⁰, ela dissemina estereótipos e ideologias prejudiciais à aceitação da igualdade entre as pessoas e, também, o autoconceito e a autoaceitação das pessoas discriminadas.

Resistências e contestações a esta cultura, à padronização de currículos e ao desprezo de seus saberes, lutas e vivências também foram e ainda são travadas pelos povos e movimentos indígenas e indigenistas pelo reconhecimento de suas histórias,

¹⁰ hooks, 2017, p. 44.

culturas e direitos, assim, em 10 de março de 2008, foi promulgada a Lei 11.645, que alterou a Lei 10.639 de 2003, modificando também a LDBEN, de forma a introduzir de forma obrigatória a História e a Cultura da População Indígena Brasileira no currículo oficial da Educação Básica. Esta lei não revogou a Lei 10.639, ela reforçou a chamada para a discussão étnico-racial propondo resgatar as contribuições das populações indígena e negra para a formação de nosso país.

A Lei 11.645/08 foi mais um passo demarcado pela Constituição Democrática de 1988, que reconheceu a pluralidade cultural formativa do Brasil. Com a Lei 10.639, propõe-se a educação para as relações étnico-raciais, dando visibilidade às demandas de grupos esquecidos e ou/estigmatizados nos currículos, apontando medidas para o combate a ações discriminatórias e homogeneizadoras das identidades étnicas dos grupos formadores de nossa população referidos nelas. Agir para este combate se faz importante tendo em vista que o racismo brasileiro, de caráter ambíguo, assentado na harmonia e no convívio pacífico entre as raças, perpetua as desigualdades raciais e o racismo refletindo em desigualdades de escolaridade e sociais.

Todo este processo de educação deve ser realizado em um lugar de ação, no caso desta pesquisa é a escola. Para este estudo, a escola referência é o Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes – CEOMG, situado no município de Ubaitaba (também espaço de ação), no sul da Bahia. É sobre estes espaços, suas histórias e suas características que discorreremos a seguir.

CAPÍTULO 2

HISTORICIZANDO UBAITABA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A história de Ubaitaba tem início no século XVIII, quando já havia as primeiras casas, e logo um arraial, na região onde hoje se situa o distrito de Faisqueira, local que era ponto de parada das tropas que seguiam pelas estradas para Camamu, Barra do Rio de Contas e outras localidades. Faisqueira se desenvolve e 3km acima surge a Fazenda Tabocas, nela são instalados pontos comerciais para abastecer o Arraial de Faisqueira.

É nesta fazenda e a partir das atividades comerciais e da produção de cacau que Ubaitaba surge sob o nome de Arraial das Tabocas, que, margeado do lado esquerdo pelo Rio de Contas e pela Estrada da Nação, ficava em uma localização estratégica para o desenvolvimento do comércio e das atividades de agricultura, principalmente da produção de cacau, atraindo pessoas em busca de melhoria de vida.

O arraial vai se desenvolvendo e na primeira década de 1900 já conta com uma escola e uma agência postal vinculada à Barra do Rio de Contas (sede do agora povoado de Tabocas). Após uma grande enchente em 1914, o povoado foi reconstruído e em 28 de abril de 1915 passa a ser reconhecido pelo governo do estado “na mesma oportunidade deixou de ser classificado na categoria de povoado para ser o distrito de Itapira pertencente a Barra do Rio de Contas” (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

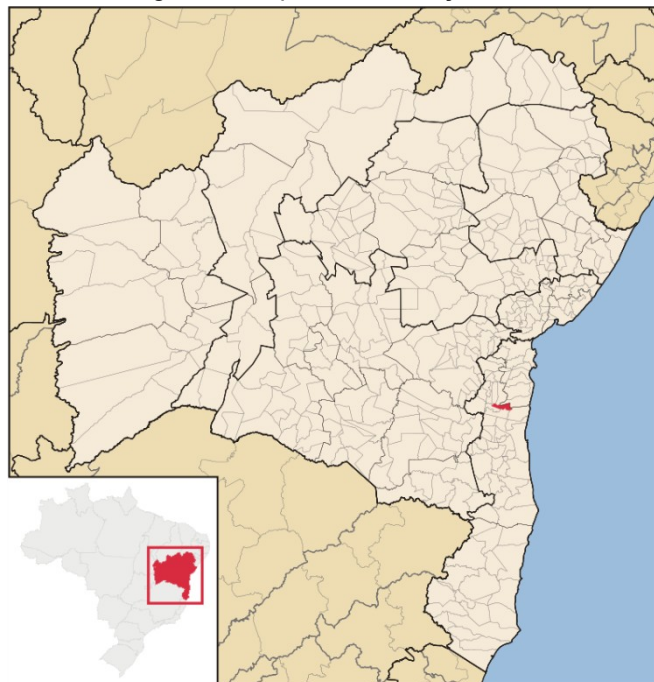
Em 1931 houve a primeira emancipação quando ocorreu uma reorganização municipal por decisão do governo do estado a partir da Comissão de Organização Municipal, que “avaliou que nosso distrito na condição de subprefeitura, possuía melhores índices econômicos e mais infraestrutura do que sua sede. Por isso, passou a ser a sede do município [de] Barra do Rio de Contas [que] foi rebaixado para distrito” (OLIVEIRA, 2004, p. 15). Por pressões políticas dos coronéis e de autoridades da antiga sede (Barra do Rio de Contas), a prefeitura foi restabelecida, e Itapira volta à categoria de subprefeitura. A sede passa a ser nomeada de Itacaré.

A população de Itapira, inconformada com o rebaixamento junto com o subprefeito Rui Santos, busca a emancipação, que veio em 27 de julho de 1933 sob o decreto 8.567. Nessa ocasião Itapira foi elevada à categoria de vila e quatro anos depois, em 1937,

passou a ser considerada uma cidade. Em 1943, o nome é modificado para Ubaitaba, topônimo que significa, na língua Tupy-Guarany, “Cidade das Canoas”.

Situada na Região Sul da Bahia localizada há 3700km de Salvador, com 420 Km² de extensão territorial, Ubaitaba tornou-se, durante o auge da produção cacauceira, na década de 1970, um dos grandes produtores de cacau, chegando mesmo a estar em quarto lugar da produção estadual.

Figura 1: Mapa da localização de Ubaitaba



Fonte: Wikipédia (2020)

Figura 2: Mapa do Município de Ubaitaba



Fonte: <https://ubaitaba.com/mapas-de-ubaitaba/>

Figura 3: Mapa Urbano de Ubaitaba



Fonte: <https://ubaitaba.com/mapas-de-ubaitaba/>

É nesta cidade que está instalada a escola que é o local escolhido para a realização desta pesquisa.

Contextualizando a educação e a criação do CEOMG

No início do Período Republicano, o ensino secundário era considerado dispendioso ao estado, assim o governo da Bahia, durante a década de 1920, passou a concentrar esforços para priorizar a educação primária como sendo mais importante para a difusão da instrução às classes populares, especialmente a que vivia no campo, a exemplo do que se deu no restante do país.

Nessa época, a política educacional brasileira defendia uma educação que valorizasse a cultura e as especificidades locais. Na Bahia, ela foi proposta no governo de Góes Calmon, por meio da reforma do Inspetor Geral do Ensino, Anísio Teixeira.

É na década de 1950 que escolas da educação secundária são instaladas na região sul da Bahia. Sendo escolas privadas, uma boa parte da população da região fica sem acesso ao ensino secundário. Em Ubaitaba é inaugurado o Ginásio Ubaitabense (mais tarde, Centro Educacional Cenecista Ubaitabense – CEU)¹¹ em 1953, que oferecia o curso ginásial (atual Fundamental II) e o Técnico em Magistério e, posteriormente, o Técnico em

¹¹ Ver ASSIS, Daisy Laraine Moraes de. A expansão do ensino secundário no sul da Bahia na década de 50 e primeira metade da década de 60 do século XX.

Contabilidade. Até a década de 1980 o CEU era a única escola secundarista do município. Ela foi extinta no ano de 2000 quando oferecia apenas o Técnico em Contabilidade e algumas turmas do Fundamental II.

Segundo Aleilton Oliveira, em 1950 viviam no município de Ubaitaba três mil crianças com idade entre 5 e 14 anos, porém menos de quinhentas estavam regularmente matriculadas, mostrando a dificuldade de acesso ao ensino público e gratuito no município naquela época já que o número de escolas particulares era maior do que o da rede pública (2004, p.134).

Com o Golpe de 1964 e a implementação do Regime Militar, ocorreu uma reforma com o intuito de adequar mais uma vez o ensino à formação para o trabalho e para a segurança nacional, a repressão e o controle ideológico, político e escolar em todos os níveis e esferas.

Ainda que novas escolas tenham sido criadas em estados e municípios empurrados também pelo êxodo rural do período, a ideia de educação permanece a de atender ao mercado de trabalho, continua sendo, portanto, reprodutora da divisão social, das desigualdades e das discriminações e se mostra em muito despreparada para receber filhas e filhos de trabalhadores pobres.

Esses, em sua maioria negras e negros, continuavam discriminados pela cor, origem e classe social, além disso o modelo educacional foi desenvolvido de forma que os conteúdos deveriam ser decorados e repetidos nas provas e nos testes, o que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Esses fatores acabaram criando um alto índice de reprovação e abandono escolar e, no campo social, o abismo de desigualdades acaba sendo ampliado.

O Regime Militar termina oficialmente em 1985, no entanto o modelo educacional permanece o mesmo, tendo herdado o grande número de evasão, repetência e analfabetismo que vigorava. As propostas de lutas e reivindicações dos diversos movimentos sociais que se alinhavam à causa da educação são levadas para o processo de escrita da Constituição de 1988, junto com as reivindicações do Movimento Negro, pressionando os constituintes para que fossem adotadas leis que avançassem para além do debate.

A escrita da Constituição de 1988 foi findada e as pedagogias de caráter contra – hegemônicas, anticolonialistas que foram reivindicadas, acabaram não sendo contempladas por completo e assistiu-se à mercantilização da educação com a ascensão

de governos neoliberais. Fato é que, na década de 1990, a nova LDBEN (Lei 9.394/96) frustrou o movimento da educação por não fazer grandes alterações na base para que a educação fosse substancialmente modificada no país.

Dentro deste processo histórico da educação brasileira, as lutas da população negra pelo direito à educação estiveram presentes a partir de grupos, como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro e de diversas ações precursoras, como já foi discutido no capítulo anterior.

No contexto do Regime Militar, o Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes (CEOMG) é implementado em Ubaitaba.

Por ser a única escola de Ensino Médio em Ubaitaba, o CEOMG absorve hoje todo o alunado egresso do Ensino Fundamental II da sede do município, da zona rural e dos distritos, bem como atende aos públicos oriundos dos municípios de Aurelino Leal e Ibirapitanga, de Travessão (distrito de Camamu) e da zona rural de Itacaré.

A escola, adotada como campo de estudo, é uma unidade de porte grande que oferta ensino no Nível Médio da Educação Básica nas modalidades: Regular nos turnos matutino, vespertino e noturno, Técnico em Administração com uma turma no turno matutino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Tempo Formativo III - Eixo VI com três turmas no noturno e Eixo VII com duas turmas no noturno. Ela se encontra instalada no município de Ubaitaba, estado da Bahia, desde o dia 23 de dezembro de 1983, sendo hoje o único estabelecimento de ensino da rede pública estadual da cidade que, segundo os dados do censo do ano de 2010, possui uma população de 20.691 pessoas.

Seu quadro de profissionais docentes conta hoje com vinte e dois (22) docentes efetivas e efetivos estatutários, duas (2) docentes em contrato REDA, uma (1) coordenadora e um (1) coordenador pedagógico, além de dezessete (17) funcionárias/os, sendo três (3) porteiros, cinco (5) serventes de serviços gerais, quatro (5) cozinheiras e merendeiras, quatro (4) auxiliares de secretaria e uma (1) secretária escolar.

Até essa pesquisa ser concluída, a escola possuía um contingente de oitocentos e quarenta e três estudantes matriculados, distribuídos nos turnos matutino (360), vespertino (160) e noturno (323), oriundos da zona rural, da sede e de distritos do município assim como de cidades circunvizinhas. É um público majoritariamente oriundo de famílias de

trabalhadoras/es do campo e do comércio da cidade, de profissionais da educação do município e essas características se repetem para quem reside em outros municípios.

De acordo com os relatórios dos censos¹², a média de matrículas no período que vai de 2009 a 2018 é de 711 estudantes matriculados por ano no Colégio. Dos anos anteriores entre 2001 e 2004, os dados não foram encontrados bem como nos anos de 2006 e 2008, para os anos de 2005 e 2007 constam dados atrelados ao extinto Colégio Polivalente de Ubaitaba, que teve duas turmas de Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino.

O CEOMG foi criado e inaugurado em plena vigência do Regime Militar sob o nome de Ginásio Industrial¹³ no governo de Lomanto Júnior (1963-1967). Em 1978, passa a ser chamado de Escolas Reunidas Octacílio Manoel Gomes com turmas de primário, posteriormente, é novamente modificado seu nome (o atual) para que pudesse receber o Curso Técnico em Magistério aprovado em 1985. Durante a primeira metade da década de 1980 era uma escola apenas de Ensino Fundamental e, como as escolas do período, atendia aos ditames da lei educacional vigente de formar cidadãos obedientes e sob as práticas de ensino baseadas no “saber de cor” os conteúdos.

A instituição foi responsável por formar durante dezenove anos (1985-2003) profissionais em Nível Médio em Magistério (formando professoras/es em três anos) e mais sete anos (2003-2009) profissionais em Nível Médio no Curso Normal¹⁴, sendo, portanto, um espaço de formação importante para a região, aperfeiçoando inúmeros profissionais da educação e que ainda atuam hoje na área. O Colégio manteve durante este período os níveis: Fundamental I, extinto no final da década de 1980, Fundamental II, inaugurado em 1986 e extinto em 2005. Já o Ensino Médio Regular foi autorizado em maio de 2001 e é atualmente a modalidade com maior número de estudantes na instituição.

Instalada a princípio em um prédio da Rua Dr. Altamiro Cordeiro de Matos Lima, s/n - Centro, funcionou do ano de 1983 até 2013. Em 2014, por conta de um reordenamento, foi transferida para o local onde funcionava o Colégio Polivalente de Ubaitaba (extinto em fevereiro de 2014) à Av. Vasco Neto, s/n, Centro, (esta rua surge após a enchente de 1914

¹² Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ubaitaba/pesquisa/13/78117?ano=2018>.

¹³ Era um colégio municipal onde estudantes eram treinados para trabalhar na indústria, no entanto, com a falta de profissionais qualificados e a falta de manutenção do maquinário, não foi continuado seu funcionamento. (curioso é o fato de em Ubaitaba não haver indústrias, portanto o colégio atendia à exigência da época formando possivelmente uma mão de obra ociosa ou para ser “exportada”). No mesmo prédio, passou a funcionar sob o nome de Escolas Reunidas Octacílio Manoel Gomes de administração estadual.

¹⁴Curso de formação técnica profissional em Nível Médio para o exercício do Magistério no nível da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Tinha a duração de quatro (4) anos e o currículo era integrado compondo a carga-horária do Ensino Médio Regular com as disciplinas da base comum junto com as específicas para a formação profissional.

sob o nome de Dr. Bichat Rodrigues e tem característica comercial, havendo poucas residências em sua extensão).

Seu prédio inicial era no centro da cidade e possuía a princípio oito salas de aula, uma cantina, uma secretaria, um banheiro masculino e um feminino, um banheiro de professores e um pátio central descoberto. A escola passou por uma reforma para receber estudantes do Curso de Magistério, sendo construídas duas salas de aula junto com um banheiro e mais uma sala com banheiro para professoras/es. Ao serem extintos os Cursos de Magistério e o Normal, o prédio foi readaptado, sendo instalado um laboratório de informática e um de ciências e outra sala foi construída, a princípio para ser ambiente de reuniões, no entanto foi readaptada para ser uma biblioteca.

Figura 4: Fachada do antigo prédio do CEOMG



Fonte: <http://ceomg2009.blogspot.com/search?updated-max=2010-09-09T12:36:00-07:00&max-results=10>

Figura 5: Área externa do prédio antigo do CEOMG



Fonte: <http://ubaitaba.com/ubaitaba-vii-feira-de-ciencias-do-ceomg-atrai-centenas-de-visitantes/>

Figura 6: Área externa do prédio antigo do CEOMG, onde se vê a rampa de entrada



Fonte: <http://ceomg2009.blogspot.com/2013/10/feira-de-ciencias-da-bahia-vii-feira-de.html>

Nos seus primeiros anos, a escola atendia a um corpo discente oriundo da classe trabalhadora da sede e de distritos. Com a ampliação das vagas, já na década de 1990, e a implementação do Magistério, do Ensino Médio Formação Geral e, depois, do Curso Normal, o fluxo de estudantes passa a ser também de municípios e distritos vizinhos, como Ibiaçu (Maraú), Travessão (Camamu), Ibirapitanga, Aurelino Leal, Taboquinhas (Itacaré).

Nesta época, era o único colégio secundarista do município com a extinção do CEU. O contingente de estudantes ampliou e, por ter um espaço pequeno, não foi possível comportá-los nos três turnos, sendo necessário que salas do prédio onde funcionava o CEU fossem solicitadas para que pudessem ser acomodadas algumas turmas. Com uma reorganização escolar, já durante meados dos anos de 2000, este público foi diminuído por conta da implementação de cursos de Ensino Médio em Ibiaçu, Travessão, Taboquinhas e Ibirapitanga.

O prédio atual é composto de onze salas de aula, uma sala de professores e professoras, uma sala de direção e vice-direção, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de secretaria, uma biblioteca, uma cozinha com despensa, dois banheiros de estudantes, dois de docentes e funcionárias/os, um vestiário, uma sala de almoxarifado, uma sala de arquivo morto, uma área de lavanderia, um auditório, duas áreas de uso comum, sendo uma interna coberta e a outra externa cercada por muros com um grande entorno sem uso e uma quadra poliesportiva sem condições de uso.

Figura 7: Pátio interno do atual prédio do CEOMG



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 8: Pátio externo do atual prédio do CEOMG



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 9: Vista externa do CEOMG



Fonte: <http://ubaitaba.com/eleicao-para-diretores-das-escolas-estaduais-acontecem-nesta-quinta-feira-10/>

A população de Ubaitaba, segundo o último censo populacional realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 20.691 pessoas. Destas, 123 se afirmam amarelas (0,6%), 3.135 se autodeclararam brancas (15%), 78 se consideram indígenas (0,4%), outras 12.814 dizem ser pardas (62%) e 4.541 informaram ser pretas (22%)¹⁵.

Como se percebe, Ubaitaba é um município cuja maioria da população se autodeclara parda ou preta, portanto negra, além disso, grande parte dela vive na zona urbana. Segundo o Censo de 2010, 17.598 (85%) pessoas vivem na zona urbana do município distribuídas em doze (12) bairros e 3.093 (15%) pessoas na zona rural vivendo em sete (7) distritos e localidades.

Na história, os fatos se dão em um tempo e um espaço determinados. Este espaço é apropriado pelos sujeitos, e nele são estabelecidas as relações, as práticas e as representações sociais. O município, espaço maior que comporta a zona urbana (cidade) e a zona rural, surge como uma unidade administrativa historicamente fruto de consensos e dissensos. Atendo-nos à cidade, é também nela que a história ocorre, se constrói nos espaços e nas construções, nas ações e possibilidades dos sujeitos históricos. Para além de suas edificações, é o espaço onde se dão as relações entre as pessoas, onde se forjam as identidades e são estabelecidas afetividades e laços emocionais.

A cidade é resultado de seus atributos físicos, naturais, como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima; mas de outros não naturais: seus prédios, suas ruas, suas praças, seus monumentos, seus símbolos. Há também a história e suas multiplicidades envolvidas, sua simbologia, seus sentimentos, sua cultura, sua memória. A memória é social, faz parte de sua cultura e marca a cidade. Entretanto é também particular, pois são determinados sentimentos os valores singulares que vão sendo inscritos no espaço (CORDEIRO JÚNIOR, Antonio Fernandes G. p. 4).

A partir disso, podemos inferir que a escola é um espaço de memória dentro da cidade. Um espaço que guarda sentimentos e as multiplicidades de relações que forjam identidades, onde representações de mundo concorrem entre si. Estas representações, lembrando Chartier, são coletivas, dão-se a partir de determinações sociais e acabam por classificar e ordenar o mundo social, portanto são forças reguladoras da vida coletiva e da atividade do poder, comandam atos e definem identidades. Elas promovem uma

¹⁵ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ubaitaba/pesquisa/23/24304>, pesquisados e analisados pela pesquisadora. Acesso em: 28 jun. 2020.

integração e podem permitir também que indivíduos e grupos sociais atuem de forma ativa em favor desta integração. Acontece que as representações não possuem aceitação unânime, daí as discordâncias são possíveis de ocorrer.

A escola, como espaço de saber, carrega este jogo das representações coletivas e pode reforçar as representações que uniformizam saberes e jeitos de ser ou estabelecer respeito às diferenças, isso a partir das resistências da própria comunidade ligada diretamente a ela, ou por meio de fatores externos, como a ação de movimentos sociais. Neste processo de resistências, assim como de uniformização, estão as construções de identidades. Identidades entendidas como um processo de representação simbólica construída a partir de aspectos individuais e plurais por meio das relações sociais.

A identidade negra, como qualquer outra, é uma construção pessoal e social e é elaborada individual ou socialmente de diferentes formas em uma nação. Aqui no Brasil, ela se dá sob o tripé raça, classe e gênero, sob o racismo e as desigualdades sociais a partir de conflitos e negociações com os outros grupos, especialmente o branco, que, ao longo do tempo, forjou o “mundo tal como o conhecemos e como está organizado” (MENESES, 2010, p. 57). E esta representação do mundo concebida pelo branco europeu acabou sendo reproduzida e reforçada por nossas escolas ao longo do tempo, como vimos anteriormente.

Na perspectiva deste trabalho, a identidade negra é entendida como uma ideia de pertencimento ao grupo social negro por meio da herança histórica e cultural. É também o sentido de ação política, de resistência, de reversão de opressões e de uma identidade coletiva construída pelas relações sociais que geram a identificação por meio de elementos comuns que resultam em sentimento de pertença ao grupo, a partir do olhar sobre si e na relação com os demais.

Munanga (1999) diz que há uma dificuldade no Brasil para constituir esta identidade coletiva negra, e isso se dá pela construção histórica de identidade brasileira uniformizante que perpassa pela ideologia do embranquecimento sustentada pelo discurso de convivência harmoniosa entre as raças, além do processo de construções negativas e preconceituosas sobre as pessoas negras que ensina a elas se autonegar.

Diante deste cenário, a luta do Movimento Negro foi se aglutinando em torno do debate sobre a identidade, a partir do princípio de apontar uma identidade nacional ou multicultural, cuja formação se dá pelo contato de diversas culturas que seriam formadoras da nacionalidade/nação brasileira dentro do processo histórico por meio de construções

culturais, sendo assim, não se pode pensar em essencialismos culturais para a relação de pertença elaborada aqui em nossas terras.

Embora o Brasil seja uma nação multirracial e pluriétnica, as diferenças são tratadas, muitas vezes, como desigualdades e na escola, em vista disso, se reproduz o discurso posto na sociedade do “mito da democracia racial” e da ideologia do branqueamento, pilares do racismo à brasileira, contribuindo para o silenciamento das questões étnico-raciais.

A construção da identidade negra no Brasil se dá como uma resposta ao racismo difundido pela colonialidade. Esta, como já dito antes, é o poder que surge a partir do colonialismo e que se refere à forma como o conhecimento, o trabalho, as formas de autoridade e as relações de subjetividade e intersubjetividade articulam entre si por meio do capitalismo e da ideia de raça, segundo Maldonado-Torres (2019). É, portanto, a imposição dos conhecimentos do colonizador sobre os colonizados moldando-os. É o discurso da superioridade da ciência, do saber, da cultura e das línguas ocidentais. A colonialidade do saber, parte desse processo, refere-se ao conjunto de epistemologias e à produção do conhecimento com a reprodução do pensamento colonial.

