

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ANA TERESA LUCIO ALVES COSTA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Alfenas/MG

2025

ANA TERESA LUCIO ALVES COSTA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO
ESTADO DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Alfenas/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Costa, Ana Teresa Lucio Alves.

Educação Antirracista, Ensino de História e Prática Pedagógica :
Mudanças, avanços e desafios em pesquisas em educação no Estado de
Minas Gerais / Ana Teresa Lucio Alves Costa. - Alfenas, MG, 2025.
151 f. -

Orientador(a): André Luiz Sena Mariano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Educação Antirracista. 2. Ensino de História. 3. Prática Pedagógica. 4.
Educação para as Relações Étnico-Raciais. I. Mariano, André Luiz Sena ,
orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

ANA TERESA LUCIO ALVES COSTA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO
ESTADO DE MINAS GERAIS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 02 de outubro de 2025

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira

Instituição: Universidade Estadual de São Paulo - USP

Prof.^a Dr.^a Fabiana de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Presidente**, em 03/10/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1626070** e o código CRC **639F5E85**.

Pela importância do elo com minha ancestralidade, primeiramente dedico este trabalho ao nosso povo negro que lutou e permanece lutando por liberdade e pelo respeito à nossa história, cultura e estética, em prol da construção de uma sociedade antirracista e igualitária.

Dedico também às minhas raízes neste mundo: minha família. Aos meus pais, Expedito e Maria Tereza, e a minha irmã, Kátia, por terem sido o alicerce de toda a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Dedico a minha avó, Maria Rita (*in memoriam*), pela exemplificação da força feminina.

E ao meu esposo, Wellington, pelo apoio, incentivo e compartilhamento diário de nossas lutas e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Faço um agradecimento inicial as perguntas não respondidas durante minha trajetória de vida que me trouxeram ao campo da pesquisa. Agradeço as dúvidas, e não as certezas, pois foram elas que me impulsionaram a estudar, pesquisar e me dedicar à construção de um conhecimento que além de acadêmico, me forma enquanto ser humano.

Agradeço as autoras e os autores da temática étnico-racial pelas pontes de saberes que ressoam muito além dos muros das universidades, mas que adentram o interior de milhões de sujeitos que vivenciam o processo de reconhecimento enquanto pessoas negras e a busca constante por se reconectarem à sua ancestralidade, história, cultura e estética.

Agradeço às políticas afirmativas e a universidade pública que permitiram a concretização de minha trajetória acadêmica até o mestrado. Em especial, faço um agradecimento a Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, aos professores, professoras e colegas de turma, - principalmente aqueles que construíram comigo laços de amizade, - por todos os conhecimentos e redes de afeto compartilhados durante esta jornada no Programa de Mestrado em Educação.

Agradeço o meu orientador, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, pela disposição em me orientar e me acompanhar em todos os processos da pesquisa, compartilhando sua sabedoria acadêmica que tanto enriqueceu o presente trabalho e pela sua humanidade ao me auxiliar nos desafios que afligem os caminhos de uma jovem pesquisadora.

Também faço um agradecimento especial aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Fabiana de Oliveira e Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira, pela disponibilidade e generosidade em participar da qualificação e defesa da dissertação, enriquecendo nossas discussões e realizando apontamentos pertinentes para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa. Por fim, agradeço aos programas governamentais que financiam as pesquisas do Ensino Superior.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“[...] é evidente que se nós mesmas não nos definirmos por conta própria, outros nos definirão - para uso deles e detrimento nosso”.

(Lorde, 1984, p. 45)

RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo possui como tema central a prática pedagógica de professoras/es de História visando a promoção da educação antirracista nas escolas. O objetivo geral do estudo é analisar quais mudanças, avanços e desafios são revelados em teses e dissertações da área de educação de instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais que pesquisam práticas pedagógicas de professores/as de história e educação étnico-racial. Mediante a revisão bibliográfica de dissertações e teses, foram realizadas análises das metodologias, localizações, sujeitos participantes e recorte étnico-racial, práticas pedagógicas no ensino de História, educação antirracista e sua relação com o Movimento Negro e os projetos e resultados obtidos na inserção da temática étnico-racial nas escolas, estabelecendo pontos de convergências e divergências entre as pesquisas analisadas. Construindo diálogos com autores/as e conceitos específicos da temática étnico-racial, as análises da presente pesquisa identificaram como desafios convergentes: lacunas na formação docente; não interdisciplinaridade; falta de apoio interno e externo; dificuldade de conciliação com os demais conteúdos da grade curricular; escassez de recursos; e tempo limitado. E entre as mudanças e avanços, foram elencados: a realização de projetos de cunho racial nos espaços escolares; aumento da identificação racial por parte dos/as estudantes; articulação entre escola e Movimento Negro; mudanças nas abordagens historiográficas nos livros didáticos; e a contribuição para a autoestima dos/as estudantes negros/as. Concluiu-se que, os desafios apresentados demonstram que ainda há um caminho longo a percorrer para a efetivação do que se entende por educação antirracista em uma perspectiva acadêmica e nas legislações vigentes (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08). Porém, as mudanças devem ser consideradas, ao passo que evidenciam avanços na prática pedagógica antirracista e no processo educativo do/as estudantes, mediante propostas possíveis de serem replicadas, aprimoradas e adaptadas aos diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Ensino de História; Prática Pedagógica; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This qualitative bibliographic research focuses on the pedagogical practices of history teachers aimed at promoting anti-racist education in schools. The overall objective of the study is to analyze the changes, advances, and challenges revealed in theses and dissertations in the field of education at higher education institutions in the state of Minas Gerais that research the pedagogical practices of history and ethnic-racial education teachers. Through a bibliographic review of dissertations and theses, analyses were carried out of the methodologies, locations, participating subjects, and ethnic-racial background, pedagogical practices in the teaching of history, anti-racist education and its relationship with the Black Movement, and the projects and results obtained in the inclusion of ethnic-racial themes in schools, establishing points of convergence and divergence between the studies analyzed. Building dialogues with authors and specific concepts related to ethnic-racial issues, the analyses in this study identified the following converging challenges: gaps in teacher training; lack of interdisciplinarity; lack of internal and external support; difficulty in reconciling with other content in the curriculum; scarcity of resources; and limited time. Among the changes and advances, the following were listed: the implementation of racially-oriented projects in schools; increased racial identification by students; coordination between schools and the Black Movement; changes in historiographical approaches in textbooks; and the contribution to the self-esteem of Black students. It was concluded that the challenges presented demonstrate that there is still a long way to go to achieve what is understood as anti-racist education from an academic perspective and in current legislation (Law 10.639/03 and Law 11.645/08). However, changes should be considered, as they demonstrate advances in anti-racist pedagogical practice and in the educational process of students, through proposals that can be replicated, improved, and adapted to different school contexts.

Keywords: Anti-racist education; History teaching; Pedagogical practice; Education for ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Resultados no Catálogo da CAPES de pesquisas acadêmicas com os descritores “ensino de história” e “relações étnico-raciais”.....	80
Gráfico 2 - Resultados no Catálogo da CAPES de pesquisas acadêmicas de Minas Gerais com os descritores “ensino de história” e “relações étnico-raciais”.....	82
Gráfico 3 - Desafios convergentes apontados nas pesquisas acadêmicas acerca da inserção da temática étnico-racial nas escolas	123
Gráfico 4 - Mudanças e avanços convergentes apontados nas pesquisas acadêmicas acerca da inserção da temática étnico-racial nas escolas	132
Quadro 1 - Análise de Resultados da Pesquisa no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (Jan. 2025)	83
Tabela 1 - Pesquisa Inicial no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (Jan. 2025)	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIDA	Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONEN	Coordenação Nacional de Entidades Negras
ENEN	Encontro Nacional de Entidades Negras
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
NEINB	Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro
NEN	Núcleo de Estudos do Negro
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO CIENTÍFICO À LUTA ANTIRRACISTA DO MOVIMENTO NEGRO.....	20
2.1	AS TEORIAS RACIAIS DO SÉCULO XIX E O DISCURSO CIENTÍFICO COMO MÉTODO DE AFIRMAÇÃO DA INFERIORIDADE DAS POPULAÇÕES DE ASCENDÊNCIA AFRICANA.....	20
2.2	O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A TENTATIVA DE MASCARAR AS TENSÕES RACIAIS NO BRASIL.....	37
2.3	REIVINDICAÇÕES E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E NA EDUCAÇÃO.....	46
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO DE HISTÓRIA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE PERMANÊNCIA E/OU RUPTURA DAS DESIGUALDADES RACIAIS.....	55
3.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS NA CORRELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	56
3.2	ENSINO DE HISTÓRIA E ANTIRRACISMO: O PAPEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS....	69
4	ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MINAS GERAIS: MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS APONTADOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	78
4.1	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	79
4.2	ANÁLISE COMPARATIVA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PRODUZIDAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	86
4.2.1	Metodologia de pesquisa e localização.....	87
4.2.2	Os sujeitos participantes e o recorte étnico-racial.....	89

4.2.3	Sujeitos professores e a prática pedagógica.....	97
4.2.4	Educação antirracista e sua relação com o Movimento Negro.....	102
4.2.5	A inserção da temática étnico-racial nas escolas: projetos e resultados obtidos.....	105
4.3	MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA APONTADOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS: ALGUNS APONTAMENTOS REFLEXIVOS.....	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

Patricia Hill Collins (2019) afirmou, em sua obra *“Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento”*, que, na pesquisa acadêmica, saber fazer as perguntas certas é a parte mais importante do processo. Muitas perguntas compuseram a construção da presente pesquisa intitulada *“Educação Antirracista, Ensino de História e Prática Pedagógica: Mudanças, avanços e desafios em pesquisas em Educação no Estado de Minas Gerais”*. Perguntas essas advindas de inquietações que compõem minha trajetória acadêmica e pessoal.

Inquietudes sobre questões identitárias, racismo, mestiçagem e pertencimento étnico-racial fazem parte de minha vivência enquanto uma mulher negra de pele clara que buscou na teoria possíveis respostas para tantos questionamentos internos e externos. E, certamente, encontrei um caminho marcado por outras indagações que impulsionaram esta pesquisa. Afinal, são as dúvidas que movimentam as trilhas do pesquisador, como defendeu António Nóvoa (2014) em *“Carta a um jovem investigador em Educação”*.

Como parte de um grupo que compõe 55,5% da população brasileira, segundo dados do censo do IBGE de 2022, nós afrodescendentes carregamos conosco inúmeras indagações sobre nossos laços com a negritude, laços esses que nos foram negados por tanto tempo após sucessivas tentativas históricas de apagamento. Como descreve Gomes (2003, p. 81), em *“Cultura negra e educação”*, *“ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo”*. Essas questões identitárias complexas refletem um processo de autoconhecimento, mas também de conexão com nossa história, cultura, ancestralidade e estética.

Esse processo de conexão com minha negritude teve entraves que aproximam uma grande parcela da população negra no Brasil: a mestiçagem e as marcas do projeto de embranquecimento nacional negaram o nosso direito de conhecer e viver nossa história. Somos fruto de uma miscigenação direcionada por teorias raciais que, mediante supostos estudos científicos, objetivavam comprovar a superioridade dos brancos em detrimento dos demais grupos sociais, com as/os

negras/os ocupando a posição de maior inferioridade. Essas teorias construíram o que hoje denominamos de racismo, um sistema estrutural de dominação e opressão que tem na racionalidade uma forma de hierarquizar os sujeitos (Gomes, 2019) e que impacta fortemente nas relações sociais brasileiras e nas vivências de pessoas negras.

Me ver enquanto uma mulher negra foi resultado de um movimento de buscas. Desde a infância, questões identitárias relacionadas ao meu tom de pele e, principalmente, à textura do meu cabelo, marcaram conflitos internos e dificuldades com a autoestima. A falta de representatividades positivas de corpos negros e também da história e cultura afro-brasileira, tanto no espaço escolar quanto fora dele, implicaram lacunas identitárias na construção do sentimento de pertencimento étnico-racial.

Essas lacunas identitárias me acompanharam até o ingresso no curso de Licenciatura em História no ano de 2014. Na graduação, as inquietações referentes às questões étnico-raciais se tornaram impulsionadoras para as buscas acadêmicas. O contato com autores/as como Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Petrônio Domingues, Nilma Lino Gomes, entre outros/as, me aproximou do estudo acerca de temáticas como: teorias raciais do século XIX, mestiçagem no Brasil, o mito da Democracia Racial, racismo à brasileira, Movimento Negro, e a construção de identidades negras mediante um processo emancipatório.

Após a conclusão da graduação e o início da docência na Educação Básica em escolas públicas e privadas, muitas dessas temáticas passaram a compor problemáticas na prática pedagógica, diante de situações vivenciadas em sala de aula que se pautavam em questões étnico-raciais. A escola, enquanto um recorte da sociedade na qual se insere, apresenta inúmeras relações complexas entre os/as sujeitos/as, marcadas por elementos historicamente construídos que mediante a educação podem ser mantidos ou superados. Vivenciar a docência me trouxe novas inquietudes sobre a manutenção da exclusão dos/as afrodescendentes dentro dos espaços escolares.

Essa exclusão possui raízes históricas. As instituições de ensino brasileiras, como aponta Munanga (2005), reproduziram por um longo período a hierarquização dos grupos de acordo com critérios raciais, mantendo a discriminação, a

invisibilização e o apagamento dos/as afrodescendentes¹. As memórias coletiva, histórica, cultural e identitária do povo negro não eram contempladas no sistema educativo e nos materiais didáticos que se baseavam no modelo eurocêntrico. Com isso, os/as estudantes afrodescendentes não conseguiam construir identificações positivas, pois quando eram representados/as nos conteúdos trabalhados em sala de aula, essa representatividade se limitava ao período escravocrata e apenas do ponto de vista do “outro”, ou seja, dos brancos.

Nessa perspectiva, nós afrodescendentes nos tornamos coadjuvantes de nossa própria história, sem a construção de laços identitários com a nossa ancestralidade. Essa abordagem educacional constitui parte de um projeto institucional que nega a mais da metade da população brasileira o direito de acessar suas raízes históricas e aprender a valorizar seus traços culturais e estéticos. Esse projeto foi denunciado por inúmeros movimentos liderados por pessoas negras que apontam há séculos o cenário de exclusão vivenciado pelos/as afro-brasileiros/as e reivindicam transformações no campo legal e social.

O Movimento Negro Brasileiro, luta pela transformação das abordagens educacionais e pela reinterpretação histórica dos livros didáticos a partir da inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas, possibilitando o protagonismo do povo negro e a construção de uma Educação Antirracista (Gomes, 2019). As reivindicações do Movimento Negro contribuíram para as mudanças nas legislações nacionais que passaram a mencionar as discussões acerca das questões étnico-raciais e a transformação na educação como fatores determinantes para o combate ao racismo e às desigualdades entre os grupos racializados.

Essas pautas são abordadas na Constituição Federal de 1988, na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar das instituições de ensino do Brasil. Em complemento a Lei Nº 10.639/03, em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei Nº 11.645, determinando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na Educação Básica. Essas legislações são

¹ Justifica-se que, todas as vezes em que houver referência às minorias historicamente invisibilizadas, será feita a flexão de gênero por opção política. É uma contribuição, ainda que singela, ao enfrentamento do apagamento histórico das mulheres negras, pretas, pardas ao longo de nossa história. Em contrapartida, como o sujeito das classes dominantes (branco, cristão, heterossexual, europeu), em grande medida, é tomado como sujeito universal e, por essa razão, de pretensão padrão de classificação social universal, não será feita a mesma flexão de gênero.

entendidas enquanto um reconhecimento legal da contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira e da necessidade de uma educação antirracista que represente a diversidade histórica e cultural do país.

Embora reconhecendo a importância dessas conquistas para a educação, a prática em sala de aula me trouxe muitas indagações quanto à aplicabilidade dessas leis e seus reais resultados na transformação do sistema educacional. Enquanto professora de História e também pesquisadora em Educação, sempre acreditei no potencial de transformação da educação, compreendendo que, de um espaço de reprodução das desigualdades raciais, a escola também pode se tornar uma esfera de superação e construção de novas realidades. Entretanto, como esses processos de fato se consolidam? Quais são os resultados obtidos nas tentativas de implementação das leis educacionais que visam a construção de uma Educação Antirracista no ensino de História? De que forma as práticas pedagógicas em História podem contribuir com o antirracismo em sala de aula?

Retornando à Patricia Hill Collins (2019) sobre fazer as perguntas certas, foram essas perguntas que me direcionaram a presente pesquisa acadêmica. Na prática docente, trabalhando com o ensino de História, os desafios da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula de forma significativa, a fim de se fazer cumprir as legislações educacionais e a construção de uma educação antirracista, se tornaram propulsores para o caminho da pesquisa. Levando-se em consideração o meu reconhecimento identitário enquanto uma mulher negra e minha trajetória profissional, houve um recorte no problema de pesquisa para o ensino de História aliado à educação para as relações étnico-raciais visando um recorte específico para a história e cultura afro-brasileira.

A LDB de 1996 já determinava no Art. 26, § 4º, que o ensino da História deve levar em conta as contribuições das matrizes culturais e étnicas indígena, africana e europeia. Essa determinação foi reforçada pela Lei Nº 10.639/03, que além de ampliar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira para todo o currículo escolar, incluiu a data de 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”, trazendo para as escolas o dever de trabalhar o antirracismo e a valorização dos elementos históricos, culturais e estéticos do povo negro em todas as disciplinas.

Conforme as legislações apontadas anteriormente, o ensino de História na Educação Básica está atrelado à educação para as relações étnico-raciais há quase

três décadas, demonstrando a indissociabilidade das práticas pedagógicas em História e da construção de uma educação antirracista. Dessa forma, pesquisas acadêmicas direcionadas a analisar o panorama educacional na implementação da educação antirracista, que centralizam as pesquisas no ensino de História, podem trazer contribuições para a superação de desafios na educação para as relações étnico-raciais nas instituições escolares brasileiras.

Portanto, esta dissertação procura se estruturar em torno da problemática: o que revelam as dissertações e teses da área de educação de instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, defendidas no período do pós promulgação à lei 10639/03 e 11645/08, acerca dos desafios, mudanças e avanços na construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História em escolas de Educação Básica?

Dito isso, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar quais mudanças, avanços e desafios são revelados em teses e dissertações da área de educação no Estado de Minas Gerais que pesquisam práticas pedagógicas de professores/as de história para a construção de uma educação antirracista. Entre os objetivos específicos estão: 1. Compreender quais mudanças foram potencializadas no ensino de História no Estado de Minas Gerais a partir das legislações educacionais para as relações étnico-raciais; 2. Analisar se houve avanços na inclusão da temática afro-brasileira nas práticas pedagógicas de História nas instituições de ensino básico de Minas Gerais; e 3. Refletir sobre os desafios apontados nas pesquisas acerca da implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de História em escolas mineiras.

No recorte metodológico, trata-se de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que também faz uso de dados quantitativos para o processo de análise. A visão metodológica da pesquisa está em consonância com o trabalho de Lima e Mioto (2007), intitulado *“Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica”*, no qual se compreende que “na pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo é: histórico, possui consciência histórica, apresenta identidade com o sujeito, é intrínseca e extrinsecamente ideológico e é essencialmente qualitativo” (p.39). O método selecionado, denominado pelas autoras como “método dialético”, busca compreender o movimento histórico em sua totalidade e tem por objetivo realizar uma “revisão crítica e totalizante sobre os

conceitos já existentes, buscando chegar à essência das relações e das estruturas” (Lima; Miotto, 2007, p. 40).

O recorte geográfico direcionado para o Estado de Minas Gerais teve motivações demográficas e acadêmicas. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Estado de Minas Gerais é o segundo mais populoso do Brasil e o 4º estado com maior extensão territorial. Ainda de acordo com o Censo de 2022, dos 850 municípios que fazem parte do Estado de Minas Gerais, em 404 deles o número de habitantes que se autodeclararam pardos superou os 50% da população residente. Com base nesses dados, 46,76% da população mineira em 2022 se autodeclarou parda, 41,08% branca e 11,84% preta.

Dessa forma, a população do Estado de Minas Gerais é composta por 58,6% de pessoas negras, considerando a categoria “negra” correspondente a somatória dos autodeclarados pardos e pretos. Ou seja, Minas Gerais apresenta a mesma tendência do Brasil, com um maior índice de autodeclarados negros em comparação com os brancos. Por estas razões, o Estado de Minas Gerais oferece dados demográficos que se aproximam aos dados do país, além de exemplificar a importância da implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas para garantir a representatividade da maioria da população residente no estado, com destaque para a elevado índice de autodeclarados pardos (superior a 50% da população) em 47,3% dos municípios mineiros.

Ainda assim, no campo acadêmico, ao pesquisar o descritor “educação para as relações étnico-raciais” no catálogo de teses e dissertações da CAPES, dos 416 resultados encontrados, somente 33 se referem a universidades localizadas em Minas Gerais. Esses resultados demonstram uma defasagem nas produções acadêmicas mineiras que abordam a educação para as relações étnico-raciais. Ao acrescentar o ensino de História na pesquisa, os dados enfatizam ainda mais a escassez de pesquisas acadêmicas produzidas em Minas Gerais acerca desta temática. Com os descritores “ensino de história” e “relações étnico-raciais”, num total de 214 resultados, apenas 14 são de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em instituições mineiras.

Logo, reafirmando o papel do ensino de História na construção de uma educação antirracista e a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as de História para a implementação das legislações educacionais que

visam a educação para as relações étnico-raciais, juntamente com a relevância de análises do panorama educacional do Estado de Minas Gerais para a compreensão de mudanças, avanços e desafios na educação para as relações étnico-raciais no país, a presente pesquisa foi construída mediante o levantamento de teses e dissertações que englobam todos os fatores mencionados anteriormente.

Em sua estrutura, o trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira seção intitulada: “*Da construção histórica do racismo científico à luta antirracista do Movimento Negro*” é realizada uma contextualização histórica acerca das origens do racismo enquanto um sistema estrutural de dominação e opressão de pessoas negras (Gomes, 2019) e sobre a construção e desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira enquanto um mecanismo de distanciamento entre os pretos e pardos nas pautas relacionadas à negritude

Também são apresentadas discussões sobre trajetória do Movimento Negro como elemento fundamental na luta antirracista e a importância das reivindicações desse movimento para as conquistas no campo político e educacional relacionadas às pautas étnico-raciais. A resistência e o resgate identitário da negritude feito pelo Movimento Negro são compreendidos nessa seção como fatores impulsionadores para as mudanças nas legislações nacionais ocorridas nas últimas décadas.

Mediante a isso, a segunda seção intitulada: “*Políticas Educacionais, Educação Antirracista e Ensino de História: a escola como um espaço de permanência e/ou ruptura das desigualdades raciais*” direciona as discussões para as políticas educacionais e suas determinações acerca da educação para as relações étnico-raciais, com ênfase em suas implementações no ensino de História. Propõe-se analisar a correlação entre o ensino de História e o cumprimento das legislações educacionais que visam a construção de uma Educação Antirracista, por meio da inclusão da história e cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas.

Por fim, na terceira seção, denominada: “*Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-raciais em Minas Gerais: mudanças, avanços e desafios apontados nas pesquisas acadêmicas*”, são realizadas análises e discussões a partir das teses e dissertações produzidas no Estado de Minas Gerais que refletem sobre o ensino de História relacionado à educação para as relações étnico-raciais, e os possíveis desafios, mudanças e avanços apontados nas pesquisas mediante o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas por professores/as de História de escolas mineiras de Educação Básica.

2 DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO CIENTÍFICO À LUTA ANTIRRACISTA DO MOVIMENTO NEGRO

*"Ubuntu: sou o que sou pelo que nós somos"².
(Provérbio Africano - África Subsaariana)*

Para a contextualização dos processos que impactaram as relações racializadas contemporâneas, nesta seção serão discutidas algumas teorias raciais do século XIX e suas adaptações ocorridas em território nacional, incluindo a defesa da miscigenação como meio para o embranquecimento gradual da população brasileira. Essas teorias, além de uma tentativa de extermínio e epistemicídio das vivências de afrodescendentes, deram espaço para o surgimento do mito da democracia racial brasileira, tendo como objetivo mascarar o racismo fortemente enraizado no país e as desigualdades raciais.

Os impactos do racismo científico, tal qual da ideologia da democracia racial, são palpáveis no contexto vivenciado por pessoas negras nos dias atuais. Da mesma forma, o histórico de lutas, denúncias e reivindicações realizadas pelo Movimento Negro e por inúmeros outros movimentos sociais, também constitui um elemento fundamental na análise racial da sociedade brasileira e nas conquistas que a população afro-brasileira alcançou nas últimas décadas, incluindo o campo social, acadêmico e educacional.

Logo, essas reflexões históricas são necessárias para trazer embasamento ao tema central da presente pesquisa que visa dialogar com a luta antirracista, mediante a desconstrução de discursos e estruturas sociais, políticas e econômicas racialmente desiguais.

2.1 AS TEORIAS RACIAIS DO SÉCULO XIX E O DISCURSO CIENTÍFICO COMO MÉTODO DE AFIRMAÇÃO DA INFERIORIDADE DAS POPULAÇÕES DE ASCENDÊNCIA AFRICANA

² "Ubuntu pode ser traduzido como "o que é comum a todas as pessoas". A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos (NOGUEIRA, 2012, p. 148). Ubuntu é uma filosofia africana que transmite a sabedoria de que a existência de um está conectada à existência do outro. Trata-se de uma filosofia que fortalece o sentimento de coletividade, de união e de conexão entre os membros de uma mesma comunidade.

As complexas questões étnico-raciais existentes na sociedade brasileira foram marcadas por inúmeros processos históricos que implicaram a racialização dos sujeitos. A partir de relações hierárquicas marcadas por dominação e poder, as/os afrodescendentes estiveram historicamente em posições de inferioridade, subjugação, marginalidade e invisibilidade. Essas relações foram pautadas em um discurso eurocêntrico voltado à permanência dos privilégios das classes dominantes.

Milton Santos, geógrafo e escritor brasileiro, destaca em seu texto “*Ser negro no Brasil hoje*” (2000), as raízes históricas das relações racializadas no país ao denunciar que:

Aqui, o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde os inícios da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais (SANTOS, 2000, p. 1).

Sendo assim, a base das relações de hierarquia entre negros e brancos no Brasil perpassa os processos históricos de formação de nosso país que remontam ao período escravocrata. Durante mais de três séculos e meio de escravização dos corpos negros no território nacional, as violências praticadas contra os/as africanos/as e seus/suas descendentes foram a força propulsora do enriquecimento e perpetuação do poder das classes dominantes.

Com as lutas das/os afrodescendentes e as pressões internacionais pela abolição da escravatura, a elite branca buscou novos mecanismos de controle, os quais pudessem respaldar os vínculos de dominação que já estavam sendo construídos desde o início da colonização. Nessas circunstâncias, com base no cientificismo do século XIX, foram elaboradas teorias raciais que buscaram comprovar cientificamente a superioridade dos brancos em detrimento dos outros grupos humanos como justificativa para a exploração de sua força de trabalho, assim como da extorsão das riquezas existentes nos continentes americano, africano e asiático.

No contexto do colonialismo, os europeus, em contato com povos de outros continentes, buscavam analisar e compreender as diferenças entre os grupos humanos, a fim de justificarem a dominação e exploração de outros povos. Como descreve a historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz em sua obra “*O espetáculo das*

raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930 (1993), esses debates possuem um longo histórico. A respeito da origem da humanidade e das diferenças existentes entre os humanos, duas vertentes de pensamento podem ser destacadas: a monogenista e a poligenista. Até o final do século XVIII, a visão monogenista era dominante, com a defesa de que a humanidade era una e suas origens remetiam à teoria apresentada nas escrituras bíblicas.

Na visão monogenista da humanidade, o ser humano teria se originado de uma fonte comum, divina, e as diferenças encontradas entre os tipos humanos seria resultado de um processo de degeneração após a expulsão do Jardim do Éden. Logo, a humanidade teria uma origem próxima à perfeição divina, mas, se degenerou conforme se distanciou do Éden. Nessa concepção, não existia uma noção única de evolução e as diferenças humanas estariam ligadas à “pureza de alma”, num gradiente de maior ou menor aproximação com Deus (Schwarcz, 1993).

No chamado Século das Luzes, termo utilizado pela historiografia para se referir ao século XVIII, os debates se encontravam mais direcionados para as características humanas e as comparações entre os europeus em oposição aos “outros”. O humanista francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defendia, em sua teoria, a perfectibilidade humana e a capacidade de todos os humanos de se aperfeiçoarem sem supor um “estado de civilização”. Para Rousseau, os europeus não eram superiores aos demais povos por apresentarem um modelo de sociedade dita “mais civilizada”. Ao contrário disso, Rousseau defendia o estado de natureza, considerando os povos africanos e americanos como “bons selvagens” (*Id. Ibid.*).

Em oposição a ele, o naturalista francês Buffon (1707-1788) e o jurista Cornelius de Pauw (1739-1799) pressupunham a superioridade dos europeus, na perspectiva de que os humanos de outros continentes seriam infantis ou degenerados. Mesmo partindo de uma mesma origem humana (monogenista), Buffon defendeu em sua tese a infantilidade do continente americano, como se os humanos da América não tivessem atingido a maturidade dos europeus. Já De Pauw apresentou uma teoria da “degeneração americana”, segundo a qual, os americanos não eram apenas imaturos, mas também “decaídos”. Ou seja, a teoria de Cornelius conversava com a visão teológica ao afirmar que os americanos seriam “decaídos” por estarem distantes da origem divina (*Id. Ibid.*, p. 37).