Confrontando essas colonialidades, uma valiosa característica do Movimento Negro foi a defesa da importância da educação para a população negra brasileira. E essa luta acaba ganhando mais espaço e adentra o campo jurídico com proposições concretas para as práticas escolares e à política educacional.

O Movimento Negro, ao longo do tempo, foi conquistando espaço na política e, especialmente, na educação, como resultado de sua ação e crescimento da força de mobilização em torno da desconstrução do “mito da democracia racial”, exemplos disso são as elaborações e implementações dos PCNs sobre a Pluralidade Cultural e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Os PCNs e as Diretrizes confrontam, no campo educacional, o discurso de que o Brasil seria um local sem conflitos raciais, hierarquias e diferenças, encobrendo uma realidade de discriminação racial e exclusões, que são reproduzidas desde cedo no ambiente escolar.

As Diretrizes elencam medidas de ações afirmativas e de reparação em relação aos negros, levando às escolas e reforçando outras experiências educativas antirracistas já postas em prática, discussões a respeito das relações étnico-raciais no Brasil e sobre o combate ao racismo, antes abafado pelo discurso do mito da democracia racial.

A escola pode forjar novas identidades sociais para além da uniformidade de papéis, assim, cabe também a ela, como um espaço de socialização, possibilitar reconhecimento respeitoso das diferenças raciais rompendo com a cultura da dominação, descentralizando epistemologias ocidentais e promovendo uma educação antirracista.

Isto, em uma cidade como Ubaitaba, com as características populacionais já apresentadas aqui, faz-se importante, pois se entende que, ao educar cidadãos livres de sentimentos de racismo que reconheçam seus efeitos prejudiciais à população, eles podem erradicar tratamentos diferenciados a fim de que as pessoas afetadas por processos de racismo e discriminação possam reconquistar a identidade positiva com o combate permanente aos sentimentos de inferioridade e superioridade entre os seres humanos.

Neste sentido, o que se pensa é que na educação, tanto de crianças quanto de jovens, reconhecer a existência do racismo, do preconceito e da discriminação e suas consequências prejudiciais para a formação de pessoas é de suma importância para que as relações sociais e as representações coletivas sejam reorganizadas a fim de que haja uma valorização positiva dos grupos raciais e que se vivenciem tratamentos cuja solidariedade e igualdade sejam o norte.

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem sistematicamente alijado muitos indivíduos do direito à cidadania (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

Isso deve ser desejado por todas as pessoas envolvidas no fazer educacional. Em se tratando de um município cujo contingente populacional é pequeno - formado por maioria de pessoas pardas e pretas, portanto, negras, e isso se reflete no ambiente escolar – é de suma importância haver aí uma educação antirracista que contemple a diversidade cultural de nosso povo e rejeite o mito da democracia racial, que assuma o racismo como problema de todos, gerando impactos positivos para as representações sociais forjadas fora dele.

Uma educação antirracista e voltada para a educação das relações étnico-raciais deve desconstruir estereótipos atribuídos a alguns grupos sociais. Ela supõe uma educação que não signifique ajudar as pessoas discriminadas a serem fortes, mas que enxergue e mostre que o mito da democracia foi uma narrativa criada e sempre reeditada ao longo dos anos que mascara e desvia o foco dos impactos negativos do racismo na

autoestima das pessoas negras e da profunda desigualdade social em nosso país vivenciada por elas na educação, no mercado de trabalho e no acesso à terra, à moradia, à saúde, por exemplo.

O CEOMG e a educação para as relações étnico-raciais

O Plano Político Pedagógico (PPP) do CEOMG estabelece como objetivos:

1. “Formar cidadãos capazes de interagir com as diferentes identidades e realidades sociais, criando e propondo soluções para os problemas vivenciados por nossas juventudes, garantindo a qualidade do ensino.”
2. “Ser espaço democrático em que possa ocorrer o diálogo, a negociação para a superação de possíveis problemas.”
3. “Garantir que as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia sejam priorizadas no atendimento aos anseios e aspirações dos educandos.”
4. “Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, do exercício da cidadania e da transformação do conhecimento comum em conhecimento científico através da pesquisa como fundamento metodológico.”

Além disso, nomeia como princípios: a ética, o compromisso social, a inclusão, a sustentabilidade, o diálogo, a transformação, a valorização e a humanização sem tocar no tema da diversidade cultural em nenhum de seus pontos, portanto sem seguir as orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, não assumindo em suas linhas uma perspectiva antirracista no fazer pedagógico do Colégio.

Ainda assim, para atingir alguns destes princípios e objetivos elencados no PPP e, além disso, atender à cobrança de trabalhar a diversidade cultural brasileira por parte de movimentos negros e indígenas, expressa nos PCNs e posteriormente nas Leis 10.639 e 11.645, a escola trabalha sob a orientação da Lei 10.639 desde sua implementação, no ano de 2003, com os Seminários da Consciência Negra que ocorriam durante a Semana da Consciência Negra, sendo posteriormente suprimidas as atividades para um dia, o Dia da Consciência Negra, com data escolhida a cada ano pela equipe de docentes e diretiva.

Um fato a destacar é que, no ano de 2002, ocorreu um evento em referência à data de 20 de novembro¹⁶, ainda um ano antes de a Lei ser instituída e eleger este dia como dia de memória da luta de negras e negros do Brasil por sua libertação. Temos nesse momento, portanto, dezenove anos em que a escola trabalha com projetos no sentido de estudar, conhecer, valorizar e respeitar a cultura africana e afro-brasileira.

Em resposta à lei recém-criada naquele momento e devido ao evento realizado no ano anterior, ficou decidido no ano de 2003, durante a Jornada Pedagógica, que a Semana da Consciência Negra iria acontecer na escola de forma oficial e anual, envolvendo todas as áreas do conhecimento, com atribuição de notas para as atividades realizadas durante o período determinado pela organização, sendo a princípio pensada a semana do dia 20 de novembro de cada ano. A partir disso, passaram a ser organizadas e realizadas diversas atividades, como palestras, apresentações de danças, teatro e seminários, exibição de filmes, composição de salas-ambiente etc.

Por se tratar de um colégio situado em um município com uma população majoritariamente autodeclarada preta/parda, como confirmado no último censo de 2010 com o contingente de 17.355 pessoas contra 123 autodeclaradas amarelas, 78 indígenas e 3.135 brancas e, destas, 17.598 vivem na zona urbana e 3.093 na zona rural¹⁷, por perceber que as práticas pedagógicas e o currículo até aquele momento não pontuavam e valorizavam em quase nenhum aspecto a nossa formação multirracial, a equipe docente entendeu que era aquele o momento para inserir a educação para as relações raciais dentro do ano letivo.

Aceita como uma ação importante para o conhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, o planejamento das atividades - que envolve todos os componentes curriculares, turnos e turmas da escola - ficou a cargo da equipe docente da Área de Ciências Humanas e assim ocorre ainda hoje. O que é um problema, visto que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes prevê que deve haver no planejamento de curso por parte de docentes, “a existência da temática das relações étnico-raciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP 03/2004” (p.38).

¹⁶ O evento foi realizado para comemorar o Dia da Consciência Negra como uma ação de um professor de Filosofia (José Sebastiao de Souza Júnior) que era novato na escola. Foram envolvidas/os na realização estudantes das turmas nas quais o professor lecionava, sendo as demais convidadas para assistir às apresentações de dança e de declamação de poesias. Foi um evento festivo realizado à noite no Centro de Convenções do município.

¹⁷ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ubaitaba/pesquisa/23/24304>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Ao inserir esta temática no currículo e no calendário, a escola acolhe a cobrança de trabalhar a diversidade cultural brasileira por parte do Movimento Negro e dos Movimentos Indígenas e Indigenistas, expressa nos PCNs e, posteriormente, nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Aceita também o fato de o ambiente escolar ser um lugar onde se encontram as diferenças e, portanto, ser um espaço privilegiado e propício para debates e construção de conhecimento acerca das relações étnico-raciais e das culturas, assim abre possibilidades dentro dos currículos para que temáticas relacionadas à diversidade cultural sejam inseridas nas metodologias e nos saberes educacionais adotados.

No entanto o tema foi tratado durante muito tempo como um projeto para realização de um evento, ocupando lugar menor no currículo, dando um caráter de show para a comunidade externa assistir. Aos poucos, a partir do ano de 2014, quando houve a extinção do Colégio Polivalente e a junção de profissionais das duas escolas estaduais, a execução do projeto começa a tomar características outras, a partir de reuniões da Área de Ciências Humanas para reformular e renovar a proposta, adotando-se a orientação e o incentivo por parte de professores e professoras de inserir de fato a temática ao longo do ano letivo em todas as áreas curriculares. Assim, a “*Semana da Consciência Negra*” passou a ter um caráter de debates e oficinas que movimentam todas as turmas e turnos em torno de um tema central e palestras simultâneas em ambientes diferentes do Colégio.

Perfil das/os participantes da pesquisa: estudantes atuais, professoras/es, ex-professoras/es e ex-alunas/os do CEOMG

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa e explorou dados primários. Ela se baseia também na abordagem quantitativa a fim de trazer para o estudo um melhor nível de credibilidade e validação dos dados coletados nas respostas das/os participantes.

Para a realização deste estudo, foi planejada uma coleta de dados utilizando um questionário com perguntas abertas e fechadas. O público-alvo desse estudo são:

- alunas autodeclaradas negras;
- alunos autodeclarados negros;
- professoras e professores que atuam e/ou atuaram no Colégio;
- estudantes egressas/os do ano de 2001 até 2019.

Com relação à escolha desses dois segmentos (alunas/alunos e docentes), o ponto em comum entre ambos é a participação na implementação de práticas para a efetivação

da educação para as relações étnico-raciais a partir do aprendizado em função da Lei 10.639/03 e os impactos para a construção de identidade e seus significados para discentes.

Quanto às/aos discentes, um dos critérios para sua escolha foi serem egressas/os de 2001 a 2019 e também adolescentes ainda estudantes do Colégio, a fim de observar as percepções desses dois grupos acerca da construção de identidades no ambiente escolar. Essas respostas aos questionários pode permitir a comparação entre diferentes grupos a fim de avaliar e verificar a relação entre a educação para as relações étnico-raciais e a construção da identidade dessas meninas negras e as implicações políticas, sociais e culturais em seus corpos e atitudes, objetivo principal deste trabalho.

A partir de uma abordagem individual começando pela autodeclaração negro/a, essas/es estudantes foram convidadas/os a responder ao questionário, que foi lhes explicado, sendo ele acompanhado das orientações de preenchimento dos Termos de Compromisso exigidos pelo Conselho de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

O método utilizado, descrito como “análise do conteúdo” por Minayo (2009), “buscando ir além das aparências do que está sendo comunicado”, analisa os dados das respostas aos questionários. Buscou-se, nessas respostas, perceber o processo de ensinar e aprender adotado pelos/as docentes e discentes acerca das relações étnico-raciais na escola escolhida, na aplicação específica das orientações da Lei 10.639/03, entendendo e considerando os impactos geradores da construção da identidade por parte dessa lei.

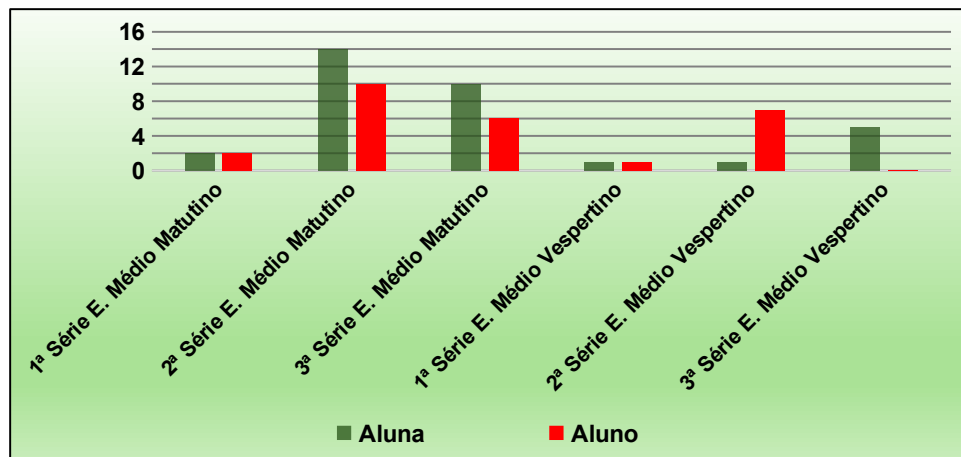
Como procedimentos metodológicos para análise e interpretação dos dados, após o exame das respostas, foram utilizadas a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação a fim de ir além dos discursos.

As respostas dadas às perguntas foram consideradas como fontes históricas e objeto de análise comparativa entre elas e o que dizem estudiosos da área.

Abaixo, seguem nove gráficos com alguns dados sobre os perfis das/os participantes dos três grupos elencados a partir das respostas dadas aos questionários aplicados. Os gráficos mostram informações desde a formação acadêmica/escolar até aspectos como cor/etnia dos familiares e da vizinhança dos grupos aqui estudados.

No Gráfico 1, são mostrados dados específicos a respeito das séries e dos turnos em que se enquadram os/as discentes.

Gráfico 10: Dados de participantes: série e turno



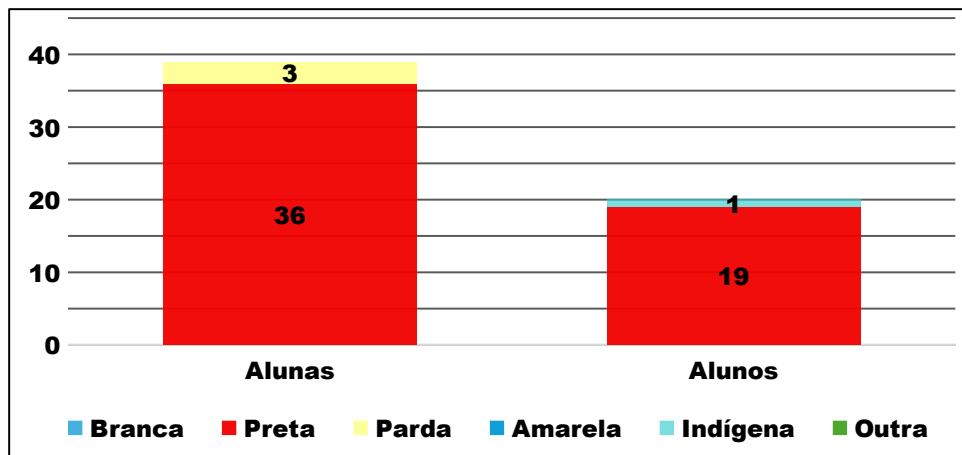
Fonte: Questionário da pesquisa

Foram convidadas/os para participar desta pesquisa estudantes que estão cursando a 2ª e a 3ª séries do Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino (compondo 4 turmas de 2ª série e 3 turmas de 3ª série) durante o ano de 2020, por já terem uma vivência (presencial) na escola de pelo menos um ano, tendo entrado na escola em 2018 ou 2019, e ainda alguns casos de estudantes que estão repetindo a 1ª série, desta forma, também tendo experiência anterior com o dia a dia da escola e as práticas pedagógicas. Foram cinquenta e nove estudantes, sendo vinte meninos e trinta e nove meninas.

Acredita-se que o convívio de pelo menos um ano é um tempo significativo para que alunas/os consigam perceber se ali há uma prática para a valorização das relações étnico-raciais e se há um desenvolvimento de ações na perspectiva de superação do racismo e que valorizem a igualdade entre os grupos raciais que contribuam para forjar suas identidades.

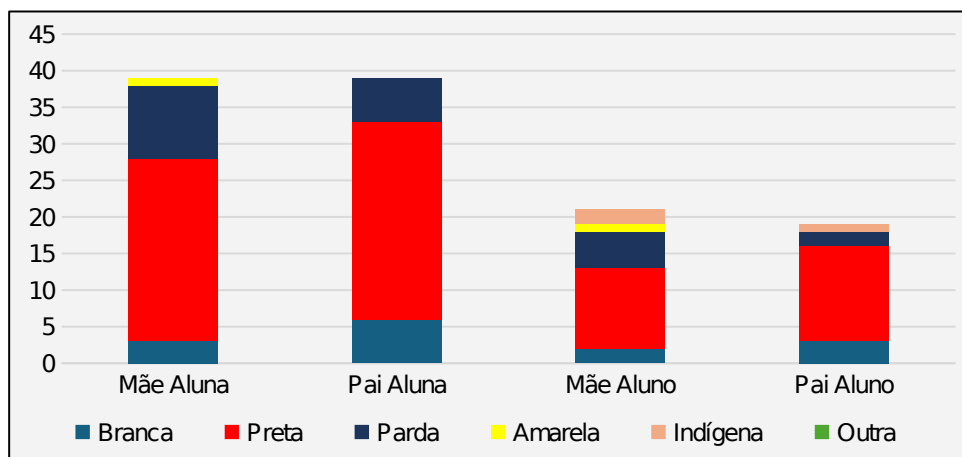
Os gráficos de 2 a 5 mostram informações a respeito da cor/etnia das/os discentes e familiares (pais e irmãos/irmãs). Com relação ao Gráfico 2, separaram-se, a partir das respostas dadas nos questionários, alunas/os pretas/os de pardas/os a exemplo das pesquisas realizadas pelo IBGE, entendendo que ser preto e pardo no Brasil, como já foi dito anteriormente, é ser negro, pois a situação social em que geralmente se encontram esses dois grupos raciais é de desvantagem muito próxima quando em comparação com os brancos.

Gráfico 2: Dados estudantes cor/etnia



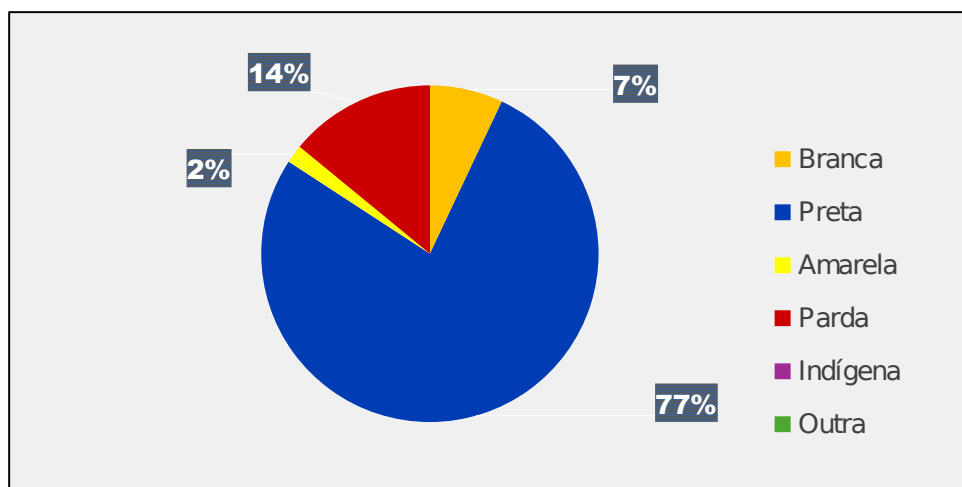
Fonte: Questionário da pesquisa

Gráfico 3: Dados sobre cor/etnia dos pais



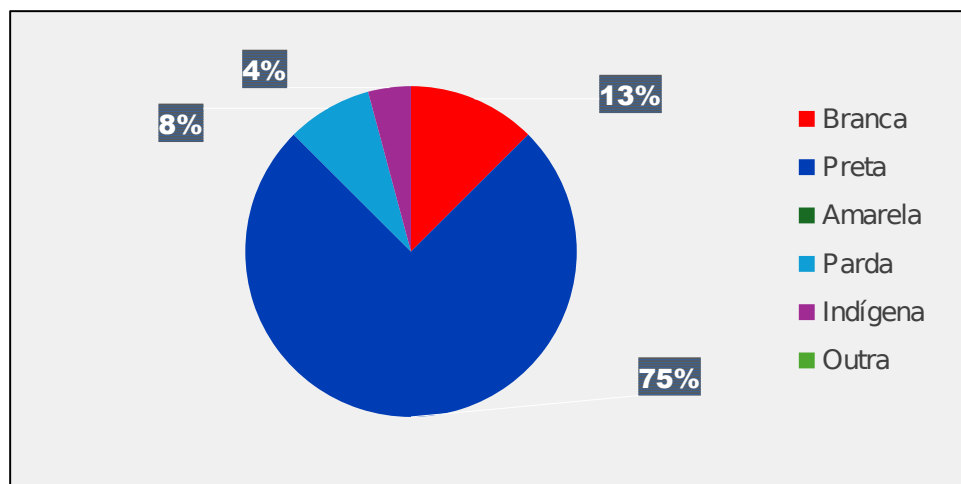
Fonte: Questionário da pesquisa

Gráfico 4: Dados cor de irmãs/irmãos - MENINAS



Fonte: Questionário da pesquisa

Gráfico 5: Dados cor de irmãs/irmãos - MENINOS



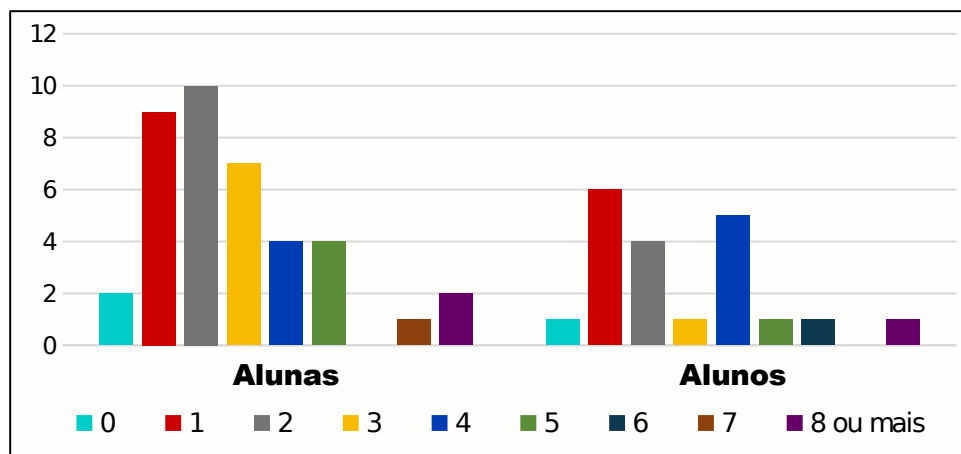
Fonte: Questionário da pesquisa

Quando se verificam os dados de autodeclaração, comparando com os declarados para seus pais e irmãos/irmãs, apresenta-se uma curiosidade: uma das alunas afirmou que sua mãe e seu pai são brancos, no entanto sua autodeclaração foi como preta e de seu irmão, por parte de pai, branco (salienta-se que a aluna em questão não é adotada conforme verificado). Outra estudante se autodeclarou negra, sua mãe também negra e seu pai e um irmão brancos. Outras duas meninas declararam-se pardas, alguns afirmaram ser o pai e/ou a mãe e/ou irmãos/os assim definidos também.

Isso possivelmente seja explicado por Sueli Carneiro (2011), quando escreve que, independente da miscigenação de primeiro grau que surge de casamentos inter-raciais, há uma variedade cromática nas famílias negras do Brasil, fruto da política de embranquecimento, por meio do incentivo desses casamentos para enfraquecer a identidade racial de negros. “Isso é feito pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara as múltiplas classificações de cor que por aqui circulam [...]” (CARNEIRO, 2011, p. 72).

O Gráfico 6 traz informações acerca do tamanho das famílias dos discentes. Os dados evidenciam famílias pouco numerosas, havendo apenas quatro desvios, pois uma aluna e um aluno informaram serem filhos únicos, um outro ter oito irmãos e irmãs e uma menina possui dezoito irmãos e irmãs.

Gráfico 6: Dados quantidade de irmãs/irmãos de estudantes

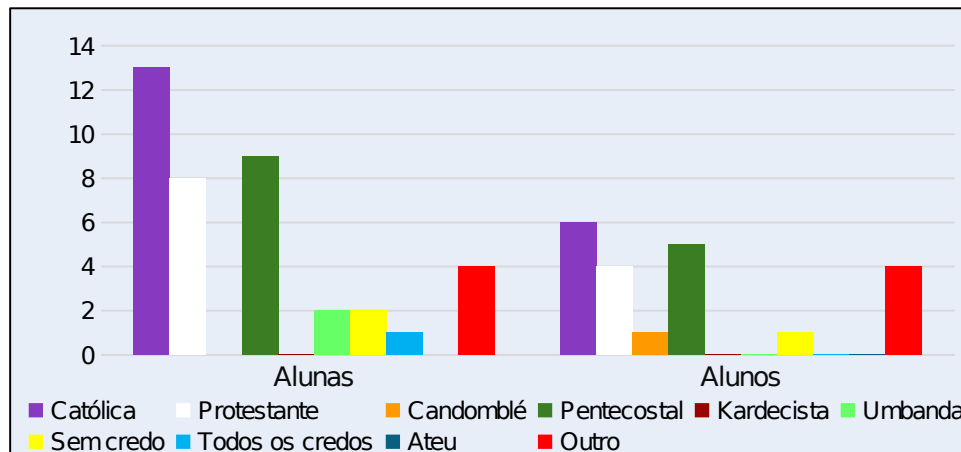


Fonte: Questionário da pesquisa

Entre as meninas 3,8 é a média de irmãos/irmãs, já entre os meninos, a média é de 4,1 irmãos e irmãs.

O Gráfico 7 mostra que a maioria se identifica com o Cristianismo dentro das denominações do protestantismo, do pentecostalismo e do catolicismo. Das religiões de matriz africana, uma menina segue a Umbanda e um dos meninos, o Candomblé.

Gráfico 7: Dados sobre crença religiosa de estudantes



Fonte: Questionário da pesquisa

Evidencia-se entre os/as estudantes que nas trocas culturais diaspóricas vindas do Atlântico, ganha mais força o Cristianismo, que foi transplantado para o Brasil pelos portugueses através do processo de colonização com o uso do instrumento de controle das mentalidades populacionais. A Igreja Católica fez parte desse processo colonizador impondo seus ritos e dogmas através da catequese e das aulas em suas escolas, ainda

que a escolaridade fosse privilégio da elite colonial, enquanto as culturas indígenas e africanas foram deixadas de lado, tidas como primitivas e cheias de pecado.

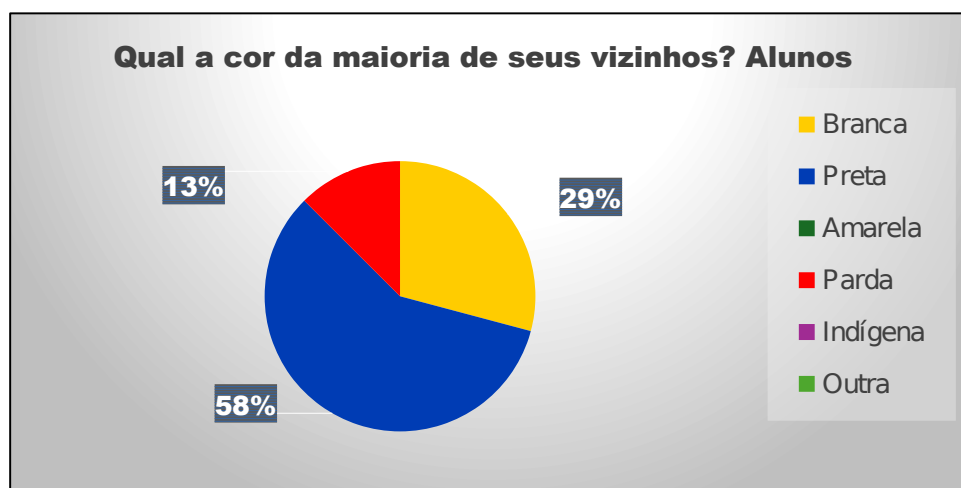
Os gráficos 8 e 9 tratam da cor/etnia da vizinhança das e dos estudantes. Os discentes dessa amostra são oriundos/as, em sua maioria, da sede do município e vivem em bairros da cidade. Tanto um quanto o outro grupo declararam que a maioria de seus vizinhos são negros e pardos, confirmando os dados do último censo já apresentados aqui.

Gráfico 8: Dados sobre cor da maioria dos vizinhos - MENINAS



Fonte: Questionário da pesquisa

Gráfico 9: Dados cor da maioria dos vizinhos - MENINOS



Fonte: Questionário da pesquisa

Entre os locais de moradia, os bairros declarados foram:

- Bairro da Liberdade.
- Bairro da Conceição.

- Armando Uzêda Pires (Armandão).
- Maria Olímpia.
- Hidelbrando Correa (Ruinha).
- Bela Vista.
- José Guilherme Correa – Zito (Zitão).

Alguns estudantes residem em cidades vizinhas, como Aurelino Leal, em fazendas na zona rural de Ubaitaba ou nos distritos de Faisqueira e Piraúna. Há discentes ainda de Itacaré e Maraú que moram na zona rural destes municípios.¹⁸ A amostra desta pesquisa revela-se sólida, pois pelo menos quatro cidades da região estão representadas, além de abarcar discentes da zona urbana e rural.

Figura 10: Mapa urbano de Ubaitaba



Fonte: <http://ubaitaba.com/mapas-de-ubaitaba/>

Professores/Professoras e egressos e egressas

Para os grupos de professoras/es e egressos/as, foram elaborados outros dois questionários a fim de buscar respostas que ajudassem a refletir sobre o processo de ensinar-aprender a respeito das relações étnico-raciais por parte dos/as profissionais que ensinaram ou ainda ensinam no Colégio e por parte dos/as estudantes que já passaram pelo colégio em seus anos finais de estudos em tempos diferentes, entre 2001 e 2019. O

¹⁸ Tabuleiro (Maraú), Fazenda Papagaio, Fazenda Floresta do Sol, Sítio Santo Antonio e Fazenda Santa Rita (Ubaitaba), Sítio Fé em Deus (Itacaré).

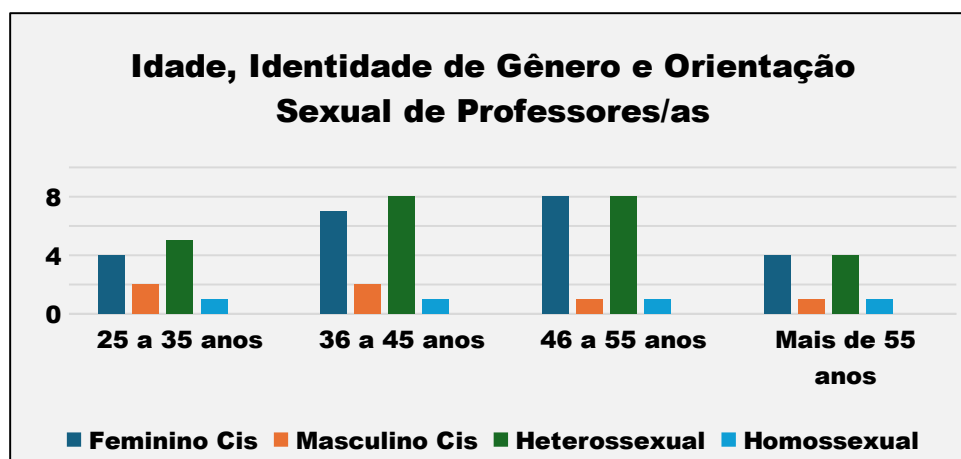
objetivo foi entender as reflexões e explicações sobre suas experiências no CEOMG, assim como suas percepções a respeito da construção de suas identidades.

O critério adotado para a amostra de professores e professoras foi de já ter lecionado ou ainda lecionar no Octacílio e, para ex-estudantes, optou-se ainda pelo critério de autodeclaração negro/a. Novamente, a abordagem para que os questionários fossem respondidos foi feita de forma individual e essas/es grupos foram convidados/as para participar desta etapa de forma virtual através de formulários *Google Forms*, enviados por meio de link aos e-mails e contatos de redes sociais (WhatsApp, Instagram e Facebook) para serem respondidos em casa.

Esse método foi necessário tendo em vista o cenário no qual nos encontrávamos desde março de 2020 por conta da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e das medidas de isolamento social solicitadas pela OMS e adotadas no mundo, no Brasil e por consequência no município de Ubaitaba, gerando a pouca circulação de pessoas nas ruas com o toque de recolher, além de haver o temor em receber visitas nos lares para conseguir tais participações, além disso, muitos/as egressos/as vivem em outros locais que não Ubaitaba.

Nos gráficos 10 e 11, algumas informações, como idade, gênero e orientação sexual, são mostradas a respeito dos docentes. Entre docentes, vinte e nove participaram da pesquisa, sendo seis professores e professoras com faixas etárias entre 25 e 35 anos, nove entre 36 e 45 e 46 e 55 e mais cinco com mais de 55 anos. Foram vinte e três mulheres (79,3%) e seis homens (20,7%), destes vinte e cinco se consideram heterossexuais e quatro homossexuais.

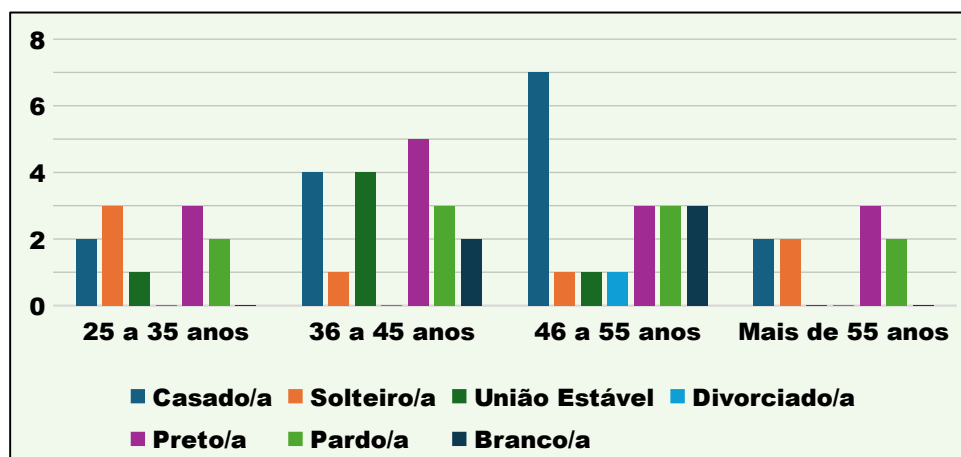
Gráfico 10: Idade, identidade de gênero e orientação sexual de professoras/es



Fonte: Questionário da pesquisa

Quanto à cor/etnia, autodeclararam-se pardas dez pessoas, quatorze negras e cinco brancas. Quanto ao estado civil, foram quinze pessoas casadas, sete solteiras e sete em união estável.

Gráfico 11: Estado civil e cor/etnia de professoras/es



Fonte: Questionário da pesquisa

Em relação à formação acadêmica, todas as vinte e nove pessoas têm graduação, sendo vinte e três feitas em universidades públicas, como a UESC e a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Seis estudaram em instituições particulares, destas uma pessoa fez o curso na modalidade a distância.

Tabela 1: Formação Acadêmica de docentes

Curso	Número de Docentes
Ciências Econômicas	1
Ciências Sociais	1
Licenciatura em Matemática	1
Educação Física	2
Filosofia	2
Ciências Biológicas	3
Licenciatura em Física	3
Licenciatura em História	4
Licenciatura em Letras	4
Licenciatura em Geografia	4
Licenciatura em Pedagogia	4
Total:	29

Fonte: questionário da pesquisa

Do grupo, dezenove se formaram entre os anos de 2000 e 2018, nove entre os anos de 1982 e 2000 e uma pessoa não lembrou o período do curso. Quando responderam sobre a experiência docente, os seguintes dados se apresentaram:

- Oito pessoas têm entre 30 e 39 anos de experiência docente.
- Dez pessoas entre 20 e 28 anos.
- Seis pessoas entre 10 e 15.
- Cinco profissionais com menos de 10 anos de experiência.

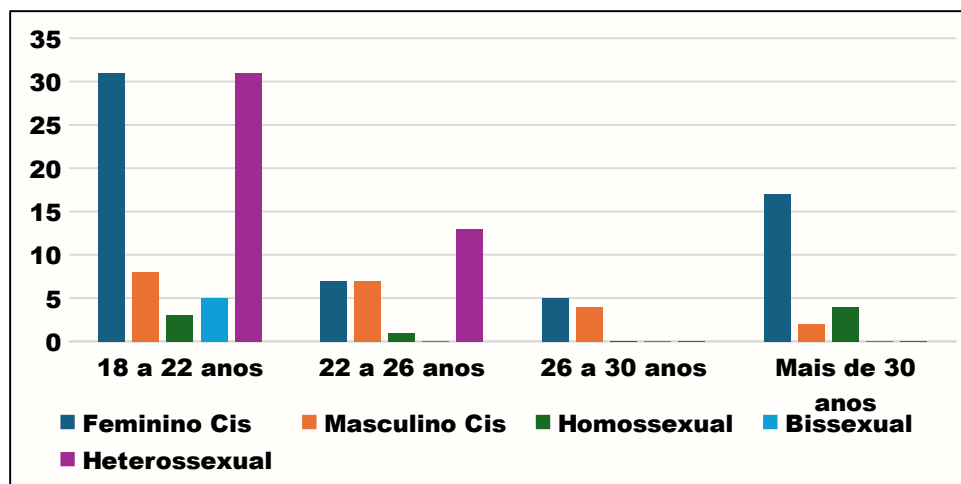
Uma grande parte destas/es profissionais têm cursos de pós-graduação, sendo seis com mestrado nas Áreas de Ciências Humanas e de Matemática. São dezoito com especialização, sendo quatro em Educação e Relações Étnico-Raciais, e cinco afirmam que não possuem curso algum de pós-graduação.

Também participaram deste estudo oitenta e cinco discentes egressos e egressas do CEOMG entre os anos de 2001 e 2019. Sessenta e sete concluíram o Ensino Médio Regular ou Ensino Médio - Formação Geral, outras/os onze o Curso de Magistério e sete pessoas concluíram o Ensino Médio no chamado Curso Normal (reformulação do antigo Magistério) em quatro anos.

Seis pessoas concluíram entre os anos de 1998 e 2001, vinte e uma pessoas entre os anos de 2002 e 2011, cinquenta e sete entre os anos de 2012 e 2020 e um não respondeu a esta questão. Os gráficos 12 e 13 trazem informações sobre idade, identidade de gênero, orientação sexual, estado civil e cor/etnia desses egressas/os.

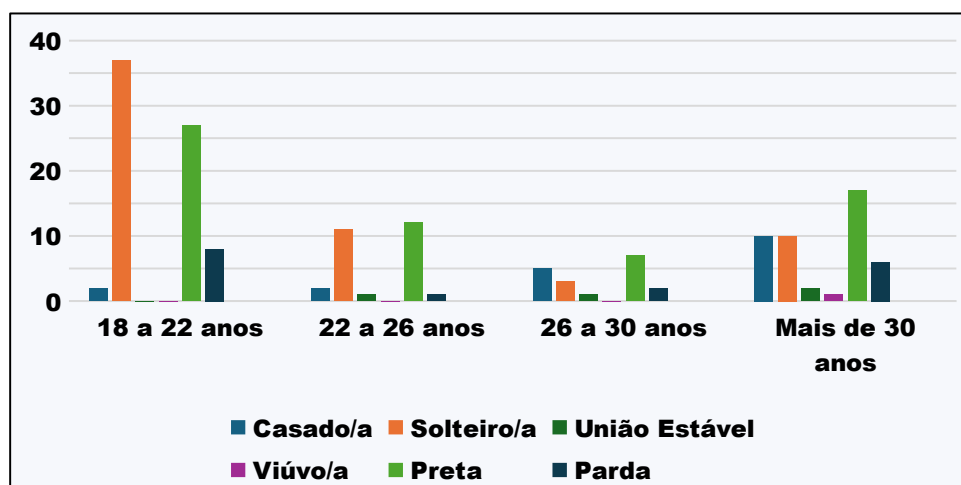
A faixa etária destes participantes girou em torno de 18 anos a mais de 30 anos. Foram sessenta e quatro mulheres (75,3%) e vinte e um homens (24,7%), sendo sessenta pessoas solteiras, dezenove casadas, cinco em regime de união estável e uma viúva. Quanto à orientação sexual, setenta e duas se declararam heterossexuais, cinco bissexuais e oito homossexuais.

Gráfico 12: Idade, identidade de gênero e orientação sexual de egressas/os



Fonte: Questionário da pesquisa

Gráfico 13: Estado civil, cor/etnia de egressas/os



Fonte: Questionário da pesquisa

Sessenta e oito se autodeclararam de cor preta/negra e dezessete de cor parda, sendo a razão para esse perfil de cor a escolha por este público para contemplar os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NO COLÉGIO ESTADUAL OCTACÍLIO MANOEL GOMES – CEOMG

“[...] Poderia ter sido mais, mais (sic) o que foi passado, já ajudou. A escola tem grande importância e, devido a isso, a lei deve ser constantemente efetivada. Deve se fazer presente na sala de aula todos os dias. Os valores e concepções acerca deste assunto devem ser sempre levados em discussões em sala de aula” (Egresso 10).

“[...] a escola explora de forma superficial a questão da identidade racial e deixa lacunas para uma possível aceitação” (Egressa 56).

O ato de aprender e ensinar envolve trocas de significados, de conhecimentos, de identidades, de vivências dentro de um contexto cultural em que diversos conflitos também ocorrem. Neste ato, as colonialidades do saber e do ser agem na tentativa de uniformizar o conhecimento e moldar trocas, conflitos e comportamentos.

O fato de não se conhecer as diversas experiências de ser, viver e pensar dos povos que compõem o Brasil, durante muito tempo, fez com que se ensinasse nas escolas e se acreditasse que a sociedade brasileira tivesse uma convivência harmoniosa entre as culturas formadoras da nação, por isso o país viveria numa democracia racial. Ao proceder assim, os currículos escolares ocultaram, durante um longo período, vozes, imagens e experiência dos povos que compuseram nossa história/nação em nome de uma racionalidade hegemônica, como afirma Nilma Lino Gomes (2017).

A escola, como uma instituição também responsável pela formação humana, precisa ser um espaço do direito à diversidade, à diferença, construindo práticas e projetos que contemplem de fato o combate ao racismo e a superação das desigualdades raciais.

Uma educação como prática emancipatória e, se deseja ser inclusiva, necessita apresentar-se com ferramentas de interpretação, inclusão e participação no mundo, e não apenas apresentá-lo.

Ao se propor uma educação com uma abordagem, levando em consideração as relações étnico-raciais, entende-se ser necessário haver um diálogo entre as diferentes concepções de mundo, de experiências, de conhecimentos, não mais fundadas na racionalidade advinda da Europa ocidental e tornada hegemônica por força da

colonialidade, mas que busque diferentes racionalidades que viabilizem outras epistemologias, diversos conhecimentos, visando à promoção da igualdade humana e de uma aprendizagem que reconheça, respeite e inclua a adversidade para além do discurso do politicamente correto.

“Acho que é muito importante sabermos sobre nossos antepassados e de alguma forma sobre a nossa história. É incrível saber sobre a diversidade cultural, e que muitos dos nossos costumes que foram dos nossos povos foram perdidos com o tempo e só sobraram alguns, é uma maneira até de resgatá-los” (Egressa 27, questionário da pesquisa).

Se há o entendimento de que a educação é um meio de acesso à cidadania, então, que essa cidadania seja conquistada com base no respeito às diversas culturas que ainda possuem memória marcada pela existência de uma numerosa população negra descendente dos diversos grupos étnicos que vieram do Continente Africano transportados pelo Atlântico nos navios negreiros e que aqui produziram e reproduziram suas próprias culturas, pois “Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação” (MENESES, 2010, p. 71).

A percepção das/os estudantes egressas/os e de professores e professoras sobre o ensino das relações étnico-raciais e a discriminação racial no CEOMG

Como já discorrido anteriormente, a partir de 2003, com a Lei 10.639 e com as Diretrizes, as escolas brasileiras foram convocadas a fazer uma atualização curricular que compreendesse e se estruturasse no princípio da igualdade rejeitando preconceitos e contra todas as formas de discriminação, problematizando e historicizando as relações étnico-raciais a fim de dar voz aos sujeitos silenciados ao longo da história.

Em termos locais, duas perguntas norteiam este capítulo: 1. Como procederam ao longo do tempo os estudos escolares dentro da perspectiva da Lei no CEOMG e seus impactos na construção de identidades de alunas/os negras e quais seus reflexos para a percepção do racismo no CEOMG? 2. Quais as implicações a partir da construção de suas identidades em seus corpos e atitudes?

Passaremos agora, então, para os dados coletados a partir de questionários aplicados a professoras/es e egressas/os do CEOMG, a fim de analisarmos como se procederam, ao longo do tempo, as práticas de ensino sobre as relações étnico-raciais (ver Quadro 1).

Ao serem perguntados/as sobre **se conhecem a Lei 10.639**, apenas uma docente, entre os vinte e nove que participaram desta pesquisa, afirmou não conhecer o dispositivo. Esta docente formou entre os anos de 2009 e 2014 no curso de Licenciatura em Física.

Entre os/as estudantes egressos/as e que concluíram em 2001, apenas seis pessoas participaram. Importante destacar que 2001 foi o ano imediatamente anterior à primeira edição da Semana da Consciência Negra, cujo tema foi “Negro é lindo, negra é linda”. Dessas/es egressos/as, curiosamente cinco responderam que conhecem a Lei, muito provavelmente devido à formação em Magistério e suas atuações na área da educação desde lá.

Quadro 1: Concepções sobre a Lei 10.639

Fontes Resultados	Questionários aplicados com professoras/es	Questionários aplicados com egressas/os
Conhecem a Lei?	28 – sim (96,55%) 01 – não (3,45%)	2001: 05 sim - 01 não 2002/2011: 18 sim – 04 não 2012/2019: 43 sim – 14 não Foram, portanto, 77,65% sim e 22,35% não.
Tem/tinha projeto(s) com a Lei?	26 – sim (89,65%) 03 – não (10,35%)	2001: 02 sim - 04 não 2002/2011: 21 sim – 01 não 2012/2019: 48 sim – 09 não Sendo, 83,5% sim e 16,5% não.
Projetos ajudam a desconstruir preconceitos nas práticas pedagógicas?	26 – sim (89,65%) 03 – não (10,35%)	
Projetos ajudam a desconstruir preconceitos no Colégio?		2001: 02 sim - 04 não 2002/2011: 18 sim – 04 não 2012/2019: 47 sim – 10 não Portanto, 81,2% sim e 18,8% não.
Tomou conhecimento, presenciou ou percebeu episódios de racismo, intolerância e/ou discriminação no CEOMG?	Duas profissionais (6,9%) responderam de forma genérica a esta pergunta, enquanto 17 - sim (58,62%) 10 - não (34,48%)	2001: 01 sim - 05 não 2002/2011: 10 sim – 12 não 2012/2019: 30 sim – 27 não Num total de 48,2% sim e 51,8% não.

Fonte: Questionários da pesquisa

Entre ex-estudantes de 2002 a 2011, dezoito afirmaram conhecer a Lei, enquanto quatro desconhecem. Já entre o grupo de 2012 a 2019, quatorze desconhecem a Lei e quarenta e três dizem conhecer. Observa-se, então, que a maioria das pessoas participantes conhecem a Lei, seja entre as/os docentes do CEOMG, seja entre ex-

estudantes formadas/os ali e que hoje atuam no magistério, ou a partir de aulas, discussões políticas e formações fora da escola.

Em relação a **quando tiveram contato com a Lei**, seis docentes disseram que tiveram os primeiros contatos durante o curso de graduação, cinco durante cursos de pós-graduação, seis através de cursos de formação continuada, cinco em período de jornada pedagógica, nove em eventos científicos, dez durante as reuniões das atividades complementares – ACs e um disse que o primeiro contato foi através de discussões políticas. Vinte e seis pessoas disseram que quando trabalharam, alguns ainda trabalham na escola, **havia ou há projetos referentes aos ditames da Lei**. Dessas, um profissional da área de Matemática disse que não sabe como ele é realizado dentro da escola. Outras três pessoas disseram que a escola não tinha ou não tem projetos a respeito da Lei.