Com relação aos africanos e africanas também existiam teorias que reafirmavam dogmas cristãos. Para justificar o processo de escravização dos/as

africanos/as em terras americanas, foram difundidas teorias de que os povos africanos seriam descendentes de Cã, o filho de Noé que foi amaldiçoado pelo pai após tê-lo desrespeitado. Segundo interpretações bíblicas dos defensores dessas teorias, após a maldição de Noé, Cã teria se refugiado na África e todos os seus descendentes apresentariam a cor da pele escura como uma marca da maldição (Schwarcz, 2012).

É necessário enfatizar que existem interpretações que contradizem essa narrativa, não relacionando a maldição de Noé à cor da pele escura dos povos africanos. Porém, as interpretações das narrativas bíblicas divergiam constantemente em razão de serem estabelecidas de acordo com os interesses daqueles que as estavam interpretando. Sendo assim, essas relações entre os africanos e os descendentes de Cã atendiam aos interesses colonialistas, pois buscavam difundir o pensamento de que os africanos teriam origens amaldiçoadas e que, portanto, poderiam ser escravizados e subjugados pelos europeus.

Outra discussão teológica envolvendo os europeus e os povos africanos e indígenas se referia à existência ou não de alma nos povos conquistados. Caso a Igreja definisse que os povos conquistados não possuíam alma, a escravização não iria ferir os preceitos religiosos. Logo, essa discussão tinha significativa importância no contexto da época, embora não houvesse um consenso entre os membros da Igreja Católica. Esse tema foi abertamente tratado pelo Papa Paulo III na bula “*Sublimis Deus*”, promulgada em 1537, na qual o papa afirma que:

Nós, portanto, que exercemos na terra as vezes de Nosso Senhor, embora sejamos indignos, e que procuramos com todo o empenho as ovelhas do seu rebanho a nós confiadas e que estão fora do seu redil, para as trazer para este redil, atendendo a que os referidos Índios, como verdadeiros homens, não só são capazes da Fé Cristã, mas também, como nos foi referido, ocorrem muito prontamente à fé, e querendo nós ainda tomar providências a respeito disto com remédios convenientes, com a autoridade apostólica, **pela presente Carta decretamos e declaramos que os mencionados Índios e todos os outros povos que no futuro chegaram ao conhecimento dos Cristãos, embora estejam fora da Fé de Cristo, não estão privados da sua liberdade e da posse das suas coisas, nem disso devem ser privados; pelo contrário, livre e licitamente podem usar, usufruir e gozar dessa mesma liberdade e posse, e não devem ser reduzidos à escravidão** (Paulo III: 02.06.1537, grifo meu).

Em suas palavras, o papa Paulo III afirma que os povos indígenas – descritos como “índios” – são homens capazes de praticarem a fé cristã e decreta que tanto os indígenas quanto outros povos a que os europeus tivessem conhecimento, não fossem privados de sua liberdade, ou seja, não deveriam ser

reduzidos à escravidão. Mesmo assim, houve o descumprimento dessas determinações pelos europeus, afinal, em 1537, quando essa bula papal foi escrita, os indígenas já haviam sido submetidos a trabalhos forçados e, por meio do tráfico negreiro, os/as primeiros/as africanos/as foram trazidos/as para serem escravizados/as no território americano.

A partir disso, é possível considerar que, do início da colonização até os anos finais do século XVIII, as discussões acerca da origem da humanidade, das características humanas e das diferenças entre os grupos humanos, apresentavam visões com forte teor teológico. Os colonizadores europeus enxergavam os demais povos como inferiores principalmente por não professarem a fé cristã. Entretanto, com a virada do século, as diferenças entre os grupos humanos receberam outras perspectivas de análise.

Com o advento do cientificismo, os pensadores deveriam encontrar respostas por meio do pensamento racional e de estudos científicos que tivessem comprovações dentro da ciência. De acordo com Schwarcz em *“Usos e abusos da mestiçagem no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX”* (1996), os intelectuais europeus do século XIX tinham a tarefa de encontrar verdades incontestáveis para os principais questionamentos da humanidade, descartando as explicações teológicas que foram anteriormente aceitas. É nesse contexto que a visão monogenista da origem humana perdeu o seu espaço para a visão poligenista.

Em inícios do século XIX, o termo *raça* foi introduzido na literatura pelo naturalista francês Georges Cuvier (1769-1832), inaugurando a ideia “da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (Schwarcz, 1993, p. 37). O poligenismo, ao trazer para as discussões da origem humana o conceito de raças, defendia que as diferenças humanas advinham de nossas origens diversas. Citando a filósofa política alemã Hannah Arendt (1906-1975), Schwarcz escreve que:

Nas palavras de Hannah Arendt, com o poligenismo punha-se fim não só “às leis naturais que previam um elo entre os homens de todos os povos, como à igualdade, à comunicação e à troca” (1973:77). A “perfectibilidade” anteriormente encontrada no “bom selvagem” agora lhe era recusada, assim como era questionado o voluntarismo, próprio do século das Luzes (SCHWARCZ, 1993, p. 39).

Sendo assim, como a origem humana não era única, as diferenças entre os grupos humanos poderiam ser intransponíveis, visto que, não se tratavam mais de concepções teológicas sobre a pureza da alma, mas, da própria natureza humana. A visão poligenista se mostrava adequada ao aspecto cientificista do século XIX, além de agradar aos interesses europeus de comprovarem sua superioridade biológica e sua evolução enquanto civilização, enxergava os demais povos não apenas como primitivos – como era defendido nos séculos anteriores - mas também inaptos ao progresso e pertencentes a raças humanas menos evoluídas biologicamente. Logo, não era possível pensar em igualdade de direitos entre as “raças”.

Nessa perspectiva cientificista europeia, os estudos científicos seriam capazes de comprovar a existência de hierarquias entre os diferentes, segundo as quais os brancos ocupavam posições superiores em relação aos demais. É nesse contexto que as concepções de raças humanas são desenvolvidas em inúmeros campos do conhecimento, tais quais:

A genética considerou que a definição e a hierarquização das raças se baseavam em caracteres aparentes (cor da pele, textura do cabelo, forma do crânio). A psicologia e neurologia buscaram comparar o rendimento intelectual (teste de QI e aptidões) dos indivíduos ou dos grupos e a análise das diferenças logo se transformou em estudo das relações de superioridade e inferioridade. A sociologia tentou ampliar o resultado de pesquisas biológicas e genéticas feitas em animais aos homens e difundiu o conceito de “limiar de tolerância” como recurso natural para justificar a rejeição das minorias. A antropologia e a etnologia definiram as raças como resultado de uma divisão da humanidade em função de características físicas transmissíveis (Jacquard *apud* Bolsanello, 2015, p. 154).

Como aponta a autora Maria Augusta Bolsanello em sua obra “*Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira*” (2015), com base nas contribuições científicas de diversas áreas do conhecimento, o discurso de superioridade dos europeus se concretizou com a elaboração das teorias positivistas, evolucionistas e deterministas. Por meio delas, o modelo de civilização aplicado na Europa poderia ser imposto aos demais povos, com direito a subjugar-los e explorá-los. Afinal, os europeus estariam em um patamar evolutivo superior aos/as africanos/as, asiáticos/as e indígenas tanto em critérios físicos, quanto neurológicos e antropológicos.

Esse modelo de civilização exportado pelos europeus tinha como principal característica o repensar da sociedade em termos evolutivos e lineares. Essa visão de raças humanas que se encontravam em um processo evolutivo distinto e linear

foi influenciada pelo evolucionismo biológico das espécies defendido pelo naturalista e biólogo britânico Charles Darwin (1809-1882), autor do livro “*A Origem das Espécies*”, publicado no ano de 1859. Os evolucionistas defendiam a visão de humanidade como única e inquebrável, diferentemente de autores conhecidos como darwinistas sociais ou deterministas sociais que enxergavam a ciência por um aspecto positivista (Schwarcz, 1996).

De acordo com historiador Flávio Raimundo Giarola, na obra intitulada “*Racismo e teorias raciais do século XIX: Principais noções e balanço historiográfico*” (2015), um dos precursores deste pensamento evolucionista das raças foi o filósofo francês Arthur de Gobineau (1816-1882). Ao buscar uma resposta para as diferenças entre os seres humanos, Gobineau construiu uma linha evolutiva na qual os brancos, com destaque para os germânicos, ocupavam o degrau mais alto da hierarquia racial e, portanto, eram sinônimos de civilização, enquanto os negros não estariam nem ao menos aptos para a vida civilizada (Giarola, 2015).

Em contrapartida, os deterministas sociais estavam divididos em dois tipos: deterministas geográficos e deterministas raciais. Segundo Schwarcz (1996), enquanto os primeiros defendiam que o futuro da civilização estaria ligado a aspectos geográficos como o clima, o segundo desconsiderava o indivíduo e pautava sua análise nos elementos físicos e morais de cada raça, defendendo que o futuro do sujeito estaria vinculado às suas características raciais. Dessa forma, em ambas as perspectivas dos deterministas sociais, os europeus eram privilegiados em detrimento dos africanos.

Na concepção geográfica, o clima ameno de temperaturas mais frias da Europa propiciava o pleno desenvolvimento humano, enquanto o clima tropical de altas temperaturas do continente africano resultaria na degeneração da espécie. Como o Brasil compartilha do clima tropical de territórios da África, na análise determinista biológica, o país também estava fadado ao fracasso, já que a população brasileira não teria condições geográficas adequadas para o seu desenvolvimento. Da mesma forma, na concepção determinista racial, a raça ariana seria possuidora de elementos físicos e morais superiores aos/às africanos/as, com aptidões intelectuais e neurológicas mais evoluídas.

As teorias deterministas raciais também foram utilizadas em outros campos da sociedade, como no Direito, refletindo-se na forma como a justiça brasileira enxergava, julgava e punia as pessoas que eram acusadas de cometerem crimes. A

chamada doutrina da psicologia coletiva, a partir da qual o comportamento do indivíduo não estaria relacionado ao seu livre arbítrio, mas ao grupo racial ao qual pertence, foi incorporada à Antropologia Criminal na teoria formulada pelo psiquiatra e criminologista italiano Cesare Lombroso (1835-1909). Em sua teoria, ele defendia que a tendência ao crime seria inata e hereditária, podendo ser decifrada com base em investigações das características anatômicas dos indivíduos, como o tamanho do crânio ou formato das orelhas (Giarola, 2015).

Os estudos de Lombroso apontavam determinadas características físicas que indicariam uma tendência maior ao crime. Obviamente, em razão do contexto do período no qual essas teorias foram formuladas e nas intencionalidades dos autores, essas características eram comumente encontradas em pessoas negras. No Brasil, os estudos da doutrina da psicologia coletiva de Lombroso foram importados e incorporados aos cursos de Direito do país, servindo como parâmetro de julgamento de crimes.

Essa concepção de que o comportamento do indivíduo estava ligado à raça, serviu como justificativa para a culpabilização de corpos negros enquanto criminosos, em uma visão totalmente estereotipada, marcada pela construção social de que a população negra possui, biologicamente, uma propensão ao crime. Em uma análise contemporânea, esse estereótipo acarreta a permanência de inúmeras violências contra afrodescendentes, podendo ser relacionado aos altos índices de genocídio de jovens negros brasileiros, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos, que são mortos por fatores ligados ao racismo (Seppir, 2014).

Outro intelectual europeu que desenvolveu teorias raciais que impactaram nos debates brasileiros foi o biólogo e antropólogo inglês Herbert Spencer (1820-1903). Em sua teoria, as raças e indivíduos mais aptos venciam a luta pela vida, enquanto os menos aptos fracassavam. Com base nisso, foi possível justificar as desigualdades sociais, pois o fracasso econômico das populações mais pobres estaria relacionado à sua menor aptidão para alcançar o sucesso. De acordo com a teoria científica da seleção natural, os menos aptos, também denominados de inferiores, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes (Bolsanello, 2015).

Lilia Schwarcz (1996) defende que autores como Spencer, além de reforçarem as diferenças entre os grupos raciais, também condenavam a miscigenação, apontando-a como a causa da degeneração da raça. Uma vertente

mais rigorosa desta tese implicou um ideal político também conhecido como uma “prática avançada do darwinismo social”: a “eugenia” – *eu*: boa; *genus*: geração. Este termo foi criado pelo cientista britânico Francis Galton (1822-1911), no ano de 1883, e designava a ideia de que as raças inferiores encontravam-se não apenas submissas às raças superiores, como também deveriam ser eliminadas ou desencorajadas de procriar a fim de alcançar o aperfeiçoamento da raça.

A eugenia também chegou a ser uma prática defendida no Brasil e o seu objetivo era, de fato, o desaparecimento dos indivíduos de ascendência africana. As influências da eugenia no Brasil estiveram fortemente presentes na Medicina, por meio de teorias que buscavam defender que a população não-branca do país estava mais propensa a desenvolver doenças mentais. Seguindo pensamentos eugenistas, a *Liga Brasileira de Higiene Mental*, de 1926 chegou a afirmar que:

[...] os doentes mentais se constituíam basicamente de indivíduos não-brancos (negros, árabes, japoneses, chineses...) ou de brancos “menos respeitáveis”, como os portugueses. Certos tipos étnicos, como o italiano e o alemão, não eram inseridos nas estatísticas psiquiátricas, uma vez que a inclusão poderia comprometer o ideal eugênico da Liga (Costa apud Bolsanello, 1996, p. 162).

Assim sendo, o projeto eugenista no Brasil contou até mesmo com a manipulação de dados médicos com o objetivo de comprovar cientificamente a inferioridade racial dos não-brancos e suas inaptidões ao desenvolvimento, afirmando que esses indivíduos eram os que mais estavam presentes nas estatísticas psiquiátricas de doenças mentais no país. Logo, a alta incidência de doenças mentais em negros, por exemplo, poderia significar a degeneração física e intelectual da “raça negra”, tornando a ideia eugenista de desencorajar a reprodução e até mesmo de realizar esterilizações forçadas a esses grupos como uma justificativa médica para impedir a degradação da sociedade como num todo.

Para os eugenistas, além da condenação da miscigenação entre grupos raciais diferentes, ou seja, o casamento inter-racial não deveria ser permitido, as raças entendidas como inferiores – no caso, a negra – deveriam ser extintas, restando apenas as mais aptas ao progresso. Em outras palavras, no Brasil, o ideal eugenista consistia no desaparecimento de negras e negros, com projetos que objetivavam a proibição da mestiçagem e o decréscimo demográfico da população negra. Entretanto, pela realidade social do país, altamente miscigenada no início do século XX, esses projetos não tiveram êxito.

Ainda assim, quando as teorias deterministas raciais ganharam forte repercussão no cenário internacional na virada do século XIX para o século XX, os intelectuais brasileiros se encarregaram de importá-las para o país, realizando as adequações necessárias para que pudessem ser aplicadas nessas terras. Certamente, como aponta Giarola (2015), as teorias deterministas, tanto as geográficas quanto as raciais, atendiam aos interesses imperialistas europeus e condenavam o Brasil, um país tropical e miscigenado, ao completo fracasso e degeneração humana. Logo, eram necessárias algumas reformulações para que essas teorias fossem úteis aos interesses do governo e da elite branca.

Para a compreensão de quais eram esses interesses, uma breve contextualização do cenário nacional faz-se necessária. O Brasil do final do XIX passava por um período de grandes conturbações. A abolição da escravidão havia ocorrido recentemente e a República brasileira dava seus primeiros passos. Porém, essas mudanças não significaram um verdadeiro avanço. Mesmo com o fim da escravidão, nenhuma política de inclusão dos negros havia sido implantada e essa população se encontrava às margens da sociedade, excluída dos centros urbanos e lutando para ocupar os piores setores no mercado de trabalho.

Ademais, a entrada de mão-de-obra estrangeira, predominantemente europeia, dificultava ainda mais a inserção do negro no cenário nacional e o imenso número de mestiços que compunham a maioria da população trazia a questão racial para o centro das discussões intelectuais (Ciconello, 2008). Com a entrada em massa dos imigrantes, o país, que já era miscigenado, tinha chances ainda maiores de ter a mestiçagem como uma marca muito presente na sociedade. Dito isso, era inquestionável que o Brasil fugia totalmente à regra estabelecida pelas teorias deterministas europeias.

Antes mesmo da abolição da escravidão em 1888, a chamada “ciência europeia” estava sendo recepcionada no Brasil. Cientistas, médicos e advogados, inspirados nos autores estrangeiros, buscavam nas teorias europeias ferramentas para a compreensão da sociedade em que estavam inseridos e para o desenvolvimento de um plano progressista para a nação. Esse plano deveria ser capaz de trazer a modernidade necessária aos ideais republicanos que já ganhavam corpo entre os membros da elite, mas que também garantissem a permanência das posições de poder nas mãos da classe branca dominante.

Segundo Schwarcz (1996), os intelectuais brasileiros, tanto das escolas de Recife quanto de São Paulo, assumiram uma postura de assimilar o que era possível e eliminar quando era necessário, integrando as teorias europeias ao cenário do Brasil de forma crítica e seletiva de acordo com os interesses políticos e culturais locais. Por mais que a elite brasileira desejasse reafirmar a sua superioridade com relação aos negros e indígenas, permitindo a construção de uma nação que garantisse aos brancos a manutenção de todos os seus privilégios, não era interessante importar as concepções que colocariam o Brasil em uma posição de fracasso, ou um caso sem solução. Logo, algumas concepções foram desencorajadas.

Esse foi o caso das teorias deterministas geográficas defendidas pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904) e pelo historiador britânico Thomas Buckle (1821-1862). De acordo com o autor Sérgio Costa, na obra "*Dois Atlânticos: teoria racial, anti-racismo, cosmopolitismo*" (2006), os pensadores brasileiros que se inspiraram nos trabalhos de Ratzel e Buckle acreditavam que os fatores climáticos e de solo impediam que o país conseguisse se desenvolver, formando uma população preguiçosa, ociosa e indisciplinada. Porém, por meio dessas ideias o caso brasileiro se mostrava sem uma possível solução já que não havia uma maneira de transformar o clima.

Por essa razão, as teses defendidas pelos deterministas raciais brasileiros se apresentaram mais promissoras aos objetivos locais do que as deterministas geográficas. Apesar de o problema do clima ser irreversível, caso fosse possível ao Brasil solucionar o problema racial, o país poderia ter chances maiores de alcançar o progresso (Bolsanello, 2015). Os teóricos do racismo científico brasileiro concordavam em um ponto: a existência das raças era inquestionável. Entretanto, com relação à evolução biológica em conexão com o progresso social, as vertentes de pensamento se ramificavam nos debates brasileiros a partir de duas principais influências estrangeiras: o neolamarckismo e o darwinismo social.

Os defensores do primeiro tinham como inspiração o naturalista francês Jean Baptiste Chevalier de Lamarck (1744-1829), segundo o qual as habilidades adquiridas durante a vida podiam ser transmitidas hereditariamente. Já os darwinistas sociais fundavam suas ideias nos trabalhos dos pensadores alemães Ernst Haeckel (1834-1919), Ludwig Büchner (1824-1899) e Friedrich Albert Lange

(1828-1875), que foram pioneiros em realizar as apropriações político-sociais da teoria de Darwin, submetendo o progresso humano a evolução das raças.

Apesar da divisão entre as duas vertentes, segundo Costa (2006), o darwinismo social brasileiro era profundamente neolamarckista, pois este permitia que o pensamento nacionalista retirasse de suas ideias o fio moral capaz de interligar o esforço individual e social ao progresso humano. Ao utilizar as contribuições do pensamento de Lamarck na teoria de que o progresso humano está interligado à evolução das raças, era possível defender que os membros da elite branca, mais aptos intelectualmente do que os/as negros/as em razão dos aspectos raciais, transmitiam às suas gerações as habilidades que adquiriram durante suas vidas, garantindo o desenvolvimento desse grupo.

Em contrapartida, como os/as negros/as eram vistos/as como inferiores e incapazes de desenvolverem o seu intelecto aos moldes dos brancos, suas gerações também não seriam aptas, cabendo aos sujeitos brancos permanecerem nos espaços de poder e gerirem o progresso da nação. Sendo assim, a junção entre o darwinismo social e o neolamarckismo concedia às teorias brasileiras características únicas, buscando a comprovação da superioridade racial da elite branca e sua capacidade para se manter enquanto classe dominante, subjugando os negros à subserviência.

Ainda a partir de Costa (2006), discordâncias maiores eram evidenciadas nas discussões acerca da mistura das raças e os riscos de degeneração que ela poderia ocasionar. Como destaca Schwarcz, na obra intitulada "*Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*" (2012), o posicionamento brasileiro referente à raça e miscigenação se apresentou bastante peculiar em comparação com as teses europeias:

Fazendo-se um casamento entre modelos evolucionistas (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) — arranjo esse que, em outros contextos, acabaria em separação litigiosa —, **no Brasil as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco.** [...] Tingido pela entrada maciça de imigrantes — brancos e vindos de países como Itália e Alemanha —, introduziu-se no Brasil um modelo original, que, em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades do branqueamento (Schwarcz, 2012, p. 30, grifo meu).

Dessa forma, as ideias defendidas pelos intelectuais brasileiros que acreditavam que a miscigenação realmente levaria à degeneração e que o povo brasileiro jamais estaria apto à civilização, foram desencorajadas, porque não serviam ao projeto de nação que se buscava construir. Em contrapartida, as teses que afirmavam que a mistura das raças no Brasil poderia levar ao desaparecimento de negros/as e mestiços/as de pele mais escura, ocasionando o embranquecimento gradual da nação, além de agradarem aos ideais republicanos, também concediam ao Brasil uma chance de eliminar o problema racial e se aproximar dos modelos civilizatórios europeus no prazo de algumas décadas.

Enquanto a primeira versão descrita era vista como pessimista, pois o país estaria fadado ao fracasso, a outra versão apresentava uma tese aparentemente mais otimista na qual o grande dilema brasileiro teria uma solução. Contudo, ambas se filiavam às correntes do racismo científico europeu e consideravam todos/as aqueles/as que não fossem brancos como inferiores. Estas duas vertentes do racismo científico brasileiro, - a primeira mais vigorosamente defendida pelo médico Nina Rodrigues e a segunda pelo advogado Sylvio Romero -, caracterizavam:

[...] precisamente o paradoxo entre a condição de objeto de discurso etnológico europeu e o desejo de produção de um discurso nacional com a sociedade histórica. **A saída encontrada por Nina Rodrigues foi restringir o discurso etnológico aos negros, a de Sylvio Romero foi dizer que todos os brasileiros se tornariam brancos.** De qualquer forma, contudo, a reflexão no âmbito das ciências sociais no Brasil até os anos 1930, esteve fundamentalmente aprisionada nos termos estabelecidos pelo racismo científico (Costa, 2006, pp. 168-169, grifo meu).

O médico baiano Nina Rodrigues (1862-1906) foi influenciado pela Antropologia Criminal e pela teoria evolucionista do antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917), a qual defendia que a possibilidade de aprendizado moral era determinada tanto pelo grau de evolução biológica, quanto pelo grupo racial a que se pertencia. Portanto, o que o autor denomina de imputabilidade penal deveria ser atribuída segundo o grau de desenvolvimento biológico-moral do indivíduo. Ou seja, a responsabilização jurídica e a punição dos indivíduos que cometessem algum crime deveriam ser aplicadas de acordo com as condições biológicas e morais do indivíduo, sendo estas determinadas pela sua raça (Costa, 2006, p. 173).

Nessa perspectiva, no âmbito jurídico, as pessoas negras além de serem inferiores biológica e moralmente segundo as teorias deterministas raciais, deveriam

ser julgadas criminalmente a partir das concepções de raça. Essa ideia defendida por Tylor e reafirmada por Nina Rodrigues determinava critérios de julgamentos diferentes de acordo com fatores biológicos e raciais. Além disso, segundo Costa (2006), Nina Rodrigues também defendia que as diferenças entre as raças eram irreduzíveis, fazendo-o totalmente contrário à ideia de miscigenação.

Décadas posteriores às publicações de Nina Rodrigues, suas ideias foram reiteradas pelo pesquisador nazista Heinrich Krieger (1865-1951). Seu objetivo era apontar os problemas do projeto de construção de uma nação mestiça no Brasil e implantar um novo projeto no qual uma política racial deveria permitir que a camada branca conduzisse o país e impedisse a mestiçagem (Costa, 2006). Basicamente, Heinrich utilizou da teoria de Nina Rodrigues para tentar implantar e regulamentar o que ele acreditava que já existia no Brasil, a realidade do *apartheid*. Felizmente, ele não obteve êxito em seu projeto.

A teoria de Sylvio Romero, no entanto, sugeria uma alternativa bastante diferente da apontada por Nina Rodrigues e seus defensores. Para formular o que Costa (2006, pp. 178-179) chamaria de “tese da mestiçagem branqueadora” ou “teoria do branqueamento”, Romero combinou a teoria dos híbridos, os princípios da seleção natural e da sobrevivência dos mais aptos e o determinismo racial. Com base na combinação dessas ideias, para Romero, a mestiçagem representava algo benigno, uma forma transitória que levaria à aproximação gradual do tipo racial branco. Para o sucesso de sua teoria, o processo de mestiçagem deveria sofrer intervenções estatais, de forma que o direcionamento dos imigrantes europeus não fosse concentrado em um mesmo local e os casamentos entre as raças caminhassem no sentido do embranquecimento.

Como aponta o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, em sua tese de livre-docência intitulada “*Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*” (1999), na perspectiva de Sylvio Romero, o processo de mestiçagem resultaria em uma homogeneização da sociedade brasileira. Ao implicar a dissolução da diversidade racial e cultural, a homogeneização da sociedade ocorreria em conjunto com a predominância dos elementos biológicos e culturais brancos, até o completo embranquecimento em menos de um século (Munanga, 1999).

Munanga (1999) aponta outro pensador brasileiro defensor da “teoria do branqueamento” da população por meio da mestiçagem. Trata-se do médico e

cientista João Batista de Lacerda (1846-1915). Lacerda, embora discordasse de Romero a respeito do tempo estimado para que os negros, indígenas e mestiços desaparecessem da sociedade brasileira, - compreendendo que seria um processo mais demorado - também apresentava a convicção de que em questão de alguns séculos, o processo gradual de embranquecimento obteria sucesso e o Brasil se tornaria um país branco.

Para Lacerda, os mestiços não poderiam ser enquadrados como tão inferiores quanto os negros, permanecendo em uma posição intermediária que poderia ser superada em casamentos entre “mulatos” e brancos. Nesses casos, seria possível esquecer-se de suas origens negras por causa da aproximação que apresentariam das qualidades morais e intelectuais brancas. Segundo essa lógica, as miscigenações seriam capazes de remover dos descendentes dos mestiços os traços da raça negra (Munanga, *Op. Cit.*).

Outro pensador brasileiro a ser mencionado é o historiador e sociólogo Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951). Ele é considerado o intelectual que sistematizou e enfatizou ideias racistas que visavam o branqueamento da população brasileira. Vianna acreditava na existência de dois tipos de “mulato”: o inferior e o superior. O primeiro - resultado do cruzamento do branco com negro do tipo inferior - seria incapaz de ascensão, enquanto o segundo - produto do cruzamento entre branco e negro do tipo superior - era suscetível de arianização, ou seja, de tornar-se branco físico e intelectualmente (Munanga, *Op. Cit.*).

Ainda segundo Munanga (1999), todos os tipos de mestiços seriam definidos a partir de suas características físicas aparentes, ou seja, o fenótipo e não pelo genótipo. Tanto o caráter quanto a inteligência dos mestiços estariam atrelados à aparência física. A respeito dessas categorizações de mestiços inferiores e superiores, vale ressaltar que, por meio de casamentos interraciais que objetivavam embranquecer, os/as negros/as de pele retinta, com traços negróides marcantes, iriam desaparecer da sociedade, sendo substituídos/as pelos/as negros/as de pele clara – denominados/as de mulatos/as, morenos/as e, posteriormente, pardos/as.

Os/as pardos/as, distanciados/as de suas origens negras, não apenas dariam continuidade ao embranquecimento, como também seriam facilmente assimilados/as culturalmente pelos brancos. Esse pensamento foi enraizado de tal forma na sociedade brasileira que, nos dias atuais, o fenótipo continua a ser um fator definidor do tratamento que a pessoa irá receber na sociedade e também das

oportunidades que lhes serão oferecidas ou negadas. Trata-se de condicionar o quanto de direito a pessoa negra tem mediante o quão negra ela aparenta ser fisicamente.

Logo, as(os) negras(os) de pele clara, com traços negróides menos presentes, se aproximam mais facilmente do universo branco, embora não façam parte dele de fato. Em razão disso, como implicação de estarem na condição de mestiços superiores – uma visão estabelecida a partir da “teoria do branqueamento” - usufruem de mais direitos e são submetidos a menos violências do que os sujeitos negros de pele retinta. O racismo, contudo, continua atingindo toda a população negra e mantendo os privilégios dos sujeitos brancos.

Tendo como objetivo a comprovação do “sucesso” da teoria do branqueamento, Oliveira Vianna buscou demonstrar em seus estudos como o número de mestiços refratários à arianização – que não perdiam características negróides - haviam decrescido no decorrer do tempo, enquanto os mestiços superiores – adeptos ao embranquecimento - tinham adquiridos atributos físicos parcialmente semelhantes aos arianos através das gerações, passando a pertencer à categoria dos “morenos” (Costa, 2006).