Já entre os/as egressos/as, foi perguntado **se havia projetos referentes à Lei no CEOMG**. Entre os/as discentes que estudaram até o ano de 2001, quatro responderam que não havia projetos referentes à Lei no CEOMG quando eram estudantes, dois responderam que sim. No entanto, isso é um dado curioso, pois como a Semana da Consciência Negra se tornou um evento bastante frequentado, é possível que essas duas respostas tenham sido influenciadas pela visita ao evento, após terem concluído os estudos, fato que se tornou bastante comum entre egressas e egressos do Colégio.

Entre egressas/os que estudaram dos anos de 2002 a 2011, apenas uma pessoa afirmou desconhecer existir algum projeto referente à Lei no CEOMG. Das/os egressas/os entre os anos de 2012 e 2019, nove afirmaram não conhecer projetos referentes à Lei. Estes dados revelam também que os estudos acerca das relações étnico-raciais e o Projeto da Consciência Negra não atingiram o conjunto da escola, já que uma parte (22,35%) do corpo discente revela não conhecer a Lei.

Quando a pergunta foi para saber se **projetos referentes à Lei 10.639 ajudam ou não na desconstrução do preconceito racial nas práticas pedagógicas na escola onde atuou ou atua**, vinte e seis docentes disseram que sim, que ajudam a desconstruir preconceitos, outros três disseram que a Lei não é por si só capaz de fazer isso. Quanto às/aos estudantes egressas/os, foi perguntado se **estes projetos ajudam ou ajudaram na desconstrução do preconceito racial no Colégio**. Do ano de 2001, duas pessoas disseram não serem importantes, do período de 2002 a 2011 outras quatro afirmaram o mesmo e mais dez do período de 2012 a 2019.

Ao perguntar sobre a **convivência entre estudantes dentro do Colégio**, as respostas se deram de forma a confirmar que havia/há uma convivência boa entre os

alunos, embora haja alguns conflitos, segundo onze professoras, outra apontou a reprodução do racismo recreativo entre eles. No que diz respeito à convivência entre estudantes e professoras/es, foi apontado ocorrer a convivência bastante respeitosa na maior parte do tempo, surgindo divergências e alguns poucos casos de desrespeito.

Sobre **presenciar ou ter percepção de episódios de racismo, intolerância e/ou discriminação na escola**, grande parte dos/as professoras e professores presenciou e afirmou que houve a participação de docentes e da direção no sentido de resolver, além disso, algumas vezes, foi necessário chamar a família à escola. Um professor afirmou que presenciou falas racistas de professoras e que elas levaram na brincadeira ao serem questionadas. Houve relato de que uma professora foi acusada de racismo por um comentário sobre o cabelo de uma aluna e, ao ser chamada para uma conversa, negou que tenha sido racista.

A mesma pergunta foi feita entre os egressos e as egressas. Entre os/as estudantes que concluíram em 2001, cinco disseram não ter percebido, enquanto uma egressa afirmou que *“Sim, intolerância religiosa, mais propriamente falando da discriminação com os alunos adeptos ao candomblé e pele por serem negros e pobres. Alguns alunos eram excluídos de ‘certos’ grupos”* (Egressa 37, *questionário da pesquisa*). Essa fala evidencia a face de nosso racismo, que busca em elementos da cultura africana/afro-brasileira sua justificativa de ação.

Entre o grupo de 2002 a 2011, embora doze tenham afirmado não perceber casos de intolerância e/ou discriminação, as/os demais citaram brincadeiras e falas preconceituosas, apelidos, *bullying* direcionados às pessoas negras de pele mais escura, falas como: cabelo duro de *Bombriil*. Disseram também que alguns casos eram levados à direção e resolvidos após conversas ou advertências, ou simplesmente ficavam entre estudantes. Uma estudante afirmou: “Eu sofri com várias piadas por ter o cabelo muito cheio e isso me levou a alisar meu cabelo” (Egressa 11, 2000-2002, *questionário da pesquisa*).

Para egressos/as de 2012 a 2019, vinte e sete afirmaram não ter percebido nenhuma atitude. As demais pessoas apontaram casos de intolerância religiosa contra católicos, evangélicos e candomblecistas, inclusive por parte de professoras. Além disso, havia uma percepção de que pessoas de pele mais escura eram excluídas de grupos compostos por pessoas de pele mais clara.

Houve relatos de alunos da zona rural que não se sentiam inclusos nas turmas, outros de associação da pele preta à pobreza, lembranças de algumas atitudes

racistas/discriminatórias de professoras e colegas, por meio de expressões, como cartão, suco de petróleo, picolé de asfalto e mesmo a recusa de um estudante em se relacionar com um colega negro admitindo que não gostava de pessoas negras.

As práticas racistas reveladas nas respostas mostram que essas atitudes discriminatórias partem de pessoas de pele mais clara, que vivem na zona urbana e que muitas vezes seguem o Cristianismo. Sendo um total de 48,2% de respostas afirmativas quanto à percepção de racismo e intolerâncias no CEOMG, revela-se um índice alto dessas práticas e que, muitas vezes, não é percebido pelo conjunto da comunidade escolar, fato preocupante e um forte termômetro para avaliar e repensar as ações de discussão sobre a questão racial realizada no Colégio.

Uma aluna relatou as seguintes situações que presenciou:

“Sim. ‘Fulano é do candomblé, ele(a) pode fazer macumba pra gente’. ‘Olha pro cabelo daquela menina kkkkkk. Se eu fosse ela colocava um mega, ou um mega melhor, que cabelo duro’. ‘Tu é católica!? Então você adora imagens, e quem adora imagens não herdará o reino do céu’” (Egressa **20**, 2015-2017, questionário da pesquisa).

Outra afirmou:

“Por diversas vezes nós excluimos colegas de celebrações e encontros pelo fato de pertencerem a zona rural, e a verdade é que na sala tínhamos momentos agradáveis ao lado desses colegas, mas não queríamos ser vistos com eles nas ruas. É duro pra mim admitir isso, mas é a verdade” (Egressa **8**, 2017-2019, questionário da pesquisa).

Pode ser observado também o contraste entre as respostas de estudantes e docentes. Enquanto os primeiros relatam situações de discriminação e de intolerância por parte de colegas e docentes, as/os docentes afirmam que há uma convivência pacífica e com poucas divergências entre estudantes, para na questão seguinte apontarem casos de intolerância, preconceito e discriminação entre eles.

Quanto às resoluções, a maioria das/os estudantes afirma que quando era denunciada a situação a resolução não passava de uma advertência ou conversa junto à diretoria ou a professoras/es, fato que, muitas vezes, segundo relatos, desmotivava/desmotiva as denúncias.

Apesar de existir o incentivo dado pela via legal, isso ainda não se deu como suficiente para que as discussões sobre diversidade sejam de fato integradas ao currículo, deixando de ser um assunto marginal. Esta atitude, ao que parece, diante dos depoimentos de egressos/as, não colabora de fato para que a comunidade escolar possa

conviver com as diferenças e com os diferentes, construindo relações que sejam pautadas no respeito e no exercício de práticas e posturas democráticas e éticas em relação às culturas que formam a nossa, em especial, as culturas africanas e afro-brasileira, ainda que os dois grupos entendam que projetos, como o da Semana da Consciência Negra, ajudem a desconstruir preconceitos das práticas pedagógicas e nas relações dentro do Colégio.

Para **diminuir os casos de discriminação racial na escola**, professoras e professores apontaram que é necessário o estudo de assuntos relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais e que a continuidade de projetos com a Consciência Negra é boa. Disseram também que há necessidade de direção, professoras/os e funcionárias/os reconhecerem que existe o racismo no espaço escolar, pois ele é estrutural na sociedade. A mobilização de familiares e de outros saberes foi mencionada como importante para que a comunidade atue de forma antirracista, além de entenderem ser necessário o investimento governamental na formação docente, a análise crítica da Lei, além de boa vontade dos/as docentes para o diálogo e a reflexão sobre o tema.

Um problema aí se apresentou, pois o fato de conhecerem a Lei e de existir o projeto intitulado “Projeto da Consciência Negra” não condicionou por si só professores e professoras ao desejo de busca pelos conhecimentos necessários a serem abordados nos componentes curriculares que lecionam.

Ainda que somente uma profissional tenha mencionado desconhecer o dispositivo legal, grande parte, vinte e uma pessoas, mencionou ter dificuldade em trabalhar com seus ditames. Além disso, desconhecem e/ou não conseguem perceber casos de intolerância, desrespeito e/ou discriminação racial na escola, sendo, por vezes, agentes dessas ações não se reconhecendo desta forma.

A cobrança oficial, expressa no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena (esta última, preconizada pela Lei 11.645/08)¹⁹, por formação inicial e continuada, para que os ditames da Lei sejam

¹⁹ A Lei 11.645/2008 trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Ela alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 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”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo

aplicados, parece não ter pesado nas escolhas dos cursos de formação continuada e de especialização feita por estas/es docentes, sendo somente quatro delas/es com especialização em relações étnico-raciais e uma com mestrado na mesma área. Além disso, como já dito, os “Cursos de Certificação” para docentes, adotados pela Secretaria Estadual de Educação, não abordam essa temática, concentrando-se na formação para o uso das tecnologias educacionais.

Em relação às **dificuldades das/os docentes em aplicar os ditames da Lei 10.639**, vinte e um disseram que tiveram dificuldades por conta da falta de recursos materiais nas escolas, pela defasagem na sua formação, pela falta de cooperação da equipe docente e ou da gestão da escola, a falta de interesse das turmas também foi apontada, bem como a ausência de autonomia e mesmo de tempo para realizar as atividades. A infraestrutura da escola também foi apontada como um problema. Apenas nove pessoas disseram não ter dificuldade em trabalhar com a Lei.

Foi perguntado **às/aos docentes se o PPP - Projeto Político Pedagógico faz menção à Lei**. Quatorze profissionais disseram não saber ou não lembrar se constava no PPP, quatro disseram que não existe esta menção, enquanto oito docentes afirmaram que há menção da Lei. Uma professora aposentada do Octacílio diz ainda que o CEOMG ficou muito tempo sem PPP, portanto “os professores organizavam nas ACs todos os projetos e as etapas de discussão”. O que ainda ocorre, pois mesmo após a reformulação do PPP em 2016, ele não faz menção à Lei, apenas elenca o Projeto da Semana da Consciência Negra no cronograma de ações.

Problemático o fato de grande parte das/dos profissionais entrevistadas/os desconhecerem o documento que norteia o trabalho docente. Mais ainda, esse documento, que deveria abordar a temática das relações étnico-raciais, não o faz. Diante disso, questiona-se: como efetivamente buscar cumprir uma educação que respeite a diversidade e que não seja ancorada na colonialidade, eurocêntrica?

Quando perguntado a professoras/es **qual a relação entre educação e diversidade étnico-racial**, a maioria dos/as entrevistados/as disseram que a educação tem a ver com respeito às diferenças, ajuda na inclusão dos que sofrem marginalização, que ela está extremamente interligada com a construção de uma sociedade mais

da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

igualitária que permite a convivência de pessoas de diferentes etnias e classes sociais, que a educação ajuda a praticar o respeito e a valorização da diversidade e da pluralidade étnico-racial e, ainda, que ela pode contribuir para legitimar ou desconstruir preconceitos raciais.

Vejamos algumas entre as respostas a esta pergunta:

“A escola está inserida dentro da sociedade em (sic), e por conta disso ela reproduz o pensamento social que nos permeia, da mesma forma que dentro dela encontramos as diferentes vivências da diversidade, ela não é um mundo a (sic) parte, é parte desse todo, daí a necessidade de se pensar como essa diversidade se mantém e se relaciona” (Professora **13**, questionário da pesquisa).

“Através da educação busca-se sobretudo intensificar uma política de autoafirmação dos povos afrodescendentes, rompendo com a necessidade de seguir um padrão europeu ensinado durante séculos” (Professora **16**, questionário da pesquisa).

“A educação é importante para auxiliar na redução das desigualdades pois achata a distância do acesso dos negros ao ensino superior e a cargos ‘distantes’ historicamente (Professora **17**, questionário da pesquisa).

“A educação escolar é um rico espaço para a produção e reprodução de histórias, culturas e identidades. nesse (sic) sentido, pode contribuir para legitimar ou desconstruir preconceitos raciais” (Professora **18**, questionário da pesquisa).

Em relação à **diversidade étnico-racial no CEOMG**, houve falas afirmativas sobre a flagrante diversidade no espaço da escola tanto entre estudantes quanto entre docentes, com uma presença maior de pessoas negras (pretas e pardas, esta última classificação em maioria).

Comparando estas falas, a **autodeclaração** de docentes e estudantes entre 2001 em 2019, temos o seguinte: entre docentes, dez pessoas se declararam pardas, quatorze se declararam negras e cinco, brancas. No grupo de estudantes, dezessete pessoas se declararam pardas e sessenta e oito, negras.

Observa-se, assim, que a maioria nos dois grupos se declara como negra, mas entre professores e professoras há uma percepção visual de que a maioria seria composta de pessoas pardas (embora negras pela classificação do IBGE), mostrando a tradicional definição através da gradação de cor de nossa população e de como a autodeclaração aponta para um sentimento de pertença, de identificação, lembrando a importância de se levar em consideração o critério de pertencimento quando se fala em identidade.

Quanto à pergunta sobre a **Percepção, no currículo adotado, de elementos que contemplem a Lei 10.639**, muitas respostas se deram a partir da existência do Projeto de Consciência Negra. No entanto as/os docentes apontaram que existem/existiam projetos interdisciplinares que contemplam/contemplavam a temática, mas que, no cotidiano escolar, o tema ainda é pouco abordado e que há uma distância entre o que a Lei pede,

pois se tem trabalhado de forma estanque, e não no decorrer do ano letivo, portanto de forma pontual. Uma professora afirmou que

“A escola possuía um grupo docente (pequeno no início das discussões) envolvidos e preocupados com questões sociais. A maioria de nossos alunos (as) eram negros (as) de classe baixa que queriam mudanças. Os planejamentos da área de Humanas eram feitos a partir dessas discussões (nem sempre seguido (sic) por todos)” (Professora **12**, *questionário da pesquisa*).

Quatro dessas/es docentes afirmaram não inserir conteúdos e práticas exigidos pela Lei em seus planejamentos, sendo suas formações em Pedagogia, Física e Ciências Biológicas.

A pergunta feita a egressas/os foi: ***Você recorda ou percebia se no CEOMG existia uma educação voltada para as relações étnico-raciais?*** Apenas uma egressa de 2001 disse que se falava sobre o assunto, mas sem aprofundamento, outra afirmou que havia apresentações. Entre egressas/os de 2002 a 2011, a maioria concorda que havia uma educação para as relações étnico-raciais, no entanto isso não era abrangente, concentrando-se as discussões na Semana da Consciência Negra e nas disciplinas da Área de Ciências Humanas. Vejamos os seguintes depoimentos:

“Não acho que existia uma educação voltada para uma educação ou para o empoderamento de pretos, o que existia na maioria das vezes era alguma atividade no Dia da Consciência Negra, mas não percebia esse trabalho ao longo do ano letivo, apenas nessa data pontual. Eu (sic) só soube da existência da lei depois que me formei no ensino superior, não foi algo que foi trabalhado na sala de aula” (Egresso **11**, *questionário da pesquisa*).

“O que me lembro bem é que periodicamente havia a tentativa de realizar momentos para puxar estas discussões e tinha com (sic) raciais em disciplinas específicas e que após o ingresso de um professor da área de Humanidades isso se tornou nítido, pois surgiram iniciativas que movimentavam a escola de novo modo amplo nessa direção.” (Egressa **79**, *questionário da pesquisa*).

Do grupo de estudantes entre 2012 e 2019, grande parte citou que as discussões se concentravam apenas no mês de novembro por ocasião da Semana da Consciência Negra, enquanto outros afirmaram que elas eram presentes em discussões na Área de Humanas, sendo apontadas, por mais vezes, as disciplinas de História e de Sociologia.

Estes dados corroboram as dificuldades apresentadas por professoras e professores em aplicar os ditames da Lei, como já exposto acima, o que se torna evidentemente perceptível por parte das turmas.

Foi perguntado a docentes: ***o que você considera primordial em uma escola para a formação da criança/do jovem?*** Houve quase uma unanimidade em dizer que a escola precisa realizar um trabalho em que valores relacionados ao respeito à

diversidade, à consciência dos deveres e direitos e à promoção da igualdade devem ser pautados.

Ao mesmo tempo, quando perguntado **qual a função da escola**, as respostas foram ensinar, simplesmente ensinar, acompanhar o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, sendo duas respostas nesse direcionamento. Outras respostas se deram sob o prisma de que a escola tem a função de fazer a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e conscientes de si mesmos, de que deve educar para a vida, para viver em sociedade, para preparar para o mercado de trabalho, para o ensino da igualdade de direitos e respeito às diferenças culturais, sociais, de gênero e outras.

Um professor afirmou que a escola *“Tem o papel crucial para a eliminação da discriminação”* (Professora 14, *questionário da pesquisa*), uma outra disse que a escola é um *“Espaço de (in) formação e aprender a conviver com as diferenças. Mas o que tenho observado que sua função é a reprodução do modus operandi do opressor”* (Professora 19, *questionário da pesquisa*).

Em contraste com essas respostas à pergunta anterior, agora, com relação ao **papel do/a professor/a**, em vinte e duas respostas, portanto, maioria, foram expressas opiniões que afirmam ser o/a professor/a um/a agente que orienta e planeja ações que possibilitam a construção do conhecimento, que faz intermediação do conhecimento, sendo um facilitador na formação do aluno, um mediador dos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, é o que leciona conteúdos e aprende com os alunos.

Ora, se a escola tem a função de formar cidadãos críticos e conscientes de si, como disse a maioria na pergunta anterior, quem irá fazer isso dentro deste processo ensino-aprendizagem a partir de uma visão de que o/a professor/a é intermediário/a de conhecimentos? Se acreditam que o debate antirracista não está dentro do fazer pedagógico, como fazer para que a educação das relações étnico-raciais seja exitosa?

Percebe-se que o envolvimento pedagógico no contexto do Octacílio se dá dentro do contraste apresentado em relação ao que pensam a respeito da função da escola e do papel do professor em sala de aula.

Segundo os/as professoras/es é de fundamental importância que haja **o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas da educação básica**, sendo favoráveis à sua obrigatoriedade.

Entre os depoimentos, uma professora de História afirmou que *“É importante e necessário, porém a escola é um dos mecanismos desse complexo processo de busca de desconstrução de preconceitos. Ela não é a única responsável”* (Professora 18,

questionário da pesquisa). Outra, formada em Letras, disse que “*Não precisaria ser obrigatória, pois não se pode estudar história do Brasil sem falar dos africanos e sua influência. A cultura africana está inserida na cultura brasileira*” (Professora 7, questionário da pesquisa).

No entanto estas/es profissionais declararam que **a escola ainda está despreparada pedagogicamente para que haja uma implementação efetiva dos estudos exigidos pela Lei**. Alguns motivos foram elencados pelas/os docentes:

- falta de formação de professoras e professores;
- existência de preconceito (dado estranho, visto que ele deve ser combatido e não ser um motivo de despreparo);
- falta de uma prática diária e natural para valorizar o negro;
- falta de envolvimento do corpo docente com as transformações.

Houve quem dissesse que é necessário que haja mais discussões sobre o assunto e que o embate religioso pode prejudicar o desenvolvimento deste ensino. Um dos depoentes afirmou que a escola está preparada, mas que o problema é a falta de colaboração entre os professores. Houve uma pessoa que disse sim à pergunta, justificando que “*professores atuais encontram-se capacitados para tal fim*” (Professora 16, questionário da pesquisa).

Colabora para este quadro relatado por professores e professoras o fato de que a Secretaria Estadual de Educação, como grande parte afirmou, não dar suporte nem mesmo coordenar e fiscalizar as ações para a implementação desta Lei nas escolas, apenas sugerindo e incentivando projetos relacionados à temática e tendo, somente no período inicial de implementação da Lei, proporcionado cursos e materiais para seu estudo. Ademais, há também neste quadro o fato de que professoras e professores, tendo em vista as suas respostas, não se envolvem no processo de implementação da Lei na escola de forma a fazer valer o dispositivo legal.

Para as turmas egressas, a **obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira** nas escolas de educação básica é de muita importância para erradicar casos de intolerância e discriminação; para diminuir o racismo; para refletir sobre o preconceito racial e ajudar meninas e meninos a se tornarem mais fortes; para entender a dívida que temos com toda a gente preta; para não ter vergonha em reconhecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira e para que negros tenham orgulho de suas origens.

Entre as oitenta e cinco pessoas que participaram, apenas duas disseram não haver necessidade da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Vejamos os depoimentos entre as que opinaram desfavoravelmente: o egresso 43 (2010-2012) diz o seguinte:

Penso que depende do segmento (sic) que será esse ensino. Qual vertente ele vai tomar? Cultura africana é de fato fundamental a ser aprendida no Brasil? A cultura afro-brasileira sim, eu penso que deveria ganhar um pouco mais de espaço. Mas na maioria das vezes percebo que a cultura afro-brasileira quando é apresentada nas escolas vem em sua maioria direcionada a (sic) religião, mas penso que é muito mais que religião. E tal ensino deve ser sempre de forma ampla e completa.

Outro aluno (Egresso **78**, 2003-2005) disse: “História eu acho de acordo, pois sempre teve, quanto à cultura afro-africana e afro-brasileira acho desnecessário”.

As implicações da educação para as relações étnico-raciais na escola, a construção da identidade e a tomada de atitudes antirracistas de estudantes egressas/os

Segundo Munanga (2006), toda e qualquer construção racista é baseada nas diferenças reais ou imaginárias. Essas diferenças são fontes de conflitos e de muitas manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Se maiores as diferenças, elas produzem o etnocentrismo, fomentando os estereótipos e preconceitos. Se as diferenças diminuem, a identidade é o produto resultante.

O fato é que, especialmente com o colonialismo, o etnocentrismo e a identidade existem em todas as sociedades humanas e a partir disso o racismo foi constituído, como fruto de processos histórico-culturais. Sendo assim, identidade e racismo podem apresentar configurações diferentes ao longo do tempo e dentro de diferentes espaços.

Para Quijano (2005), a raça tem uma operacionalidade dentro do contexto e da organização de dominação produzidas pela colonialidade. O autor afirma que as relações imbricadas sob a ideia de raça acabaram por redefinir ou produzir novas identidades sociais, assim, as identidades, antes produzidas sob a origem geográfica, passaram a ser pautadas pelo conceito de raça.

Portanto um projeto de nação que se pretende democrático não pode ignorar a diversidade e as múltiplas identidades que compõem o país, assim como as semelhanças

construídas ao longo do tempo através de trocas e contatos tanto culturais quanto biológicos.

Sobre isso, Hall, em seus estudos, entende que a nação produz um sistema de representação cultural e que ela possui diferenças entre raça, etnia e gênero, portanto não é coerente afirmar que existe uma identidade nacional, pois diversas culturas formam uma nação e são unificadas através de processos violentos de dominação (colonialismo) e eliminação à força das diferenças culturais (colonialidade).

O processo de formação da identidade individual e, também, coletiva decorre de um reconhecimento conquistado por lutas e reivindicações ao longo do processo histórico por um coletivo, pelo direito à diferença, pelos direitos sociais e pela identificação cultural.

Importante dizer que os povos trazidos à força para servir como escravizados na América não se autodenominavam nem por raça nem por africanos, essas classificações foram construídas pelos europeus a partir dos séculos XVI e XVII com a industrialização e o expansionismo colonial europeu. Portanto foi o tráfico transatlântico de escravizados que iniciou o processo de racialização dos africanos em negros.

No Brasil, as identidades étnicas dos africanos que aportaram nestas terras se reconfiguraram e se reconstruíram desde que indivíduos de diversos grupos étnicos foram juntados nos navios negreiros de forma a separar famílias e etnias desde a saída do Continente Africano. Era assim que os traficantes e senhores buscavam evitar rebeliões e resistências, no entanto isso foi ineficaz tendo em vista todas as formas de resistências que esses atores sociais ofereceram ao sistema colonial e a seus senhores.

A identidade afro-brasileira existe em nosso país e é comprovada historicamente pela resistência da cultura negra no Brasil, tomar consciência de que essa identidade existe e que contribui com a imagem do Brasil interna e externamente. Tomar consciência como ato político que entende que o segmento étnico raciais ao que faz parte desta identidade é “excluído da participação” na sociedade que contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo e também culturalmente em todos os tempos da história do Brasil (MUNANGA, 2006 p. 23).

Apesar da construção ideológica forte baseada na ideia de que a mestiçagem racial deveria ser louvada e entendida como a razão da suposta falta de discriminação racial ou racismo no Brasil, nem todo mundo aceitava isso, daí a razão de os diversos grupos organizados por negros e negras terem atuado ao longo de nossa história.

As organizações negras que surgem a partir da década de 1970 no cenário político brasileiro encampam lutas de diversos movimentos negros anteriores. Inicialmente, foram

para buscar direitos civis: a integração à sociedade e à educação, passando a denunciar a escola como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e que impedia a formação da identidade étnico-cultural, causando baixa autoestima nas pessoas negras.

Na atualidade, agiram para criar políticas de ações afirmativas e acabaram por elaborá-las e coordená-las com problematizações teóricas e pressões ao Estado brasileiro.

No bojo destas reivindicações, está a legislação e as Diretrizes que orientam para a educação das relações étnico-raciais, exigindo a inserção da diversidade nos currículos, pedindo um posicionamento contra os processos de dominação e colonização e a compreensão de fenômenos, como o racismo e o etnocentrismo.

Nesta perspectiva, como Octacílio, ao se propor a trabalhar a temática da História e cultura africana e afro-brasileira, tem contribuído ao longo do tempo para que a comunidade discente afirme sua identidade negra e se comporte de forma antirracista?

Como o CEOMG realiza atividades durante o mês da Consciência Negra, foi perguntado se **quando estudavam no Colégio participaram dessas atividades**. Entre egressos e egressas de 2001, houve respostas de que não tinham participado, sendo que duas pessoas falaram em apresentações culturais de danças, trabalhos escritos e outros, fazendo-me lembrar de uma professora de Artes/Educação Artística, já aposentada, que aplicava todo ano um projeto sobre o folclore que envolvia a escola inteira em diversas atividades, inclusive, com desfiles pelas ruas da cidade.

Neste grupo, a maioria afirmou que a escola não desempenhou papel importante, ou nenhum, para a construção da identidade racial, sendo que uma ex-aluna afirmou que a convivência diária na escola pode ajudar neste processo; outra disse que a escola ensinou “a ser quem nós somos e não ter vergonha do que somos”, das seis pessoas concluintes deste ano, cinco disseram que foi na família que tomaram consciência de serem negras e uma afirmou não lembrar esse fato.

Entre os egressos de 2002 a 2011, oito pessoas afirmaram que participar do projeto foi importante para se reconhecer como negro, para valorizar e respeitar a própria identidade e dos outros, os demais disseram que foi pouco relevante, houve menção a ser necessário haver trabalho com a temática durante todo o ano, ou que “*não deveria haver esse negócio de raça, e sim raça humana apenas*”.

Enquanto duas pessoas consideraram de pouca relevância o projeto, outro estudante disse que foi “*a partir daí que eu aprendi a ser negro*”, no entanto a maioria afirmou que estudar no CEOMG foi importante para a construção da identidade, quer seja

pelas reflexões durante a Semana, quer seja pela relação com colegas, porém, ao comentar sobre quando se descobriu sendo negro/a, apenas duas pessoas citaram o Colégio como o espaço a despertar isso.

Para estudantes das turmas de 2012 a 2020, houve o entendimento por grande parte da importância e da influência positiva em participar de atividades no mês da Consciência Negra. No entanto o que se percebeu nos relatos registrados é que poucas pessoas afirmaram que esses momentos ajudaram na construção de sua identidade, posicionando-se de modo genérico, atestando o entendimento da temática e de conceitos sobre cultura, discriminação, o problema do racismo estrutural e, ainda, a compreensão de que não existe racismo reverso. Alguns outros relatos mostram as falhas de entendimento em relação ao Projeto.

“Particpei de todas, mas elas não ajudam tanto na formação de identidade, essas atividades só veem os negros como escravos e continuam suas historias (sic) apenas como seres escravos deveriam mostrar que eram pessoas que viviam bem, negro a ricos, rainhas que sabiam cotivar (sic), eram criativas, inteligentes, sempre colocava (sic) o preto de forma negativo (sic) e que teve algum guerreiro(a) que se destacavam e lutaram ate (sic) a morte então, alguns se fantasiavam deste personagem e pronto” (Egressa 04, 2010-2012, questionário da pesquisa).

Essa é uma fala bem problemática, tendo em vista que todos os projetos realizados até aqui refutam já em seu tema a visão de que só eram os negros escravizados e de que coube apenas este capítulo da história para esta população.

Outras falas coletadas foram:

“Sim. Com minha participação nessas atividades aprendi muito em relação a minha própria cultura, antepassados etc.” (Egressa 13, 2015-2017, questionário da pesquisa).

“Sim. Mostrar que existe/existiram (sic) sim, guerreiros que lutam/lutaram para nossa liberdade e igualdade racial” (Egresso 21, 2017-2019, questionário da pesquisa).

“Sim .Visão de mundo e reflexões sobre ser negro na atualidade” (Egressa 30, 2017-2019, questionário da pesquisa).

“Sim. Em todas as minhas participações do projeto eu me sentia acolhida e não ‘mais uma’. Era o meu lugar de fala, era um momento de inclusão e direito a (sic) voz para poder retratar para as outras pessoas o que é realmente ser negro” (Egressa 33, 2017-2019, questionário da pesquisa).

“Sim, seminário da Consciência Negra, onde deixou claro q (sic) independente de nossa cor, raça ou religião temos os mesmos direitos e somos iguais” (Egressa 41, 2017-2019, questionário da pesquisa).

“Sim. Me fez ter mais orgulho de ser quem eu sou, de amar mais a minha cor e ter a liberdade das minhas origens, deixando de seguir padrões de estéticas que a sociedade tenta implantar” (Egressa 23, 2012-2014, questionário da pesquisa).

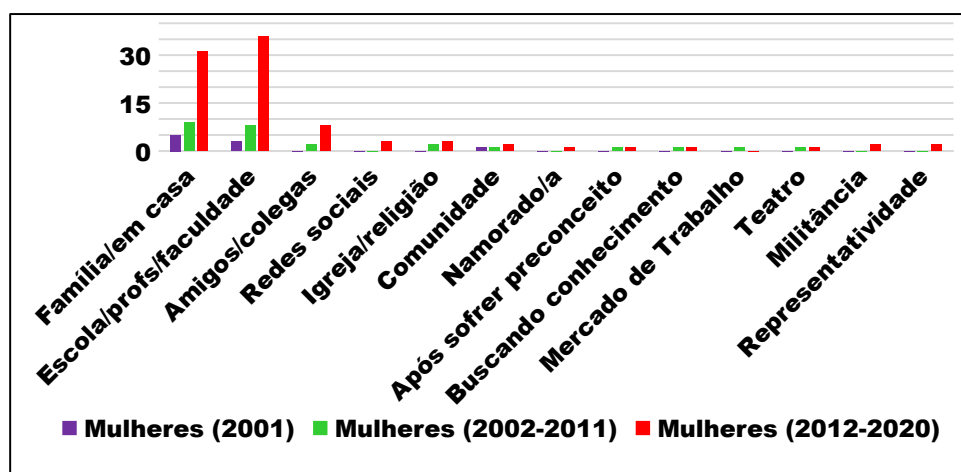
Menos da metade destas/es participantes considerou que o CEOMG ajudou a construir sua identidade racial, apontando que as discussões em sala e no momento da Semana foram importantes para despertar ou para contribuir para alargar as próprias reflexões acerca da própria identidade. Os demais percebem que a discussão em um momento pontual se torna superficial ou insuficiente para tal fim, embora alguns admitam, que, ainda assim, as discussões na Semana ajudam a melhorar a visão acerca da sua identidade.

E como essas/es estudantes percebem a construção de sua identidade? Identidade como se entende neste texto, como uma identidade positivada com teor político, ligada a uma história de resistência e em busca de reconhecimento e valorização, alimentada por bases históricas e baseada no que reforça o Movimento Negro, tendo sempre em vista o fato de nossa nação ser multicultural.

Acredita-se que a escola como um espaço de aprendizagem, socialização e interação pode oferecer às pessoas as ferramentas e possibilidades de questionar e de desconstruir racismos e preconceitos quando a educação adotada dentro dela é voltada para as relações étnico-raciais, mas sabemos que ela não é o único ambiente de socialização possível para que isso ocorra. Portanto diversos ambientes podem concorrer para que o respeito à diversidade e a construção de identidades possam ocorrer.

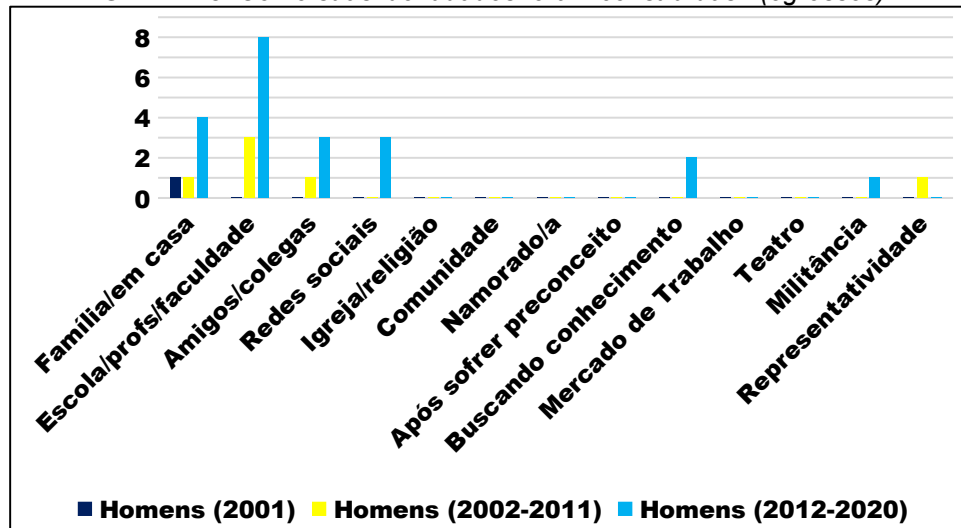
Assim, vejamos como egressos e egressas enxergam como suas identidades foram construídas nos gráficos 14 e 15 a seguir:

Gráfico 14: *Como suas identidades foram construídas?(egressas)*



Fonte: Questionários da pesquisa

Gráfico 15: Como suas identidades foram construídas? (egressos)



Fonte: Questionários da pesquisa

Vê-se que grande parte destes ex-alunos e ex-alunas enxergam a escola como *locus* importante para a construção de suas identidades, apontando também a família como tal. Estes dados podem ser comparados com a pergunta feita anteriormente sobre a construção de sua identidade no CEOMG, quando a maioria - trinta e seis, sendo vinte e seis mulheres e dez homens - afirmou que foi na infância que suas identidades foram construídas e apenas quatro disseram que foi no Colégio.

Essas informações sugerem que foi ao longo da vida escolar que suas identidades foram sendo construídas junto a outros ambientes e, ao chegar ao Ensino Médio, no CEOMG, ela foi reforçada, como mostram alguns depoimentos. Apenas quatro estudantes (dois homens e duas mulheres) afirmaram que nos anos que estudaram neste colégio é que construíram suas identidades, outros quatro (sendo um homem) afirmaram que foi na universidade que isso se deu.

O racismo, a militância e as redes sociais concorreram muito pouco para este fato entre as/os participantes, sendo citados apenas por quatro, duas e cinco pessoas respectivamente. A escola/professores/faculdade e a família pesaram mais para a construção de suas identidades. Muito pode contribuir para esta análise por parte destas/es egressas/os o fato de que a escola pode ser um espaço cuja liberdade de expressão é, muitas vezes, mais bem experimentada e atividades artísticas, projetos e mesmo as relações externas à sala de aula podem possibilitar discussões e participações acerca de diferentes temas, entre eles, o das relações étnico-raciais.

A construção da identidade implica também uma postura que se comprometa em construir uma autoestima positiva em si e junto a seus semelhantes, que perceba e

combata o racismo, valorize a diversidade e fortaleça a identidade. Ao opinarem sobre esse ponto, quarenta e dois egressos e egressas (49,4%) afirmaram que se **envolvem no dia a dia para a educação das relações étnico-raciais**. Desse número, dez são homens e apenas uma egressa da turma de 2001 formada em Magistério disse realizar tal educação.

Entre as pessoas que responderam positivamente a esta pergunta, a maioria citou ações em conversas informais e no trabalho quando aproveitam para levar informações. Sete pessoas disseram usar as redes sociais para tal fim.

Entre os depoimentos, estas falas chamaram atenção:

“Hoje eu procuro olhar a situação no negro com mais cuidado, dou preferencia (sic) em comprar na mão de meus irmãos, procuro assistir ou ler filmes, seguir” (Egressa 4, questionário da pesquisa).

“Me policio sempre em relação às piadinhas de duplo sentido, procuro respeitar sempre as pessoas, não costumo me calar em situações que percebo ironia e preconceitos” (Egressa 5, questionário da pesquisa).

“Esse ano não estou lecionando, mas quando eu estava na sala de aula era muito frequente levar trabalhos de pessoas negras. No cinema, na arte, na música, na literatura...É preciso fazer com que negros tenham orgulho de outros negros e que saibam que há negros de sucesso e não apenas ligados a (sic) violência, na cozinha ou fazendo qualquer trabalho subalterno como muitas vezes a televisão demonstra...” (Egressa 11, questionário da pesquisa).

“Uso muito as minhas redes sociais para compartilhar o que eu vejo e acho ser importante sobre o assunto (sic) e tento ser aquilo que não foram pra mim, uma tia, prima, madrinha, irmã que ensina e quer crianças, adolescentes, jovens e adultos maduros e seguros de sua cor, de suas responsabilidades com essa educação e o que mais for útil” (Egressa 28, questionário da pesquisa).

Outros depoimentos focaram a ideia de que se deve respeitar e aceitar as diversidades, assumindo a identidade, levando conhecimentos e expondo suas opiniões entre alunos/as, familiares e amigos/as. Vinte e uma pessoas afirmaram não se envolver ou não ter experiência com tal educação, sendo a maioria mulheres.

Isso demonstra que, se poucos se **envolvem efetivamente** para combater racismos e preconceitos, poucos têm reação ativa diante de casos de racismo, como fica evidenciado nos questionários.

Apenas vinte e sete egressas/os disseram que reagem a situações e ações racistas e preconceituosas citando que fazem denúncias, buscam o diálogo expondo seus pontos de vistas, problematizando expressões e buscando os direitos. As demais pessoas se resumiram a dizer que reagem com tristeza, com indignação, com revolta ou frustração,

repúdio e raiva, acolhem a vítima, ou ainda fingem que não viram mantendo-se calmas para evitar conflitos.

E então? Quais seriam as implicações causadas nestas/es estudantes quanto ao fato de se afirmarem como negros e negras? Os dados coletados revelam que quarenta e oito pessoas disseram que se reconhecer como negro/a causou efeitos positivos para suas vidas. Algumas dessas afirmações podem ser lidas nestes depoimentos reproduzidos:

“Maior empatia e apoio aos meus semelhantes, racialmente falando. E saber que eu tenho lugar de fala em alguns pontos dessa vasta temática e poder usar isso para tentar diminuir o racismo nem que seja em uma escala menor” (Egresso 3, questionário da pesquisa).

“Mudou bastante coisa, importante a forma que estou educando meu filho, ter atenção com ele falar sobre ensinar a se defender e atacar também, me amando não me sinto pra baixo e inspirando minhas amiga (sic), sobrinha quanto é (sic) bom ser essa preta linda” (Egressa 4, questionário da pesquisa).

“Parar de alisar meu cabelo foi libertador, não que não me sentia negra quando alisava, mas parecia que faltava alguma coisa, penso que seja o tal do empoderamento, simplesmente (sic) inexplicável” (Egressa 6, questionário da pesquisa).

“A me aceitar, a me achar bonita como sou e não tentar buscar um padrão estabelecido por uma sociedade racista. E quando você se aceita e sabe que não é inferior a ninguém, tudo na vida muda e você se dá conta que merece mais sim... Hoje leio muita literatura negra e descobri o quanto q (sic) é bom ler pessoas que falam sobre sentimentos tão comuns aos meus” (Egressa 11, questionário da pesquisa).

“Cada dia que passa eu sou uma pessoa mais segura e feliz com o meu tom de pele. Minha cor nunca foi um problema pra mim e sim para algumas pessoas em minha volta, mas hoje em dia com alguns conhecimentos tenho conseguido conversar com elas para compreender o que eu tento explicar a (sic) anos. E tem a outra parte de mim angustiada que antes não via (sic) mas hoje ver (sic) racismo e outros preconceitos em toda parte (sic) que antes passava por mim despercebido” (Egressa 17, questionário da pesquisa).

“Percebe[r] o quanto é grande tudo que vem com essa cor toda a história é cultura e (sic) que ela carregar (sic)” (Egressa 32, questionário da pesquisa).

Estes/as estudantes também revelaram que o fato de se identificar como negros e negras acabou por ter implicações em suas posturas perante a sociedade e o racismo.

Essas implicações vão desde o entendimento de situações nas quais o racismo é velado em meio a falas e piadas, ao usar acessórios que remetem à cultura afro-brasileira, intervindo ativamente em situações de racismo, assumindo os cabelos cacheados/afro/black, defendendo sua negritude, até o combate ao racismo. Grande parte afirmou ter orgulho de suas origens e que busca demonstrar isso sempre.

Os últimos dados mostram que a educação antirracista vem produzindo bons frutos, ainda que grande parte dessas/es egressos e egressas não aja de forma a combater o racismo, ela percebe e tem consciência de que pertence a um grupo excluído e tem repensado suas formas de agir.

Levando-se em consideração as respostas dadas aos questionários que dão conta dos diversos ambientes e fatores que ajudaram na construção da identidade negra de egressas e egressos, a educação para as relações étnico-raciais no CEOMG contribuiu para este público, no decorrer do tempo, na construção de valores, posturas e práticas de valorização da nossa diversidade racial e cultural, ainda que essas ações não atinjam a totalidade destas/es participantes.

Verifica-se, portanto, que a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, fruto de uma decisão política conquistada ao longo do tempo, como já dito, trouxe boas repercussões pedagógicas fazendo vir à tona a percepção, em grande parte das pessoas envolvidas na educação, de que é preciso valorizar a diversidade cultural e racial brasileira, como demonstram os dados apresentados até aqui.

Percepção de estudantes atuais acerca da educação para as relações étnico-raciais no CEOMG

A inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares deve ter como eixo orientador que o artigo 26A da Lei provoca a repensar os currículos, as relações pedagógicas e os procedimentos de ensino para que a educação oferecida pelas escolas chegue, de fato, a promover a formação de cidadãos e cidadãs atuantes e democráticos/as capazes de compreender e reelaborar as relações étnico-raciais das quais participam em sociedade.

Buscando compreender as vivências experimentadas ainda hoje no CEOMG e seus legados, foram convidadas/os estudantes atuais autodeclaradas/os negras/os para participar desta pesquisa também por meio de respostas a um questionário semiestruturado.

Cinquenta e nove estudantes aceitaram o convite, conforme dados de seus perfis expostos nos gráficos anteriormente. Esse grupo é composto por estudantes com faixa

etária entre 16 e 21 anos e que iniciaram seus estudos no CEOMG entre os anos de 2017 e 2019.

Vinte e seis (66,67%) das trinta e nove meninas afirmaram que **conhecem a Lei 10.639**, enquanto onze (55%), dos vinte meninos, disseram o mesmo. Das vinte e seis meninas que afirmaram conhecer a Lei, dezesseis disseram ocorrer apenas um projeto na escola, nove não souberam dizer ou não responderam quantos e uma delas disse que existem vários projetos.

Dos nove meninos (45%) que disseram não conhecer a Lei, quatro desconhecem projetos referentes a ela, enquanto os demais curiosamente afirmaram ter projetos não sabendo precisar a quantidade, fato que ocorreu também entre as meninas, das quais, mesmo treze (33,33%) desconhecendo a Lei, oito disseram que há projetos, mas não sabem dizer quantos. Entre os meninos, dos onze que conhecem a Lei 10.639, apenas seis deles conseguem apontar a existência do único projeto na escola.

Esses dados podem sugerir que há um distanciamento ainda entre as ações realizadas na escola e a percepção das ligações por parte de discentes a respeito da temática do Projeto da Consciência Negra executado todo ano com a Lei 10.639 abordada nas aulas - como afirmam em outra questão - ainda que ela tenha sido, nos últimos anos, apresentada na íntegra entre as/os estudantes.

Verificou-se neste grupo que todas as trinta e nove meninas consideram importante a **obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escola**, no entanto algumas fazem ressalvas:

“Acho importante para a desconstrução de preconceitos, porém vejo que os movimentos para realizar esse ensino devem ser mais constantes, em todas as áreas, não apenas em datas simbólicas” (Estudante atual, F.G.N., 2ª série, questionário da pesquisa).

“O ensino sobre a cultura africana na escola como obrigatoriedade é muito bom, mas é pouco. A escola deveria disponibilizar mais dias para esses assuntos serem pautados” (Estudante atual, L.C.S., 3ª série, questionário da pesquisa).

Entre os meninos, apenas um considerou que não deve ser obrigatório este ensino. Entre os demais, houve opiniões favoráveis afirmando que é importante por vivermos em um país com várias culturas, por ser fundamental para a formação da pessoa, para defender suas raízes, para conscientizar a sociedade sobre as diferentes etnias, porque precisamos saber sobre nossas raízes, por ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira etc.

“Muito importante, com esse ensino boa parte dos aluno (sic) teria um olhar diferente e ajudaria aqueles que ainda não teria (sic) se identificado como negro (sic)” (Estudante atual, J.R.S, 3ª série, questionário da pesquisa).

Sobre a **existência de discriminação por cor da pele ou alguma intolerância religiosa**, doze meninas disseram ter presenciado ou percebido atos de discriminação pela cor e religião, inclusive, partindo de docentes. Nesses casos, três delas relataram que a solução não veio da escola por falta de denúncia, mas de colegas que intervieram no momento, ou as vítimas se calaram. Apenas uma estudante relatou que ocorrem advertências para esses casos. As demais não apontaram qualquer tipo de solução ou disseram ser esses casos levados como brincadeiras de mau-gosto.

Vinte e três (58,97%) das estudantes disseram não ter presenciado qualquer atitude discriminatória ou de intolerância no Colégio. Quatro delas não responderam diretamente a esta pergunta, apenas fazendo comentários genéricos ou fora do tema. Entre os estudantes, apenas três (15%) relataram que presenciaram e que nem sempre são casos percebidos por todo mundo, assim, muitas vezes, a indiferença, o desconhecimento do ato, é mais comum, apenas um deles disse que algumas vezes a direção ou algum/a docente fica ciente e age através de diálogos e com a convocação de algum familiar.

Quarenta e um por cento das estudantes revelaram perceber casos de racismo, intolerância e discriminação, um número elevado, contra os 15% entre os rapazes. Esses números possivelmente demonstram que as meninas conseguem perceber mais casos de discriminação e racismo do que os meninos e mesmo em relação ao que os docentes percebem. Para estes últimos, parece que o fato de existir uma convivência entre pessoas de diferentes tonalidades de pele, condições sociais e econômicas, denominações religiosas e origens pressupõe-se que há uma convivência harmoniosa entre essa juventude.