Em poucas décadas, a credibilidade desse projeto e seu suposto sucesso no Brasil começaram a ser questionados. Primeiramente, foi possível constatar que os/as mestiços/as apresentavam traços miscigenados de ambas as raças, não havendo formas de controlar este processo para que ocorresse apenas a permanência de características físicas brancas. Além disso, como embranquecer toda a população, tornando-a branca, não passava de uma utopia, a construção de uma nação pelo ideário da branquitude não se apresentava mais adequada, pois, este não seria um elemento de identificação de todos os brasileiros.

Dados do último Censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2022, revelam informações relevantes sobre o processo de miscigenação brasileira. Segundo o IBGE, “a parcela da população brasileira que se autodeclara de cor ou raça preta passou de 14,5 milhões, no Censo de 2010, para 20,7 milhões em 2022, um crescimento de 42,3%. O censo também aponta o aumento da proporção de pretos no total da população, de 7,6% para 10,2%”. A respeito dos/as brasileiros/as que se autodeclararam pardos/as, também houve crescimento. No Censo populacional de 2022, 92,1 milhões de brasileiros/as se declararam pardos/as e 88,3 milhões se declararam brancos, registrando 45,3% de

pardos ante 43,5% de brancos. Ao somar pretos/as e pardos/as, 55,5% da população brasileira se autodeclarou negra (IBGE, 2022).

Dados como esses refutam o êxito do embranquecimento populacional e comprovam que a mestiçagem além de não ter eliminado os indivíduos de ascendência africana, fez com que a maioria da população do país fosse afrodescendente. Porém, seria possível afirmar um processo de enegrecimento da população pelo aumento da porcentagem de pretos/as e pardos/as nos censos? Ao invés de embranquecer, o Brasil estaria enegrecendo? Este é um questionamento de inúmeras ramificações.

Primeiramente, é necessário ter um olhar crítico para os levantamentos censitários no Brasil. Os censos anteriores ao ano de 1970, são questionáveis por não apresentarem métodos e critérios capazes de coletar dados seguros e fiéis ao retrato demográfico do período. Além disso, mesmo os censos de datas posteriores, por se tratar de levantamentos censitários de autodeclaração, a mudança nos resultados de autodeclarados negros pode refletir um aumento da consciência racial dos/as afro-brasileiros/as, mediante ações de fortalecimento de suas identidades, que influenciaram na forma como essa população se autodeclara.

Os desafios desse processo de letramento racial no Brasil perpassam pelas teorias importadas da Europa que agradavam os ideários de branquitude, mas, que resultaram no mascaramento das questões vivenciadas pela população. As teorias deterministas brasileiras, tanto geográficas quanto raciais, estiveram fortemente vinculadas aos interesses da elite branca e de uma República recém-fundada, que enxergava as tensões raciais no Brasil como um problema a ser encoberto e não solucionado.

Mesmo com o fracasso da construção de uma nação totalmente branca, houve a permanência e solidificação de um sistema de dominação e privilégios dos sujeitos brancos presente até os dias atuais, denominado de “*O pacto da branquitude*” pela autora Cida Bento. Segundo ela, “é a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro [...] na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um grupo e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até de morte, para outro” (Bento, 2022, p. 15).

Para a manutenção dessa relação de dominação dos sujeitos brancos no Brasil, sem permitir a intensificação das tensões raciais que poderiam prejudicar o

sistema já consolidado, o caminho encontrado pelo governo brasileiro consistiu em uma tese amplamente difundida em meados do século XX: a de que o Brasil era um país democrático racialmente, marcado pela mestiçagem e onde todas as raças conviviam em plena harmonia, sem a existência de racismo. Trata-se da ideologia da democracia racial que representou o projeto de caracterizar o Brasil como o paraíso das raças. Os grandes impactos desse projeto, desde a sua formulação até as lutas por desconstruí-lo irão compor os debates a seguir.

2.2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A TENTATIVA DE MASCARAR AS TENSÕES RACIAIS NO BRASIL

Ao refletirmos sobre projetos desenvolvidos pelo governo brasileiro em conjunto com a elite branca para invisibilizar as pautas da população negra, o maior deles se relaciona à mestiçagem. A mestiçagem no Brasil sempre representou um dos principais focos de discussões entre os intelectuais, esses que divergiam acerca desse fenômeno: uns enxergando-o como algo negativo, outros como positivo para o país. Por se tratar de um país altamente miscigenado, havia a necessidade de discutir sobre a mestiçagem em terras brasileiras para compreender a própria sociedade e o seu futuro enquanto nação.

Na virada do século XX, mesmo o olhar mais otimista acerca da mistura das raças apresentado por Sylvio Romero, considerava o mestiço apenas como uma fase transitória tendo como finalidade a aproximação com o ideário racial branco. Schwarcz (1996) defende que somente a partir da década de 1930, a mestiçagem começou a receber uma abordagem na qual seria uma especificidade brasileira e, portanto, nosso maior motivo de orgulho e representatividade.

Obviamente, esse processo não ocorreu de maneira natural. A mudança de visão sobre a mestiçagem no Brasil foi motivada por inúmeros fatores, pensadores e, principalmente, interesses. Influenciado pelas ideias nacionalistas importadas do estrangeiro, o governo brasileiro recebeu como grande tarefa a construção de uma identidade nacional capaz de unir uma população tão diferente como a nossa em torno de um mesmo discurso. Evidentemente, a política do branqueamento não se enquadrava nesse novo projeto. Desta vez, era necessário criar um símbolo representativo para o povo brasileiro que englobasse a maioria da população, construindo laços identitários.

Contudo, a construção de identidades não é um processo simples e envolve inúmeros fatores, incluindo as intencionalidades em torno da identidade que deseja ser construída. Como descreve o sociólogo espanhol Manuel Castells em sua obra “*O poder da identidade*” (1999):

[...] **toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece.** A construção de uma identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (Castells, 1999, p. 23, grifo meu).

Dessa forma, o governo brasileiro possuía um grande desafio em suas mãos e recorreu à mestiçagem para solucioná-lo. Como aponta Ciconello (2008), foi visando a construção de um símbolo que pudesse unir e representar o povo brasileiro, que a ideologia da miscigenação e a teoria da democracia racial ganharam corpo e estabeleceram o mestiço como figura central do que seria ser brasileiro. Logo, o/a mestiço/a, compreendido/a pelas teorias deterministas raciais como degenerado/a e inapto/a à evolução e, visto/a pela “teoria do branqueamento” como uma mera fase transitória para se atingir o ideário branco, foi transformado/a no símbolo da identidade brasileira e no equilíbrio harmonioso entre os três principais grupos raciais formadores de nosso povo: indígenas, africanos e portugueses.

De acordo com essa nova teoria de enaltecimento da mestiçagem, o Brasil se distanciava dos problemas raciais vivenciados em países como os Estados Unidos, e representava um verdadeiro paraíso racial no qual todas as pessoas se relacionavam em plena harmonia independentemente da cor de sua pele. Esse discurso não serviu apenas como base para a construção de uma identidade brasileira, mas também como um meio de “invisibilizar o debate público sobre o racismo e desigualdade, naturalizando as posições subalternas e a violência sofrida pela população negra” (Ciconello, 2008, p. 16).

É importante contextualizar a razão pela qual esse projeto de nação passou a ter um valor tão significativo para os interesses políticos da época. A virada da década de 1920 para 1930 foi marcada por acontecimentos críticos na política brasileira. Após mais de 40 anos de permanência do poder nas mãos das

oligarquias cafeeiras, a quebra desse sistema estabelecido na Primeira República culminou num golpe de estado, chamado de Revolução de 30, sob a liderança de Getúlio Vargas. A política adotada por Vargas, de forte teor nacionalista, objetivava a identificação do povo brasileiro com os símbolos e elementos que caracterizavam a nação.

Hermano Vianna, autor do livro “*O mistério do Samba*” (1995), defende que na busca por construir uma unidade nacional, ocorreu um processo de invenção de uma identidade brasileira, marcada pela valorização de elementos da chamada cultura popular, os quais em períodos anteriores eram vistos de forma negativa tanto pelo poder governamental quanto pela elite. Entre os ditos símbolos nacionais que carregavam a tarefa de representar a “essência da brasilidade”, se destacavam a mestiçagem e o samba, o último visto como um gênero musical característico do povo mestiço (Vianna, *Op. Cit.*).

Mas, por qual motivo a valorização da mestiçagem seria capaz de contribuir com a construção da unidade nacional? Em primeiro lugar, é preciso compreender que a ideia de unidade nacional pressupõe um conjunto de elementos que possam homogeneizar a população, excluindo as diferenças, os regionalismos e se caracterizando por símbolos que a maioria dos brasileiros se identificassem. Como afirma Vianna, esse processo de escolha de elementos e símbolos homogeneizadores não ocorre de forma natural. Exatamente por isso, o autor denomina de invenção da unidade brasileira (Vianna, *Op. Cit.*).

Visto que não foi possível homogeneizar o povo brasileiro pelo ideário racial branco, um fator que estava presente em grande parte da população era a mestiçagem. Logo, o elemento que demonstrava a heterogeneidade da sociedade brasileira passou a ser utilizado para torná-lo homogêneo, a partir do pressuposto de que “somos todos mestiços”. Por mais que a mestiçagem fosse um elemento da especificidade racial e cultural do Brasil, ser mestiço significava ser fruto da miscigenação. Portanto, era possível determinar um tipo único de mestiço?

A respeito desse questionamento, Vianna afirma que:

A mestiçagem brasileira nunca foi um fenômeno homogêneo. **Os defensores do mestiço como símbolo nacional tiveram que escolher, entre as várias mestiçagens ocorridas no Brasil, aqueles que melhor se enquadravam em seus projetos de criação de uma identidade nacional.** [...] Durante as primeiras décadas do século XX, os mulatos e o urbano passam a ocupar, cada vez mais, o centro das atenções nos debates das raízes da identidade brasileira (Vianna, 1995, p. 70, grifo meu).

Sendo assim, na perspectiva do autor, para que a mestiçagem pudesse ser definida como um símbolo nacional, foi necessário que o governo brasileiro escolhesse qual ou quais tipos de mestiçagem se adequavam ao projeto de nação que se buscava construir no Brasil. Entre as décadas de 1930 e 1940, como parte de um projeto urbanizador e de industrialização do país desenvolvido pelo governo de Getúlio Vargas, a escolha pelo mestiço dos espaços urbanos, denominado de mulato, foi a mais assertiva. Afinal, tratava-se de valorizar o brasileiro ideal, fruto da mestiçagem que com a força do seu trabalho, ajudaria a construir uma nação desenvolvida.

Entretanto, como seria possível diminuir as tensões entre as classes populares e a elite branca que, diferentemente do povo, continuava a enaltecer suas raízes europeias, negando a mestiçagem, e que também não integrava a força de trabalho do país? O mecanismo encontrado foi a construção de um discurso de harmonia entre as raças, valorizando as diferentes contribuições que cada grupo racial trouxe para a construção do país e do povo brasileiro. Em outras palavras, o discurso da democracia racial brasileira.

O governo brasileiro num pacto com a elite, ao transformar símbolos étnicos – como a mestiçagem - em símbolos nacionais e construir no imaginário coletivo uma suposta democracia entre as raças, conseguiu não apenas ocultar as desigualdades, como também dificultar a denúncia da dominação racial vivenciada no Brasil (Vianna, 1995). Com o uso desses mecanismos de controle e poder, mesmo os/as negros/as permanecendo em posições subalternas e de exclusão enquanto os privilégios dos brancos eram mantidos, tanto no cenário nacional quanto internacionalmente, se fortalecia o discurso de que o Brasil era um exemplo de convivência entre as raças e um país livre do racismo.

Embora a Frente Negra Brasileira (FNB) já estivesse atuando politicamente no Brasil desde a década de 1930, as reivindicações políticas nesse período eram fortemente reprimidas pelo Estado, principalmente ao que se refere a dita democracia racial, fixando esse tema como um dos maiores tabus do Brasil e um dos discursos mais difíceis de ser desconstruído e modificado no imaginário coletivo. É certo que esse tipo de discurso não é firmado sem a participação de pensadores capazes de articular, academicamente, as ideias que sustentam tais concepções. Assim sendo, a concretização do projeto político nacional e a ideologia da

democracia racial no Brasil apenas foram possíveis devido a obras de inúmeros intelectuais brasileiros, as quais atingiram imensa repercussão dentro e fora do país.

Embora o polímata brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987) seja o intelectual automaticamente relacionado à construção da ideia de que o Brasil era um país democrático racialmente, outro pensador brasileiro o antecedeu. Trata-se de Manoel Bomfim (1868-1932), um médico, psicólogo, sociólogo e historiador. Bomfim foi caracterizado como antirracista em um período no qual as teorias raciais deterministas ainda ocupavam grande espaço no cenário nacional. Para ele, a escravidão no Brasil tinha sido branda e benévola. Em escritos sobre o período colonial, ele buscava descrever o paradoxo decorrente da distância estrutural entre senhores e escravizados e a proximidade física e emocional entre brancos e negros no seio doméstico (Costa, 2006).

Segundo os trabalhos de Bomfim, embora a distância estrutural entre senhores e escravizados/as fosse intransponível, dentro do seio doméstico havia uma proximidade, tanto física quanto emocional, entre brancos e negros/as que representava uma relação supostamente harmoniosa, com a construção de certos laços emocionais. Seguindo essa perspectiva, o pensador enxergava a miscigenação com grande entusiasmo. Para ele, a mistura do/a indígena, negro/a e português dava origem ao/à mestiço/a, o qual seria o tipo racial novo e mais adaptado ao meio. O/a mestiço/a, portanto, não era para Bomfim a transição para o branco, mas uma forma acabada e estável (Costa, *Op. Cit.*).

O trabalho de Manoel Bomfim comprova uma afirmação feita por inúmeros autores contemporâneos de que Gilberto Freyre não foi o inventor da teoria da democracia racial, nem do termo e nem das ideias por esta defendida. Porém, não há dúvidas de que ele tenha sido o seu teórico mais conhecido e divulgador. Embora já houvesse a ideia de que no Brasil não existiam preconceitos e discriminações raciais, coube a Freyre oficializar esta ideia. Como aponta Silva Jr (2008), a expressão “democracia racial” foi empregada pela primeira vez num artigo de Roger Bastide no ano de 1944 e Gilberto Freyre chegou a se posicionar contrário a essa expressão. Entretanto, em meio às tentativas de reformas sociais no país, Freyre mudou sua posição.

Num contexto de guerras de libertação ocorridas no continente africano e com o avanço da ideologia da *negritude*³, Freyre passou a defender vigorosamente a ideia de que o Brasil seria um exemplo de democracia entre as raças e etnias. Segundo Schwarcz (1996), principalmente em sua obra “*Casa Grande e Senzala*” publicada em 1930, Freyre apresenta a mestiçagem como o grande caráter nacional, qualificando positivamente a sociedade senhorial por meio da priorização de uma dita história sexual brasileira, ao mesmo tempo em que deixa de realizar uma análise mais cuidadosa das contradições existentes nessa sociedade.

Mesmo que suas ideias sejam um tanto quanto problemáticas, vale ressaltar um fator que o diferencia dos pensadores anteriores: apontar as contribuições africana e indígena no processo de formação do povo brasileiro. Tanto a participação dos/as negros/as quanto dos/as indígenas, foi totalmente negada e invisibilizada pelos intelectuais deterministas raciais da virada do século, os quais destacavam apenas a participação dos portugueses nesse processo. Em suas obras, Freyre tinha por objetivo enaltecer a figura do/a negro/a, elevando sua cultura em comparação com a do/a indígena e buscando desvinculá-lo da condição de escravizado/a ao defender que:

Foi o negro quem animou a vida doméstica do brasileiro de sua maior alegria. O português, já de si melancólico, deu no Brasil para sorumbático, tristonho; e do caboclo nem se fala: calado, desconfiado, quase um doente na sua tristeza. Seu contato só fez acentuar a melancolia portuguesa. A risada do negro é que quebrou toda essa ‘apagada e vil tristeza’ em que se foi abafando a vida nas casas-grandes (Freyre, 2000, p. 512).

É certo que, apesar do pensamento de Gilberto Freyre ter sido utilizado pelo governo brasileiro e pela elite para desviar a atenção dos problemas sociais presentes no Brasil e negar a existência do racismo, as obras deste autor também foram responsáveis pela quebra de inúmeros aspectos das teorias deterministas. Na perspectiva de análise de Freyre, em comparação com a política segregacionista norte-americana – que o autor vivenciou no período em que estudou nos Estados Unidos - e o regime do *apartheid* aplicado na África do Sul, o Brasil era um país que não possuía tensões raciais realmente graves.

³ Ideologia que tinha como principais objetivos: “buscar o desafio cultural do mundo negro (identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial; lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma [...] civilização do universal” (MUNANGA, 2024, p. 50).

Obviamente, para defender sua perspectiva, Freyre ocultou inúmeras problemáticas da sociedade brasileira, não buscando compreender profundamente a realidade social da população negra e os impactos das desigualdades raciais. Em uma análise estritamente acadêmica, partindo do contexto de um intelectual que teve acesso a inúmeros privilégios, Freyre não se atentou para as relações de dominação e poder dos brancos sobre os/as negros/as, mantidas no Brasil desde o período escravocrata, que apesar de terem sido aplicadas de forma muito mais sutil do que nos Estados Unidos e na África no Sul, trouxeram implicações tão prejudiciais quanto para a população afrodescendente.

Entretanto, como aponta Schwarcz (1996), a popularidade da obra de Freyre não se encontra naquilo que ele deixou de dizer, mas sim pela afirmação de que a perspectiva racial é fundamental para o entendimento da sociedade brasileira e de sua formação. Por essa razão, seu nome está sempre presente nas discussões que envolvem este tema. Mesmo nos dias atuais, as ideias defendidas por Freyre encontram eco em inúmeros discursos e servem de fundamento nos debates tanto daqueles que buscam reafirmar o Brasil como o país da democracia racial, livre do racismo, quanto daqueles que desejam desmistificar essa teoria.

Devemos realizar um adendo de que a visão do Brasil como um país de relações não-conflituosas entre as raças não foi inaugurada pelos pensadores da década de 1940. De acordo com Schwarcz (*Op. Cit.*), o Brasil já possuía uma ideia de democracia racial desde a abolição da escravatura. O pressuposto da democracia racial no Brasil esteve relacionado à construção de um imaginário coletivo que defendia uma convivência harmoniosa entre senhores e africanos/as escravizados/as no ambiente da Casa Grande durante o período da escravidão.

Utilizando como justificativa que a escravidão no Brasil não teria sido tão cruel quanto em outros países, pois os brancos senhores de engenho e os/as negros/as escravizados/as possuíam relações amigáveis e elos de cooperação, construiu-se socialmente uma narrativa de que no Brasil não existia racismo. Naturalmente, o uso do termo democracia racial ocorreu muito posteriormente à abolição da escravatura, mas as bases de seu discurso já faziam parte do imaginário social brasileiro, facilitando que a teoria de um país democrático racialmente ganhasse força em meados do século XX.

Com a política nacionalista do governo Vargas, a necessidade de um projeto de unidade nacional e o enaltecimento da mestiçagem, a ideologia da democracia

racial brasileira se tornou praticamente um fato. Essa teoria recebeu tanta repercussão no Brasil que ganhou destaque nos debates internacionais acerca da questão racial. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, na qual o holocausto havia aterrorizado todo o mundo, intelectuais de diversos países decidiram estudar o Brasil a fim de descobrir o segredo do país considerado como paraíso racial.

No entanto, a realidade presenciada pelos pesquisadores estrangeiros que visitaram o Brasil e comprovada pelo estudo realizado pela UNESCO nos anos de 1951 e 1952 não obteve o resultado que se esperava. Como descreve Silva Jr.:

[...] o resultado decepcionou a UNESCO que inicialmente esperava ter resultados que confirmassem a "democracia racial" brasileira e pudessem ser utilizados como base em políticas anti-racistas pelo mundo, porém **a suposta democracia racial se mostrou INEXISTENTE, pondo em xeque a ideologia da democracia racial brasileira** (e com ela grande parte dos pressupostos da "visão romântica" das relações raciais brasileiras propostas nas obras de Gilberto Freyre e seguidores) (Silva Jr., 2008, pp. 17-18, grifo meu).

Mesmo com os resultados decepcionantes encontrados pela UNESCO após as pesquisas realizadas no Brasil acerca da suposta democracia racial, a desmistificação dessa ideologia e a desconstrução, no imaginário social, de que o Brasil é um país sem problemas raciais, foi algo muito mais complexo e que ainda se encontra em processo. Tantas décadas após a divulgação das ideias de Manoel Bomfim e de Gilberto Freyre, alguns grupos sociais, normalmente ligados à elite branca, insistem em reafirmar que não existe racismo no Brasil e que as desigualdades são apenas econômicas, inexistindo o recorte racial.

Assim como a elaboração da ideologia da democracia racial, sua desmistificação também teve início no campo acadêmico. Como descreve Guimarães no artigo "*Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito*" (2016), coube ao sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995), a responsabilidade de denunciar academicamente a ideologia da democracia racial no Brasil como um mito. Florestan se posicionou contrário à ideia de que o Brasil era um país livre do racismo e de conflitos entre brancos e negros/as, justamente no período em que ocorria o rompimento da democracia brasileira em razão do golpe militar de 1964.

No contexto político das décadas de 1960-1970, a manutenção dos privilégios das classes dominantes, mediante a alienação social e racial das classes populares, era necessária para o fortalecimento do regime vigente. Logo, as denúncias de Florestan Fernandes também abalavam a estrutura política do

período. Porém, o autor foi categórico ao dizer que a democracia racial no Brasil era um mito. Em 1964, Florestan Fernandes defendeu sua tese de titular da cadeira de Sociologia I da USP, intitulada “*A integração do negro na sociedade de classes*”, dedicando a primeira parte do capítulo 3 para discutir o mito da democracia racial. Segundo ele, uma sociedade plurirracial apenas poderia ser considerada como democrática se todas as raças pertencentes a ela tivessem igualdade econômica, social e cultural, do contrário, não existiria uma sociedade plurirracial democrática.

Analisando a sociedade brasileira, Florestan afirma que o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” diferentes no Brasil era marcado por uma convivência restrita, a qual estava regulada por um código que consagrava a desigualdade, disfarçando-a com os princípios de uma ordem social democrática. Dessa forma, no contexto social vivenciado por Florestan, a democracia racial estava tão distante de ser uma realidade quanto a própria democracia política em um período ditatorial.

Essas análises do autor foram de grande valia para as discussões sobre as questões raciais do período, contudo, há lacunas nos apontamentos de Florestan. Como aponta Bento (2022), embora Florestan Fernandes tenha analisado o contexto escravocrata e denunciado a democracia racial como um mito, ao refletir sobre os efeitos da escravidão na sociedade, o autor foi capaz de reconhecer a deformação que o contexto escravocrata causou aos/às sujeitos/as negros/as, mas não abordou os impactos desse processo nos sujeitos brancos, os quais atuaram diretamente na estruturação, implementação e manutenção do sistema escravista no Brasil, beneficiando a si próprios.

A “cegueira conveniente” e o “silêncio cúmplice da branquitude”, como descreve Bento (2022, p. 97), foram ignorados por inúmeros autores, dando continuidade à isenção dos sujeitos brancos e culpabilização da população negra com relação aos impactos do período escravista brasileiro. A falácia do Brasil como o “país da democracia racial”, reafirmava, mesmo que de forma implícita, que os cenários desiguais e de exclusão vivenciados pela população negra no Brasil seriam um retrato da incompetência e despreparo dos/as negros/as e não de um sistema de manutenção de privilégios dos brancos.

Com base nesses recortes, outros autores e também movimentos políticos e sociais denunciaram o mito da democracia racial e questionaram a consagração da mestiçagem como símbolo nacional por compreenderem que essas ideias

dificultavam a organização das lutas antirracistas e das reivindicações por direitos igualitários ao não centralizar as discussões na ruptura do sistema racializado. Como descreve Munanga (1999), o advento da ideia de uma democracia racial brasileira não significou o fim do racismo e das relações de dominação dos brancos sobre os/as negros/as. Porém, ajudou a mascarar a realidade de uma sociedade racializada e desigual.

Logo, com a defesa da mestiçagem e da democracia racial, a exclusão do povo negro se fez pela invisibilidade, pelo apagamento de suas vivências e naturalização das desigualdades, resultando no desenvolvimento de um tipo de racismo característico do Brasil. Como aponta Schwarcz (2012):

De um lado, o racismo persiste como fenômeno social, justificado ou não por fundamentos biológicos. De outro, no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo *à la* brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura (Schwarcz, 2012, p. 27).

Dessa forma, foi desenvolvido o racismo *à* brasileira, no qual as formas de discriminação racial são mais implícitas do que explícitas e as relações de violência e subordinação vivenciadas pelos(as) negros(as) na sociedade são naturalizadas, deixando-as menos visíveis. Mascarado pela cordialidade entre negros/as e brancos no Brasil, o racismo *à* brasileira tornou-se praticamente “invisível aos olhos do mundo e até mesmo para grande parte dos brasileiros” (Silva Jr., 2008, pp. 16-17). Esse discurso objetivava manter as pautas raciais enfraquecidas, impedindo que mudanças estruturais ocorressem de fato no país. Entretanto, como em toda a história brasileira, coube ao próprio povo negro resistir, lutar pelos seus direitos e reivindicar mudanças sociais e políticas, desconstruindo discursos colonizadores.

2.3 REIVINDICAÇÕES E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E NA EDUCAÇÃO

Compreende-se que a desconstrução de discursos racializados que tiveram por finalidade a inferiorização dos corpos negros é um processo muito complexo e marcado por constantes lutas dos protagonistas de suas próprias histórias: o povo negro. Resgatar essas histórias significa destinar a nós, pessoas negras, o

protagonismo de nossas conquistas, desmistificando antigos discursos que enalteciam a ação de colonizadores como salvadores dos/as negros/as. Trata-se de reverenciar a ação do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, que se mobilizaram em prol da desconstrução dos mecanismos que sustentam uma sociedade racializada e altamente desigual.

Uma parte significativa desse resgate se deu no campo da memória e da cultura. A respeito do resgate da cultura negra, a doutora em Antropologia Social, Nilma Lino Gomes, no artigo “*Cultura negra e educação*” (2003), afirma que:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2003, p.79).

É na construção de um “nós” que o Movimento Negro pode ser interpretado. Suas ações fazem ressurgir o poder do povo negro, mediante o resgate das origens e histórias que permitiram a reconstrução das narrativas históricas, voltando o protagonismo para os próprios negros e demonstrando a importância das lutas coletivas e individuais praticadas pela população de ascendência africana. Mais do que isso, foi a articulação e reivindicações desses movimentos que resultaram nas principais conquistas para a população negra, no âmbito político, social e educacional.

Como descreve o professor e historiador brasileiro Petrônio Domingues em “*Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*” (2007):

É por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira (Domingues, 2007, p. 122).

Devido a sua forma de mobilização e estratégias voltadas aos direitos dos afrodescendentes, o Movimento Negro é entendido como um movimento social e político, que defende, em sua maioria, pautas coletivas. Sendo o movimento social definido como um grupo que pode ser organizado sob uma liderança ou não, que possua um programa e objetivos em comum, tendo como base uma mesma ideologia e que vise um fim específico ou uma mudança social (Scherer-Warren

apud Domingues, 2007), o Movimento Negro constitui um dos mais importantes movimentos sociais da história do Brasil, apresentando em seu histórico alterações em seus programas, mas mantendo sempre a finalidade de uma mudança social.

Domingues (2007) define o Movimento Negro como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, **para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação** (Domingues, 2007, pp. 101-102, grifo meu).

Assim como Domingues, Nilma Lino Gomes também destaca a ressignificação da ideia de raça realizada pelo Movimento Negro. Em sua obra: *“Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”* (2019, p. 19), Gomes defende que o “Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais”.

Sendo assim, foi tarefa do Movimento Negro ressignificar o conceito de raça que havia sido elaborado anteriormente pelas teorias deterministas sociais, retirando-o do âmbito biológico e direcionando para o campo social. Também foi uma incumbência do movimento denunciar o mito da democracia racial brasileira, demonstrando a permanência das relações de subjugação dos/as afrodescendentes, marginalizados/as e excluídos/as socialmente. Dessa forma, dentro do Movimento Negro, raça se tornou uma ferramenta de identidade da negritude, permitindo a mobilização e as reivindicações coletivas a fim de se alcançar mudanças sociais destinadas à população negra brasileira.

Enquanto um movimento de atuação política, o Movimento Negro foi se constituindo e também se modificando de acordo com os contextos sociais e políticos, tanto nacionais quanto internacionais. A respeito disso, Domingues (2007) elabora quatro fases distintas do movimento. A primeira fase se refere ao período de 1889 a 1937, incluindo a Primeira República até o Estado Novo; a segunda fase é estabelecida a partir de 1945 até 1964, durante a Segunda República; a terceira fase corresponde ao ressurgimento do Movimento Negro em 1978, após o seu quase

desaparecimento do cenário político durante a Ditadura Civil-Militar, até os anos 2000, marcando o processo de redemocratização à República Nova. Por fim, de 2000 em diante, está se desenvolvendo a quarta fase do movimento.

Na terceira fase do movimento, começaram a se concretizar as principais pautas defendidas pelo Movimento Negro até os dias atuais. Em 1978, foi criado o *Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial* (MNUCDR), que viria a ter o nome simplificado para *Movimento Negro Unificado* (MNU). O MNU conseguiu apresentar uma luta mais sistematizada, mediante a aprovação de Estatuto, da Carta de Princípios e do Programa de Ação. Criado em 1982, no Programa de Ação:

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

Sendo assim, as principais reivindicações feitas pelo MNU nos próximos anos já estavam descritas no Programa de Ação de 1982. Vale destacar a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares que se tornou dispositivo de lei no ano de 2003, com a Lei 10.639. Além disso, a desmistificação da democracia racial aparece como uma das pautas centrais, rompendo com o discurso pró-mestiçagem defendido nas fases anteriores.

Outra mudança importante apontada por Domingues (Op. Cit.) foi em relação aos termos utilizados pelo movimento. Os ativistas da terceira fase do Movimento Negro adotaram oficialmente o termo “negro” para “designar todos os descendentes de africanos escravizados no país”. Esse termo também é empregado nos censos brasileiros. De acordo com a classificação oficial adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE, negro designa quem se autodeclara preto ou pardo, ou seja, a população negra é a somatória de pretos/as e pardos/as. O uso do termo “negro” também se conecta com as pautas identitárias trazidas pelo movimento, que defende a união dos afrodescendentes em prol das mesmas lutas e reivindicações.

Dito isso, na esfera das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, destacam-se as ações políticas e educacionais que contribuíram com as conquistas

que foram alcançadas pela população negra, assim como a articulação sistemática da luta antirracista. A ação do Movimento Negro possui um caráter fundamental nas reivindicações por igualdade, ao elaborar discursos e medidas políticas que tem por objetivo reverter os indicadores sociais que historicamente mantêm os/as afro-brasileiros/as em posições desfavoráveis e marginalizadas.

Como aponta Domingues (2008), as mobilizações do Movimento Negro tem priorizado o âmbito político e a luta antirracista, mediante exigências de políticas públicas que atuem como medidas emancipatórias para a população negra. Algumas dessas medidas são caracterizadas como um resgate histórico, visto que, após a abolição da escravatura em 1888, o governo brasileiro não criou projetos de inserção dos/as negros/as na sociedade brasileira, nem ao menos se preocupou em indenizar os/as ex-escravizados/as e seus/suas descendentes pelos séculos de escravidão, violência e negação de direitos.

Pelo contrário, ao final do século XIX, a população negra permanecia em condições semelhantes às do período escravocrata, sem oportunidades sociais de transformação do contexto em que viviam. Logo, somente após um século de mobilizações, os direitos dos/as afrodescendentes começaram a ser concretizados em políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro. Para Gomes (2019), a ação do Movimento Negro é decisiva nesse processo, pois:

[...] ele é o sujeito central capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora. Nesse processo, a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais) e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária (Gomes, 2019, p. 70)

Sendo assim, a partir da ressignificação do conceito de raça e de sua compreensão enquanto um elemento estrutural das relações de discriminação e desigualdade no Brasil, o Movimento Negro trouxe as questões étnico-raciais para a esfera política, direcionando essas discussões para o processo de formulação de políticas públicas. Trata-se da realização de uma releitura política do papel da população negra na sociedade brasileira, reafirmando a identidade negra e a necessidade da elaboração de políticas direcionadas a amenizar as desigualdades historicamente firmadas.

Gomes (2019) defende que as ações políticas e educacionais do Movimento Negro podem ser compreendidas como práticas emancipatórias a medida em que o

movimento destaca a trajetória da população negra brasileira enquanto construtora de saberes políticos, identitários e estéticos, além de enfatizar a presença das(os) afrodescendentes na História, reivindicando o resgate da memória e ancestralidade das pessoas de ascendência africana no Brasil. Segundo Domingues (2007, p. 116), “o movimento negro organizado ‘africanizou-se’. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância”.

Uma das reivindicações primárias ocorreu no terreno educacional. A escola, enquanto uma instituição capaz tanto de manter as estruturas vigentes quanto de transpor os mecanismos sociais impostos, permaneceu por um longo período enquanto um espaço altamente excludente e inacessível aos/às afrodescendentes. No período escravocrata e também nas décadas após a abolição, negras e negros não podiam frequentar os espaços escolares do país. Sendo assim, a inserção dos/as afro-brasileiros/as nas escolas públicas tornou-se uma das principais reivindicações das organizações negras desde o início do século XX (Gomes, 2019).

Entretanto, conquistar o direito de frequentar as escolas públicas não garantiu à população negra um ensino em par de igualdade com os brancos e muito menos tornou o espaço escolar livre do racismo e dos mecanismos de manutenção das desigualdades raciais. Além do direito de acesso à educação básica, coube ao Movimento Negro intervir politicamente em pautas relacionadas à abordagem dos conteúdos e materiais didáticos, exigindo a inclusão do ensino e da história afro-brasileira e a desconstrução da visão eurocêntrica hegemônica da História. Ademais, também fez parte das reivindicações educacionais do movimento a garantia de acesso ao Ensino Superior, mediante a defesa de políticas afirmativas.

Nas escolas públicas de Educação Básica, até as décadas finais do século XX, na perspectiva histórica empregada nos conteúdos e materiais didáticos, a representatividade da população negra era praticamente nula. As menções acerca das(os) negras(os) na História do país se limitavam ao contexto escravocrata. Além disso, o próprio ambiente escolar se mantinha altamente segregado, um espaço hostil para crianças negras que sofriam com a manutenção de práticas racistas e discriminatórias.

Como descreve Gomes (2019), nos poucos momentos em que os/as africanos/as eram mencionados/as na História do Brasil, como nas comemorações do dia 13 de Maio referente à abolição da escravatura, a abordagem dos acontecimentos enfatizava as personalidades brancas como salvadoras dos/as

negros/as. Enquanto as crianças negras eram fantasiadas de africanos/as escravizados/as, a Princesa Isabel era representada por uma menina branca, normalmente loira, apresentando o dia 13 de maio como o “Dia da Libertação dos Escravos”, sem qualquer problematização dessa data ou da forma como a abolição de fato ocorreu no Brasil.

Segundo Gomes (2019), essa abordagem adotada nos livros didáticos e também nas práticas em sala de aula, reafirmava estereótipos raciais e invisibilizava a luta e participação dos negros e das negras no seu processo de libertação. Diante disso, enquanto atores políticos, os membros do Movimento Negro, com destaque para o MNU após a década de 1970, passaram a denunciar essas abordagens educacionais como prejudiciais na luta antirracista, por transmitirem às novas gerações uma visão de que a população negra se manteve passiva e omissa diante da escravização, enquanto os brancos exerceram uma “ação libertadora”.

Foi nesse contexto que o Movimento Negro agiu politicamente para a implementação de mudanças nas abordagens educacionais e também nas datas comemorativas referentes à História afro-brasileira. Como aponta Gomes (2019):

O dia 13 de maio passa a ser interpretado politicamente pelo Movimento Negro como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”. Em contraposição a essa data e ao significado ideológico que a acompanha, o Movimento Negro trouxe para a sociedade brasileira o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares. Zumbi é considerado como um dos principais símbolos da luta contra todas as formas de opressão que assola a população negra até os dias atuais. A figura de Zumbi obriga a sociedade brasileira e a escola a discutirem os movimentos de luta dos negros durante e após a escravidão (Gomes, 2019, p. 76-77).

A reinterpretação do dia 13 de maio como “Dia Nacional da Luta contra o Racismo”, ao invés de uma data que comemorava a libertação dos/as negros/as pela salvadora princesa Isabel possui um caráter altamente simbólico, pois traz para os debates educacionais a luta protagonizada pela própria população negra, além de problematizar a abolição enquanto um acontecimento que não concretizou a libertação do povo negro ou concedeu direitos e oportunidades igualitárias. Além disso, a reivindicação do dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como uma data simbólica de resistência, possibilita a construção de diálogos em sala de aula acerca dos movimentos de luta dos/as negros/as até os dias atuais.

A reivindicação do Movimento Negro acerca do dia 20 de novembro teve como acontecimento marcante a Marcha sobre Brasília, realizada no dia 20 de

novembro de 1995 e que reuniu cerca de 20 mil pessoas. Domingues (2008) afirma que esse evento teve caráter não apenas de denúncia e protesto, mas também de exigência do movimento para com o governo e demais poderes, na busca por soluções para as questões que afligiam a população negra, soluções essas que deveriam ser concretizadas mediante programas de ação antirracistas a serem colocados em prática em todo o território nacional.

O dia 20 de novembro, com a implementação da Lei 10.639/03, tornou-se uma data incluída no calendário escolar como o “Dia da Consciência Negra”, sendo esta uma data de fortalecimento da História e cultura afro-brasileira, do protagonismo das personalidades negras que lutaram e lutam pela igualdade e pela implementação de práticas antirracistas. Como defende Gomes (2019), além do importante significado dessa data no âmbito escolar, o mês de novembro se transformou no mês da consciência negra, incentivando a realização de eventos e discussões organizadas tanto pelo Movimento Negro, quanto pelas escolas e órgãos do governo na busca pela superação do racismo.

Outra conquista política do Movimento Negro foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2003 pelo governo federal (Gomes, 2019). A criação da Seppir representou uma conquista da luta histórica do Movimento Negro Unificado e outras entidades negras que defendem a implementação de políticas para combater as desigualdades raciais no país. A Seppir propõe ações educacionais que devem ser implementadas na Educação Básica e no Ensino Superior, visando uma educação pluriétnica e antirracista.

Um exemplo dessas políticas defendidas pela Seppir é a implementação da política de ações afirmativas no Ensino Superior. No ano de 2012, com a Lei Nº 12.711 – alterada pela Lei Nº 14.723, de 2023, foi decretado que instituições federais de educação superior devem reservar no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Já no Art. 3º, determina-se que essas vagas as quais se refere o art. 1º, serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência.

Além das ações afirmativas no Ensino Superior, que se tornou uma política pública em 2012, e da implementação da data de 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, em 2003, o Movimento Negro Unificado agiu politicamente em prol da inserção da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições escolares do

Brasil (tanto no ensino básico quanto superior), pela representatividade da memória, ancestralidade e estética negra nos currículos escolares. Essas reivindicações e lutas do Movimento Negro implicaram a criação de legislações educacionais que objetivam transformações na abordagem referente às questões étnico-raciais no espaço escolar. Esses aparatos legais relacionados à Educação Básica, ao Ensino de História e ao antirracismo compõem as discussões da seção seguinte.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO DE HISTÓRIA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE PERMANÊNCIA E/OU RUPTURA DAS DESIGUALDADES RACIAIS

“É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança”⁴.

(Provérbio africano - Nigéria)

Nesta seção serão realizadas análises de políticas públicas vigentes no campo educacional brasileiro, refletindo sobre os desafios em sua formulação e implementação, tendo como destaque o papel do ensino de História na construção de uma educação antirracista. Essas análises reafirmam a compreensão de que em um Estado democrático de direito, as reivindicações sociais comumente perpassam pelo âmbito histórico e político, a fim de garantir a implementação de políticas públicas que visam consolidar transformações importantes para a sociedade.

A ação dos movimentos sociais, conforme discutido na seção anterior, exerce papel fundamental nas lutas dos sujeitos por seus direitos, construindo pautas coletivas que atuam politicamente na ruptura de paradigmas sociais e das estruturas desiguais que permitiram a permanência de privilégios de determinados grupos em detrimento das minorias sociais. Em consonância com essa visão de transformação mediante mobilizações de grupos sociais, a escola entra em campo como um espaço reivindicado pela população.

De acordo com Gomes (2003, p.77), a escola é “responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura”, podendo colaborar tanto com a permanência quanto com a ruptura das desigualdades sociais e raciais, tornando indispensável que as ações governamentais enxerguem as escolas como verdadeiras ferramentas de transformação social. Sendo assim, a educação escolar é o ponto central de implementação de inúmeras políticas que tornam possível a mobilidade social de determinados setores da sociedade e grupos étnico-raciais (Gomes, 2019).

⁴ Provérbio africano surgido na Nigéria que enfatiza a importância da coletividade na tarefa de educar (ALVES; MACEDO; CARDOSO, 2022). A educação, como um elemento fundamental no desenvolvimento humano, não é vista como uma tarefa individual, mas coletiva, defendendo que toda a comunidade tem responsabilidade na educação das próximas gerações. Trata-se de enxergar o valor do ato de educar para as comunidades humanas e compreender que todos devem fazer parte desse processo.

Logo, o antirracismo se entrelaça às políticas educacionais, na medida em que as transformações na educação são imprescindíveis para os processos que direcionam as lutas antirracistas ao possibilitar caminhos de superação das desigualdades raciais.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS NA CORRELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Segundo Agum, Riscado e Menezes (2015) no artigo “*Políticas Públicas: Conceitos e Análises em Revisão*”, a formulação de políticas públicas vem acompanhada de uma série de fatores, questões, grupos e processos sociais, sendo os resultados diretamente influenciados pelos grupos de interesse, assim como pelos poderes políticos. Para que uma política seja implementada, são necessárias inúmeras fases marcadas por embates de ideias e formas de agir que, processualmente, direcionam certas práticas políticas.

Para os autores Agum, Riscado e Menezes (2015),

[...] pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16).

Desta forma, as mobilizações coletivas e individuais sistematizadas pelos movimentos sociais são necessárias para que o governo seja “colocado em ação” e formule políticas públicas alinhadas aos seus programas e propósitos democráticos, visando a produção de mudanças que são demandadas pela sociedade.

Direcionando a discussão para a luta antirracista e os direitos das pessoas afrodescendentes, a formulação e implementação de políticas públicas constituiu um dos passos fundamentais na construção de transformações na estrutura social, política e econômica brasileira. Logo, as reivindicações do Movimento Negro implicaram ações governamentais voltadas às exigências do povo negro, assim como desenvolvem um papel de cobrança de que essas ações estejam presentes em todos os âmbitos da sociedade, com destaque para o campo educacional.

A estrutura racializada da sociedade brasileira estabelecida desde o período escravocrata negou direitos fundamentais aos/às afrodescendentes como o direito à vida, à liberdade e à educação. Por um longo período, a população negra não foi inserida nos espaços sociais, já que esses espaços haviam sido criados para atender somente a branquitude. De acordo com Cida Bento (2022), “as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação” (p. 18).

Esse é o caso das instituições escolares que reforçaram a negação do direito à educação aos negros e negras. Como aponta o documento que estabelece as “*Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”, inúmeros foram os aparatos legais utilizados para impedir o acesso de pessoas negras nas escolas, entre eles:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

Visto isso, a própria legislação que esteve vigente no Brasil estabelecia proibições e empecilhos para que o direito à educação fosse concedido de forma igualitária à população negra. Embora na década de 1930, nos governos da Era Vargas, houvesse a premissa de uma educação básica pública para todos/as os/as brasileiros/as, na prática esse espaço permaneceu segregado e muito distante de garantir o direito à educação de forma igualitária para todos os grupos sociais.

Somente com o processo de redemocratização do país na década de 1980, as reivindicações do Movimento Negro começaram a ser concretizadas mediante mudanças ocorridas nas legislações nacionais voltadas para o âmbito educacional. Na sétima Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 e denominada de Constituição Cidadã pelos avanços na concessão de direitos fundamentais e democráticos, o princípio da igualdade é apresentado logo no Capítulo I dos direitos e deveres individuais e coletivos: “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” (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 também trouxe uma conquista jurídica significativa para as lutas da população negra e reivindicações do Movimento Negro. Trata-se da inclusão da prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Art. 5º, XLII). De acordo com Gomes (2019), sem a atuação do Movimento Negro, a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal não teria se tornado uma realidade. Para a autora, em âmbitos legais, essa conquista representa um dos primeiros passos na superação da ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos para a população afrodescendente.

Com relação à educação, a Constituição Federal de 1988 enfatiza a sua importância no Capítulo III, Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Além de ser definida como um direito de todos, a educação é garantida como um dever do Estado e da família, compreendendo-a como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e para o exercício de seu papel como cidadão e atuação no mundo do trabalho. No Art. 206, o qual se refere aos princípios do ensino nacional, consta a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a gestão democrática do ensino público; e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Os mesmos direitos à educação estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 são reafirmados pela Lei Nº 9.394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo a LDB, no Art. 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Como dever do Estado, a educação escolar pública deve ser garantida a todos/as os/as brasileiros/as, de forma obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade - conforme estabelecido pela Lei nº 12.796/13.

A LDB, desde o ano de sua promulgação em 1996, sofreu inúmeras alterações mediante leis e resoluções posteriores que acrescentaram ou modificaram artigos. Este é o caso da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. A Lei 10.639 é considerada uma política pública educacional fruto das mobilizações do Movimento Negro que exigiam o reconhecimento da história do povo negro na formação do Brasil e a valorização dos elementos culturais e estéticos africanos e afro-brasileiros.

A partir da Lei 10.639, a LDB teve o acréscimo dos seguintes artigos:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

Como descrito na própria lei, além de tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, a Lei 10.639 inclui o estudo sobre a História da África e dos/as africanos/as, valorizando a ancestralidade do povo negro que teve seus elos com o continente africano negados e obscurecidos durante e após o período escravocrata, assim como os estudos acerca das lutas dos/as negros/as no Brasil, da cultura negra brasileira e da participação do povo negro na formação da sociedade nacional, trazendo protagonismo para os negros e as negras em suas lutas, reivindicações e práticas culturais.

A Lei 10.639 também destaca a necessidade de resgate das contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política no que se refere à História do Brasil. Sendo assim, o uso da palavra “resgate” traz o reconhecimento, por parte do Estado e dos órgãos públicos responsáveis pela formulação da Lei, de que houve uma negligência histórica a respeito das contribuições da população negra na história do país, ocorrida pelos processos de invisibilização desse grupo social

dentro das narrativas e discursos oficiais que direcionavam o protagonismo apenas para os sujeitos brancos.

Atendendo a reivindicações de coletivos negros, a Lei 10.639 incluiu o dia 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra. Como descreve Gomes (2019), essa alteração na LDB reflete uma “conquista do processo de reeducação e de construção de saberes realizado pelo Movimento Negro”, pois promove uma data educativa sobre a questão do negro no Brasil com ênfase na resistência, história e personalidades negras importantes. Diferentemente das comemorações do dia 13 de maio, que remetiam a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel como a data da “libertação dos escravos”, o dia 20 de novembro traz reflexões acerca da trajetória dos/as negros/as no Brasil e também de temáticas atuais como a defesa da educação antirracista.

Uma análise relevante a respeito da Lei 10.639/03 e pouco discutida é acerca dos vetos que constam nos dispositivos § 3º do Art. 26-A e no Art. 79-A e o que eles indicam acerca da implementação da lei e da efetivação de uma educação antirracista nos espaços escolares. As informações presentes nos dispositivos vetados são:

§ 3º 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 referida nesta Lei.

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 (Brasil, 2003).

O primeiro veto se refere à dedicação de pelo menos 10% do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no Ensino Médio para o estudo sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Entre as razões do veto presidencial publicadas no Diário Oficial em 10/01/2003, são mencionadas as contradições entre o referido dispositivo e as determinações da Constituição Federal de 1988. Segundo a justificativa do veto, a Constituição defende a complementação da base nacional comum do Ensino Fundamental e Médio com uma parte diversificada elaborada a partir das características regionais e locais.

Sendo assim, é considerada razão de veto do § 3º do Art. 26-A a obrigatoriedade de destinar 10% do conteúdo programático do Ensino Médio à temática referida na Lei 10.639. Considera-se que a lei percorre caminho contrário à determinação da Constituição sobre a diversificação do currículo de acordo com a regionalidade e também com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e

municípios no estabelecimento das competências e diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos.

Entretanto, existem ressalvas acerca das razões deste veto. Primeiramente, considerando que a população negra exerce, desde os primórdios da formação da sociedade brasileira, participação de suma importância em todos os processos e períodos do país, a obrigatoriedade de destinar 10% do conteúdo programático das disciplinas mencionadas para o estudo da temática afro-brasileira estaria apenas garantindo maior proporcionalidade entre as temáticas trabalhadas em sala de aula. visto que, em momentos anteriores, somente os conteúdos eurocêntricos eram valorizados e enfatizados nos currículos escolares.

Essa análise foi defendida por Munanga (2005), ao descrever que:

[...] nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (Munanga, 2005, p. 15).

Sendo assim, compreendendo que a Lei 10.639 defende um resgate da contribuição do povo negro na sociedade brasileira, a garantia de proporcionalidade nas temáticas abordadas nos currículos também poderia contribuir com a ruptura de estigmas e preconceitos contra os/as afrodescendentes, impedindo a perpetuação de conteúdos viciados, como descrito por Munanga, que buscavam enaltecer somente os povos e culturas de origem europeia. Além disso, a cultura afro-brasileira está presente em todas as regiões do Brasil, compondo as características regionais e locais. Em conclusão, o dispositivo alvo do veto presidencial restringia somente 10% do conteúdo programático, restando os outros 90% a serem definidos em colaboração dos Estados e municípios.

Já o 2º veto presidencial apresenta nuances ainda mais complexas em suas razões. Ao fazer referência à participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e instituições de pesquisa pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira nos cursos de capacitação para professores, o Art. 79-A demonstra preocupação com a capacitação dos profissionais da educação que são os principais responsáveis pela implementação da Lei 10.639 nas salas de aula. Porém, este artigo foi vetado com a justificativa de que a Lei nº 9.394/96, a LDB, não

disciplina os cursos de capacitação para professores e, portanto, uma lei que altera a LDB não deveria apresentar determinações sobre esses cursos.

Entretanto, uma lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem implicações diretas na atuação dos profissionais da educação, perpassando pelo processo de formação de professores para que eles tenham a capacitação necessária na garantia de uma educação igualitária, libertária, plural e democrática, conforme descrito na própria LDB (Art. 3º). A menção à formação de professores mediante cursos de capacitação no Art. 79-A, compreende um aspecto fundamental na aplicabilidade da Lei 10.639 defendida por inúmeros/as pesquisadores/as que apontam a necessidade dessa formação para que a lei seja praticada. Além disso, os próprios princípios da educação antirracista mencionam a ação fundamental dos educadores.

Como descrito por Schwarcz (2012), os desafios na aplicação da Lei estão relacionados, entre outros fatores, ao processo de formação de professores:

Uma lei como essa não é de fácil aplicação. **Tem sido necessária uma ampla formação de professores** em, por exemplo, História da África, ou no universo das culturas afro-brasileiras, para que não sejam divulgadas visões muito essencialistas sobre uma África mítica, ou acerca de uma só cultura e ainda mais exotizada. [...] Essa lei, no entanto, visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas (Schwarcz, 2012, p. 70, grifo meu).

Sendo assim, o Art. 79-A da Lei nº 10.639/03 compreendia um aspecto relevante das alterações realizadas na LDB e poderia contribuir significativamente para a implementação da lei de acordo com os propósitos aos quais se refere. O fato deste artigo ter sido vetado, desconsiderando o processo de formação de professores e a necessidade de cursos de capacitação voltados para a temática, tornou ainda mais distante a aplicação da teoria na prática escolar, visto que sem professores capacitados para trabalharem a História e Cultura Afro-brasileira e demais conteúdos relacionados aos afrodescendentes, os objetivos da Lei 10.639 se mostram mais difíceis de serem alcançados, afinal, os/as professores/as são os principais agentes transformadores da prática educativa.

Além disso, outro ponto importante a ser mencionado acerca do Art. 79-A é o reconhecimento das entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa pertinentes à temática como articuladores dos saberes construídos pelo povo negro e fundamentais no processo de capacitação de professores/as, visando a construção de olhares críticos sobre a realidade social e

práticas educacionais transformadoras. Esse panorama é compartilhado por pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam ao estudo da Lei 10.639 e sua implementação, como é mencionado por Souza (2022) em seu artigo *“Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social”*:

A educação é pensada a partir das demandas da realidade, das necessidades concretas do contexto educacional, que também é social, e por uma busca de fundamentos para uma intervenção transformadora. Em relação à atuação docente, a visão de unidade propõe que a ação dos (as) docentes seja resposta a essas demandas da realidade socioeducacional. **Assim, a formação docente, nessa perspectiva, deve voltar-se à consciência crítica da educação e da atuação dela na sociedade, implicando uma incessante busca por transformações educacionais em respostas à realidade social** (Souza et al, 2022, p. 9, grifo meu).

Dessa forma, após análises das lacunas existentes na Lei 10.639/2003 com relação à aplicabilidade de suas determinações e os desafios ocasionados pelos seus vetos, compreende-se as motivações da elaboração de outros instrumentos normativos, publicados em datas posteriores, que tiveram por objetivo regular a Educação para as Relações Étnico-Raciais, trazendo complementos para a prática educativa. Foram elaboradas resoluções, pareceres, leis, livros orientadores e planos de governo que acrescentaram determinações importantes à legislação vigente na data de promulgação da Lei Nº 10.639/03.

Entre esses aparatos legais citados, alguns são necessários de serem analisados por fazerem parte das políticas públicas que foram formuladas nas últimas décadas acerca da temática étnico-racial no Brasil. A Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, foi desenvolvida pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 21 de março de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir, já mencionada na seção anterior como uma conquista das reivindicações do Movimento Negro.

Segundo o documento, a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial pelo governo federal constituiu uma ação de grande relevância, porque “recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal” (Brasil, 2004, p. 8). Além disso, o objetivo de instituir diretrizes para a educação das relações étnico-raciais é “promover alteração positiva na realidade

vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária” (*Ibidem*).

Outra legislação importante é a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Além de reafirmar a necessidade de abordar a temática africana e afro-brasileira presente na Lei 10.639, a lei de 2008 traz uma nova contribuição para a educação para as relações étnico-raciais ao acrescentar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares. Assim como a população negra, os povos indígenas também tiveram inúmeros direitos fundamentais negados ao longo história do Brasil, sendo uma conquista da luta em prol de uma educação plural, igualitária e antirracista que a temática indígena também tenha sido acrescentada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A política pública educacional mais recente acerca da temática étnico-racial é a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ, instituída pela Portaria Nº 470, de 14 de maio de 2024. A PNEERQ reforça o Art. 87 da Constituição Federal e o Art. 26-A da Lei Nº 9.394 de 1996 - alterada pela Lei Nº 10.639/03 e pela Lei Nº 11.645/08. Em seu artigo 1º, a PNEERQ apresenta como finalidade “implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola” (Brasil, 2024).

Entre as diretrizes da PNEERQ descritas no Art. 2º, constam a colaboração entre os entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) na garantia de uma educação conforme os princípios estabelecidos na LDB, tendo em vista o respeito, o reconhecimento e a proteção da História e Cultura Afro-brasileira; a superação do racismo e de todas as formas de preconceito e discriminação; o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares; a promoção das formas de produção de saberes e práticas das comunidades quilombolas; e a “explicitação de estratégias, ações e recursos especialmente vocacionados à promoção da equidade racial e à implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER e da Educação Escolar Quilombola - EEQ” (Brasil, 2024).

A PNEERQ prioriza a educação dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade (inciso VIII), na busca pelo enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e equidade das condições de oferta da Educação Básica. Também

defende a construção de uma sociedade que garanta a igualdade de oportunidades e promova a participação da população negra na vida econômica, social, política e cultural do país (inciso X). Além de acrescentar o recorte dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade, enfatizando a importância da educação para a transformação da realidade social, a PNEERQ tem como premissa uma educação que reconhece, respeita e promove os saberes das comunidades quilombolas.

Outro ponto relevante da PNEERQ é apresentar como objetivo a formação de profissionais da educação para gestão e docência da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ) (Art. 3º, inciso II). Conforme discutido anteriormente, o artigo 79-A da Lei 10.639 se referia ao processo de formação de professores/as, porém, esse artigo foi vetado. Logo, havendo a contemplação da formação de profissionais da educação na PNEERQ compreende-se que as discussões ocorridas nos últimos 21 anos acerca da implementação da Lei 10.639 e da formação de profissionais capacitados como fator fundamental na promoção da equidade e superação do racismo, contribuíram para que esse aspecto fosse estabelecido na política educacional de 14 de maio de 2024.

A PNEERQ objetiva “estruturar um sistema de metas e monitoramentos para assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9394, de 1996” (Art. 3º, inciso I), e institui no artigo 8º a sua implementação por meio de programas e ações que incluem: a formação dos profissionais da educação; material didático, paradidático e literário; protocolos de identificação e respostas ao racismo na educação; afirmação das trajetórias quilombolas; e difusão de saberes (Brasil, 2024). Entre as ações de assistência técnica e financeira, o MEC garante o “repasso de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa de Ações Articuladas - PAR”.

Tanto o sistema de metas e monitoramento, quanto os programas e ações descritos no PNEERQ possuem imensa relevância na implementação de uma educação antirracista, afinal para que as legislações educacionais sejam efetivas, não basta apenas que tenham sido elaboradas e acrescentadas à LDB. A implementação de políticas públicas depende de recursos financeiros e de ações que visem contemplar a promoção de uma educação antirracista na prática escolar, a fim de proporcionar reais transformações na realidade social do país e na consolidação de processos emancipatórios das minorias.