Ao serem indagadas/os **se já se sentiram discriminadas/os no Colégio**, quatro meninos disseram ter sido discriminados, três por conta dos cabelos crespos e um em razão de ser negro e pequeno. Entre os que negaram ter sofrido, um afirmou:

“Não, porém já discriminei quando eu não tinha conhecimento sobre o que era racismo e diversidade cultural e (sic) etc.” (Estudante atual, E.A.O. dos S., 2ª série, questionário da pesquisa).²⁰

²⁰Este aluno é um estudante que tem a tonalidade de pele mais clara.

Já entre as meninas, dezessete afirmaram ter passado por situações de racismo e discriminação por conta da cor e dos cabelos, lembrando momentos do Ensino Fundamental, relatando situações durante suas infâncias, apenas uma exemplificou um caso no Octacílio:

“Sim, durante a aula de Filosofia. Estávamos em um discurso sobre cotas raciais, após esse discurso (debate) falamos sobre tipos de cabelos crespos, e então a professora reproduziu o racismo com a seguinte frase: ‘cabelo ruim tipo o de E... e o de R...?’” (Estudante atual, E. A. do N., 2ª série, questionário da pesquisa).

Essa mesma professora informou em seu questionário que nunca tomou conhecimento de alguma situação de racismo ou discriminação no Colégio. Situação muito característica do racismo experienciado em nosso país, para a qual se pode evocar bell hooks quando ela diz que “a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação” (2017, p.45).

Mais uma vez, o percentual de meninas afirmando a presença de racismo no Colégio é superior ao de rapazes, fato é que parece ser mais evidente para as meninas estes tipos de comportamento, não se sabendo ao certo se isso se deve aos trabalhos realizados em torno da questão das relações étnico-raciais, ou ao fato de elas serem mais afetadas pelo racismo.

Foi perguntado se ***já presenciaram algum caso de discriminação racial no Colégio***, novamente dezesseis meninas afirmaram que sim em formas de piadinhas e brincadeiras de mau-gosto (o racismo recreativo), pelo fato de a pessoa ter os cabelos crespos, por conta da cor, por apelidos racistas e ofensivos, casos de exclusão pela cor da pele e aparência, tudo isso foi mencionado como ocorrências. Quanto à resolução, grande parte disse não perceber isso acontecer e três meninas relataram que

“Não [h]ouve resolução[,] pois a pessoa discriminada não quis levar a sério” (Estudante atual, T.O.S., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Não houve resolução, pois a pessoa que passou por isso preferiu guarda[r] esse constrangimento pra si com medo das outras pessoas não entender (sic)” (Estudante atual, A. S. da S., 2ª série, questionário da pesquisa).

A estudante que sofreu racismo da professora disse que

“Os casos são resolvidos de acordo com as circunstâncias, em meu caso ocorreu um pedido de desculpas em sala, (sic) e palestras foram realizadas como forma de conscientização” (Estudante atual, E. A. do N., 3ª série, questionário da pesquisa).

Já entre os meninos, cinco responderam que já presenciaram atos de racismo ligados a apelidos, à discriminação pelo tom de pele. Um deles afirmou que “Em 2018 um

colega meu que foi agredido verbalmente pelos colegas por ser negro” (Estudante atual, R.C. dos S. S., 2ª série, questionário da pesquisa).

Quatro meninos responderam que ***já sofreram discriminação*** no ambiente escolar quando eram menores, um deles, inclusive, foi na presença da mãe. Nenhum deles relatou algum caso no Octacílio. Entre as meninas, dezesseis afirmaram já ter sofrido discriminação, no entanto a maioria delas foi quando pequenas, além delas, houve a estudante que relatou ser discriminada por uma professora.

Seis destas meninas contaram aos pais e apenas uma disse que a mãe orientou que ela não se importasse com aquilo. Apenas uma disse que o caso ocorreu no CEOMG, sendo o episódio do comentário vindo da professora de Filosofia sobre os cabelos dela, fato já relatado aqui anteriormente; segundo ela, seus pais ficaram sabendo e apenas se demonstraram tristes com o episódio.

Muitos/as dos/as participantes sabem que sofrem ou sofreram discriminação racial na escola e conseguem identificar que ela ocorre por meio de xingamentos, apelidos e das chamadas brincadeiras.

Embora grande parte dos/as estudantes não tenha presenciado casos de discriminação racial, eles existem e os relatos de resolução ainda são insuficientes junto ao corpo docente e equipe diretiva, não havendo punições e sendo tratados como atos de desrespeito simples, além disso, muitas vezes, são os/as próprios/as estudantes que tomam a iniciativa de resolver a situação.

É possível que isso se deva, como já percebido anteriormente, ao fato de a adesão na escola ainda ser insuficiente no que se refere aos estudos da temática das relações étnico-raciais e à falta de formação e de habilidades do corpo docente em lidar com as relações no cotidiano da escola, bem como na dificuldade em entender que para quem é discriminado as diferenças são estigmas que pesam ao longo do tempo. Neste sentido, a diversidade étnico-racial percebida na escola parece, para muitos dentro de seus muros, ser um reforço para o mito da democracia racial, havendo uma dificuldade em aceitar que o racismo ocorre, sobretudo, no que se chama de brincadeiras.

Quando indagadas/os a respeito da diversidade, tanto para as meninas quanto para os meninos, o Colégio apresenta ***uma diversidade étnico-racial*** com maioria de pessoas negras, assim como os grupos anteriormente analisados neste texto. Um fato relacionado a essa percepção é que algumas vezes, ao responderem sobre sofrer discriminação, ou a existência ou não de discriminação e intolerância no Colégio, estudantes salientaram que o Colégio “aceita todos” para justificar a não percepção de atos desta natureza.

Quanto à **percepção de haver no CEOMG uma educação voltada para as relações étnico-raciais**, sete dos estudantes disseram não haver e os demais pontuaram que ocorre essa educação nas aulas especialmente de História e Sociologia, sendo as disciplinas de Arte e a de Filosofia citadas uma vez cada. Ainda, dois disseram que é durante o Projeto da Consciência Negra que isso ocorre.

Para as trinta e nove estudantes, vinte três disseram que ocorre esta educação durante as aulas de História e Sociologia, em palestras, em debates e em seminários das disciplinas. Onze disseram que apenas ou, principalmente, durante a Semana da Consciência Negra. Três disseram que não ocorre este tipo de educação e uma menina não soube responder, chegando a fugir do tema.

Estudantes atuais, a construção de suas identidades e suas implicações

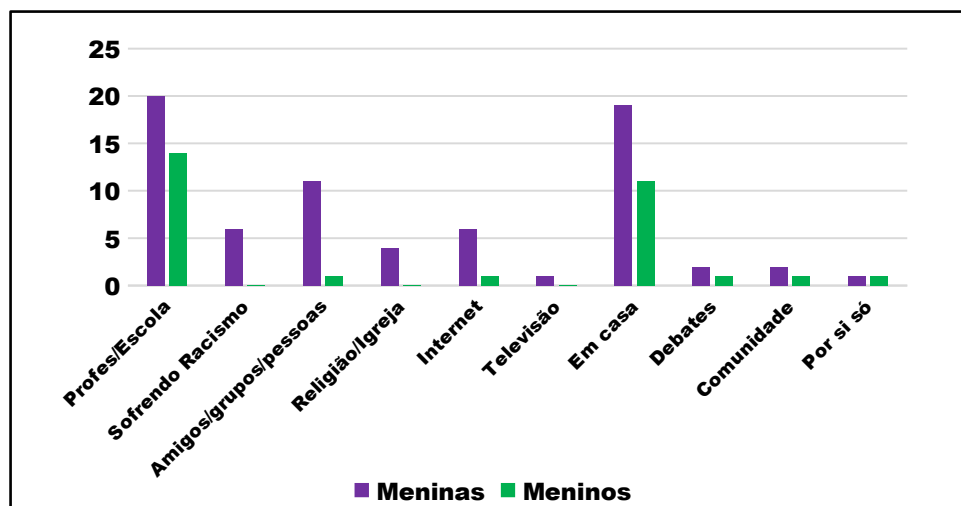
As relações sociais permitem às pessoas experiências que têm funções importantes para a construção social e de identidade das pessoas. Essas relações se dão em diversos ambientes e com as mais variadas pessoas no decorrer do tempo, entre eles, está o ambiente escolar.

Elas implicam em interações, negociações, conflitos, disputas de poder e manutenção de interesses, que permitem aos estudantes ter experiências fundamentais, criando informações a serem absorvidas e que contribuirão para a construção de identidades. Elas serão, por certo, interiorizadas e recriadas junto a outras estabelecidas em diferentes espaços de socialização.

A exemplo dos outros ambientes, a diversidade faz parte da escola, que também é um local onde se estabelecem multirrelações. Nela, há o processo de mediação do conhecimento, uma das razões de essa instituição existir e nele há uma ampliação das formas de os indivíduos compreenderem o mundo e a sociedade com suas diversidades e representações construídas ao longo do tempo. Sendo assim, ela se torna um ambiente propício para serem estabelecidas discussões acerca de uma educação antirracista. Sabendo disso, foi questionado a este grupo: **quais os ambientes, pessoas e fatores lhe ajudaram a formar a sua identidade racial?**

Vejam o gráfico a seguir com as informações que foram coletadas nos questionários:

Gráfico 16: Como suas identidades foram construídas? (estudantes atuais)



Fonte: Questionários da pesquisa

Percebe-se que, assim como no grupo anterior de egressos e egressas, são considerados diversos ambientes como importantes para a formação das suas identidades, sendo a escola e a família os principais.

Entre os meninos, relatos como estes ocorreram:

“Sim quando mostravam o que os negros passavam para ter (sic) seus direitos, e também por suas histórias marcantes” (Estudante atual, J. R. dos S., 3ª série, questionário da pesquisa).

“Sim, lá eu compreendi muitas coisas sobre minha indentidade (sic) que ainda não compreendia. A importância é grande (sic) pois vários alunos formam sua identidade racial na escola” (Estudante atual, G. V. da S., 3ª série, questionário da pesquisa).

“Minha identidade racial é desenvolvida de pouco a pouco (sic) sociedade” (Estudante atual, G. C. S. S., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Não, quando eu cheguei no colégio em 2018 já tinha certeza da minha identidade racial” (Estudante atual, L. L. C., 3ª série, questionário da pesquisa).

“Sim. Pois foi lá no CEOMG que (sic) entendi a importância de uma identidade racial na sociedade. Ao mim (sic) aprofundar nos temas propostas pelos diversos professores” (Estudante atual, T. F. dos S., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Sendo construída [não], mais (sic) aprimorada sim (sic) pois me relacionar com varios (sic) tipos de pessoas e pensamentos diferente (sic) eu aprendo e ensino varias (sic) coisas interessantes (sic), isso é bom para mim por que (sic) da forma de olha (sic) que eu mim (sic) encontro” (Estudante atual, D. B. dos S., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Não só lá, mas uma boa parte sim, ela é construída a partir das aulas e projetos passados pela escola, tem importância de nos capacitar a entender o assunto” (Estudante atual, G. dos S. V., 2ª série, questionário da pesquisa).

Assim como nos dados apurados do grupo de egressas/os, entre estas/es estudantes, percebe-se que diversos ambientes concorrem para que suas identidades sejam construídas e para que entendam a importância do CEOMG para tal, pois muitas/os admitem que ali foi o ambiente que reforçou esta identidade, dando um caráter mais consciente de afirmação disso.

Entre este grupo, sete pessoas apontaram as redes sociais como ambiente importante para a construção de suas identidades contra quatro pessoas do grupo de egressas/os. O racismo (6 meninas apontaram esse fator e nenhum menino apontou isso), a militância, os debates, a televisão, a comunidade e a religião foram citados por poucas pessoas, sendo mais citadas, portanto, consideradas mais importantes, a escola (20 meninas e 14 meninos) e a família (19 meninas e 11 meninos).

Mais uma vez, pode ser considerado o fato de que entre os muros da escola a liberdade de expressão ganha forma, especialmente através de apresentações, discussões em disciplinas, como História e Geografia - como foi citado por alguns/algumas participantes deste grupo – também projetos e as diferentes relações travadas no espaço escolar podem propiciar experiências com diálogos e embates mais variados possíveis, inclusive sobre a questão das relações étnico-raciais.

Entre esses/as estudantes, dezenove meninos (95%) e trinta e cinco meninas (89,75%) **participaram de atividades referentes ao Mês da Consciência Negra e afirmam que participar teve importância para a formação de suas identidades**, sendo apenas uma relatando não haver essa influência. Entre as meninas que participaram destas atividades, serão elencadas aqui algumas respostas:

“Sim. A importância dela está no próprio nome consciencia (sic) ela não traz apenas consciencia (sic) dos brancos sobre os negros, traz consciência aos negros sobre nos (sic) mesmo (sic) sobre nossa história e nosso povo” (Estudante atual, V. de J. dos S., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Sim. Dancei Ilê Pérola Negra e participei de uma oficina de turbantes. Em uma pesquisa que eu fiz, do broco (sic) Ilê Aiyê e a história dos turbantes. Foi quando conheci minha ancestralidade” (Estudante atual, L. C. dos S., 3ª série, questionário da pesquisa).

“Sim. Acho que se trata mais de sentir incluso como as outras pessoas, porquê (sic) com esses projetos, mesmo que para muita gente sea (sic) besteira nos (sic) negros temos um dia especial para lembrar das nossas origens” (Estudante atual, J. S. R., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Sim. Não sentir (sic) nenhuma influência” (Estudante atual, R. M. de O. T., 3ª série, questionário da pesquisa).

“Sim. A Consciência Negra me dar (sic) força[,] pois vemos muitos relatos de pessoas negras que já passou (sic) por discriminação e isso me incentiva a não

desistir e que eu mesmo sendo negra tenho voz pra lutar” (Estudante atual, A. S. da S., 2ª série, questionário da pesquisa).

Entre os dezenove meninos que disseram que já participaram, todos elencaram que esta atividade influenciou ajudando na reflexão e a ter consciência de que existem várias culturas, saber sobre a riqueza das culturas africanas, ajudou a entender sobre a identidade, mostrou a influência que os negros tiveram na construção da identidade cultural do Brasil e, ainda,

“Sim. Essa atividade mim (sic) deixa mais confortável na escola pra falar a verdade é a data que eu mais gosto no colégio e me deixa mais próximos (sic) dos meus antepassados” (Estudante atual, D. B. dos S., 2ª série, questionário da pesquisa).

“Sim. Através de alguns relatos de pessoas que já passou (sic) por discriminação, faz com que percebamos que não estamos sozinhos, e que possamos lutar pra que a lei da igualdade deixe de ser apenas lei” (Estudante atual, B. S. da S., 2ª série, questionário da pesquisa).

Chama a atenção o fato de a maioria as meninas consideraram de importante influência estas atividades, mas nem todas elas associam este dado, quando perguntadas sobre quais ambientes, pessoas e fatores ajudaram a formar sua identidade racial, acabam citando a escola como importante em número inferior à esta última questão.

Quando foi perguntado ***quais as implicações políticas, sociais e culturais da construção da sua identidade em seu corpo e suas atitudes perante a sociedade e ao racismo***, muitos dos rapazes fugiram ao tema proposto pela questão, mas entre os que responderam mais coerentemente à questão disseram que não se importam, “fico na minha”, que não concordam com pessoas racistas, que resolvem com conversa, usando argumentos baseados em pesquisas e experiências, e um estudante ainda disse que tem atitudes “deselegantes” diante de casos de racismo. Já entre as meninas, a maioria também fugiu do tema da pergunta.

Entre as que responderam, duas disseram que não se envolvem em questões assim e seis disseram que se posicionam perante o racismo seja discutindo, seja explicando às pessoas que suas atitudes são racistas, debatendo sobre a inexistência do racismo reverso, defendendo-se. Entre elas, destaca-se esta resposta:

“As implicações políticas sociais e culturais[,] a partir do momento que se identifica como preto, como pessoa preta e procura saber todos os fatores históricos que acuaram a gente até aqui[,] a gente começa a ter outros pensamentos, politicamente falando e [não] se deixar levar por essa estruturas e [passa a] lutar contra[,] a gente começa a pensar como os políticos contemple as minorias e também não só defender a nossa bandeira[,] infelizmente[,] quando se trata de pessoa preta a gente fica também na questão social [, pois] a maioria das pessoas perifericas (sic) são pretas e de baixa renda e ai (sic) a gente procura os políticos que tentam contemplar a gente no maior nivel (sic) possível[,] e [n]as questões

culturais[,] a gente começa [a] buscar as culturas que tenham mais haver (sic) com nossa ancestralidade, com [o] que não seja excludente[,] não exclua a gente nem como alguma cultura como orquestras, peça de teatro, bom a gente sempre viu na sociedade que isso foi feito pra branco e pra gente rico, e as atitudes do nosso corpo a gente começa a se identificar mais[,] a não ligar para o que os outros vão achar, a gente adquire um certo cuidado, um auto amor (sic) e o que menos importa é o que os outros vão achar[,] e na sociedade tentamos repassar o que a gente aprende, e no racismo é que a gente não pode abaixar a cabeça” (Estudante atual, M. dos S., 3ª série, questionário da pesquisa).

Quanto a ***se envolver na realização de uma educação voltada para as relações étnico-raciais no dia a dia***, vinte e cinco das estudantes (64%) disseram que se envolvem ajudando pessoas racistas a pensarem de forma diferente, também por meio de leituras de livros, participando de eventos e discussões na escola, seja nas aulas, seja com colegas, assistindo a filmes para embasar conversas/discussões com outras pessoas na escola, na sociedade ou em família, também buscando conviver bem com as pessoas e falando sobre o respeito às diferenças. Cinco delas disseram que se utilizam dos espaços nas redes sociais para fazer esta educação também.

Entre os estudantes, quatorze deles (70%) disseram que se envolvem de alguma forma na realização desta educação. Citaram estudos, participação em discussões e palestras, assistindo a filmes e palestras, valorizando a cultura negra, respeitando e ensinando o respeito às culturas. Um deles (D. B. dos S, 2ª série) afirmou que procura valorizar e demonstrar a sua cultura dentro e fora da escola, inclusive, mantém um projeto voluntário de capoeira em um bairro periférico da cidade.

Percebe-se que esse grupo de estudantes atuais, a maioria (66,1%), declara que se envolve nesta questão ainda que de forma tímida contra 49,4% do grupo de egressos e egressas.

Pode-se pensar que, ao longo do tempo, a influência exercida pelas redes sociais acabou por envolver o Movimento Negro, gerando-lhe alcance social maior devido à popularização da internet e, especialmente, com o uso de smartphones, bem como a presença de pessoas negras nessas redes como influenciadoras/es digitais e em produções artísticas, a maior variedade de obras literárias e artísticas sobre a questão negra, bem como autores e autoras negras produzindo mais livros e projetos artísticos, a ampliação de conteúdos, ainda que poucos nos livros didáticos, e o próprio Projeto da Consciência Negra no CEOMG podem ter concorrido na última década para que este público tenha se interessado e tomado para si ainda mais essas questões do que o grupo analisado anteriormente.

Desta vez, o percentual de meninos é superior ao de meninas para a tomada de atitudes. Isso teria a ver com a ficção social imposta pelo mito da igualdade racial que acaba por silenciar pessoas para quem pesa o racismo, tirando sua ideia de direito de fala? Isso incidiria mais sobre os corpos femininos, os mesmos que percebem mais frequentemente atitudes racistas e discriminatórias?

Quanto a **reações diante de casos de racismo**, dez meninos disseram que se sentem tristes e indignados com situações desse tipo, outros quatro (20%) disseram que buscam o diálogo com a pessoa racista, ou a denúncia. Entre as estudantes, vinte e três disseram que suas reações são de raiva, intolerância, chateação, fúria, tristeza e indignação, sendo que quatorze dessas estudantes (35%) afirmaram que buscam interferir na situação, explicando sobre respeito e racismo às pessoas que cometem o ato, além de denúncia, seja à polícia, seja à direção da escola, a depender do espaço onde ele ocorra.

Esses dados demonstram que as ações ainda são poucas diante de casos efetivos de racismo, sugerindo que as atitudes elencadas nas respostas à pergunta anterior são realizadas em momentos menos tensos, ainda havendo um receio de entrar em discussões mais acaloradas. O que causa esse silenciamento mesmo diante de atitudes que marcam fortemente suas vidas?

Sobre esse receio, a ideia do mito da igualdade racial tão propagada em nosso país pode explicar. Segundo Marques e Calderoni (2016):

A obediência epistêmica de matriz colonial por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as consequências herdadas do passado colonizado de opressão, com a legitimação de uma ideologia que defende a convivência harmônica e democrática de brancos negros e índios (p. 301).

Esse discurso, junto à baixa adesão a movimentos sociais e ao pouco conhecimento de seus direitos, pode concorrer para atitudes de passividade e, muitas vezes, de neutralidade, expressas em frases como: “fico na minha”, como aparecem entre as respostas de meninos e meninas.

As críticas pontuadas pela falta de resoluções de atitudes de discriminação e racismo, a inexistência de uma educação em ação coletiva para as relações étnico-raciais e até casos de racismo por parte de uma docente, apontados por discentes de egressos/as e atuais, sugerem também que muitas vezes esses fatores desestimulam a tomada de atitudes por parte deles e delas.

Por último, foi perguntado **o que considera importante e o que mudou na vida delas/es com a construção da identidade racial**, vinte e quatro das estudantes disseram

que as mudanças foram positivas visto que melhorou a autoestima delas, pois passaram a se aceitar como são e a ter orgulho disso. Muitas disseram que são lindas e que amam seus cabelos crespos. Oito das estudantes disseram que foi importante pelo fato de buscarem o respeito, a igualdade, a valorização da cultura negra/afro-brasileira. Também que aprenderam a dizer não aos comentários ofensivos, às “brincadeiras” e ao racismo e o fato de conseguir se defender nestas situações, enxergando-se como pessoas com direitos e que precisam ser respeitadas.

Entre os rapazes, onze disseram que as mudanças foram positivas no sentido de pensar e ver o mundo a partir do olhar da diversidade e do respeito, entendendo seus direitos, a compreensão da importância do negro na sociedade e a necessidade de se impor a qualquer tipo de discriminação sofrida, melhorando a autoconfiança deles e sentindo orgulho de serem negros. O estudante que se declarou indígena, W. C. da C. M., afirma apenas que percebeu desde pequeno sua identidade, não respondendo diretamente à questão.

Pode ser observado diante das respostas dadas a essa questão que a construção das identidades dessas/es estudantes reflete diretamente nas percepções de que as suas autoestimas foram melhoradas, fazendo com que entendessem a importância delas e deles na sociedade, assim como da população negra no Brasil. Isso contribui para a posituação da imagem que se construiu de negras e negros dentro da sociedade, pois, ao se enxergarem como pessoas dotadas de direitos, passam a valorizar, como relatam em suas respostas, as múltiplas identidades que compõem a identidade do povo brasileiro.

É certo que falta muito a ser caminhado, mas a educação para as relações étnico-raciais no CEOMG, aliada a outros ambientes, ao que parece, tem propiciado para que estudantes negros/as entendam o processo de exclusão sofrido historicamente pela população negra no Brasil e busquem não reproduzi-lo e, ainda, ajam de forma a combatê-lo, seja por afirmação de seus pertencimentos, seja por atitudes antirracistas, seja pela percepção dessas atitudes buscando respeito e reparação.

Vale dizer que o dispositivo legal nº 10.639/2003 e o posterior nº 11.645/2008 acabaram por contribuir para uma maior visibilidade das culturas dos povos negros e indígenas e, em muitos casos, propiciar uma certa modificação de currículos a partir de experiências locais ou institucionais, mas sem atingir o todo da Educação. No entanto o desafio ainda está proposto e exige uma revisão dos currículos de forma mais abrangente e descolonizada fazendo frente à colonialidade do saber que se fez legitimar a partir da

razão eurocêntrica e que descarta outros conhecimentos e racionalidades que não se pautem nessa racionalidade.