Dessa forma, a promoção de uma educação antirracista é, antes de tudo, uma ação política e deve ser entendida enquanto uma prática que transborda os muros escolares. Como descrevem Souza *et all* (2022, p. 3), a educação antirracista pode ser definida “como um modelo de educação em que se tem um compromisso real de estabelecer ações políticas de mobilização e de conscientização das práticas antirracistas no contexto escolar”. Enquanto uma ação política que mobiliza e conscientiza sobre o antirracismo no ambiente escolar, a educação antirracista é entendida pela autora como uma prática social que possui a função de transformar a sociedade e contribuir com essa transformação.

Sendo assim, em consonância com a atuação político-pedagógica do Movimento Negro, a educação antirracista “transpira ressignificação do conhecimento escolar e das posturas docentes” (Op. cit; p. 10). Esse processo de ressignificação do conhecimento escolar e da prática educativa perpassa não somente pelas políticas públicas educacionais, pela legislação vigente e pelo currículo escolar. Um fator de imensa relevância é a atuação dos profissionais da educação e sua formação, conforme foi reafirmado pelo PNEERQ. De acordo com Souza *et all* (2022), a educação deve ser pensada a partir das necessidades do contexto educacional e das demandas da sociedade e a ação dos/as docentes deve compreender o atendimento das demandas da realidade socioeducacional.

Para isso, os/as docentes precisam desenvolver em sua formação a consciência crítica e o anseio de buscar transformações dentro e fora da escola. Tendo como propósito a consolidação do projeto de educação nacional com caráter igualitário, crítico e transformador, o enfrentamento de práticas discriminatórias e das desigualdades raciais e sociais nas escolas constitui um elemento fundamental, devendo ser visto como prioridade não apenas pelos/as docentes, mas também por todos os membros da comunidade escolar.

Essa função social da escola é descrita no documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao afirmar que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Sendo assim, a prática de uma educação antirracista é um dever primário da educação que se busca construir em um Estado democrático. Esse compromisso é firmado pelas políticas públicas educacionais discutidas anteriormente, entretanto, é necessário refletir sobre a sua aplicação para além do contexto legal. Na prática educativa, as questões étnico-raciais são muito mais complexas de serem trabalhadas do que o descrito na teoria, afinal, o ambiente escolar reflete as tensões existentes na sociedade brasileira e a resolução dessas tensões é bastante desafiadora.

Não se trata apenas de direcionar a responsabilidade por trabalhar a educação antirracista a professoras e professores de História, Arte e Literatura, conforme mencionado na Lei Nº 10.639/03 e nas diretrizes de 2004. A Educação Antirracista é uma premissa do exercício da educação em todas as suas modalidades e áreas do conhecimento. Não é possível a construção de uma educação igualitária se as ações voltadas para o enfrentamento das desigualdades acontecem em apenas alguns momentos na prática educativa.

Além disso, a inclusão e valorização dos conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, compreendendo a implementação da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645/08, não podem ser restritas a determinados profissionais e disciplinas escolares. A educação deve ser repensada a partir de uma visão igualitária e antirracista, cabendo a todos/as os/as educadores/as a compreensão da diversidade cultural, étnico-racial e estética da sociedade brasileira.

Dito isso, o processo de formação de professoras/as de maneira realmente formativa, crítica e permanente compreende uma necessidade na construção de uma educação antirracista. Segundo Souza *et al* (2022), esse processo de formação diz respeito à convergência entre a teoria e a prática, tanto dos saberes pedagógicos como também dos saberes específicos do povo negro. Nesse aspecto, a atuação do Movimento Negro e as pautas referentes às lutas dos/as afrodescendentes precisam fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professoras e professores. Essa determinação, presente no Art. 79-A da Lei 10.639/03 que foi vetado, e que voltou a ser defendida na PNEERQ de 2024, é um dos pilares da real implementação do antirracismo no espaço escolar.

Para que a educação antirracista esteja presente na prática de todos os entes pedagógicos, é imprescindível a busca pela autoformação e oferta de

formação pelas instituições escolares que abrangem todos os profissionais da educação (Op. Cit). Acrescento que essa formação deve objetivar a consciência crítica capaz de permitir a desconstrução de visões e práticas discriminatórias enraizadas nos próprios profissionais em formação. Esse fator é fundamental para que, em sua prática educativa, os/as profissionais da educação reflitam sobre suas posturas e metodologias, com o propósito de ruptura com práticas que não refletem uma educação igualitária.

Assim, a consciência crítica e antirracista precisa ser incorporada no processo de formação de todos os profissionais. Embora a inserção da História e Cultura Afro-brasileira seja obrigatória também no Ensino Superior (Brasil, 2003), a educação antirracista dificilmente será alcançada com a inclusão de uma disciplina específica para trabalhar as temáticas referentes às questões étnico-raciais, enquanto o restante do ensino se mantém segregado, sem romper com os conhecimentos voltados apenas aos valores eurocêntricos e que perpetuam práticas racistas e discriminatórias. Dessa forma, a formação dos profissionais que passam pelo Ensino Superior, tanto das licenciaturas quanto das demais áreas, não terá sido de fato antirracista.

O mesmo pode ser compreendido quanto à Educação Básica. Não basta que a inserção dos saberes, valores e lutas dos/as afrodescendentes sejam incluídos em algumas disciplinas e trabalhados em momentos específicos, como no Dia da Consciência Negra. A educação antirracista se constrói diariamente, na difusão de conhecimentos que valorizem a diversidade e desconstruam práticas racistas e discriminatórias. Vai muito além de defender o antirracismo. É necessário ser antirracista, colaborando com o processo emancipatório de grupos historicamente discriminados. Dessa forma, a Educação Antirracista também abarca o processo de emancipação de jovens negras e negros que sendo respeitados/as, representados/as e incluídos/as nos espaços escolares, possam estabelecer elos com sua ancestralidade, história, cultura e estética.

Gomes (2019) compreende o saber emancipatório dos/as afrodescendentes como “a trajetória entre um estado de ignorância chamado de colonialismo, a escravidão e um estado de saber designado solidariedade/libertação”. Nesse processo, os/as afrodescendentes têm a oportunidade de se reconectarem com os saberes construídos pelos seus ancestrais, com as formas de luta e resistência do

povo negro no Brasil e aprenderem a valorizar suas características históricas, culturais e físicas, construindo suas próprias identidades.

A trajetória de emancipação da população negra se relaciona à educação antirracista, pois a consolidação desse projeto educacional constrói caminhos para que negras e negros possam ressignificar as representações historicamente negativas a respeito da negritude. Esse processo emancipatório da juventude negra pode ser entendido como um dos objetivos da educação antirracista, em convergência com a Lei Nº 10.639/03, pois, a ressignificação de um pertencimento étnico-racial ganha uma dimensão mais concreta quando os/as estudantes negros/as conseguem refletir sobre questões identitárias mediante o contato com sua história, cultura, corporeidade e estética (Gomes, 2003).

Partindo da relação entre teoria e prática e compreendendo o papel central da disciplina de História na construção de uma educação antirracista, faz-se necessário voltar para a prática pedagógica de professoras e professores de História da Educação Básica que visam a estruturação, organização e desenvolvimento das práticas em sala de aula a partir das políticas educacionais. Sendo essa disciplina enfatizada em todas as legislações vigentes acerca da educação para as relações étnico-raciais, a prática educativa em História possui um espaço de destaque, e conseqüentemente de maior responsabilidade, porque todos os processos de formação social se fundamentam em aspectos históricos e suas rupturas e/ou transformações também dependem das abordagens históricas.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E ANTIRRACISMO: O PAPEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Da mesma forma que o racismo foi articulado mediante teorias que se apropriaram e manipularam saberes históricos para o favorecimento de um discurso branco, o antirracismo também depende de releituras, desconstruções e da construção de uma consciência histórica por parte do povo negro que garanta o resgate de suas memórias coletivas. A memória, descrita por Von Simson (2003, p. 14) como “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmití-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos”, compõe um elemento essencial do conhecimento histórico. Logo, não é possível pensar em

ensino de História sem considerar o resgate da memória histórica de todos os povos.

Segundo a fala da historiadora e professora brasileira Emília Viotti da Costa, “um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado”. Esta visão do papel da memória na construção histórica de um povo enfatiza que a falta de acesso a sua própria história, condiciona um povo ao completo desligamento com o seu passado, e conseqüentemente, com a sua autonomia na constituição do seu futuro. Ao dizer que um povo sem história está fadado a cometer os mesmos erros do passado, Costa compreende que a História exerce uma função social transformadora.

Entretanto, acrescentando o fator racial a essas discussões, a negação do direito às suas próprias histórias não seria mais uma ferramenta de controle que impossibilita aos grupos dominados a consciência sobre si mesmos e o sentimento de transformação do seu presente mediante a memória de seu passado? Não teria sido a História uma ferramenta fundamental da branquitude para a manutenção dos privilégios brancos renegando todos os elementos que conectavam o povo negro as suas origens, sua força vital de resistência e motor de luta contra as amarras do racismo? Por quanto tempo, a única história contada sobre os povos africanos remetia somente aos interesses dos colonizadores?

Sempre existiu intencionalidade por trás da construção do pensamento histórico e das abordagens historiográficas. Não coincidentemente, a constituição da História no campo acadêmico decorre do século XIX, período em que as nações europeias buscaram certificar sua superioridade e grandiosidade diante de outras nações e povos. Para o fortalecimento dessa perspectiva de superioridade europeia, era necessário destruir ou invisibilizar outras narrativas históricas. Nesse contexto, foi sendo construído pelos colonizadores o discurso de que não havia a possibilidade de escrever histórias da África na perspectiva dos africanos, principalmente da África Subsaariana, pela ausência de fontes escritas no continente. Logo, não havia história do continente africano antes da presença europeia.

Conforme a fala de Chimamanda Adichie sobre “*O perigo da história única*”, em sua palestra no *TED Talk*, em 2009, a narrativa de uma história única do continente, elaborada e difundida pelos colonizadores, era a de um lugar com muitas

riquezas naturais, mas habitado por pessoas “incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso” (ADICHIE, 2009, p. 09). E quem seriam os brancos salvadores, responsáveis por levar a civilização e o progresso para um continente e povos atrasados? Já que esses povos eram incapazes de contar sua própria história, ficava a cargo de quais outros estabelecer a narrativa que seria contada?

Ainda com base na fala de Adichie (2019), quando é construída uma história única de um povo, é negado um aspecto que os constitui enquanto seres humanos: a dignidade e reconhecimento da humanidade que possuem em comum com outros povos. Sendo assim, uma história única de um povo numa perspectiva negativa e inferiorizante é capaz de desumanizá-los, facilitando a prática de dominação e controle. Afinal, todas as pessoas e povos possuem muitas histórias sobre si mesmos e, a limitação a uma história única, impossibilita visões mais amplas e propicia concepções preconceituosas e estereotipadas. Nas palavras da autora, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2009, p. 11).

Utilizando dessa estratégia, ao construir e difundir narrativas sucessivas de uma história dos povos africanos como inferiores e atrasados, os europeus conseguiram estabelecê-la como a única verdadeira por um longo período. É neste ponto que Adichie defende que narrativa histórica vai muito além de um mero discurso. Segundo a autora, a história única também está relacionada a busca pelo poder:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. [...] **O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva** (Adichie, 2009, p. 11, grifo meu).

Esse poder da narrativa, ao possibilitar a construção de uma história definitiva, perdurou por longas décadas no imaginário coletivo, determinando quem eram os povos africanos a partir da visão dos brancos. Logo, para a desconstrução dessa história única inferiorizante e estereotipada, era necessário que os próprios africanos denunciasses essas narrativas colonizadoras e reescrevessem suas próprias histórias. Sendo assim, dentro dos movimentos de luta pela descolonização

dos países africanos, a desconstrução dessa perspectiva histórica tinha caráter fundamental. Como descreve Santos (2010):

Não é por acaso que um rompimento com essa perspectiva se anunciou, de forma mais marcante, em um momento de transformações políticas no continente, contexto no qual se tornaria possível – e legítimo – o investimento em uma (re)escrita da história da África, valendo-se do processo de ampliação do conceito de história e de fontes históricas, já em curso no âmbito de diferentes tendências historiográficas. Tal situação nos confirma a ideia de que **a produção do conhecimento histórico, longe de obedecer a critérios puramente acadêmicos e epistemológicos, se relaciona diretamente com o contexto histórico, sendo fruto, também, dos interesses políticos, disputas e relações de poder presentes em cada momento histórico** (Santos, 2010, p. 217).

A autora Cida Bento (2022) também traz contribuições pertinentes sobre o papel da historiografia na construção e manutenção das relações de poder. Em suas palavras, “a omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva [...] já que interesses podem moldar a cognição” (p. 39). No conceito de amnésia coletiva, a autora reflete sobre como as sociedades escolhem o que desejam lembrar e o querem esquecer, sendo o território da memória não apenas sobre recordação ou interpretação, mas sobre “construção simbólica”. Além disso, Bento também aponta o uso da história pelos sujeitos brancos em seu próprio benefício ao forjarem o “sistema meritocrático” como uma forma de garantir o acúmulo de recursos econômicos, políticos e sociais, herdando sempre aos brancos os lugares de poder e privilégio (p. 35).

Esse recorte historiográfico racializado e que apresenta perspectivas opostas para pessoas brancas e pessoas negras na História da humanidade e do Brasil, destacando, enaltecendo e vangloriando a história dos brancos vista como a “universal”, é o mesmo recorte que nega, invisibiliza e inferioriza a história do “outro”, do “diferente” que, por se distanciar deste modelo imposto pela branquitude, é considerado inapropriado, não civilizado (Bento, 2022, p. 106). Ou seja, os/as negros/as, tal como os/as indígenas, não são vistos/as como parte da história senão enquanto submetidos/as ao poder dos brancos. Esse fator também está relacionado à pouca representatividade de sujeitos na educação que façam parte de grupos minoritários para fazer ecoar as vozes dos excluídos nos projetos políticos-pedagógicos e nas práticas em sala de aula.

Como aponta Bento (2022):

[...] Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. **É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude.** Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 77-78, grifo meu).

Assim como Bento, Munanga (2024, p. 32), em seu livro *“Negritude: Usos e sentidos”*, também aponta que a educação escolar transmitida nas instituições escolares, caminhava no sentido oposto à emancipação e ao empoderamento. Pelo contrário, “a memória que lhes inculcam não é de seu povo; a história que lhes ensinam é outra”. Portanto, era preciso tornar o ensino de História uma ferramenta de reencontro dos povos de origem e ascendência africana com suas memórias e culturas. Segundo ele:

[...] o fator histórico parece ser o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. **O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral** o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e mais sólida para o povo. **É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados”** (Munanga, 2024, p. 12, grifo meu).

Sendo assim, a falta de consciência histórica, tendo sido uma das estratégias dos colonizadores para destruir a memória coletiva do povo negro, também se apresenta como uma das ferramentas mais valiosas na reconstrução da memória negra ao possibilitar a reconexão com o passado africano, com a nossa ancestralidade e riqueza cultural e estética. Logo, a luta antirracista está intrinsecamente relacionada à consciência histórica que se constrói em todos os espaços sociais, com destaque para o âmbito escolar no qual o ensino de História deve estar a serviço do resgate das histórias africanas e afro-brasileiras, considerando múltiplas perspectivas e narrativas.

Neste aspecto, considerando a multiplicidade de narrativas históricas existentes, o ensino de História deve romper com a perspectiva de uma história

única de um povo. Por essa razão, é possível enfatizar a necessidade de transformação das abordagens historiográficas e do ensino de História nas legislações educacionais direcionadas à construção da educação antirracista, permitindo que os/as estudantes, tenham acesso a múltiplas perspectivas e narrativas acerca dos povos de origem africana. Se antes a História foi utilizada como elemento de manutenção do racismo, hoje o olhar para o conhecimento histórico em sala de aula deve ser de rompimento, da ação antirracista na prática do que é ensinado e do que é vivido. Trata-se de repensar e desenvolver um ensino de História que rompa com o discurso dos colonizadores, no qual negros e negras sempre ocupavam posições inferiorizantes, subalternas e de esquecimento.

E de que forma é possível romper com esse discurso? Assumindo o caminho oposto ao traçado anteriormente pelas correntes do racismo. Do apagamento para a visibilidade, da exclusão para a inclusão, da inferiorização para a valorização e o enaltecimento, da negação para a afirmação, da alienação para a reconexão. O princípio é destinar o protagonismo das histórias negras para o próprio povo negro, como um pontapé de um processo transformador, que embora lento, tem o potencial de despertar o/a negro/a para a existência de si mesmo. Como afirmou Adichie (2009), as histórias importam muito. E “as histórias que foram usadas para espoliar e caluniar, também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (p. 15).

Para que esse processo transformador ocorra, certamente as mudanças nas legislações educacionais e nos materiais didáticos são de suma importância. A história e cultura africana e afro-brasileira precisa estar contemplada nas leis que regem a educação nacional, assim como os materiais didáticos, elaborados mediante as premissas da educação democrática, inclusiva e antirracista, devem apresentar em seus conteúdos, uma abordagem histórica que garanta o protagonismo do povo preto na construção de sua própria história, e que representa a riqueza ancestral, cultural e estética dos/as africanos/as e afrodescendentes. Este é o caminho para romper com uma visão eurocêntrica que esteve presente durante tanto tempo nos materiais escolares.

Munanga (2005, p. 16), ao analisar a representação do/a negro/a nos livros didáticos do início do século XXI, descreve que “a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do

‘Outro’ e seguindo uma ótima humilhante e pouco humana”. Entretanto, do ano de 2005, data de publicação da obra de Munanga “*Superando o racismo na escola*”, até o contexto atual de 2025, se passaram 20 anos de muitas reivindicações, lutas e conquistas consideráveis para a questão étnico-racial nos âmbitos legais, educacionais e sociais - embora essa última em menor escala. Logo, espera-se que os espaços escolares evidenciem as mudanças ocorridas nessa trajetória e, conseqüentemente, que o ensino de História também apresente reflexos dessas transformações.

De fato, as mudanças nas legislações, descritas anteriormente nesta seção, como as alterações na LDB realizadas pela Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008; a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial por meio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir (2004) e a recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ, instituída em 2024, são demonstrações dos caminhos percorridos na implementação da educação para as relações étnico-raciais na legislação brasileira.

Apesar de compreendermos o significado dessas alterações para a implementação das relações étnico-raciais e para uma educação antirracista, o foco da presente pesquisa se direciona não para a análise de documentos como currículos e livros didáticos, mas para a prática pedagógica de professores e professoras de História, a fim de refletir sobre a ação docente. A principal motivação para este direcionamento é o entendimento apresentado por autores/as como Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, de que sem uma prática pedagógica antirracista, as mudanças nas legislações, currículos e materiais didáticos não conseguem apresentar a efetividade que se almeja e enfrentarem de fato os preconceitos e discriminações existentes nas escolas.

Como descrito por Munanga (2005):

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. **Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios** (Munanga, 2005, p. 20, grifo meu).

Deste modo, o próprio Ministério da Educação incumbiu os/as educadores/as da tarefa de implementar as mudanças ocorridas nas legislações, mediante suas experiências profissionais e o contexto no qual lecionam. Certamente, é fundamental que a prática docente seja regada de liberdade para que os/as profissionais da educação exerçam sua autonomia e consigam realizar as adaptações necessárias de acordo com a realidade vivenciada pelos/as educandos/as para que a educação consiga ser significativa. Entretanto, essa liberdade também condiciona a aplicabilidade das leis e documentos educacionais à ação docente, tornando indissociável a construção de uma educação antirracista e uma prática pedagógica antirracista.

Dialogando com a citação de Gomes (2019, p. 81) de que “é preciso descolonizar os currículos e o conhecimento”, também é preciso descolonizar as mentalidades e as práticas pedagógicas dos/as docentes. Um currículo descolonizado torna-se pouco útil se desenvolvido por um/a docente que permanece com mentalidades enraizadas de preconceitos e que continue reproduzindo em suas aulas, falas, visões e comportamentos eurocêntricos, discriminatórios e até mesmo racistas. A construção do conhecimento perpassa pelas relações estabelecidas entre educadores/as e educandos/as, não sendo possível a construção de um conhecimento descolonizador, se uma das partes integrantes do processo educativo não enxergar esse saber por um viés igualitário e livre do racismo.

Logo, um ensino de História condizente com a educação para as relações étnico-raciais, apenas pode ser desenvolvido por meio de uma prática pedagógica que construa metodologias, ações, intervenções e diálogos embasados no antirracismo. E da mesma forma que a luta antirracista fora dos muros escolares é coletiva, dentro das escolas também precisa haver uma ação coletiva dos/as educadores/as. Pelo menos em uma perspectiva teórica, professoras e professores de História deveriam encabeçar as transformações nas práticas escolares, porque possuem em sua formação os conhecimentos acerca do contexto histórico de exclusão, negação e inferiorização sofridas pelos/as afrodescendentes no Brasil e da importância de prática antirracistas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Porém, já discutimos em outros momentos os abismos existentes entre a teoria e a prática. Seria essa perspectiva teórica mais um retrato do distanciamento entre o que se espera e o que de fato acontece? No ensino de História, a prática

pedagógica antirracista está sendo realmente aplicada nas escolas? Considerando o recorte do Estado de Minas Gerais, quais mudanças, avanços e desafios são apontados em pesquisas acadêmicas que se voltaram para a prática pedagógica de professoras e professores de História da Educação Básica? Esses e outros questionamentos são a síntese das discussões da próxima seção.

4 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MINAS GERAIS: MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS APONTADOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

"Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens⁵".

(Provérbio africano - Gana)

Nesta seção serão apresentadas análises das teses e dissertações produzidas em universidades e institutos do Estado de Minas Gerais, incluindo federais, estaduais e privadas, que discutem práticas pedagógicas em História que visam a promoção de uma educação antirracista na educação básica. Este recorte destinado ao ensino de História foi construído com base na indissociabilidade entre o pensamento e o saber historiográfico, a prática pedagógica em sala de aula e a transformação da educação - e consequentemente, da sociedade - mediante ações antirracistas. As leis educacionais mencionadas nas seções anteriores enfatizam o papel da disciplina de História na promoção da educação antirracista, assim como apontam a prática docente como um elemento fundamental na construção de uma educação democrática, plural e igualitária.

Esta seção dialoga com as discussões formuladas anteriormente, ao enxergar a prática pedagógica em História como um ponto central da educação para as relações étnico-raciais, visto que as relações racializadas no Brasil foram construídas mediante acontecimentos históricos e formuladas academicamente por teorias que utilizaram de perspectivas historiográficas para favorecer o pensamento eurocêntrico e estruturar o racismo à brasileira. Em contrapartida, também foi por meio de reivindicações com embasamento histórico, social e acadêmico que o Movimento Negro e demais entidades negras formaram uma trajetória de luta e conquistas que defende a implementação de políticas públicas dentro e fora do ambiente escolar e que busca - entre outras particularidades - a construção de novas abordagens educacionais que direcionam o protagonismo do povo negro para a sua própria história e origens.

⁵ Esse provérbio africano reflete sobre a importância da conexão com as próprias origens e história para encontrar os caminhos para os passos futuros. Retrata que o olhar para o passado, para a nossa origem ancestral, é a melhor forma de encontrar as respostas de onde desejamos ir e onde almejamos chegar. Desconexos de nossas origens e distantes de nossas histórias, nos encontramos perdidos quanto ao nosso futuro (GONÇALVES, 2024).

Nos recortes étnico-raciais presentes nas legislações educacionais vigentes, a História e o ensino de História são relacionados, de forma recorrente, às transformações que se esperam na educação brasileira. Porém, existem inúmeras lacunas no desenvolvimento em sala de aula do que é defendido de forma teórica nas leis e também nos materiais didáticos. Por essa razão, o que se propõe realizar nas páginas seguintes é um mapeamento dos resultados obtidos em teses e dissertações que se debruçaram sobre a prática pedagógica em História em escolas do Estado de Minas Gerais visando a promoção de uma educação antirracista. Trata-se de estabelecer diálogos, refletir sobre o trabalho docente e analisar quais mudanças, avanços e desafios são apontados pelas pesquisas acadêmicas selecionadas no que se refere ao ensino de História nas instituições escolares mineiras de Educação Básica.

4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

No exame de qualificação da presente pesquisa, foi apresentada uma metodologia destinada à análise de pesquisas acadêmicas produzidas no Estado de Minas Gerais centradas na Lei 10.639/03 e sua implementação em escolas de Educação Básica. Contudo, após os apontamentos a metodologia de pesquisa foi repensada, visando garantir maior sincronismo entre as discussões teóricas presentes na dissertação e as análises realizadas a partir das fontes selecionadas. Deste modo, no recorte metodológico foram priorizadas as pesquisas acadêmicas desenvolvidas em programas de pós-graduação da área de educação de instituições de ensino superior de Minas Gerais centradas no ensino de história visando a educação para as relações étnico-raciais.

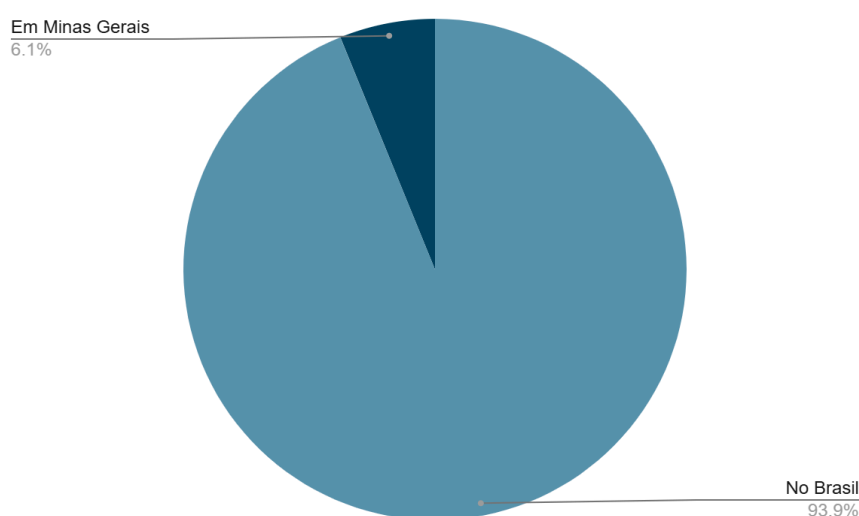
Pela escolha metodológica na perspectiva de Estado do Conhecimento, embasada no artigo “*Estado do conhecimento: a metodologia na prática*” (Morosini, Nascimento e Nez; 2021), foi escolhido como fonte de produção científica nacional o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e selecionados nove descritores a serem utilizados na busca. A partir disso, foi desenvolvida a organização do corpus de análise para o início da leitura flutuante das bibliografias e a construção das categorias analíticas para o aprofundamento das análises das fontes selecionadas. A escolha do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES como fonte de produção científica nacional para o levantamento inicial das pesquisas acadêmicas se deve ao

fato deste catálogo conter um dos maiores acervos atualizados de pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil.

O levantamento foi realizado por meio de descritores no próprio sistema de busca do site do catálogo da CAPES. A primeira busca foi feita somente com o descritor “educação para as relações étnico-raciais”, resultando em 416 teses e dissertações encontradas, 33 delas produzidas no Estado de Minas Gerais. Este levantamento foi realizado no mês de janeiro de 2025, podendo ter sofrido alterações em datas posteriores. Num segundo momento, foi acrescentado o descritor “ensino de história”. Com a combinação entre os descritores “ensino de história” e “relações étnico-raciais”, foram encontrados 214 resultados, 14 deles de universidades e institutos mineiros, demonstrando uma baixa representatividade de pesquisas mineiras em comparação com o cenário nacional.

Modificando o segundo descritor para “educação das relações étnico-raciais”, os resultados caíram para 125, com 12 de Minas Gerais. Alterando o segundo descritor para “educação para as relações étnico-raciais”, foram 96 resultados obtidos, 10 de pesquisas mineiras. É importante mencionar que com as alterações no segundo descritor, os resultados foram diminuindo e as pesquisas acadêmicas encontradas já haviam sido contempladas nos 14 resultados obtidos na primeira combinação.

Gráfico 1 – Resultados no Catálogo da CAPES de pesquisas acadêmicas com os descritores “ensino de história” e “relações étnico-raciais”



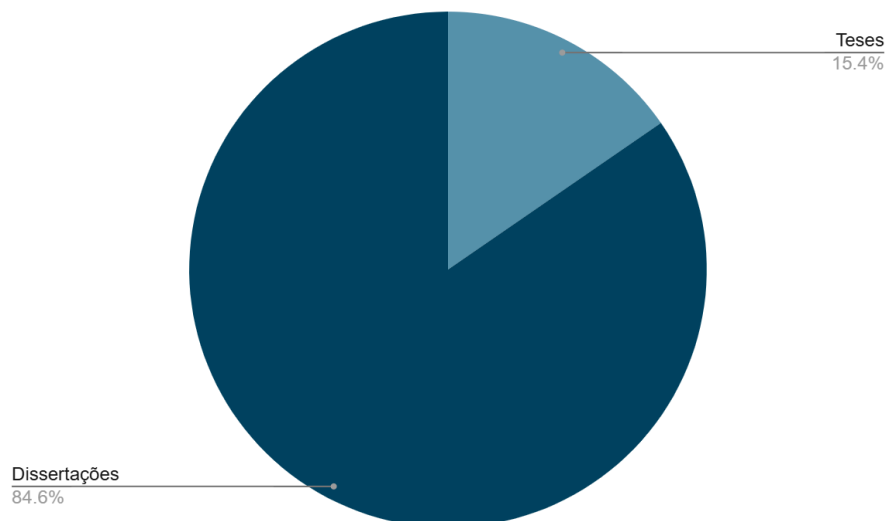
Fonte: Elaboração própria.

Já com os descritores “ensino de história e “educação antirracista, apareceram 58 resultados, 3 de instituições mineiras. Essa combinação de descritores resultou no aparecimento de uma tese que não havia sido contemplada nas combinações anteriores. Com a variação na grafia do segundo descritor para “educação anti racista” também houve alteração nos resultados, com 15 pesquisas encontradas, sendo 3 de Minas Gerais. Porém, todas já haviam aparecido anteriormente.

Ao manter o primeiro descritor “ensino de história” e alterar o segundo para “Lei 10.639”, foram encontrados 30 resultados, apenas 1 de MG, sendo uma dissertação que apareceu pela primeira vez, não compondo os resultados com as outras combinações. Por fim, modificando o segundo descritor para “educação erê”, somente 2 resultados foram encontrados, nenhum de instituições de ensino superior de MG. Como conclusão desse levantamento inicial, mediante a combinação de todos os descritores descritos, foram encontradas 16 pesquisas acadêmicas produzidas no Estado de Minas Gerais. Contudo, foram selecionadas as pesquisas que fazem parte de Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional), somando 13 trabalhos, sendo 2 teses e 11 dissertações.

Os resultados obtidos incluíram as seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (5); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas (4); Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1); Universidade Federal de Viçosa - UFV (1); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (1); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (1). As teses e dissertações apresentam como recorte temporal os anos de 2009 a 2022.

Gráfico 2 – Resultados no Catálogo da CAPES de pesquisas acadêmicas de Minas Gerais com os descritores “ensino de história” e “relações étnico-raciais”



Fonte: Elaboração própria.

Após uma análise inicial das 13 pesquisas acadêmicas encontradas, foram selecionadas somente as centradas em práticas pedagógicas de História da Educação Básica. Este recorte foi estabelecido pelo objeto de análise da presente pesquisa: o ensino de História em seu desenvolvimento em sala de aula para uma educação antirracista. As pesquisas centradas no Ensino Superior, em currículo, materiais didáticos ou outros temas alheios ao objeto de pesquisa não foram consideradas nas análises, porém, são mencionadas nos dados quantitativos do mapeamento.

Sendo assim, 6 pesquisas (1 tese e 5 dissertações) atenderam a todos os critérios estabelecidos pelos recortes metodológicos. Entretanto, duas pesquisas que atenderam aos critérios não estavam disponíveis no acervo digital da CAPES e nem mesmo das instituições de ensino superior na qual foram defendidas. Os próprios pesquisadores não disponibilizaram o material digitalmente. Logo, pela indisponibilidade de acesso, as fontes de análise se restringiram a 9.

Os dados obtidos mediante a pesquisa na aba de busca no site do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES com os descritores selecionados, foram organizados para fins comparativos na tabela e quadro a seguir:

Tabela 1 – Pesquisa Inicial no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (Jan. 2025)

Descritores	Resultados em todas as instituições do país	Resultados em instituições mineiras
1. educação para as relações étnico-raciais	416	33
1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	214	14
1. ensino de história 2. educação das relações étnico-raciais	125	12
1. ensino de história 2. educação para as relações étnico-raciais	96	10
1. ensino de história 2. educação antirracista	58	3
1. ensino de história 2. educação anti racista	15	3
1. ensino de história 2. Lei 10.639	30	1
1. ensino de história 2. educação erê	2	0

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 1 - Análise de Resultados da Pesquisa no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (Jan. 2025)

(continua)

Resultados	Descritores	Instituição	Ano	Área	Autor/ Título
1	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	PUC	2003	Mestrado em Educação	Souza, J. C. P. de. Currículo e Diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem.
2	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	PUC	2009	Mestrado em Educação	Marinho Júnior, L. D. Práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso na rede Municipal de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”.

Quadro 1 - Análise de Resultados da Pesquisa no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (Jan. 2025)

(continuação)

Resultados	Descritores	Instituição	Ano	Área	Autor/ Título
3	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	UFV	2011	Mestrado em Educação	Mendonça, A. P. F. de. Pedagogias Antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção.
4	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	PUC	2010	Mestrado em Educação	Dornelles, A. P. L. A tramitação da Lei Nº 10.639 de 2003: A construção de uma política educacional no Brasil, no Congresso Nacional e no Congresso Nacional de Ensino.
5	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	UFU	2021	Doutorado em Educação	Nogueira, R. R. Currículos de Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de História das Instituições de Ensino Superior Mineiras.
6	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	UFOP	2018	Mestrado em Educação	Ferreira, E. M. O debate sobre África e as Relações Étnico-raciais na prática jogada para o Ensino de História nas escolas de Mariana-MG.
7	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	UFMG	2010	Doutorado em Educação	Santos, L. dos. Saberes e práticas em redes de troca: a temática africana e afro-brasileira em questão.
8	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	UFMG	2010	Mestrado em Educação	Oliveira, F. S. de. Vozes da docência: o desafio da implementação do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira na prática pedagógica.
9	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	IFMG	2020	Mestrado em Educação	Menezes, G. de O. Educação para as Relações Étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG - campus Muriaé e campus Rio Pomba.

Quadro 1 - Análise de Resultados da Pesquisa no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (Jan. 2025)

(conclusão)

Resultados	Descritores	Instituição	Ano	Área	Autor/ Título
10	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	UFMG	2016	Mestrado em Educação	Souza, A. X. de. O “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” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação.
11	1. ensino de história 2. relações étnico-raciais	IFTM	2022	Mestrado em Educação Tecnológica	Jacinto, S. S. da S. A formação na educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia - MG.
12	1. ensino de história 2. educação antirracista	UFMG	2021	Doutorado em Educação	Souza, S. M. de. Novas iconografias no Livro Didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do Ensino Médio.
13	1. ensino de história 2. Lei 10.639	PUC	2009	Mestrado em Educação	Oliveira, M. S. A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, faz-se necessário retomar os objetivos da pesquisa que direcionaram as análises realizadas. O objetivo geral da pesquisa é: analisar quais mudanças, avanços e desafios são revelados em teses e dissertações da área de educação no estado de Minas Gerais que pesquisam práticas pedagógicas de professores de História para a construção de uma educação antirracista. E os objetivos específicos: 1. Compreender quais mudanças foram potencializadas no ensino de História no estado de Minas Gerais a partir das legislações educacionais para as relações étnico-raciais; 2. Analisar se houve avanços na inclusão da temática afro-brasileira nas práticas pedagógicas de História nas instituições de ensino básico de Minas Gerais; e 3. Refletir sobre os desafios apontados nas

pesquisas acerca da implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de História em escolas mineiras.

Para isso, durante a leitura das dissertações e tese, foram construídos blocos analíticos que direcionaram as análises comparativas entre as pesquisas acadêmicas, tendo como finalidade apresentar pontos de convergências e divergências entre os resultados apresentados nas pesquisas e também peculiaridades que foram percebidas durante as análises. Os blocos analíticos construídos foram: 1. Metodologia de pesquisa e localização; 2. Sujeitos participantes e o recorte étnico-racial; 3. Sujeitos professores e a prática pedagógica; 4. Educação antirracista e sua relação com o Movimento Negro; e 5. A inserção da temática étnico-racial nas escolas: projetos e resultados obtidos.

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PRODUZIDAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

As fontes de análise selecionadas são: a tese de Doutorado “*Saberes e práticas e Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*” de Santos (2010) da UFMG e as dissertações de mestrado “*Práticas Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais: estudo de caso na rede Municipal de Belo Horizonte, a ‘Escola da Vinda’*” de Marinho (2009) da PUC Minas; “*Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção*” de Mendonça (2011) da UFV; e “*Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – campus Muriaé e campus Rio Pomba*” de Menezes (2020) do IFMG.

Além de compreenderem todos os critérios escolhidos no recorte metodológico, a tese e as dissertações referenciadas acima estavam disponíveis no acervo digital das instituições de ensino nas quais foram defendidas e compreenderam o objeto de análise desta pesquisa, direcionando o olhar para a educação para as relações étnico-raciais em práticas pedagógicas do ensino de História em escolas de Educação Básica de Minas Gerais. A seguir, tendo como base os blocos analíticos, serão apresentadas citações retiradas das fontes de análise. Também serão realizadas as discussões advindas das análises, com os apontamentos de minha autoria em consonância com o referencial teórico.

4.2.1 Metodologia de pesquisa e localização

Neste bloco analítico, serão consideradas as metodologias de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados utilizados na tese e nas dissertações analisadas. Para a compreensão dos objetivos e problemas de pesquisa, a análise das abordagens metodológicas é relevante. Da mesma forma, também serão consideradas as localizações geográficas das instituições escolares onde as pesquisas acadêmicas foram realizadas, pelo entendimento de que o contexto geográfico, pode estar relacionado ao perfil dos sujeitos participantes e também ao desenvolvimento dos projetos e resultados obtidos.

Uma convergência importante entre as fontes de análise selecionadas é de caráter metodológico. Todas as pesquisas acadêmicas analisadas são categorizadas pelos seus autores como pesquisas qualitativas de estudo de caso (3) e pesquisa-ação (1). Nos métodos e procedimentos de coleta de dados também são observadas similaridades. Todas as pesquisas utilizaram entrevistas com os sujeitos participantes, incluindo questionários e depoimentos. Além disso, duas pesquisas Mendonça (2011) e Menezes (2020), realizaram análise documental abrangendo o Projeto Pedagógico, o Currículo e o material didático. Porém, é importante ressaltar que entre os objetivos gerais das pesquisas, a ênfase esteve na prática pedagógica dos/as professores/as, dada a relevância da atuação dos/as docentes mediante as entrevistas realizadas.

A dissertação de Marinho Júnior (2009) afirma que:

[...] tem como finalidade principal descrever, analisar e refletir sobre as práticas curriculares multiculturais desenvolvidas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, visando o resgate da história e cultura afro-brasileira e africana para a educação das relações étnico-raciais. [...] a pesquisa aqui apresentada opta pela metodologia do estudo de caso e utiliza procedimentos e técnicas variadas, principalmente, a observação participante e o registro no caderno de campo (Marinho Júnior, 2009, p. 7).

Na tese de Santos, podemos encontrar o seguinte objetivo:

Identificar e analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados e construídos no interior de escolas e salas de aula de Educação Básica, e sua relação com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais. [...] as principais fontes que tornaram-se objeto de análise desta pesquisa foram os depoimentos de professores, recolhidos durante as sessões de Redes de Trocas e no grupo focal constituído por professores de História (Santos, 2010, p. 5-11).

Já a pesquisa desenvolvida por Mendonça (2011), teve como objeto de estudo a:

[...] implementação da legislação de cunho antirracista por uma escola pública de ensino fundamental. Buscou-se compreender como a temática étnico-racial era implementada, inferindo sobre as formas pelas quais professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental incluíam em suas práticas educativas o ensino da história da África, a cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais. [...] a pesquisa utilizou observação exploratória, análise documental e entrevistas, como técnicas de coleta das informações pertinentes ao tema proposto, utilizando a técnica de análise de conteúdo para transformá-las em dados (Mendonça, 2011, p. 11).

Quanto ao objetivo da dissertação de Menezes:

[...] buscou identificar qual a percepção dos professores de história, que atuam no Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba, quanto ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana desenvolvido nos referidos cursos técnicos integrados. [...] Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia pesquisa-ação, composta de análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) [...] Realizou-se ainda revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada com os professores do quadro efetivo de história do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba (Menezes, 2020, p. 7).

A respeito das localizações em que foram realizadas as pesquisas, todas atendem ao recorte geográfico do Estado de Minas Gerais. As localizações variam bastante, desde áreas metropolitanas de Minas Gerais, incluindo Belo Horizonte e Contagem, até cidades da zona da mata mineira, como Muriaé e Rio Pomba. Há convergência em abordarem a Educação Básica, com peculiaridade para o trabalho de Menezes (2020) que também inclui cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Um diferencial do trabalho de Menezes (2020), é que a pesquisa foi feita em uma instituição federal. As demais pesquisas foram realizadas em escolas públicas municipais e/ou estaduais, sendo que apenas Marinho (2009) especifica a escola como municipal.

Em termos de localização espacial das escolas nas cidades em que se situam, existem algumas menções realizadas pelos pesquisadores, descritas nas citações a seguir:

A Escola da Vinda está localizada na região leste da capital mineira – comprovadamente uma das mais violentas de Belo Horizonte – e atende alunos de várias localidades, principalmente de comunidades populares da regional leste e centro-sul da capital (Marinho Júnior, 2009, p. 96).

[...] A Escola “Zumbi dos Palmares” está localizada em um bairro de uma cidade de Minas Gerais que surgiu em meados do século XVIII e era mantida, inicialmente, pela produção da cana de açúcar (Mendonça, 2011, p. 49).

Dessa forma, é possível apresentar uma hipótese de que os resultados obtidos nas pesquisas são impactados pelo contexto das instituições de ensino selecionadas, tanto em razão das localizações em que elas se encontram, quanto sobre a realidade dos/as discentes dessas escolas. O contexto de uma escola localizada em uma área de vulnerabilidade social, que atende estudantes advindos/as de comunidades populares, conforme descrição de Marinho Júnior (2009), certamente, possui peculiaridades importantes a serem consideradas nas análises sobre os resultados de uma pesquisa de estudo de caso.

A respeito das etapas escolares da Educação Básica atendidas nas escolas em que as pesquisas foram realizadas, apenas em Marinho Júnior (2009) é descrita a informação de que a escola atende o Ensino Fundamental Completo e o Ensino Médio. Em Mendonça (2011), na escola selecionada, denominada de “Zumbi dos Palmares”, somente o Ensino Fundamental é ofertado. Já em Menezes (2020), por se tratar de um Instituto Federal, é atendida a modalidade de Ensino Médio integrado a cursos técnicos. Por fim, em Santos (2010), não são especificadas as etapas escolares atendidas nas escolas do município de Contagem em que os/as professores/as participantes atuavam.

Desse modo, percebe-se que, apesar de um universo de trabalhos pequenos, os diferentes níveis de ensino na educação básica, que desenvolvem ensino de história, são investigados. O fato de termos elencado o ensino de história como foco pode ser o elemento que justifique a ausência de pesquisas voltadas para a educação infantil. Entretanto, precisamos reconhecer que essa falta se deve mais pelo nosso recorte temático e menos pela ausência de preconceitos raciais nas escolas de educação infantil do estado de Minas Gerais.

4.2.2 Os sujeitos participantes e o recorte étnico-racial

Para as considerações deste bloco analítico, serão analisados os/as sujeitos/as participantes das pesquisas realizadas na tese e nas dissertações, incluindo docentes, estudantes e um supervisor pedagógico. De acordo com as

informações descritas pelos/as pesquisadores/as, se propõe analisar o recorte étnico-racial e de gênero dos/as sujeitos/as participantes em geral, e quanto aos/as docentes, os cursos de formação e o tempo de exercício na docência. Esses dados são entendidos como importantes para as reflexões acerca dos projetos desenvolvidos, já que os/as sujeitos/as participantes são parte fundamental nas pesquisas.

Sobre aos/às sujeitos/as participantes, as pesquisas convergem ao apresentarem os/as professores/as de História - formados/as nessa disciplina ou que somente a lecionam - como participantes. Em Mendonça (2011) uma peculiaridade é a presença do supervisor pedagógico como sujeito participante. Nas dissertações de Marinho Júnior (2009) e Mendonça (2011) também houve a participação dos/as estudantes mediante um levantamento de autoclassificação racial. As demais pesquisas estão centralizadas nos/as professores/as e em suas práticas pedagógicas. No geral, são apresentados perfis bastante heterogêneos com relação ao recorte de gênero, porém, ainda há predomínio de docentes do sexo feminino nas pesquisas (12) em comparação com os docentes do sexo masculino (7). Outra peculiaridade é que em Menezes (2020), não é mencionado o recorte de gênero.

Ao descrever a formação das/os docentes participantes, existem pontos interessantes de serem mencionados. Esses trabalhos apontam para uma realidade comum nas escolas públicas: nem todas/os as/os professoras/es que lecionam a disciplina de História nas escolas são formados/as em História. Existe uma grande variedade de formações entre os/as professores/as que participaram das pesquisas: História (8), Geografia (3), Pedagogia (2), Artes (1), Filosofia (1). Em Marinho Júnior (2009) e Menezes (2020), não há uma descrição específica sobre a formação acadêmica das/os docentes, sendo este um aspecto incomodativo, porque são abordadas problemáticas quanto a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, mas não é possível determinar se os/as professores/as possuem, de fato, formação em História.

Já em Mendonça (2011), além de descrever a formação dos/as professores/as participantes - nenhum graduado em História -, também é mencionado que todos possuem pós-graduação, além do tempo de exercício na docência bastante variado entre as/os docentes - de 02 a 14 anos. Marinho Júnior (2009) aborda a questão da dupla jornada na carreira docente ao descrever que a

maior parte das/os professoras/es participantes trabalha em mais de uma escola e em mais de um turno. Esta questão é relevante para a presente análise, pois a escassez de tempo é descrita com unanimidade como um dos desafios da prática pedagógica e da adesão das/os docentes aos projetos de cunho étnico-racial, já que a carga acumulada de trabalho docente resulta em falta de disponibilidade.

Na tese de Santos, é descrito que:

o Grupo Focal foi composto por nove participantes: seis homens e três mulheres. [...] Além disso, três professores disseram ter participado de cursos de atualização sobre a temática africana e afro-brasileira. [...] Sete professores trabalham em dois turnos e somente dois professores disseram trabalhar em apenas um turno. [...] Esse trabalho tem sido realizado nas aulas da disciplina História (seis professores), em uma disciplina específica sobre a temática em questão (cinco professores), nas aulas de Ensino Religioso (dois professores) e no âmbito de projetos temporários (cinco professores) (Santos, 2010, p. 253).

Mendonça, em sua dissertação, afirma que:

O supervisor pedagógico, figura marcante no processo educativo da Escola “Zumbi dos Palmares”, é licenciado em Pedagogia com pós-graduação em Estudos Afro-Brasileiros e se autodeclara como negro, revelando, desde os primeiros contatos e até mesmo quando da sua autoclassificação, o compromisso político e pessoal com a temática (Mendonça, 2011, p. 51).

Menezes (2020, p. 32) afirma que: “Após análise documental, iniciamos a fase da aplicação de entrevista semiestruturada aos 03 professores de história que atuaram, em 2018, no ensino médio integrado do IF Sudeste MG, campus Muriaé e campus Rio Pomba”.

Em Marinho Júnior (2009), os/as estudantes participantes da pesquisa são alunos/as do Ensino Fundamental II e Médio e em Mendonça (2011) são discentes do Ensino Fundamental, principalmente do Ensino Fundamental I, pois as professoras são apresentadas como docentes das turmas de 4º e 5º anos. A faixa etária dos/as estudantes, embora não descrita de forma específica, pode ser analisada pela etapa escolar em que eles/as estudam, demonstrando uma heterogeneidade grande nos perfis etários. Podemos defender a hipótese de que esse fator também impacta nos resultados das pesquisas, considerando que os projetos desenvolvidos estão diretamente ligados à etapa escolar atendida.

Direcionando o olhar para o recorte étnico-racial nas pesquisas acadêmicas analisadas, muitas questões são importantes de serem discutidas. Dois trabalhos,

Marinho Júnior (2009) e Santos (2010), não fazem menção direta ao recorte étnico-racial de todos/as os/as sujeitos/as participantes. Ao descrever as/os docentes que participaram do projeto desenvolvido na escola durante a pesquisa, Marinho Júnior (2009) faz apenas a seguinte observação ao descrever a professora denominada de “P5”: “professora de artes do terceiro ciclo no primeiro turno. Negra e de longas tranças foi uma das professoras que ajudaram indiretamente na terceira etapa do PAA” (p. 102). Logo, ao apresentar um perfil prévio das docentes, o pesquisador considera relevante mencionar que a professora é negra e possui longas tranças. Mas, a respeito do recorte étnico-racial dos/as demais professores/as participantes, nada é informado. Também não há um levantamento de autoclassificação racial das/os docentes.

Entretanto, a respeito dos/as estudantes participantes, a pesquisa informa sobre a autoclassificação racial após o desenvolvimento do projeto Ayò Asán - denominado pelo pesquisador de PAA -, projeto este voltado para o ensino de História, tendo “como objetivo geral a construção de identidades negras menos estigmatizadas e aumentar a auto-estima dos alunos” (Marinho Júnior, 2009, p. 136).

A pesquisa descreve que, após o projeto, houve um número significativo de alunos/as que se autoclassificaram como negros/as nas turmas de Ensino Médio. Essa informação foi obtida mediante um questionário que foi respondido pelos/as estudantes na conclusão do projeto. Porém, não é informado se o mesmo questionário constando a autoclassificação foi aplicado antes do projeto para permitir uma análise comparativa dos dados.

Na dissertação de Marinho Júnior, afirma-se que:

Para termos uma idéia melhor de como os alunos da Escola da Vinda se autoclassificaram, posteriormente ao PAA, vejamos a quantificação que realizei dos questionários. No total foram 91 questionários analisados (Marinho Júnior, 2009, p. 141).

[...] Um dos resultados mais significativos dessa pesquisa foi justamente o elevado número de alunos que se auto-classificaram como negros no total das turmas de ensino médio que responderam os questionários: 43% dos alunos se declararam negros, 33% pardos ou morenos, 20% indefinidos (que não se manifestaram diretamente sobre sua cor), 4% outros (“amarelo”, “indígena” e “nordestino”) e nenhum aluno se auto-declarou branco. [...] O trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira, permitiu a desestabilização das identidades desses jovens (Marinho Júnior, 2009, p. 149).

Sendo assim, no questionário aplicado às turmas após o Projeto Ayò Asán (PAA), o pesquisador considerou importante fazer um levantamento de como os estudantes de autotransclavam racialmente, tendo como resultado 76% dos discentes participantes do Ensino Médio se autotransclavando como afrodescendentes (43% como negros e 33% como pardos ou morenos). Outro ponto peculiar apontado na pesquisa é de que nenhum aluno se autodeclarou branco.

O pesquisador também indicou que: “[...] o contato dos alunos e das professoras com os novos conteúdos curriculares de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira permitiu uma incrível descoberta, a do ‘ser negro’ (Marinho Júnior, 2009, p. 103). O pesquisador relaciona esses resultados ao trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira realizado durante o projeto, concluindo que o projeto permitiu a “desestabilização das identidades” (p. 103). Todavia, em uma análise de minha autoria, pela ausência de um levantamento inicial, perde-se elementos para uma comparação mais precisa.

Na tese de Santos (2010), também não são mencionados os perfis étnico-raciais das/os professoras/es participantes. Na descrição dos depoimentos de alguns/mas docentes ou quando a pesquisadora tece comentários sobre o que foi dito por eles/as, é possível perceber que alguns/mas se identificam como pessoas negras, já outros/as se distanciam bastante das pautas raciais.

Outro professor ressaltou os conflitos que vivencia em sua escola por afirmar sua identidade negra e se identificar com produções culturais socialmente marginalizadas, enfatizando ainda que a discriminação por ele sofrida, além do componente racial, também é fruto de uma dificuldade da escola em dialogar com as culturas populares, das quais ele é originário:

[...] Porque a escola, o sistema estava acostumado a lidar com aqueles que são os “indivíduos normais”, nós entramos para criar problema [*]; porque você trouxe a discussão da favela, a discussão da exclusão, a discussão do sindicato, você trouxe isso tudo para dentro da escola, colocou no meio da sala dos professores (Santos, 2010, p. 255-256).

Já em outro relato, a pesquisadora destaca um certo menosprezo de uma docente acerca das desigualdades raciais:

Essa professora parece menosprezar os problemas e desigualdades históricas que envolvem a questão racial, em nosso país, quando acredita que tais questões estariam próximas de serem resolvidas, uma vez que “tá

no auge agora, você vê televisão, em tudo tem o negro, como a novela das 8, está cheia de negros, é porque tá em alta”. Parece, assim, compactuar com a ideia de que trata-se de mais um “modismo”, desconhecendo as raízes históricas e a complexidade que envolve a superação das desigualdades raciais, em nosso país (Santos, 2010, p. 255).

Na tese, são apresentados posicionamentos contrários das/os docentes a respeito das pautas étnico-raciais, o que faz com que criemos teorias acerca da heteroidentificação das/os professoras/es participantes. Porém, é importante frisar que são hipóteses, porque a própria pesquisadora não realizou esse recorte étnico-racial para identificação dos/as participantes, mesmo se tratando de uma pesquisa que tem como foco principal debater sobre a temática étnico-racial no ambiente escolar. Pode-se inferir que para a pesquisadora a autoclassificação racial dos/as docentes está subentendida nos depoimentos, não sendo necessário mencioná-las de forma direta? Ou não é considerado fundamental para a pesquisa apresentar essas informações?

Neste aspecto, as outras duas pesquisas divergem da anteriormente mencionada. Na dissertação de Mendonça (2011), o recorte étnico-racial é realizado de forma explícita, sendo construída uma tabela com a caracterização dos/as participantes. O supervisor pedagógico se autodeclarou negro, duas professoras se autodeclararam pardas e outras duas brancas. Essas informações são apresentadas juntamente com a formação, ano de conclusão da graduação e tempo de exercício na docência dos/as professores/as participantes.

A pesquisadora relaciona a autoclassificação racial das(os) docentes com a valorização do pertencimento étnico-racial e também com o compromisso político e pessoal com a temática, ao afirmar que: “Das quatro professoras participantes da pesquisa, duas se autoclassificam como sendo pardas. Tal classificação, segundo elas, é símbolo de valorização do pertencimento étnico-racial e aceitação das heranças familiares” (Mendonça, 2011, p. 51).

Para Mendonça (2011), o reconhecimento étnico-racial dos/as docentes influencia em sua atuação e na maneira que a temática africana e afro-brasileira será abordada em sala de aula. Além disso, essas questões também impactam na dinâmica de relacionamento e de trabalho entre os/as próprios/as profissionais da educação, de acordo com as falas do supervisor pedagógico em seu depoimento:

É difícil sabe porque eu sou um corpo negro, masculino em um universo feminino e em grande parte, branco. Por isso nem sempre as coisas fluem

como a gente planeja, pois esbarramos com muitas ideologias no decorrer do trabalho pedagógico que precisam ser alvo de reflexões e elaboração de propostas (Mendonça, 2011, p. 96).

O supervisor enfatiza um aspecto importante: a pouca representatividade e proporcionalidade de pessoas negras na escola em que ele atua. Certamente, não se trata de um fato isolado. Por ser um homem negro em um ambiente majoritariamente composto por mulheres brancas, o supervisor encontra desafios em sua atuação, por ter que lidar com problemáticas que envolvem questões de gênero e raça. Sua prática educacional está vinculada a esses fatores, pois o contexto vivenciado parece que seria significativamente modificado se o pertencimento étnico-racial do supervisor fosse diferente. Logo, é inquestionável que apresentar o recorte de raça/etnia das/os profissionais da educação é um fator relevante para a pesquisa, já que esse elemento influencia em todo o cenário.

Ainda sobre a dissertação de Mendonça (2011), a pesquisadora também realizou um levantamento étnico-racial dos/as estudantes das turmas nas quais as docentes participantes lecionavam. Ao contrário do que foi apresentado no trabalho de Marinho Júnior (2009), na dissertação de Mendonça (2011), o levantamento étnico-racial com os/as estudantes foi realizado antes do projeto ser desenvolvido na escola, conforme retratado nas citações a seguir:

[...] foi realizado um levantamento nas quatro turmas para que os estudantes marcassem a partir da entrega de uma pergunta, por escrito, a opção relacionada à suas autotaxonomias raciais. As opções de respostas tiveram por base as categorias censitárias preto, branco, pardo, indígena e amarelo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [...] do total de 130 estudantes há maior reconhecimento da cor parda, seguida da branca e por último, a preta. É interessante notar a distância entre os percentuais dos autotaxonomizados como pardos, totalizando 47,6% e os autodeclarados pretos, 17,6% (Mendonça, 2011, p. 52).

A exemplo do quadro evidenciado pelas turmas da Escola “Zumbi dos Palmares opta-se por problematizar apenas a autotaxonomia dos estudantes como pardos uma vez comprovado que as escolas, desde o século XIX apresentam o mesmo projeto de branqueamento, refletindo em poucas mudanças no que se refere à efetiva valorização da negritude (Mendonça, 2011, p. 53).

Na pesquisa de Mendonça (2011), não foi realizado um levantamento da autotaxonomia dos/as estudantes após a conclusão do projeto, dificultando assim uma análise comparativa. No entanto, a pesquisadora faz um apontamento interessante ao relacionar o fato de 47,6% dos/as estudantes se autotaxonomizarem

como pardos/as ao projeto de branqueamento ocorrido historicamente nas escolas. Para ela, esses fatos refletem poucas mudanças ao que concerne a valorização da negritude no ambiente escolar.