A valorização da História e cultura afro-brasileira e dos africanos e indígenas, representa uma ruptura da visão eurocêntrica que se deu ao longo do tempo sobre a constituição da sociedade brasileira. Ao se tornar o eixo de dispositivos legais com a implementação de políticas afirmativas, acaba por influenciar questionamentos dos currículos escolares e das ausências de outras epistemologias neles.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, UM CAMINHO DECOLONIAL

“Sim no CEOMG e em casa também (sic). Eu acho muito importante para a escola e para mim (sic) pois tem vários (sic) alunos que chegam no colégio que são novatos e não tem (sic) mesmo conhecimento sobre sua identidade e o colégio faz a formação para o aluno descobrir sua identidade racial” (Estudante atual, K. T. de S., 2ª série, questionário da pesquisa).

O termo colonialidade se refere, segundo Quijano (1997), à continuidade das formas de dominação coloniais executadas pelas nações europeias. Essas dominações são dadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder. A colonialidade do saber, como já discorrido aqui neste trabalho, está relacionada a formas de reprodução de pensamento, fazendo-o se tornar hegemônico, como aconteceu com o racionalismo eurocêntrico. Essa epistemologia acaba por contribuir para a hierarquização do saber e o consequente apagamento de saberes que não se encaixam em seu escopo.

A colonialidade opera nas instituições sociais, entre elas, agem com maior força na Escola e na produção científica por meio dos currículos impostos, que, ao serem também narrativas, participam dos processos de constituição dos indivíduos, tornando-se potentes na validação de quais formas de conhecimento são válidas, além das noções de representação que as pessoas e grupos têm de si e dos outros, podendo valorizar uns e desvalorizar outros.

Estudos decoloniais vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1970 e se debruçam a questionar e reconstruir outras formas de pensamento que foram apagadas, suprimidas da academia e que se constituíram se opondo à colonização. Estas formas de pensamento decoloniais são fundadas exigindo um engajamento crítico com as teorias da modernidade, indo além delas, assim, decolonialidade implica mudanças com permanências, segundo Maldonado-Torres (2019). Elas reconhecem as multiplicidades e diferenças coloniais, de pensamento e de reações das populações à colonialidade.

A descolonização do pensamento, do saber, vem sendo discutida por diversos grupos aqui em nosso país, entre eles, o Movimento Negro Brasileiro, o Movimento da

Mulher Negra Brasileira e as diferentes experiências de organizações negras ao longo da História do Brasil e já elencadas aqui.

Descolonizar tem a ver com questionar a manutenção de epistemologias colonialistas como pensamento único e válido. Segundo Maldonado-Torres (2019) se relaciona “com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista” e, segundo Nilma Lino Gomes (2019),

Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (p. 231).

É colocar à disposição de estudantes e demais pessoas as diferentes leituras, conhecimentos e interpretações sobre a realidade. Portanto demanda outros currículos e outras pedagogias. Não se trata de uma nova colonização do saber, mas de uma categoria de interpretação da realidade a partir de outras experiências, cosmovisão ou perspectivas dos colonizados/subalternos.

No Brasil, o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres Negras e outras iniciativas de diversos coletivos têm desenvolvido estratégias exigindo mudanças nos currículos com foco em uma educação antirracista, pública, laica e democrática para que haja a descolonização dos currículos numa perspectiva de conhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ou seja, é a elaboração de um conhecimento contra-hegemônico.

Essas ações e estratégias elaboradas culminaram até então na inserção da temática das relações étnico-raciais tendo a história e a cultura africana e afro-brasileira como guias desses estudos, constituindo experiências de ensino decoloniais, ou tentativas delas, em nosso território.

Diversas experiências decoloniais sistemáticas e paralelas à educação oficial foram e são bem-sucedidas ao longo da história da educação no Brasil, a exemplo de algumas da Bahia já comentadas aqui e que são realizadas a partir de terreiros de Candomblé, como do Ilê Opô Afonjá, da Escola Mãe Hilda do Ilê Aiyê, do Grupo de Cultural Olodum, do Instituto Steve Biko. Elas incorporam nos seus planejamentos de ensino e nas práticas pedagógicas estratégias de combate à discriminação racial e das relações étnico-raciais, por exemplo.

Outras se multiplicaram a partir da implementação da Lei 10.639 e da posterior 11.465, ainda que com muitas resistências e dificuldades de serem realizadas, seja por

falta de conhecimento, engajamento de docentes e discentes ou por lacunas na formação de docentes, como no caso do CEOMG.

Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos nas educações básica e superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores; estimulando o incremento de pesquisas sobre o tema; possibilitando a construção de editais públicos para a implementação da legislação; indagando sobre os currículos e interferindo neles; e também contribuído com a formação de subjetividades mais afirmativas. Vemos então os currículos sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do movimento Negro Brasileiro (GOMES, 2019, p. 239).

O Movimento Negro no Brasil é produtor e sistematizador de saberes tidos como decoloniais. É o agente que promoveu suas ações no intuito da conquista da educação, primeiro como forma de integração de pessoas negras à sociedade, depois denunciando a educação praticada em nossas escolas como excludente, eurocêntrica e não promotora da identidade nacional e da autoestima negra. Além disso, ao argumentarem que a epistemologia dominante é masculina e branca, as feministas negras estadunidenses e grupos de negros e negras brasileiros/as dão enorme contribuição ao pensamento decolonial, analisando a condição da população negra na sociedade brasileira a partir da perspectiva de ser negro e negra nessa sociedade.

O conjunto dessas ações acabam por desenvolver o chamado projeto decolonial, garantindo uma produção teórica e política de sujeitos/as que foram/são vistos como destituídos de local de fala e de habilidades para a produção de teorias e projetos políticos. "Esse projeto oferece a possibilidade de constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica" (BERNARDINO-COSTA & GROSGOUEL, 2016, p. 21).

O que se propõe aqui é a abertura para o diálogo crítico com o propósito de construir um paradigma para a próxima revolução [...], na qual a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, a busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade, o capitalismo possam estar abertas para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de resistência (BERNARDINO-COSTA & GROSGOUEL, 2016, p. 21).

As ações propostas pelo Colégio Octacílio Manoel Gomes são, como vimos, pontuais, assim, não foi possível encontrar lá práticas efetivas de combate à discriminação racial e de uma educação para relações étnico-raciais, a não ser em atitudes isoladas das

professoras de Sociologia e História e na realização do Projeto de Consciência Negra. Ainda que rendam números positivos em alguns pontos, há uma carência de discussões e ações mais consistentes nesse sentido.

As pesquisas, as oficinas e as palestras realizadas foram, ao longo do tempo, se modificando. Os textos da Lei 10.639 e da Lei 11.645 são apresentados às turmas. Foram abandonados os “Desfiles da Beleza Negra”, as salas ambiente foram substituídas por palestras e oficinas (poesias, rap, *slam*, turbantes, religiosidade negra e outros temas), houve pesquisas sobre personalidades negras brasileiras, baianas e ubaitabenses, sobre mulheres negras, sobre invenções de pessoas negras, por exemplo.

Além disso, houve a supressão de apresentações artísticas de dança, cabendo apenas a dança de abertura (com a música Canto das Três Raças), a apresentação de um coral sempre composto por estudantes da 3ª série (Ensino Médio) cantando uma música africana, demonstração de capoeira ou dança africana e produções realizadas nas oficinas propostas. Essas mudanças foram sendo realizadas no decorrer dos anos e mais especialmente nos últimos 5 anos, quando a equipe do Colégio Polivalente se juntou à do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes (devido à extinção do primeiro), dando nova “cara” ao evento, privilegiando a partilha de experiências de forma dialógica.

Apesar de todo o esforço, esta pesquisa demonstra que há ainda um caminho a percorrer que de fato se proponha a uma educação para as relações étnico-raciais a ser realizado no Colégio. Esta educação precisa levar em consideração e executar ações que sejam mais ligadas às práticas decoloniais, que valorizem outros saberes e que envolvam todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares (provocando nas práticas docentes uma diversidade epistêmica), além disso, devem ser realizadas ao longo de todo o ano letivo, pois vimos a partir das respostas que dentro dessas duas décadas isso não ocorre efetivamente.

O que estudantes têm a nos dizer a respeito da educação para as relações étnico-raciais?

Nem todos os objetivos desta pesquisa foram alcançados em sua totalidade, pois a não realização dos grupos focais que pretendiam ouvir as vozes das estudantes negras do Colégio não pode ser realizada. Essa etapa não foi possível por conta das medidas sanitárias que impuseram o distanciamento social por conta da pandemia de Covid-19

durante todo o ano letivo de 2020. Assim, analisar mais de perto, mais aprofundadamente, o que têm a nos dizer essas meninas a respeito de suas experiências sobre racismo, relações étnico-raciais, discriminação e preconceito no CEOMG não foi possível, mas o esforço em analisar suas respostas aos questionários foi possível, os quais serviram como fontes históricas para este trabalho.

Ao analisar as respostas dadas nos questionários aplicados para esta pesquisa entre estudantes egressos e egressas e estudantes atuais, pode-se perceber que ainda que o corpo docente do Colégio não adote efetivamente a temática das relações étnico-raciais em seu fazer pedagógico, o CEOMG é considerado um lugar importante para essa educação segundo o corpo discente.

Essa contradição se justifica, segundo diversas respostas, por conta do projeto anual e de atividades realizadas por professoras nas aulas de História e de Sociologia ao longo do ano, além das relações estabelecidas entre a comunidade estudantil e os debates que suscitam essas relações em sala ou fora dela. Daí a admissão por parte muitos/as que ali foi um ambiente importante para a construção e mesmo que reforçou estas identidades.

Isso se demonstra pelo fato de que, ao serem solicitados/as a apontar ambientes, pessoas e fatores que os influenciaram a formar suas identidades raciais, a maioria nos dois grupos apontou a escola como este lugar, sendo 57,6% para estudantes atuais e 55,3% para egressos e egressas, ficando acima da família, que somou 50,9% e 47%, respectivamente.

Acontece que, em grande parte das escolas de nosso país e também no CEOMG, o ensino proposto é dissociado da realidade e da história das populações e culturas que formaram o Brasil e dificilmente conversam com as vivências experienciadas por parte da população brasileira que não faz parte da população branca. Além disso, atitudes racistas e discriminatórias ainda persistem em nossos muros travestidas e justificadas, muitas vezes, como brincadeiras.

Diante dos dados coletados nos questionários das/os docentes, podemos observar que a implementação efetiva da Lei 10.639 e da posterior 11.645 ainda enfrenta problemas para seu cumprimento, quer seja pela dificuldade em aceitar a necessidade desta política, quer seja pela ideia de que há uma convivência racial harmoniosa em nossa sociedade, ou pelas dificuldades apontados pelas/os docentes do CEOMG em aplicar os ditames das lei, sendo citada pela maioria a falta de formação, de cooperação da equipe, de recursos e de autonomia.

Para os/as estudantes, é consenso entre cinquenta e oito, totalizando mais de 98%, que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira é importante, já entre egressos e egressas oitenta e duas pessoas (96,5%) disseram ser importante essa obrigatoriedade.

De fato, essas opiniões precisam ser levadas em conta ao serem elaborados os planos de ensino de todos os componentes curriculares por parte de professores e professoras, além disso, a inserção da temática no PPP da escola se faz mais do que necessária, haja vista o longo tempo de execução do Projeto e o fato de ele ser apenas elencado como uma ação anual e, em nenhuma das metas, a temática das relações raciais e de valorização da diversidade étnica e cultural de nosso país ser contemplada.

Se analisarmos o fato de que grande parte de todos/as os/as participantes não se envolve em uma educação voltada para relações étnico-raciais no dia a dia, torna-se mais do que evidente a necessidade de efetivação desta educação voltada para a promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial de nosso país se quisermos cidadãos mais ativos na sociedade, cientes de si mesmos e de seus direitos e que entendam sobre igualdade de direitos e respeito às diferenças culturais, sociais, de gênero e outras, como disseram os/as docentes ao serem indagados/as sobre a função da escola.

Após dezenove anos de aplicação da Lei e do Projeto da Consciência Negra, por que essa adesão é baixa entre estudantes e ex-estudantes que participaram desta pesquisa?

Levando em consideração esses dados apresentados, é possível analisar que as identidades construídas entre esses/as estudantes do CEOMG ainda se demonstram frágeis, na medida em que além de não se envolverem em uma educação para as relações étnico-raciais, nos momentos em que se faz necessária a reação, muitas vezes, ela não dá conta de respostas à opressão.

Como as identidades se constroem a partir da vivência de experiências numa elaboração social, cultural, histórica e política, de formas diversas e por se dar em confronto com outras identidades e, também, a partir da comparação, é possível entender o porquê dessa fragilidade apresentada entre essas/esses sujeitos, que na adolescência ainda estão experienciando relações de maneira muitas vezes inéditas em suas vidas, portanto construindo suas identidades.

Da mesma forma essa fragilidade se apresenta entre egressas e egressos. Acontece que essas identidades, construídas em local de diáspora, como é o caso do Brasil, onde o colonialismo e o eurocentrismo se interpõem como forças de dominação e

opressão, operando o racismo diariamente, apesar da ideia recorrente de convivência harmoniosa entre as raças, carecem de um universo cultural reconhecível, no qual possam se ver representadas e valorizadas.

A aparente contradição entre as respostas de egressos/as e estudantes pode ser explicada também tendo em vista a percepção justamente de um processo de construção dessas identidades, por parte de estudantes, mas que não encontra lastro nos comportamentos cotidianos em todo o corpo docente e no seu fazer pedagógico, pois temos pouca articulação da escola com políticas públicas, movimentos sociais e pouco compromisso com o Projeto da Consciência Negra. Além disso, Ubaitaba é uma cidade onde historicamente não há forte adesão a movimentos sociais, é carregada de um controle social mais forte em relação a comportamentos e grupos, tendo, muitas vezes, a influência de dogmas religiosos oriundos do Cristianismo.

Além disso, a ideia de que não somos racistas e de que vivemos em uma democracia racial gerou uma naturalização das desigualdades raciais e sociais e acaba por negar preconceitos e discriminações e, ao longo do tempo, em muitos casos, dificulta a autoafirmação de pessoas negras e suas lutas e reivindicações ao serem vítimas de situações de racismo e discriminações.

Ademais, percebe-se que a valorização da identidade individual e coletiva da população negra no Brasil ainda carece da promoção efetiva de políticas públicas e ações afirmativas eficazes para reparar os danos causados pela escravidão e pela exclusão sistemática realizada em nosso território. Essas iniciativas devem levar em conta a preservação das diferenças em paralelo com a eliminação das hierarquizações culturais.

As práticas evocadas neste processo devem contribuir para que haja uma revisão no imaginário social brasileiro a respeito da população negra. Na escola, isso deve se dar a partir de práticas pedagógicas novas que deem conta da diversidade cultural e civilizacional e das contribuições, para a formação do Brasil como nação, por parte das populações negras em diáspora e das indígenas aqui já existentes.

A TÍTULO DE PROPOSTA FINAL

Educar para as relações étnico-raciais, um caminho possível? Os deslocamentos de epistemologias propostos pela Lei 10.639 abordam questões sobre diversidade e diferença e chamam para a construção de laços de solidariedade e para buscar e adotar formas de conhecimento contrapondo-se à lógica da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Assim, a valorização da identidade individual e coletiva da população negra no Brasil será possível com a promoção de uma *pedagogia da diversidade* que, como nos chama a atenção Gomes (2017), “Faz parte da história de luta dos movimentos de negros e negras brasileiros e se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para a comunidade negra” (p. 134).

Ela é fruto da luta contra-hegemônica e pode ser construída a partir da busca e utilização de alternativas de diálogos entre a educação, a escola, os movimentos sociais, em busca de construir e socializar conhecimentos fora do cânone da racionalidade europeia, numa perspectiva decolonial, derrubando barreiras entre o conhecimento e as experiências sociais (sendo também elaboradoras de saberes válidos) de diversos grupos e políticas de caráter emancipatório.

O racismo existe e precisa ser enfrentado a partir de estratégias, ações e conhecimentos. Nesse sentido, é muito importante que políticas sociais e educacionais caminhem lado a lado com essas novas propostas curriculares de caráter emancipatório e decolonial. Numa sociedade atravessada pelo racismo e sexismo, que pouco incluiu a população negra e, também, a indígena, uma mudança de perspectiva neste sentido é realmente revolucionária.

Assim, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento das diferentes culturas, como as africanas e indígenas, a uma existência sem marginalização ou subalternidade (MARQUES E CALDERONI, 2008, p. 309), uma vez que os legados de africanos, assim como os dos indígenas para a ciência e a cultura universais, são, muitas vezes, simplificados, abandonados, ridicularizados ou mesmo retirados dos currículos das escolas do Brasil.

Como a educação para as relações étnico-raciais se dá por meio de conteúdos, metodologias e práticas múltiplas e influências por teorias que estão à margem do cânone tradicional, faz-se importante a busca constante e a atualização de conhecimentos, além de parcerias com instituições e organizações civis que tenham este objetivo em sua trajetória.

Portanto, nas linhas que seguem, proponho um projeto para ser implementado no CEOMG, a fim de sanar algumas lacunas detectadas por meio deste estudo.

Projeto para a Educação das Relações Étnico-Raciais no CEOMG

Proposta para solicitar a implementação de um projeto educacional para o Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes, com o objetivo de promover a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Tendo em vista o estabelecido na Constituição Federal de 1988, nos seus,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

§ 1º do Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

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

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Diante da necessidade de implantação da Lei 10.639/2003, que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei 11645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática Indígena, e considerando que os pareceres do CNE/CP N° 003/2004 e N° 014/2015 configuram-se como documentos de base que procuram oferecer respostas, entre outras, na área da educação, às demandas das populações afrodescendentes e indígenas, no sentido de políticas de ações afirmativas, pelo fim da desigualdade social e racial e pela educação das relações étnico-raciais e sabendo da relevância de que os estudos de temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena não sejam restritos apenas à população negra e indígena, mas dizem respeito a todos/as brasileiros/as, proponho à equipe diretiva e ao Colegiado Escolar do Colégio Estadual Octacílio Manoel

Gomes a implementação de práticas educativas com o objetivo de promover a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, na perspectiva do reconhecimento, da construção e do fortalecimento das identidades étnico-raciais bem como da nação democrática e justa.

A Educação das Relações Étnico-Raciais implementadas aqui deve ter por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos e cidadãs quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-as/os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam o respeito aos direitos legais e a valorização das identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Para a efetivação desta proposta, deve ser necessário que a equipe diretiva (gestão e coordenação) se responsabilize pela mobilização de forma colaborativa de atores, como Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Secretarias de Educação, sociedade civil, Movimento Negro, a UNEGRO, entre outros, que tenham conhecimento da temática e possam contribuir para os objetivos desta proposta. Esses atores devem colaborar para a formação dos profissionais em educação e orientar práticas de combate ao racismo e à discriminação.

Também, em parceria com instituições de ensino superior, como a UESC, a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, o Instituto Baiano de Ciência e Tecnologia – IFBA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, deverão ocorrer aprofundamentos de estudos e o desenvolvimento de pesquisas, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares, além da produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, as relações respeitadas visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais.

Além disso, como mecanismo de acompanhamento e avaliação, deverá gerar relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nesta Unidade de Ensino, bem como planejamentos coletivos tendo em vista o ano letivo posterior.

Também é necessário que a proposta curricular inclua a temática Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em formato de atividades ao longo do ano por meio de projeto didático de abordagem disciplinar ou interdisciplinar como critério de organização curricular.

Além disso, os conteúdos pedagógicos, objeto da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, deverão ser definidos no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e nos planos de ensino dos componentes curriculares obedecendo à legislação vigente.

A Unidade Escolar, ao adotar este projeto e implementar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, poderá contribuir para a superação da desigualdade étnico-racial ainda presente na educação escolar nos seguintes sentidos:

I - combater os estereótipos;

II - positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial;

III - valorizar as identidades familiares e comunitárias;

IV - elevar a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança de adolescentes negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Questionário para pesquisa (discentes)****I. Perfil:**

1. Faixa etária: () Até 16 anos () De 16 a 18 anos
 () De 18 a 21 anos () Mais de 21 anos
2. Identidade de Gênero: () Feminino Cis () Masculino Cis () Mulher Trans
 () Homem Trans () Travesti () Não-binário
3. Orientação sexual: () Heterossexual () Bissexual () Homossexual
4. Qual a sua cor/etnia? () Branca () Preta () Parda
() Amarela () Indígena () Outra. Qual? _____
5. Qual o seu estado Civil?
() Solteira (o) () Casada (o) () Viúva (o) () Separada (o) () União estável
- II. Formação**
1. Qual a sua série? () 1^a série () 2^a série () 3^a série
Turno: () Matutino () Vespertino
2. Curso: _____
3. Ano de início no Ensino Médio no CEOMG: _____
4. Você conhece a Lei 10639/03? () Sim () Não
5. Há projetos na sua escola referente à Lei 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais?
() Sim () Não Se sim, quantos? _____
6. Você analisa que este/s projeto/os ajuda/ajudam na desconstrução do preconceito racial no Colégio? () Sim () Não
7. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica?
8. Há no colégio algum tipo de intolerância ou discriminação relacionada à cor da pele/etnia, religião? Se sim, como você percebe que são tratados estes casos?

9. Alguma vez já se sentiu discriminado(a) no Colégio? Qual a razão?
10. Existe diversidade étnico-racial no CEOMG? Fale um pouco sobre isso.
11. Você percebe se no CEOMG existe uma educação voltada para a relações étnico-raciais? De que forma?
12. Você já presenciou algum caso de discriminação racial no Colégio? Fale sobre isso.
13. Se você já presenciou ocorrência de discriminação racial no Colégio, como você percebeu a resolução?
14. Com que frequência seus pais ou responsáveis visitam a escola?
15. Se já foi discriminado na escola, contou para seus pais ou responsáveis? Qual foi a reação deles?
16. Quais ambientes, pessoas e fatores lhe ajudaram a formar a sua identidade racial?
 - 16.1. Já participou de alguma atividade referente ao Mês da Consciência Negra no CEOMG? Qual a influência desta atividade/participação para a formação de sua identidade?
 - 16.2. Você considera a formação da sua identidade racial sendo construída no CEOMG? De que forma? Qual a importância da escola em relação a isso para você?
 - 16.3. Quando/Como se descobriu sendo negra/negro?
17. Quais as implicações políticas, sociais e culturais da construção da sua identidade em seu corpo e suas atitudes perante a sociedade e ao racismo?
18. Como você se envolve na realização de uma educação voltada para as relações étnico-culturais no seu dia a dia dentro e fora da escola?
19. Quais as suas reações diante de casos de racismo?
20. O que você considera de importante, o que mudou em sua vida com a construção de sua identidade racial, ou seja, o fato de você se considerar uma pessoa negra?

APÊNDICE B

Questionário de Identificação

1. Nome: _____
2. E-mail: _____
3. Telefone: _____
4. Identidade de Gênero: () Feminino Cis () Masculino Cis () Mulher Trans
() Homem Trans () Travesti () Não-binário
5. Orientação sexual: () Heterossexual () Bissexual () Homossexual
6. Data de nascimento: ____/____/____
7. Bairro onde mora: _____
8. Qual a sua série? 1ª série () 2ª série () 3ª série ()
Turno: Matutino () Vespertino ()
9. Qual é a sua crença religiosa? () Católico () Protestante () Pentecostal ()
Kardecista () Candomblé () Umbanda () Sem credo () Ateu
() Todos os credos/Macro ecumênico () Outro. Qual? _____
10. Qual a sua cor/etnia? () Branca () Preta/Negra () Parda
() Amarela () Indígena () Outra. Qual?
11. Qual a cor/etnia dos seus pais? Pai _____ Mãe _____
12. Quantos irmãos/irmãs você tem? _____
13. Qual a cor dos seus irmãos/irmãs? _____
14. Qual é a cor da maioria dos seus vizinhos? _____
15. Com quem você mora? () Pais () Avós () Tios
() Responsáveis () Outro _____
16. Você concorda em participar de entrevistas escritas e/ou orais?
() Sim () Não

APÊNDICE C

Questionário para pesquisa (discentes egressos)

I. Perfil:

1. Faixa etária: () De 18 a 22 anos () De 22 a 26 anos
() De 26 a 30 anos () Mais 30 anos
2. Identidade de Gênero: () Feminino Cis () Masculino Cis () Mulher Trans
() Homem Trans () Travesti () Não-binário
3. Orientação sexual: () Heterossexual () Bissexual () Homossexual
4. Qual a sua cor/etnia? () Branca () Preta/Negra () Parda
() Amarela () Indígena () Outra. Qual?
5. Qual o seu estado Civil? () Solteira (o) () Casada (o) () Viúva (o)
() Separada (o) () Divorciada (o) () União estável

II. Formação

1. Qual foi o seu curso de conclusão no CEOMG: _____
3. Ano de início e de término do Ensino Médio no CEOMG: _____ / _____
4. Você conhece a Lei 10639/03? () Sim () Não
5. Havia projetos no Colégio referente à Lei 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais? () Sim () Não Se sim, quantos? _____
6. Você analisa que este/s projeto/os ajuda/ajudam ou ajudaram na desconstrução do preconceito racial no Colégio? () Sim () Não
7. Você percebia no colégio algum tipo de intolerância ou discriminação relacionada à cor da pele/etnia, religião? Se sim, como eram tratados estes casos?
08. Alguma vez já se sentiu discriminado(a) no Colégio? Qual a razão?
09. Quando foi estudante, havia diversidade étnico-racial no CEOMG? Fale um pouco sobre isso.