De fato, Mendonça (2011) reafirma em sua pesquisa uma análise comumente presente em bibliografias que refletem sobre questões raciais no Brasil. No livro de Schwarcz (2012), a pesquisadora realiza essa análise ao discutir sobre o distanciamento do brasileiro de suas origens negras e este distanciamento se deve, entre outros fatores, à inferiorização da negritude e da defesa da cor parda como uma transição para o ideal branco. A desconstrução dessas ideologias construídas historicamente é um processo complexo.

Para concluir a pauta de recorte étnico-racial nas pesquisas, a dissertação mais recentemente publicada, de Menezes (2020), também não apresenta informações sobre a autoclassificação racial das/os professoras/es participantes. Existe apenas uma menção a este recorte no depoimento de uma das professoras que respondeu às entrevistas quando questionada sobre a existência do racismo: “Vejo na perspectiva estrutural, racismo estrutural. Como justificativa podemos citar a ausência de professores negros na instituição onde eu atuo. Nesse aspecto observa-se a falta de oportunidade dada às pessoas Negras” (Menezes, 2020, p. 43). Sendo assim, mesmo não especificando a cor/raça de pertencimento dos/as docentes, por este depoimento, compreende-se que o instituto carece de docentes negros/as.

Quanto aos/às estudantes, o pesquisador menciona a disposição racial nas salas de aula do ensino fundamental II:

Observamos que os alunos da turma A eram, em sua maioria, estudantes brancos com bom aproveitamento em termos de notas, tinham idade escolar compatível ao ano letivo que cursavam e que possuíam melhores condições econômicas se comparados aos demais estudantes de outras turmas. Enquanto nas turmas C, D o que se via era o baixo aproveitamento escolar, a distorção idade-série, altos índices de evasão em turma composta majoritariamente por adolescentes pretos e pardos, advindos da zona periférica do município, com baixíssima condição financeira (Menezes, 2020, p. 15-16).

Sendo assim, para o pesquisador, a disposição racial das turmas tem relação direta com o aproveitamento escolar dos/as estudantes, pois o recorte étnico-racial se conecta a outros fatores importantes para o desempenho dos/as estudantes, como a desigualdade social e espacial e as oportunidades ofertadas

aos/às adolescentes. Embora o pesquisador não tenha se aprofundado nessas pautas no decorrer de sua pesquisa, são reflexões relevantes. Outras pesquisas também apontam, mediante análise de dados quantitativos, um maior índice de evasão escolar por parte de estudantes afrodescendentes, apresentando aumento ainda maior nos índices quando residentes de áreas periféricas e num contexto de vulnerabilidade social.

Dessa forma, torna-se imprescindível o recorte étnico-racial para a realização de análises sobre o contexto escolar, principalmente quando os objetivos das pesquisas são voltados para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. A própria História, enquanto disciplina e também como elemento fundamental na construção das sociedades, não pode ser dissociada da questão étnico-racial. Os/as sujeitos/as presentes nas instituições escolares, sejam eles/as professores/as ou estudantes, possuem identidades que se relacionam com suas ações dentro e fora das escolas, e não é possível refletir sobre identidades sem mencionar o pertencimento étnico-racial. Em razão disso, a ausência do recorte étnico-racial de forma explícita na maioria das pesquisas acadêmicas analisadas é um dado bastante intrigante aos meus olhos de pesquisadora e será mais cuidadosamente discutido nas análises finais das pesquisas.

4.2.3 Sujeitos professores e a prática pedagógica

Na busca por compreender práticas pedagógicas de professores/as de História visando a implementação das legislações vigentes acerca da educação para as relações étnico-raciais, neste bloco analítico, serão considerados os sujeitos professores, a partir de suas subjetividades, - vivências, experiências, concepções e atuações, - relacionadas ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos ambientes escolares pesquisados. Compreende-se que, as análises sobre as práticas pedagógicas, perpassam pelos indivíduos que atuam como docentes nas instituições de ensino.

Para além de profissionais da educação, os/as professores/as são sujeitos/as subjetivos/as, com identidades, trajetórias e percepções particulares. Enxergar a subjetividade na docência é também uma maneira de humanizar os/as professores/as e a sua prática. É entender que os saberes dos/as docentes possuem íntimas relações com a pessoa deles/as, com suas experiências pessoais

e profissionais, logo, sua prática pedagógica também se encontra neste lugar de subjetividade.

Nas pesquisas acadêmicas analisadas, a questão da subjetividade no trabalho docente é apresentada como um fator importante na abordagem da temática étnico-racial na prática pedagógica, havendo uma convergência entre a tese e as dissertações a respeito dessa questão. Como descrito por Santos (2010, p. 171):

[...] no caso da temática em questão, envolvendo questões identitárias de alta significação [...] as experiências de vida e profissionais anteriormente vivenciadas pelos professores parecem ser ainda mais determinantes na decisão de trabalhar – ou não – com tais conteúdos.

Inclusive, os apontamentos da pesquisadora sobre os depoimentos dos/as professores/as participantes da pesquisa, também demonstram essa dimensão da subjetividade:

Ao dizer que “isso depende do pessoal”, a professora confirma o quanto a dimensão da subjetividade – a pessoa do professor – é parte indissociável da sua atuação profissional. [...] a identidade negra de alguns professores – e todas as experiências, positivas ou negativas, a ela relacionadas – contribui para um sentimento de identificação com alunos e alunas negros(as) (Santos, 2010, p. 172).

Além disso, a pesquisadora afirmou que:

As discussões de natureza curricular, travadas pelos professores, só podem ser compreendidas à luz das questões que envolvem a formação e ofício docente. O que os professores ensinam ou acham que deveriam ensinar, o que efetivamente fazem em seu trabalho, ou pensam que deveriam fazer, estão fortemente relacionados a sua experiência de vida e profissional (Santos, 2010, p. 199).

Sendo assim, em sua tese, Santos (2010) defende que a prática docente é indissociável da subjetividade do/a professor/a, assim como de suas experiências. Uma professora que se conecta com as pautas étnico-raciais, seja por se identificar enquanto uma pessoa negra, ou por compreender a relevância da temática, tem mais motivações para trabalhar a temática em sua prática pedagógica, pois as trocas de conhecimentos em sala de aula são construídas não apenas pelas determinações das legislações, pelos documentos escolares ou pelo material didático. Para além disso tudo, a prática docente é exercida por sujeitos/as

professores/as que constroem trocas de saberes e vivências com os/as sujeitos/as estudantes.

Da mesma forma que a identificação com a temática étnico-racial pode atribuir mais significado a prática docente no que concerne a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, a falta de identificação, o desinteresse e até mesmo preconceitos com essa temática podem dificultar e distanciar professores/as desses conteúdos. Sendo assim, a subjetividade docente possui impacto na maneira em que esses conteúdos serão abordados na prática pedagógica, de acordo com a relevância e significado que a/o docente atribui. Como descreve Santos:

Muitas das dificuldades encontradas no processo de implantação da Lei 10.639/03 foram associadas à indiferença ou resistência de alguns colegas em assumir o trabalho, ou até mesmo ao fato de que muitos desses continuam assumindo posturas preconceituosas e atitudes discriminatórias em suas práticas cotidianas (Santos, 2010, p. 177).

Segundo essa perspectiva apresentada na tese analisada, um desafio na implementação da legislação educacional direcionada à temática étnico-racial é a resistência de alguns/mas docentes que, por preconceitos, desconhecimento ou desinteresse, não enxergam a temática como relevante ou continuam a exercer uma docência contrária aos princípios antirracistas. Essa falta de interesse e engajamento também foi apontada na dissertação de Marinho Júnior (2009, p. 108): “dos seis professores de história convidados, apenas quatro se dispuseram a participar dos encontros, mas no final do projeto restaram apenas duas professoras”.

Mesmo que o pesquisador estivesse contribuindo com a inserção da temática étnico-racial na escola mediante o Projeto Ayò Asán, para a sua efetiva execução ele dependia do apoio e engajamento dos/as docentes. Assim sendo, podemos concluir que não há implementação da Lei 10.639/03 se não houver envolvimento do corpo docente em trabalhar a temática atribuindo-lhe significado e relevância. Inserir a temática no currículo e nos materiais didáticos sem existir significação desses temas na prática docente, não torna o processo transformador.

É nesse contexto que se insere o papel de profissionais da educação que enxergam a temática étnico-racial nas instituições de ensino como muito além de apenas cumprir com a legislação ou aplicação de conteúdos do material didático. Esses/as sujeitos/as, que possuem identificação com as pautas e se interessam pela

aquisição de conhecimento da temática, constroem uma prática pedagógica significativa no ambiente escolar. As pesquisas descrevem como a atuação desses sujeitos/as podem transformar o contexto da escola e da sala de aula, ao afirmar que: “[...] a importância do trabalho do supervisor a partir do debate étnico-racial é sem dúvida um aspecto relevante, assim como suas experiências e o conhecimento sobre os estudos afro-brasileiros” (Mendonça, 2011, p. 113).

O depoimento de uma professora participante da pesquisa complementa a visão anterior, ao defender que:

Sem o trabalho da supervisão, a gente não trabalharia isto aqui não. Eu acho que nem tem outra escola discutindo isso, a não ser que ele esteja na frente e ajude. Você sabe como é, exige muito estudo, muita dedicação e segurança sobre o assunto e nem sempre as pessoas estão disponíveis para esta tarefa (Professora Dandara) (Mendonça, 2011, p. 99).

Na pesquisa de Mendonça (2011), uma figura fundamental na educação étnico-racial realizada na escola é o supervisor pedagógico que, por se autoclassificar como um homem negro e se identificar com a temática, busca aprofundar os seus conhecimentos e estabelecer trocas com o corpo docente para a implementação de projetos que trabalhem a temática étnico-racial na escola. Conforme dito no depoimento de uma docente, ela acredita que sem o trabalho do supervisor, a temática étnico-racial não seria trabalhada na escola. Logo, ela compreende que sem um profissional que atribua significado e relevância para essas pautas, tanto pela sua formação quanto pelo seu engajamento, dificilmente iria ocorrer a efetiva inserção da temática no ambiente escolar.

Nos depoimentos citados, também é possível perceber uma certa insegurança de alguns/mas docentes em abordar a temática étnico-racial, ao dizer que exige muito estudo, dedicação e segurança sobre o assunto. Certamente, nem todos/as os/as profissionais possuem formação para trabalhar a educação étnico-racial. Esse é um dos desafios apontados nas pesquisas acadêmicas que dificulta a efetiva implementação das legislações.

Porém, essa insegurança, desinteresse e até mesmo certa indiferença apresentados por alguns/mas docentes quanto ao tema, são fatores que tornam o trabalho com a temática étnico-racial no ambiente escolar por vezes solitário, pois, é realizado por profissionais que possuem iniciativas próprias, originárias de sua subjetividade e que nem sempre recebem o apoio da equipe ou da rede de ensino

no qual estão inseridos/as. Alguns/mas professores/as desenvolvem esse trabalho de forma solitária em sua prática pedagógica. Em outros casos, a inserção da temática fica a cargo somente dos/as professores/as de História.

Entretanto, será possível construir uma educação antirracista de forma solitária? Em sua dissertação, Mendonça afirma que:

Não há políticas públicas na rede de ensino para educação étnico-racial. Os trabalhos são realizados de forma solitária na escola por agentes educacionais que acreditam em uma educação antirracista (Relatório do Supervisor Jamal) (Mendonça, 2011, p. 99).

Na tese de Santos, também é descrito sobre o trabalho por vezes solitário de docentes, ao descrever que:

[...] quatro professores apontaram que esse trabalho é desenvolvido solitariamente, em suas respectivas salas de aula. Um professor apontou que desenvolve o tema em conjunto com algum outro professor de sua escola e outros quatro professores disseram que o tema desenvolvido se insere em um projeto coletivo de sua escola (Santos, 2010, p. 253)

Já na dissertação de Mendonça, essa questão é apresentada como:

[...] pode-se afirmar que diante da escassez de recursos e organização coletiva do trabalho que advém da baixa autonomia das professoras da Escola “Zumbi dos Palmares”, elas encontram fórmulas próprias para alcançar êxito no desenvolvimento do tema, materializando sua própria cultura da prática docente; ainda que não seja como a legislação propõe (Mendonça, 2011, p. 88).

Nas quatro pesquisas analisadas, foram propostos projetos que trabalhassem a temática étnico-racial de forma coletiva nas escolas, conforme previsto na legislação. Contudo, todas apontam desafios para que isso ocorra. Em certos pontos, esses desafios perpassam pela questão da subjetividade dos/as profissionais. Em contrapartida, também advém da ausência de políticas públicas na rede de ensino, formação defasada acerca da temática, escassez de recursos, altas demandas da profissão docente, falta de tempo, entre tantas outras.

Mesmo que uma prática pedagógica formulada e exercida solitariamente pelos/as docentes não seja a forma adequada de implementar a temática étnico-racial, na realidade das escolas, nem sempre existem muitos caminhos, como relata uma docente em seu depoimento:

[...] dizer que temos um planejamento mesmo, estruturadinho, não temos não. A realidade da escola é outra bem diferente... (risos). Aqui, a gente faz o que dá pra ser feito, a gente queria fazer mais coisa e ter mais material, mas não temos... Ficamos sozinhas aqui na escola, sabe como é (Mendonça, 2011, p. 87).

Com base nos relatos presentes nas pesquisas, é possível perceber que muitos/as docentes se sentem sozinhos/as em sua prática pedagógica, ainda mais quando se trata da inserção da temática étnico-racial. Fazendo o que podem e o “dá para ser feito” e encontrando motivações próprias de acordo com aquilo que se identificam e com suas experiências. É, de fato, uma atuação bastante pautada na subjetividade, mesmo que existam inúmeros documentos que legislam a profissão docente. Porém, a problemática não se encontra na existência de subjetividade no trabalho docente. O cerne da questão está no sentimento de solidão, por não encontrar respaldo e apoio muitas vezes nem nos próprios pares. Por desejar construir uma educação antirracista, significativa e transformadora, mas sentir que caminha sozinha(o).

4.2.4 Educação antirracista e sua relação com o Movimento Negro

No presente bloco analítico, serão analisados os princípios da educação antirracista que foram ou não desenvolvidos nas pesquisas realizadas na tese e nas dissertações, e qual relação foi estabelecida entre a educação antirracista nas instituições escolares e o Movimento Negro local. A partir do entendimento de que práticas antirracistas incluem a valorização da atuação do Movimento Negro, propõe-se analisar se houve processos de articulação entre os/as profissionais da educação que atuam nas instituições escolares pesquisados e colaboradores de coletivos negros, e quais as atividades realizadas em parceria.

Mesmo que ocorra de profissionais da educação se sentirem sozinhos/as dentro dos espaços escolares na caminhada pela construção de uma educação antirracista, esta luta é intrinsecamente coletiva e compartilhada por inúmeros sujeitos atuantes em movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro. Em oposição ao trabalho por vezes solitário exercido por alguns/as professores/as nas escolas, está o desenvolvimento de parcerias com o Movimento Negro local visando a transformação educacional. Esse é um caminho apontado nas pesquisas

acadêmicas que pode contribuir com a inserção da temática étnico-racial nas escolas, construindo pontes entre a prática docente e atividades realizadas pelos movimentos sociais.

Duas pesquisas, Santos (2010) e Mendonça (2011), evidenciam essa relação direta entre projetos educacionais que visam uma educação antirracista e o Movimento Negro local: “[...] o trabalho do supervisor pedagógico se mostrou de grande relevância, promovendo a articulação entre a Escola e o Movimento Negro Local” (Mendonça, 2011, p. 11).

Além disso, Mendonça também descreve que:

[...] nota-se que as professoras apontam sempre para a importância dos movimentos sociais, entre eles, o movimento negro local como forma de continuidade da resistência negra no Brasil, destacando a possibilidade de diálogo com suas experiências de luta. Nesse sentido, as experiências do movimento negro guardam um valor simbólico, associando passado e presente como forma de garantir, através do simbolismo de suas vivências, a materialidade exigida para a aula sobre resistência (Mendonça, 2011, p. 91).

Na tese de Santos, essa relação é apresentada nos trechos: “[...] A militância no movimento negro também foi citada por alguns professores como elemento fundamental em sua formação e, conseqüentemente, como algo que irá marcar toda a sua trajetória profissional” (Santos, 2010, p. 173).

[...] Alguns ressaltaram a importância de sua trajetória de militância e participação em movimentos sociais como parte dessa formação e importante componente de sua identidade profissional. Outros ressaltaram que a própria escolha do curso de História tem a ver com esse tipo de trajetória e identificações (Santos, 2010, p. 257).

Nesses casos, as/os docentes não apenas enaltecem a importância do Movimento Negro local como forma de resistência, mas também como elemento fundamental em suas formações, defendendo que a militância marcou positivamente suas trajetórias profissionais. Na dissertação de Mendonça (2011), o supervisor pedagógico, militante do Movimento Negro local, é a figura que realiza a articulação entre as atividades desenvolvidas na escola e o movimento. Para as docentes que atuam com o supervisor pedagógico, o Movimento Negro é entendido como a materialidade da resistência negra que deve ser trabalhada em sala de aula.

Também é interessante comentar que na pesquisa de Santos (2010), os/as docentes relacionaram suas trajetórias e identificações com os movimentos sociais como um fator preponderante para a escolha que fizeram pelo curso de História. Mesmo que não tenhamos dados suficientes para afirmar que essa seja uma realidade compartilhada por outros/as graduados/as em História, essa ressalva contribui para a análise de que os movimentos sociais constroem elos com a prática pedagógica em História.

Mesmo quando não existe uma trajetória de militância dentro do Movimento Negro por parte do corpo docente, o movimento é citado como importante para as lutas que garantiram conquistas educacionais no âmbito das pautas étnico-raciais, como descreve Marinho Júnior (2009) em sua dissertação:

É importante também ponderar que as professoras que desenvolveram o PAA não têm e nunca tiveram nenhuma ligação com o movimento negro, mas reconhecem que a luta do movimento foi fundamental para a introdução do ensino de história e cultura africana e afro brasileira nos currículos (Marinho Júnior, 2009, p. 102).

Dessa forma, articula-se o discurso de que o Movimento Negro atua na construção de uma educação antirracista e que a aproximação entre a escola e o movimento podem trazer contribuições para a efetiva inserção da temática afro-brasileira e africana no ambiente escolar. Essa aproximação com os movimentos sociais, possibilita aos docentes a construção de um trabalho coletivo que transpõe os muros da escola e faz contraposição a uma prática docente solitária e isolada dentro de sala de aula.

A relação entre docentes da escola e o Movimento Negro local apenas não foi citada de forma direta no trabalho de Menezes (2020), sendo esta uma peculiaridade da pesquisa em comparação com as demais. Porém, a pesquisadora menciona a organização de um coletivo negro chamado “Ubuntu”, que trata das questões raciais nos campus Muriaé e Rio Pomba, onde a pesquisa foi realizada. Criado em 2017, o coletivo é descrito como uma iniciativa dos/as estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado e de Graduação do campus Rio Pomba do IF Sudeste de MG, porém, também contava com o apoio dos/as professores/as do Departamento Acadêmico de Educação (p. 27).

A pesquisadora também faz referência a iniciativas políticas e militantes de professores/as nas propostas pedagógicas para trabalhar a temática étnico-racial,

por meio de organização de coletivos, “como nos coletivos Ubuntu, Maracatu Baque do Vale” (Menezes, 2020, p. 93). Logo, mediante a organização de coletivos, é possível perceber a relação estabelecida entre as atividades desenvolvidas nos institutos, com outros movimentos.

As outras pesquisas convergem ao reverenciar a luta exercida pelo Movimento Negro, sua importância para a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e Mendonça (2011) ainda acrescenta o quanto uma trajetória de militância nos movimentos sociais pode ser um fator marcante na formação e trajetória profissional docente. Em uma relação de parceria, escola e Movimento Negro constroem diálogos, trocam saberes e experiências e atuam em conjunto para o enriquecimento da prática educativa nas escolas. Como afirma Mendonça (2011):

Pressupõe-se que a Escola e os Movimentos Negros partirão sempre dos mesmos princípios educativos que são o respeito às tradições africanas, a preservação dos valores afro-brasileiros, a mobilização dos grupos em torno das artes e das culturas diversas e, acima de tudo, a luta por reconhecimento, valorização e ascensão dos grupos excluídos que compõem a própria escola pública. [...] A Escola pode, dessa forma, beneficiar-se da riqueza de saberes, pois **os movimentos negros concebem o processo educativo como um momento de autoconstrução que se dá pela aprendizagem proporcionada através da experiência. Assim sendo, educação e entidades negras, ao defenderem a humanização dos sujeitos, podem construir coletivamente a partir de suas experiências, a prática diária que será reelaborada e repensada durante o seu desenvolvimento** (Mendonça, 2011, p. 100, grifo meu).

4.2.5 A inserção da temática étnico-racial nas escolas: projetos e resultados obtidos

Acerca da inserção da temática étnico-racial nas escolas, neste bloco analítico, as análises terão como fundamento os projetos descritos pelos/as pesquisadores/as e os seus resultados. Busca-se analisar comparativamente como se deu a elaboração e execução dos projetos nas instituições de ensino e quais foram os principais resultados obtidos e apresentados nas pesquisas acadêmicas.

É necessário retomar o princípio de que esses processos se relacionam com o contexto escolar inserido, incluindo aspectos geográficos, sociais e principalmente, os/as sujeitos/as envolvidos/as. Logo, não há pretensão de generalizar os resultados obtidos como sendo parâmetro para todas as escolas do Estado de Minas Gerais. O

que se propõe é encontrar pontos de convergências, divergências e peculiaridades, considerando análises comparativas, que possam embasar discussões mais aprofundadas, na construção de possíveis caminhos efetivos para a implementação da temática étnico-racial nas escolas.

Dito isso, todas as pesquisas convergem ao apresentar projetos que foram desenvolvidos com professores/as e/ou estudantes das escolas. Marinho Júnior (2009) descreve o Projeto Ayò Asán - PAA, desenvolvido especificamente por professores/as da disciplina de História. Nesse projeto, foram realizadas inúmeras atividades com os/as estudantes, voltadas para a inserção da temática étnico-racial e destinado à “construção de identidades menos estigmatizadas e aumento da autoestima dos alunos” (p. 116). Na descrição do projeto, o pesquisador descreve que o: “PAA foi um projeto original, elaborado por professoras sem nenhum tipo de envolvimento anterior com a temática, sujeito a erros e defeitos, passível de muitas críticas e com dificuldades estruturais” (Marinho Júnior, 2009, p. 107).

Sobre o multiculturalismo presente no projeto, Marinho afirma que:

O PAA se apresenta como uma prática curricular multicultural crítica pois valoriza e reconhece a diversidade cultural e não concebe a cultura africana e afro-brasileira de forma essencializada e folclórica. O PAA questionou a construção das diferenças e estereótipos de forma sistemática, durante todo o ano letivo e por diferentes meios e recursos didáticos. Além disso, considero essa prática multicultural crítica, pelo que identificou e apresentou em sala de aula mecanismos e lutas para a superação do racismo e da desigualdade racial no Brasil (Marinho Júnior, 2009, p. 111).

Sendo assim, foi um projeto desenvolvido pelas professoras da escola que trabalham com a disciplina de História e que inclui atividades de danças, músicas, oficina e desfile de penteados afro, apresentações, discussões e um levantamento da autoclassificação racial dos/as estudantes do Ensino Médio mediante a aplicação de um questionário. Marinho Júnior (2009) defende a relevância do projeto ao dizer que ele “apresentou em sala de aula mecanismos e lutas para a superação do racismo e da desigualdade racial no Brasil” (p. 111). O projeto contou com o envolvimento dos estudantes, principalmente na etapa dos penteados afro e do desfile (p. 136-137), e como um dos resultados mais significativos, o pesquisador relata o elevado número de alunos que se autoclassificaram como negros, 43%, e 33% pardos ou morenos (p. 103).

Uma peculiaridade importante a ser mencionada na pesquisa de Marinho Júnior (2009) é a de que no município em que a escola está localizada: “[...] existia uma verba disponível destinada à formação de professores. Aliada a essa verba estava a ‘vontade de trabalhar com essa temática’ despertada, sobretudo, pela realidade dos alunos” (p. 107). Certamente, a existência de uma verba municipal direcionada para a formação de professores/as pode ser entendida como um fator que contribuiu com a realização do projeto, por se tratar de um incentivo financeiro para o trabalho docente. Da mesma forma, é mencionado o engajamento das professoras, que demonstram vontade e interesse de trabalhar com a temática na escola.

Entre as principais dificuldades do projeto, o pesquisador aponta:

[...] a não interdisciplinaridade. Isso se deveu a variados fatores, a saber: a própria configuração inicial do projeto, que englobava apenas professores de história; a limitada organização do tempo de reuniões e trocas de experiências entre os professores; a falta de disponibilidade e carga acumulada de trabalho dos profissionais. [...] a lei 10.639/03 deve abranger toda a escola e nunca se restringir a uma disciplina específica, porque todos devem estar envolvidos e comprometidos em direção a uma mudança de postura e atitude frente as relações étnico-raciais na escola. [...] para abranger toda a escola – considerando as observações e indícios colhidos em sete meses, quando acompanhei o PAA – o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira precisa antes de tudo ser reaprendido (Marinho Júnior, 2009, p. 128).

A não interdisciplinaridade é apontada pelo pesquisador como a principal dificuldade do projeto e também como um empecilho da efetiva implementação da Lei 10.639, já que um dos seus princípios é o envolvimento de toda a escola. Para Marinho Júnior (2009), devido a restrição da PAA a disciplina de História, não houve o envolvimento de toda a comunidade escolar no trabalho com as relações étnico-raciais, algo que também limita o alcance e os resultados da prática antirracista no ambiente escolar. O pesquisador também descreve como dificuldade a falta de identificação dos/as estudantes com os elementos da cultura afro-brasileira, não enxergando-os como seus: “[...] Mesmo que concebam de modo positivo o aprendizado sobre a cultura africana e afro-brasileira, eles demonstram (nessa questão específica) problemas com a idéia de pertencimento e identificação étnico-racial” (Marinho Júnior, 2009, p. 138).

Logo, mesmo que um dos resultados mais significativos do projeto apresentado pelo pesquisador tenha sido o aumento do número de estudantes que

se autotransformaram como negros/as, também é apontado que ainda existe uma falta de identificação desses/as estudantes com a cultura africana e afro-brasileira. Mesmo que tenha sido atingida uma valorização dessas culturas, os/as estudantes possuem dificuldades para construir o sentimento de pertencimento, continuando a enxergar como elementos culturais dos outros, e não deles próprios.

Sendo assim, as práticas educativas do Projeto Ayò Asán são apresentadas na pesquisa como significativas, pois trabalharam a temática étnico-racial de inúmeras formas e alcançaram resultados positivos, contudo, pelas dificuldades encontradas, ainda restaram muitos pontos a serem considerados para uma abrangência do projeto.

Como descreve o pesquisador:

[...] o projeto Ayò Asán foi uma tentativa válida enquanto um currículo multicultural crítico para o ensino de história. Os alunos viveram as diferenças e problematizaram-nas. Eles emitiram opiniões, posicionaram-se e reposicionaram-se diante das alternativas identitárias problematizadas em sala de aula” (Marinho Júnior, 2009, p. 110-111).

Já na tese de Santos (2010), a pesquisa desenvolveu um Grupo Focal, denominado de Redes de Trocas, formado por professores/as de História do município de Contagem. Foi um projeto que tinha por objetivo colaborar com a formação docente, tanto que, as Redes de Trocas foram descritas pelos/as docentes como importantes espaços formativos, com discussões acerca da temática étnico-racial e compartilhamento de projetos e soluções de problemas identificados em sala de aula. Entre os temas abordados nas Redes de Trocas, são mencionados pela pesquisadora: currículo e material didático no ensino de História; abordagens da temática africana e afro-brasileira e positividade de identidades e culturas; diálogos sobre produções historiográficas sobre o tema escravidão e continente africano; e concepções dos professores de História sobre o seu papel e responsabilidade social acerca da questão étnico-racial.

A pesquisadora resume o processo de inserção da temática étnico-racial no município de Contagem como:

[...] um processo bastante complexo, marcado pela conjugação de diferentes elementos, entre os quais: a elaboração e implementação de políticas públicas que buscam favorecer e também pressionar as escolas e professores para que efetivem o trabalho; o engajamento de professores de diferentes áreas, que por motivos variados, “compram a ideia” e assumem os desafios de seu desenvolvimento; a necessidade de construção de

estratégias pedagógicas e de materiais didáticos adequados a públicos escolares de diferentes faixas etárias e perfis sócio-culturais; uma reorganização de tempos e espaços escolares, com vistas a “fazer caber” um supostamente novo conteúdo nos currículos em ação (Santos, 2010, p. 190).

Uma peculiaridade apresentada na tese foi o desenvolvimento de “aulas de projeto”, com a criação de uma nova disciplina escolar específica para a discussão da temática africana e afro-brasileira (Santos, 2010). Sobre essa iniciativa da escola em criar uma disciplina específica para trabalhar a temática, podemos considerar alguns apontamentos concebidos após as análises. Os/as docentes apontaram que a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira apresenta como uma dificuldade relacioná-la com os conteúdos que já fazem parte do currículo de cada disciplina. Também foi retratada a necessidade de reorganização do tempo e dos espaços escolares para encaixar os novos conteúdos.