10. Você recorda ou percebia se no CEOMG existia uma educação voltada para a relações étnico-raciais?

11. Você presenciou algum caso de discriminação racial no Colégio? Fale sobre isso.

12. Se você presenciou ocorrência de discriminação racial no Colégio, como você percebeu a resolução?

(Se respondeu à questão 4, como sendo preta ou negra, responda estas questões que se seguem)

13. Quais ambientes, pessoas e fatores lhe ajudaram a formar a sua identidade racial?

14. Em sua época de estudante você chegou a participar de alguma atividade referente ao Mês da Consciência Negra no CEOMG? Qual a influência desta atividade/participação para a formação de sua identidade?

14.2. Você considera a formação da sua identidade racial sendo construída no CEOMG? De que forma? Qual a importância da escola em relação a isso para você?

14.3. Quando se descobriu sendo negra/negro?

15. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica?

16. Quais as implicações políticas, sociais e culturais da construção da sua identidade em seu corpo e suas atitudes perante a sociedade e ao racismo?

17. Como você se envolve na realização de uma educação voltada para as relações étnico-raciais hoje no seu dia a dia?

18. Quais as suas reações diante de casos de racismo?

19. O que você considera de importante, o que mudou em sua vida com a construção de sua identidade racial, ou seja, o fato de você se considerar uma pessoa negra?

APÊNDICE D

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Aluno Menor)

Prezado (a) estudante _____.

Convidamos você para participar, como voluntário, de um estudo sob o tema: *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, que está sendo desenvolvido por Caroline Santos Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em História: Mundo Atlântico e Diáspora Africana da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação da Professora Dra. Adriana Dantas Reis.

O estudo tem como objetivo analisar até que ponto a aplicação da Lei 10.639/03 no CEOMG impactou na formação da identidade de alunas negras, compreendendo isso a partir de suas narrativas, com a intenção de perceber como elas se constituem como negras.

Para participar desta pesquisa, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento permitindo que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

Assim, solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista por meio de um questionário, e, também, sua autorização para mostrar os resultados deste estudo durante apresentações sobre o trabalho final ou partes dele em possíveis eventos e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, sendo adotado um nome fictício para você. Informamos que essa pesquisa, como toda pesquisa, também pode lhe causar algum desconforto e mesmo constrangimento de ordem pessoal e particular, no entanto, sua opinião nesta participação será valorizada e respeitada, e após a entrevista, dos resultados, serão publicados apenas os consentidos e não considerados por você como confidenciais.

Como desconfortos previstos em decorrência da sua participação na pesquisa, apontamos o fato de ter que se apresentar na escola em turno oposto ao de estudo, tendo que dispor de um tempo extra e possível cansaço na realização das atividades. Os riscos serão mínimos, considerando que estará em situações de contexto escolar e as questões propostas estarão de acordo com o seu nível de ensino. Também informamos que esta pesquisa não representa e nem representará qualquer forma de gasto, ou remuneração aos participantes, no entanto, caso haja algum gasto decorrente da pesquisa, haverá o ressarcimento. Garantimos também direito à indenização, se ocorrer algum dano decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Você e o (a) seu (sua) responsável terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento que desejarem, mesmo depois de ter assinado este documento, e não serão, por isso, penalizados (as) de nenhuma forma. Caso desista, basta nos avisar e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por você serão destruídas.

Sua participação nesta pesquisa, será muito importante para que possamos aprimorar nossas práticas no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Esse documento foi impresso em folha única (frente e verso) em duas vias idênticas devidamente assinadas e você ficará com uma das vias.

Pesquisadora Responsável

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, dos procedimentos e dos riscos e relevância do estudo proposto e de como será minha participação. A pesquisadora conversou com os meus responsáveis e sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o (a) meu (minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do (a) meu (minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa e também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ubaitaba, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) menor participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE E**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Aluna Menor)**

Prezado (a) estudante _____.

Convidamos você para participar, como voluntária, de um estudo sob o tema: *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, que está sendo desenvolvido por Caroline Santos Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em História: Mundo Atlântico e Diáspora Africana da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação da Professora Dra. Adriana Dantas Reis.

O estudo tem como objetivo analisar até que ponto a aplicação da Lei 10.639/03 no CEOMG impactou na formação da identidade de alunas negras, compreendendo isso a partir de suas narrativas, com a intenção de perceber como elas se constituem como negras.

Para participar desta pesquisa, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento permitindo que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

Sua participação será em diálogos orientados chamados de grupos focais e uma entrevista por meio de um questionário. Os grupos focais e a entrevista ocorrerão em turno oposto ao horário normal de aulas, em quatro encontros, sendo todos no próprio Colégio. Durante a realização dos grupos focais serão tiradas fotos, estas imagens somente serão utilizadas em congressos científicos ou revistas científicas, se você concordar e assinar o formulário específico para tal.

Solicitamos também sua autorização para mostrar os resultados deste estudo durante apresentações sobre o trabalho final ou partes dele em possíveis eventos e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, sendo adotado um nome fictício para você. Informamos que essa pesquisa, como toda pesquisa, também pode lhe causar algum desconforto e mesmo constrangimento de ordem pessoal e particular, no entanto, sua opinião nesta participação será valorizada e respeitada, e após a entrevista, dos resultados, serão publicados apenas os consentidos e não considerados por você como confidenciais.

Como desconfortos previstos em decorrência da sua participação na pesquisa, apontamos o fato de ter que se apresentar na escola em turno oposto ao de estudo, tendo que dispor de um tempo extra e possível cansaço na realização das atividades. Os riscos serão mínimos, considerando que estará em situações de contexto escolar e as questões propostas estarão de acordo com o seu nível de ensino. Também informamos que esta pesquisa não representa e nem representará qualquer forma de gasto, ou remuneração aos participantes, no entanto, caso haja algum gasto decorrente da pesquisa, haverá o ressarcimento. Garantimos também direito à indenização, se ocorrer algum dano decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Você e o (a) seu (sua) responsável terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento que desejarem, mesmo depois de ter assinado este documento, e não serão, por isso, penalizados (as) de nenhuma forma. Caso desista, basta nos avisar e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por você serão destruídas.

Sua participação nesta pesquisa, será muito importante para que possamos aprimorar nossas práticas no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Esse documento foi impresso em folha única (frente e verso) em duas vias idênticas devidamente assinadas e você ficará com uma das vias.

Pesquisadora Responsável

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, dos procedimentos e dos riscos e relevância do estudo proposto e de como será minha participação. A pesquisadora conversou com os meus responsáveis e sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o (a) meu (minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do (a) meu (minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa e também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ubaitaba, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) menor participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE F

Termo de Consentimento livre e Esclarecido (Professor/a)

Prezado (a) professor (a), _____.

Convidamos você para participar, como voluntário (a), de um estudo sob o tema: *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, que está sendo desenvolvido por Caroline Santos Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em História: Mundo Atlântico e Diáspora Africana da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação da Professora Dra. Adriana Dantas Reis.

O estudo tem como objetivo analisar até que ponto a aplicação da Lei 10.639/03 no CEOMG impactou na formação da identidade de alunas negras, compreendendo isso a partir de suas narrativas, com a intenção de perceber como elas se constituem como negras.

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista por meio de um questionário, como também sua autorização para mostrar os resultados deste estudo durante apresentações sobre o trabalho final ou partes dele em possíveis eventos e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, sendo adotado um nome fictício para você.

Informamos que essa pesquisa, como toda pesquisa, também pode lhe causar algum desconforto e mesmo constrangimento de ordem pessoal e particular, no entanto, sua opinião nesta participação será valorizada e respeitada, e após a entrevista, dos resultados, serão publicados apenas os consentidos e não considerados por você como confidenciais.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá qualquer cobrança ou penalização. Também informamos que esta pesquisa não representa e nem representará qualquer forma de gasto, tampouco remuneração aos participantes, no entanto, caso haja algum gasto decorrente da pesquisa, haverá o ressarcimento. Garantimos também direito à indenização, se ocorrer algum dano decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado (a) de nenhuma forma. Caso desista, basta nos avisar e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por você serão destruídas.

Sua participação nesta pesquisa, será muito importante para que possamos aprimorar nossas práticas no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Esse documento foi impresso em folha única (frente e verso) em duas vias idênticas devidamente assinadas e você ficará com uma das vias.

Pesquisadora Responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, eu, _____, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ubaitaba, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE G**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudante Maior)**

Prezado (a) estudante _____.

Convidamos você para participar, como voluntário (a), de um estudo sob o tema: *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, que está sendo desenvolvido por Caroline Santos Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em História: Mundo Atlântico e Diáspora Africana da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação da Professora Dra. Adriana Dantas Reis.

O estudo tem como objetivo analisar até que ponto a aplicação da Lei 10.639/03 no CEOMG impactou na formação da identidade de alunas negras, compreendendo isso a partir de suas narrativas, com a intenção de perceber como elas se constituem como negras.

Solicitamos também sua autorização para mostrar os resultados deste estudo durante apresentações sobre o trabalho final ou partes dele em possíveis eventos e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, sendo adotado um nome fictício para você. Informamos que essa pesquisa, como toda pesquisa, também pode lhe causar algum desconforto e mesmo constrangimento de ordem pessoal e particular, no entanto, sua opinião nesta participação será valorizada e respeitada, e após a entrevista, dos resultados, serão publicados apenas os consentidos e não considerados por você como confidenciais.

Como desconfortos previstos em decorrência da sua participação na pesquisa, apontamos o fato de ter que se apresentar na escola em turno oposto ao de estudo, tendo que dispor de um tempo extra e possível cansaço na realização das atividades. Os riscos serão mínimos, considerando que estará em situações de contexto escolar e as questões propostas estarão de acordo com o seu nível de ensino. Também informamos que esta pesquisa não representa e nem representará qualquer forma de gasto, ou remuneração aos participantes, no entanto, caso haja algum gasto decorrente da pesquisa, haverá o ressarcimento. Garantimos também direito à indenização, se ocorrer algum dano decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) você (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá qualquer cobrança ou penalização.

Você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado (a) de nenhuma forma. Caso desista, basta nos avisar, e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por você serão destruídas.

Sua participação nesta pesquisa, será muito importante para que possamos aprimorar nossas práticas no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Esse documento foi impresso em folha única (frente e verso) em duas vias idênticas devidamente assinadas e você ficará com uma das vias.

Pesquisadora Responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, eu, _____, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ubatuba , _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou responsáveis Aluna Menor)

Prezado (a), _____.

Convidamos seu/sua filho (a), (menor sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), de um estudo sob o tema: *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, que está sendo desenvolvido por Caroline Santos Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em História: Mundo Atlântico e Diáspora Africana da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação da Professora Dra. Adriana Dantas Reis.

O estudo tem como objetivo analisar até que ponto a aplicação da Lei 10.639/03 no CEOMG impactou na formação da identidade de alunas negras, compreendendo isso a partir de suas narrativas, com a intenção de perceber como elas se constituem como negras.

Assim, solicitamos a sua permissão para que seu/sua filho (a) (menor sob sua responsabilidade) possa participar de diálogos orientados chamados de grupos focais, que ocorrerão em turno oposto ao horário de aulas, em quatro encontros, sendo todos no próprio Colégio e de uma entrevista por meio de questionário. Durante a realização dos grupos focais serão tiradas fotos, estas imagens somente serão utilizadas se você concordar e assinar o formulário específico para tal.

Pedimos também sua autorização para mostrar os resultados deste estudo durante apresentações sobre o trabalho final ou partes dele em possíveis eventos e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Ao publicar os resultados, o nome de seu/sua filho (a) (menor sob sua responsabilidade) será mantido em sigilo absoluto, sendo adotado um nome fictício para ele/ela. Informamos que essa pesquisa, como toda pesquisa, também pode causar algum desconforto e mesmo constrangimento de ordem pessoal e particular, no entanto, sua opinião será valorizada e respeitada, e após a entrevista, serão publicados apenas os resultados consentidos e não considerados pelo (a) senhor (a) como confidenciais.

Esclarecemos que a participação de seu/sua filho (a) (menor sob sua responsabilidade) no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano, nem haverá qualquer cobrança ou penalização. Também informamos que esta pesquisa não representa e nem representará qualquer forma de gasto ou remuneração aos participantes, no entanto, caso haja algum gasto decorrente da pesquisa, haverá o ressarcimento. Garantimos também direito à indenização, se ocorrer algum dano decorrente da participação de seu filho (a) (menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa.

O (a) senhor (a) e o seu filho (a) (menor sob sua responsabilidade) terão liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, assim como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este

documento, e não será, por isso, penalizado (a) de nenhuma forma. Caso desistam, basta nos avisar e este termo de consentimento será devolvido, e todas as informações dadas pelo (a) seu (sua) filho (a) (menor sob sua responsabilidade) serão destruídas.

A participação de seu filho (a) (menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa, será muito importante para que possamos aprimorar nossas práticas no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Esse documento foi impresso em folha única (frente e verso) em duas vias idênticas devidamente assinadas e você ficará com uma das vias.

Pesquisadora Responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, eu, _____, declaro o meu consentimento para que _____ meu (minha) filho (a) (menor sob minha responsabilidade) possa participar da pesquisa *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, como também concordo que os dados obtidos na investigação as imagens sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ubaitaba, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável

Polegar

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE I

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Pais ou responsáveis/Aluno Menor)**

Prezado (a), _____.

Convidamos seu filho, (menor sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário, de um estudo sob o tema: *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, que está sendo desenvolvido por Caroline Santos Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em História: Mundo Atlântico e Diáspora Africana da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a orientação da Professora Dra. Adriana Dantas Reis.

O estudo tem como objetivo analisar até que ponto a aplicação da Lei 10.639/03 no CEOMG impactou na formação da identidade de alunas negras, compreendendo isso a partir de suas narrativas, com a intenção de perceber como elas se constituem como negras.

Assim, solicitamos a sua permissão para que seu filho (menor sob sua responsabilidade) possa participar de uma entrevista por meio de questionário. Pedimos também sua autorização para mostrar os resultados deste estudo durante apresentações sobre o trabalho final ou partes dele em possíveis eventos e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. Ao publicar os resultados, o nome de seu filho (menor sob sua responsabilidade) será mantido em sigilo absoluto, sendo adotado um nome fictício para ele/ela. Informamos que essa pesquisa, como toda pesquisa, também pode causar algum desconforto e mesmo constrangimento de ordem pessoal e particular, no entanto, sua opinião será valorizada e respeitada, e após a entrevista, serão publicados apenas os resultados consentidos e não considerados pelo (a) senhor (a) como confidenciais.

Esclarecemos que a participação de seu filho (menor sob sua responsabilidade) no estudo é voluntária e, portanto, ele não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano, nem haverá qualquer cobrança ou penalização. Também informamos que esta pesquisa não representa e nem representará qualquer forma de gasto ou remuneração aos participantes, no entanto, caso haja algum gasto decorrente da pesquisa, haverá o ressarcimento. Garantimos também direito à indenização, se ocorrer algum dano decorrente da participação de seu filho (menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa.

O (a) senhor (a) e o seu filho (menor sob sua responsabilidade) terão liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, assim como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado (a) de nenhuma forma. Caso desistam, basta nos avisar e este termo de consentimento será devolvido, e todas as informações dadas pelo seu filho (menor sob sua responsabilidade) serão destruídas.

A participação de seu filho (menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa, será muito importante para que possamos aprimorar nossas práticas no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Esse documento foi impresso em folha única (frente e verso) em duas vias idênticas devidamente assinadas e você ficará com uma das vias.

Pesquisadora Responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes deste estudo, eu, _____, declaro o meu consentimento para que _____ meu (minha) filho (a) (menor sob minha responsabilidade) possa participar da pesquisa *Narrativas de aprendizado e formação da identidade de alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – BA (2001 – 2019)*, como também concordo que os dados obtidos na investigação as imagens sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ubaitaba, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____

Polegar

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ASSIS, R. A. M. DE. A educação na Bahia: percurso histórico da educação na Região Cacaueira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 67, p. 218-227, 5 jul. 2016.
- BACELAR, Jeferson. **A Frente Negra Brasileira na Bahia**. Afro-Ásia (17), Salvador, CEAO-UFBA, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/aa.v0i17.20857>. Acesso em: 06 set. 2020.
- BENTO, Maria Aparecida. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze & GOSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, vol.31, n. 1, jan/abr 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson & GOSFOGUEL, Ramón (orgs). Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson & GOSFOGUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 09-26.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em 04 abr. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 abr. 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.
- BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e História. In: **CIDADE: história e desafios**. OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.) Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1264.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARDOSO, Nádia. **Instituto Steve Biko –Juventude negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus I, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/nadia_maria_cardoso.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: um compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **Educação das Relações Étnico-Raciais: desnaturalizando o racismo na escola e para além dela**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CORDEIRO JR, Antonio Fernandes Guedes. **ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO: CIDADE E MEMÓRIA SOCIAL**. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300876852_ARQUIVO_Entreetempoeoespacocidadeememoriasocial.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil**. Cad. Pagu [online]. 2007, n.28, pp.345-374. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100015>. Acesso em: 03 nov. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 12 out. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 19 mai. 2020.

FIGUEREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no século XXI. *In: SANTIAGO, Ana Rita et al. Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2017.

FREYRE, Gilberto. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. *In: Casa-grande & Senzala*. 49. ed. São Paulo, Global, 2004. p.64-155.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. (orgs.) do BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Aricélia R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. *In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In: FONSECA, Marcus Vinícius et al. Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In: Gomes, Nilma Lino (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012. p. 18-48.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GONZALEZ, Lélia, HASENBALG, Carlos. **Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela & ANDRADE, Tatiane. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159>. Acesso em 29 jun. 2017.

GILROY, Paul, **O Atlântico Negro — Modernidade e Dupla Consciência**. Rio de Janeiro, Editora 34/UCAM — Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Desigualdade e diversidade: os sentidos da ação. *In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). Cidadania, um projeto em construção*. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 38-47.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006. 11ed.

HINTZEN, Percy Claude. Diáspora, globalização e políticas de identidade. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos. Raça, espaço e tempo na modernidade. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 53-71.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOPES, Fiamma Menezes et al. **“Crianças não nascem racistas”**: desvelando racismo na escola. Disponível em: <https://docplayer.com.br/52802749-Crianças-nao-nascem-racistas-desvelando-racismo-na-escola.html>. Acesso em: 19 mai. 2020.

LUZ, José Augusto da. **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)**. 2009. 174p. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia – UFBA - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, Salvador, 2009.

MADONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: Bernardino-Costa, Joaze, Maldonado-Torres, Nelson, Gosfoguel, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

Siqueira Marques, E. P., & Mendonça de Oliveira Calderoni, V. A. (2016). **Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar**. OPSIS, 16(2), 299–315. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v16i2.37081>. Acesso em: 17 jun. 2020

MATTOS, Hebe & ABREU, Martha. Uma conversa com professores de história sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *In*: DANTAS, Carolina Vianna et al. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1. ed. Rio de Janeiro, 2012.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Os espaços criado pelas palavras: racismo etnicidades e o encontro colonial. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 55-76.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Anália de Jesus. A Lei 10.639/03: Pressupostos e Propostas para a Educação Brasileira. *In*: SANTIAGO, Ana Rita et al. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2017.

MOREIRA, Eryson de Souza. **A construção social do indivíduo negro no âmbito escolar**. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/lehrb/wp-content/uploads/2011/08/ErysonMoreira.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2 ed. revisada, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: Histórias, Realidades, Problemas e Caminhos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Joseane da Silva & COSTA, Sayonara Souza. **A lei 10.639/03 e os desafios de sua implantação: uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de literatura em lecionar o que não se aprende na IES**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.3, n. 2, 2014, UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/21825/12847>. Acesso em: 17 out. 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *In*: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.19, n.1. p.287-308, 2007.

OLIVEIRA, Aleilton. **Traços e retratos da nossa história**. Itabuna: Agora, 2004.

OLIVEIRA, Luís Cláudio et. al. **Educação para as relações etnorraciais**. Brasília: CNTE, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **“O Mundo Negro”: a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 268f. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História, Memória e Centralidade Urbana**. Revista Mosaico - Revista de História, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 3-12, mar. 2008. ISSN 1983-7801. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/225>. Acesso em: 23 jun. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, ano 17, n. 37, 2002, p. 4-28.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

QUIJANO, Anibal. **“Colonialidad y modernidad / racionalidad”**. En Perú Indígena (Lima), Vol. 13, N° 29, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. O que é esta tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos. Raça, espaço e tempo na modernidade. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 43-51.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIOS, Flávia. **O protesto negro no Brasil contemporâneo (1798-2010)**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a03n85.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SANTANA, Elizabeth. **A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA DA BAHIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: Relato de um projeto de levantamento e pesquisa e dos seus resultados**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20CONSTRUCAO%20DA%20ESCOLA%20PRIMARIA%20DA%20BAHIA%20NA%20PRIMEIRA%20REPUBLICA.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SANTANA, José Valdir Jesus de, OLIVEIRA, Reinaldo Santos. **Relações étnico-raciais e sociabilidades infantis no contexto escolar: o que nos dizem as pesquisas?**. Disponível em: <http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/653>. Acesso em: 30 mai. 2020.

SANTOS, Lucas Andrade. **“Em que a raça precisa de defesa?” A Frente Negra da Bahia (1932-1934)**. Dissertação de Mestrado. Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31920>. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Palheira - Assafarge: G. C. Gráfica de Coimbra, LDA, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **Cidadania, um projeto em construção**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 94-107.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.11-37.

SILVA. Tássia Fernanda de Oliveira. **Lei 10.639/03: por uma educação antirracismo no Brasil**. *Revista Interdisciplinar*, Ano VII, V.16, jul-dez de 2012 - ISSN 1980-8879, p. 103-116. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_16/INTER16_008.pdf. Acesso em: 29 jun. 2016.

SOUSA, I. C. de. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890**. 403f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Caroline Santos. **LEI 10.639/03: Conflitos e Obstáculos para sua aplicação no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes em Ubaitaba – Bahia**. Trabalho de conclusão-TCC (Especialização em Educação Científica e Cidadania do IF BAIANO – Campus Uruçuca). Bahia: Uruçuca, 2018.

TRAPP, Rafael Petry. O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). *In*: **Cadernos do CEOM – Identidades**. Ano 24, n. 35, 2011, pp 235-252. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1123/0>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOBRE A AUTORA

CAROLINE SANTOS TEIXEIRA

Natural da cidade de Ubaitaba, cidade do Sul da Bahia. Filha de um casal interracial, é uma negra de pele clara (parda) e, de acordo com o IBGE, considera-se uma mulher negra. É professora efetiva da rede estadual de educação da Bahia desde 2004. Possui graduação em Licenciatura em História, Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Especialização em Educação Científica e Cidadania pelo IF Baiano e Mestrado em História, também pela UESC. É professora efetiva de História no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes (CEOMG) em Ubaitaba. Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem.

ISBN 978-655376305-0



9

786553

763050