É interessante comparar essa iniciativa apresentada na tese de Santos (2010) adotada pelas escolas do município de Contagem com um obstáculo na inserção da temática apontada na dissertação de Marinho Júnior (2009), que foi a falta de interdisciplinaridade. Na dissertação, o pesquisador discorda dessa iniciativa ao afirmar que: “a lei 10.639/03 deve abranger toda a escola e nunca se restringir a uma disciplina específica” (p. 208). Contudo, existem diferentes contextos escolares de como enxergar essa disciplina na abordagem da temática étnico-racial.

A criação de uma disciplina específica, caso signifique uma restrição dessas temáticas a esta disciplina escolar, caminha em sentido oposto à interdisciplinaridade, porque os demais componentes curriculares não irão desenvolver esses conteúdos e apenas uma disciplina, mesmo que destinada especificamente para essa temática, não atende aos princípios da educação antirracista que prevê o envolvimento de toda a comunidade escolar. Entretanto, caso a disciplina específica tenha sido criada a fim de garantir um aprofundamento na temática, para colaborar com um trabalho coletivo que esteja sendo desenvolvido por todas as disciplinas, torna-se uma estratégia mais interessante.

Outra peculiaridade apresentada na pesquisa é sobre leis municipais voltadas para a promoção da igualdade racial. Santos (2010) menciona uma Lei Municipal do município de Contagem que estabelece uma cota de 12% do total de vagas abertas em concursos públicos do município para candidatos/as negros/as (Lei 3.829/04) e também a Lei 93.936/05 que reversa aos/às afrodescendentes um

mínimo de 40% das vagas referentes a aparições em peças publicitárias de órgãos da Administração Pública Direta e Indireta do Município de Contagem (Santos, 2010, p. 132). Essas leis municipais demonstram uma iniciativa do município pela promoção da igualdade racial mediante ações afirmativas. Embora essas leis não sejam voltadas à educação municipal, a existência delas pode significar lutas do Movimento Negro local que resultaram nessas conquistas legais.

Sobre a importância da formação inicial e continuada de professores/as para a efetiva implementação da Lei 10.639/03, Santos (2010), discute sobre a defasagem de conhecimentos acerca da história da África e de como abordar de forma crítica temas como a escravidão:

[...] o que seria um tema supostamente mais estudado na escola – a escravidão –, emergiu em lembranças quase sempre fragmentadas e desconexas, muitas vezes marcadas por visões estereotipadas ou mesmo por erros conceituais e inverdades históricas. O mesmo se pode verificar em relação à história da África, praticamente desconhecida pela maioria dos professores, ou conhecida apenas através de imagens e noticiários veiculados pelos meios de comunicação. Como ensinar conhecimentos que não se aprendeu? Como aprender para ensinar? Quais conhecimentos privilegiar na formação inicial e continuada dos professores? (Santos, 2010, p. 202-203).

Ao questionar sobre como os/as professores/as irão ensinar conhecimentos que não aprenderam e quais conhecimentos devem ser privilegiados na formação inicial e continuada, a pesquisadora traz reflexões sobre alguns desafios encontrados na inserção da temática étnico-racial nas escolas. Primeiramente, é necessário que os/as docentes tenham conhecimentos sobre os conteúdos que serão trabalhados e que também aprendam como abordá-los de forma crítica, sem esvaziamento das pautas. Para isso, a formação inicial e continuada dos/as docentes deve ser capaz de prepará-los/as para trabalhar a temática. Porém, é preciso compreender que as formações também irão realizar recortes, por não ser possível abranger todos os conteúdos.

No Ensino de História, existe a importância de se trabalhar os conteúdos da temática étnico-racial sem reproduzir abordagens historiográficas empobrecidas de análises críticas, ao defender que:

[...] ainda que reconhecendo a legitimidade de um projeto político que se volta à valorização da história e cultura africana e afro brasileira, deve-se reconhecer que a história, quando colocada a serviço da posituação de identidades e culturas, corre o risco de esvaziar-se de seu conteúdo crítico e

analítico. Daí a tornar-se vetor de verdades prontas, absolutas e inquestionáveis, pode ser um passo curto, refazendo-se um caminho que a historiografia tanto se esforça por deixar para trás (Santos, 2010, p. 315).

Entre os desafios apontados na pesquisa sobre a implementação das legislações educacionais voltadas para a temática étnico-racial, são mencionadas:

[...] as dúvidas e dilemas sobre o que ensinar - mesmo com a convicção de que “algumas coisas precisa trabalhar”-, junto com o sentimento de obrigatoriedade em cumprir um extenso programa - visto como parâmetro de boa qualidade de ensino -, soma-se, ainda, à necessidade de equacionar o tempo destinado a cada um dos temas e contextos históricos que compõem os currículos de História (Santos, 2010, p. 261).

Ademais, também é apresentado por Santos que:

[...] os professores de História se veem obrigados a dialogar com tradições curriculares e com materiais didáticos de História, a estabelecer negociações com seus colegas e com eles próprios. [...] Esse processo suscita inúmeros outros dilemas e conflitos relativos, por exemplo, aos tipos de abordagem da temática em questão (Santos, 2010, p. 268).

Outras questões apontadas são:

[...] a falta de material e de uma “estrutura pedagógica” para desenvolver o tema; falta de apoio do poder público, cujo “discurso” se mostra distanciado da prática escolar; resistência por parte de alguns alunos – e também professores -, especialmente quanto ao trabalho com o tema da religiosidade afro-brasileira; falta de apoio de outros colegas professores, que não têm abertura para trabalhar o tema ou simplesmente não se envolvem; falta de apoio e desinformação por parte de diretores e coordenadores pedagógicos (Santos, 2010, p. 254).

O primeiro desafio apontado por Santos (2010) se refere à dificuldade de conciliar todos os conteúdos que precisam ser trabalhados na disciplina de História de acordo com os parâmetros curriculares, incluindo a temática étnico-racial. Esse é um dilema para os professores devido a quantidade limitada de aulas de História para um programa de ensino tão extenso. Quando a pesquisadora afirma que os/as professores/as de História se veem obrigados a negociar com seus colegas e com eles próprios, ela reflete sobre a questão do tempo reduzido para cumprir todas as demandas curriculares e abordar a temática étnico-racial. De forma geral, essa restrição de tempo disponível influencia diretamente na forma como a temática étnico-racial é abordada nas escolas.

Nos demais pontos, são apontados desafios que convergem com as outras pesquisas, como é o caso da escassez de estrutura pedagógica para desenvolver a temática, incluindo materiais pedagógicos adequados. Também é discutida a falta de apoio do poder público. Ao dizer que o discurso do poder público se mostra distanciado da prática curricular, é possível criar a hipótese de que, embora o município apresente na teoria a preocupação com a questão étnico-racial, tendo como exemplificação as leis municipais de ações afirmativas, na prática escolar não há um apoio efetivo para embasar o trabalho dos/as docentes.

Ao refletir sobre a resistência por parte de alguns/mas discentes e docentes com a temática, Santos (2010) enfatiza o tema da religiosidade afro-brasileira. Esse é um apontamento interessante, pois se conecta com a questão da subjetividade no contexto escolar discutida anteriormente. Essa resistência de trabalhar e/ou estudar esses temas pode estar relacionada aos preceitos religiosos pessoais de professores/as e estudantes, que os/as fazem enxergar a religiosidade afro-brasileira com preconceito. Essa é uma hipótese possível de análise, pois compreendemos a complexidade de se trabalhar temas de religiosidade no ambiente escolar pelos entraves com as visões religiosas próprias dos/as sujeitos/as.

Por fim, a pesquisadora indica a falta de apoio que os/as docentes de História enfrentam, tanto com relação aos/às outros/as docentes quanto à equipe de coordenação e gestão. Essa é uma dificuldade comum na implementação da Lei 10.639/03, conforme apresentado nas pesquisas analisadas. A inserção da temática étnico-racial exige envolvimento e engajamento de todos/as os/as profissionais da escola, porém, por desinformação, falta de interesse, tempo limitado, altas demandas externas, entre outras motivações que atingem a equipe escolar, esse trabalho coletivo dificilmente ocorre, sendo um dos pontos mais desafiadores da promoção da educação antirracista.

Na dissertação de Mendonça (2011), a pesquisa foi realizada na escola “Zumbi dos Palmares”, com análise do Projeto Político Pedagógico, da Grade Curricular, do planejamento dos/as professores/as e do material didático. Também foi realizado um levantamento de autotransclassificação racial dos/as estudantes, com resultado de 65,2% dos/as discentes se identificando como negros/as. Além disso, foi desenvolvido o “Projeto Identidades” ocorrido entre os meses de novembro e dezembro de 2010.

Sobre as atividades propostas no projeto, a pesquisadora descreveu que:

[...] destacam-se o estímulo ao contato com músicas da cultura africana, como a batucada e o samba [...] Foi proposta a confecção de cartazes por meio de recortes, pinturas e colagens que tratem da diversidade étnica brasileira e a cultura negra. Também foi proposta a utilização do mapa mundi para compreensão da rota dos africanos para o Brasil, a interpretação de provérbios africanos, a transcrição dos anúncios de fugas dos escravos para a língua contemporânea e o trabalho com a poesia de Solano Trindade e Adão Ventura. Aos colaboradores, provenientes do Movimento Negro Local foram propostas oficinas relacionadas às expressões artísticas, tais como de dança em geral, de Maculelê, de recitação de anúncios de fugas, de histórias, poesias e de capoeira (Mendonça, 2011, p. 99-100).

Sendo assim, o “Projeto Identidades” desenvolvido na escola, principalmente pelos/as docentes que lecionam a disciplina de História, trabalhou a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira por meio de elementos que retratam a diversidade cultural negra como músicas, danças, expressões artísticas, cartazes, provérbios e poesias. A execução das atividades do projeto também contou com a participação ativa de militantes do Movimento Negro local que atuaram como colaboradores, desenvolvendo oficinas com os/as estudantes. Mais uma vez, é possível analisar que a integração da equipe escolar com o Movimento Negro local se mostrou relevante para a implementação da Lei 10.639/03, por proporcionar experiências de imersão dos/as estudantes em atividades culturais do movimento.

Acerca da realização do projeto durante os meses de novembro e dezembro, aproveitando a data do dia 20 de novembro na qual é celebrado o “Dia da Consciência Negra”, a pesquisadora descreveu apontamentos feitos pelo supervisor pedagógico:

Diante da infinidade de projetos e cobranças que chegam até a Escola hoje em dia e ainda mais... Diante da ausência de formação e de recursos materiais, eu utilizo o mês da consciência negra como forma de dar maior visibilidade à temática, inserindo problematizações e questionamentos que os livros não trazem, podendo oferecer às professoras total suporte uma vez que todas estarão trabalhando o assunto. Então, eu acho que seja mais uma questão de aproveitar a oportunidade pra vencer as dificuldades que me são postas do que a simples visão negativa da priorização da data” (Entrevista com o Supervisor Jamal) (Mendonça, 2011, p. 97).

Os apontamentos do supervisor demonstram que, diante das dificuldades para conciliar as demandas escolares com a inserção da temática étnico-racial, a Escola “Zumbi dos Palmares” utilizou o mês da Consciência Negra para executar o “Projeto Identidades”, para conseguir trabalhar a temática de forma mais

aprofundada. Na fala dele, a concentração do projeto nesse período não significa que a escola está priorizando somente o mês da Consciência Negra, mas fazendo uso da estratégia de determinar um período específico do ano para se aprofundar nos conteúdos da história e cultura afro-brasileira de forma interdisciplinar.

Analisando essa estratégia, compreende-se que o seu objetivo foi garantir a inserção da temática de forma mais efetiva, significativa e aprofundada, com maior engajamento dos/as docentes e discentes e possibilitando a articulação das atividades com colaboradores do Movimento Negro local. Acerca disso, alguns questionamentos foram levantados: Mediante as dificuldades na inserção da temática étnico-racial vivenciadas na escola, seria possível a implementação da Lei 10.639/03 com interdisciplinaridade em todos os meses do ano? Em caso negativo, trabalhar a temática num período específico do ano, permitindo um trabalho coletivo com maior aprofundamento, é uma estratégia mais eficaz do que tentar inserir no ano todo, porém por meio de atividades isoladas de alguns/mas professores/as? Esses são pontos reflexivos importantes.

Em uma análise conclusiva desse projeto desenvolvido na Escola “Zumbi dos Palmares”, Mendonça (2011) descreveu que:

[...] a proposta pedagógica do mês da consciência negra da Escola “Zumbi dos Palmares” tentou romper com projetos exclusivamente eurocêtricos, resgatando aspectos positivos da cultura africana e inserindo a parceria do movimento negro local na construção significativa das identidades das crianças, negras e brancas. [...] Contudo, as tensões ainda sinalizam para a ausência de projetos mais amplos do sistema público de ensino que dê visibilidade às práticas da Escola e sirva-se delas para construir seu referencial teórico e metodológico para a rede de ensino. Da mesma forma, não foi possível visualizar na própria Escola esforços relacionados ao tratamento do tema que não fosse do supervisor pedagógico (Mendonça, 2011, p. 101).

Nessa análise, a pesquisadora apresenta pontos positivos do “Projeto Identidades”, como o objetivo de romper com padrões eurocêtricos, o resgate e valorização de aspectos da cultura e herança africana e a parceria com o Movimento Negro local. Entretanto, também são apontados pontos falhos, como a falta de esforços da equipe escolar para trabalhar a temática étnico-racial - com exceção da ação do supervisor pedagógico, - e a ausência de projetos do sistema público de ensino que apresentassem uma abrangência maior. Tanto os aspectos positivos quanto às dificuldades convergem com os apontamentos presentes nas outras pesquisas.

Ademais, na prática pedagógica da inserção da temática étnico-racial, alguns entraves foram evidenciados pelos/as professores/as da Escola “Zumbi dos Palmares”, tais como:

[...] Não temos planejamento da cultura afro-brasileira, o apoio da supervisão e o trabalho com o livro são as coisas que temos porque não temos cursos, não temos materiais diferentes, então é como eu te disse, a supervisão vai dando uns toques, passando uns textos, auxiliando em uma coisa ali, outra acolá... Aí, a gente pega o livro que já traz uma outra história dos africanos e tenta falar da importância de combater o racismo e é isto...” (Mendonça, 2011, p. 87).

Na dissertação de Mendonça também foram apresentadas dificuldades vivenciadas pelas docentes, tais como:

[...] quando questionadas sobre as principais dificuldades encontradas para trabalhar o tema em sala de aula há uma tendência majoritária em destacar a ausência de tempo e de recursos materiais para execução de tarefas que envolvem o tema (Mendonça, 2011, p. 92).

Embora elas elaborem suas próprias práticas no que se refere ao tema e tenham um profissional que as apoie, as professoras reclamam sobre a ausência de apoio externo, demonstrando que mesmo atuando junto ao tema, elas sabem que poderia ser de outra forma (Mendonça, 2011, p. 88).

A partir disso, é possível analisar que questões como: a falta de planejamento específico para trabalhar a temática, defasagens na formação docente, ausência de apoio externo, tempo e recursos limitados, são problemas comumente apontados pelos/as docentes. Mesmo que o trabalho exercido pelo supervisor pedagógico seja um diferencial descrito na pesquisa, - pelo seu apoio, interesse, conhecimento e envolvimento com a temática, - a prática pedagógica direcionada a história e cultura africana e afro-brasileira possui inúmeros desafios.

As professoras também mencionaram a limitação de recursos pedagógicos ao livro didático como um dos desafios. Sobre esse ponto, a pesquisadora realizou apontamentos pertinentes de análise: “[...] a outra professora não sinalizou qualquer falha no material, indicando a ausência de conhecimentos pertinentes ao tema que dificulta a criticização do mesmo e a mera aceitação do que os livros didáticos abordam (Mendonça, 2011, p. 91).

Para a pesquisadora:

[...] a ausência de reclamações sobre a falta de formação ou insegurança para lidar com situações complexas como a discriminação, o preconceito, o racismo, as políticas de ações afirmativas, entre outras discussões,

evidencia uma negação da percepção sobre a condição docente atual. [...] Considera-se que as professoras evitam falar sobre os próprios erros ou dificuldades como se fossem obrigadas a saber tudo. As dificuldades são sempre colocadas devido à falha do outro e não as delas próprias, assim como a falta de tempo e de recursos não enviados pelo governo (Mendonça, 2011, p. 92).

Mendonça (2011) faz questionamentos sobre as falas das docentes, indicando ausência de conhecimentos e análise crítica acerca do próprio trabalho e da realidade enfrentada em sala de aula. Para a pesquisadora, o fato de as professoras participantes não terem indicado que o material didático contém falhas nos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira demonstra que os seus conhecimentos sobre esses conteúdos são limitados. A falta de criticidade por parte dos/as professores/as, em não evidenciarem dificuldades em lidar com situações de racismo e preconceito, é entendida na perspectiva da pesquisadora como uma negação da real condição docente e uma certa alienação quanto às problemáticas raciais enfrentadas nas escolas.

Essa análise de Mendonça (2011) em sua pesquisa é peculiar, porque a pesquisadora considerou, pelas falas das docentes, que elas se veem obrigadas a saberem tudo, evitando mencionar os seus próprios erros e falhas em sua prática, direcionando as dificuldades para fatores externos. Segundo a pesquisadora, mesmo que a falta de tempo e de recursos sejam problemas reais, as docentes não avaliam criticamente o seu papel no trabalho realizado acerca da temática étnico-racial, deixando de valorizar e reconhecer suas práticas também:

[...] o fato de nenhuma professora guardar planos de aula, atividades dos estudantes, textos e histórias contadas indicam a tensão no tocante à falta de reconhecimento do próprio trabalho. Embora as práticas das professoras da Escola não se configurem como um projeto pedagógico de cunho antirracista construído coletivamente, as táticas elaboradas por elas não são valorizadas (Mendonça, 2011, p. 93).

Nesse aspecto, Mendonça (2011) discute uma questão pertinente. A falta de valorização do trabalho docente, seja pelos/as próprios/as professores/as e/ou gestão escolar e poder público, é um fator que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, já que distancia os/as docentes do seu próprio trabalho e do reconhecimento do papel exercido por eles/as no ambiente escolar. Certamente, essa problemática se relaciona com as demais dificuldades apresentadas, pois, a ausência de uma formação adequada, escassez de tempo e

recursos e a falta de apoio externo e interno para trabalhar a temática étnico-racial, podem ser entendidos como elementos que contribuem para o sentimento de desvalorização e não reconhecimento do corpo docente com relação a sua prática pedagógica.

Em conclusão ao processo de inserção da temática étnico-racial na Escola “Zumbi dos Palmares”, a pesquisadora realizou a seguinte avaliação:

A inclusão do ensino da história da África, cultura africana e afro-brasileira marcou o questionamento oficial dos currículos eurocêntricos mesmo que apresente fragilidades na problematização da própria organização do espaço escolar. [...] adverte-se que a promulgação de legislações de cunho antirracista não tenha sido suficiente para a transformação das realidades, uma vez que as situações são complexas e passíveis de análises detalhadas a fim de orientar práticas e construir pedagogias diferenciadas (Mendonça, 2011, p. 108).

Logo, a pesquisadora enfatiza a importância da inclusão do ensino da temática étnico-racial na escola, porém, compreende que para a transformação das realidades, somente a promulgação das legislações não é suficiente. Quando Mendonça (2011) afirma que o processo de inserção da temática apresenta fragilidades, ela aponta para o complexo contexto escolar, marcado por inúmeras problemáticas e situações altamente desafiadoras. Essa é uma análise bastante realista do processo observado, enxergando caminhos e também apontamento as limitações e vulnerabilidades.

Partindo para a última pesquisa analisada, na dissertação de Menezes (2020), a pesquisa-ação ocorreu no IFMG, nos campus de Muriaé e Rio Pomba, com professores/as de História e discentes do Ensino Médio integrado ao técnico. A pesquisadora realizou análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PCCs), das matrizes curriculares e dos materiais didáticos utilizados nos cursos de Agroecologia, Informática, Eletrotécnica, Alimentos, Agropecuária, Informática, Meio ambiente e Zootecnia. Também foi aplicada uma entrevista semiestruturada, tendo como objetivo “capturar qual a percepção dos professores de história acerca da educação para as relações étnico-raciais e de que forma esse assunto era oferecido nos respectivos cursos em que atuavam (p. 39).

Como projeto desenvolvido, a pesquisa-ação foi voltada para a elaboração de um produto educacional que pudesse contribuir com a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira não somente nas instituições de ensino no qual a

pesquisa foi realizada, mas também na divulgação de conhecimentos e informações sobre a temática para um público mais amplo. Como descreveu Menezes (2020):

Um dos objetivos desta pesquisa foi criar um site que funcionasse como um repositório de conteúdo digital, disponibilizando material didático que auxilie na elaboração de novas práticas pedagógicas que permitam a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais e tragam informações sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. [...] a estratégia foi agrupar conteúdo em formatos diversos que pudessem ter utilidade comum aos cursos técnicos integrados e que apontassem ao menos uma possibilidade de se desenvolver a temática racial nas disciplinas básicas e técnicas dos cursos de ensino médio integrado em questão, além de pontuar questões relativas ao racismo, história da África, ações afirmativas (Menezes, 2020, p. 53).

O site desenvolvido de forma colaborativa pelo pesquisador e seu orientador, traz conteúdos digitais de propostas metodológicas e também de teor informativo sobre a História da África, racismo e ações afirmativas. Como descreveu o próprio pesquisador, é um produto educacional que busca oferecer possibilidades para os/as professores/as trabalharem conteúdos de temática racial na sala de aula de forma interdisciplinar, fornecendo materiais e conhecimentos que enriquecem o repertório intelectual.

Com relação às disciplinas atendidas, é descrito que:

Na categoria “propostas metodológicas”, foi apontada ao menos uma possibilidade de se trabalhar a temática racial nas disciplinas básicas e dentro da área técnica de atuação do curso. Foi dado destaque à disciplina de história e apresentadas possibilidades de se trabalhar o tema de forma interdisciplinar (Menezes, 2020, p. 76).

Sendo assim, mesmo que o site tenha dado ênfase na inserção da história e cultura africana e afro-brasileira na disciplina de História, também teve a preocupação de apresentar possibilidades para outras disciplinas, incluindo até mesmo as disciplinas da área técnica de atuação do curso. Um exemplo fornecido pelo pesquisador foi de uma proposta metodológica direcionada às disciplinas das áreas técnicas do curso de Meio Ambiente:

Essa proposta apresenta o projeto “O Ayê Nago”, que tem por objetivo debater a identidade brasileira, a partir das diversas matrizes que a constituem. Como ideia inicial, o projeto propõe desenvolver a pluralidade, a brasilidade e a sustentabilidade. Como estratégia para desenvolver a pluralidade cultural, a matriz afro foi entrelaçada às matrizes luza e indígena no processo de desenvolvimento do projeto (Menezes, 2020, p. 87-88).

Essa iniciativa da pesquisa em desenvolver um produto educacional que contribua com a inserção da temática étnico-racial até mesmo em cursos técnicos é muito interessante e possui um caráter único, já que oferece uma possibilidade de solução para um problema apresentado em pesquisas analisadas anteriormente: a questão da interdisciplinaridade. Sobre isso, o primeiro ponto observado por Menezes (2020) foi que: “existia uma ideia generalizada de que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deveria ficar a cargo, quase que exclusivamente, dos professores de história, sem que fossem observadas as condições necessárias para tal” (p. 15).

Nesse aspecto, o pesquisador observou que dentro dos institutos,, uma grande maioria dos/as profissionais enxergava que somente os/as professores/as de História deveriam trabalhar a temática, não compreendendo o caráter interdisciplinar previsto na Lei 10.639. Além disso, Menezes (2020), ao analisar as matrizes curriculares dos cursos, identificou que a carga horária da disciplina de História é bastante reduzida, com apenas 80 aulas/ano (p. 36).

Sendo assim, como seria possível uma educação antirracista se a inserção da temática é vista como de exclusiva responsabilidade dos/as professores de História e a disciplina possui um tempo tão limitado na carga horária dos cursos? Por isso, o pesquisador afirma que:

[...] reforça-se a necessidade de ações que conscientizem os demais professores das disciplinas básicas e das disciplinas técnicas sobre a importância e a necessidade de uma abordagem objetiva a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e para a promoção de uma educação voltada às relações étnico-raciais. Assim sendo, os cursos analisados, de fato, oferecerão uma educação que seja antirracista (Menezes, 2020, p. 36).

Na análise dos PCCs, o pesquisador também enfatiza a não interdisciplinaridade como um problema:

[...] apesar da legislação, não foi possível identificar uma organização curricular planejada interdisciplinarmente, que permita a prática de uma educação racial nos cursos técnicos em questão. Notam-se ações tímidas e isoladas, especialmente de disciplinas da área de humanas e, ainda, percebe-se que apesar da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana terem sido editadas há mais de 15 anos, não foi possível verificar nos PCCs ações voltadas para tal fim (Menezes, 2020, p. 38).

Quanto à implementação direcionada para o ensino de História, na dissertação de Menezes é descrito que:

Essa abordagem é feita basicamente no campo da história. O máximo que conseguimos é avançar com companheiros da sociologia, filosofia para realizar ações como a de novembro (dia da consciência negra) mas em relação ao programa analítico ainda não” (Menezes, 2020, p. 44).

Além do depoimento da professora participante, também é feita a leitura do pesquisador:

Embora o currículo formal apresente uma proposta genérica sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena, observamos enfoques sobre essas temáticas em outros componentes curriculares, disciplinas e campos de formação, evidenciadas em iniciativas políticas e militantes de professores formadores, como nos coletivos Ubuntu, Maracatu Baque do Vale, existentes no campus B (Menezes, 2020, p. 93).

Como aponta Menezes (2020), os projetos pedagógicos dos cursos não priorizam ações para a inserção da história e cultura afro-brasileira e não há uma organização no currículo formal para que a temática seja trabalhada em todas as disciplinas. O pesquisador aponta que as ações existentes são isoladas, com pouca integração com professores/as de outras áreas, conforme também foi descrito em outras pesquisas analisadas. No depoimento da professora participante, é complementada essa informação ao descrever que a abordagem (da temática étnico-racial) ocorre basicamente no campo da História e quando há participação de professores de outras disciplinas, ainda se restringe às Ciências Humanas (Sociologia e Filosofia).

Um ponto pertinente trazido pelo pesquisador é de que, quando foi observado enfoques sobre a temática étnico-racial em outros componentes curriculares, isso ocorreu por iniciativas políticas e militantes de professores/as que faziam parte de coletivos negros, como o Ubuntu e o Maracatu Baque do Vale. Dessa forma, é percebido, por mais uma vez, que as atuação de docentes participantes de coletivos negros se relaciona a construção de práticas pedagógicas mais engajadas na temática étnico-racial. Dessa forma, cria-se a hipótese que, sem essa identificação docente, deixando a cargo somente do currículo oficial, outras disciplinas pouco abordam a temática.

Visto isso, o pesquisador identificou um problema na inserção da temática étnico-racial nos institutos, que era a falta de interdisciplinaridade e quase exclusiva ação dos/as professores/as de História, e buscou contribuir com a transformação dessa realidade oferecendo em seu produto educacional, propostas metodológicas direcionadas a outras disciplinas, proporcionando caminhos para solucionar o problema da implementação não estar sendo interdisciplinar.

Além dessa questão, outras dificuldades são apresentadas na dissertação de Menezes (2020), tais como: escassez de material pedagógico para trabalhar a temática étnico-racial, conteúdo programático extenso e predominantemente de base europeia, certo estranhamento dos estudantes acerca do vocabulário de origem africana, e uma relativização da importância de promover uma educação para as relações étnico-raciais dada aos discursos de negação do racismo. Quanto ao material pedagógico e conteúdo programático extenso, há uma repetição de problemas já mencionados nas demais pesquisas.

Porém, os apontamentos sobre o vocabulário e uma relativização da importância de promover uma educação antirracista por parte das/os docentes merecem algumas reflexões. Certamente, se a temática étnico-racial ainda é pouco trabalhada nas escolas, e o Brasil é um país com uma invisibilização histórica das origens africanas, esse certo estranhamento descrito pelo pesquisador é bastante compreensível. Como ele mesmo descreve:

[...] quando você fala África muito desses meninos ainda não sabem que trata-se de um continente e não de um país. É uma novidade para eles e por isso estão sempre atentos, desperta uma curiosidade quando você se propõe a pensar a história do continente africano” (Menezes, 2020, p. 46).

Posto isso, a história e cultura africana e afro-brasileira ainda é uma novidade para os/as estudantes, sendo natural que cause esse estranhamento inicial pela falta de conhecimentos, familiaridade e identificação com a temática. Em uma análise própria, mesmo os/as estudantes afrodescendentes, devido ao contexto racial do Brasil, podem apresentar num primeiro contato esse distanciamento com as pautas raciais e com os conteúdos acerca do continente africano. Afinal, houve uma construção histórica intencionada em invisibilizar e inferiorizar aspectos da história e cultura africana. Além disso, o vocabulário é muito diferente do idioma que os/as estudantes estão acostumados/as, também justificando o estranhamento.

E sobre a questão da relativização e negação do racismo citada pelo pesquisador, ele compreende que uma parte dos/as docentes não enxerga a real importância de se promover uma educação antirracista, porque apresenta discursos que negam a existência do racismo. Esse não é um ponto apresentado exclusivamente na pesquisa de Menezes (2020), já que outros/as pesquisadores/as também mencionaram a negação do racismo por docentes no ambiente escolar. Em contrapartida, também foram mencionadas reproduções de comportamentos racistas contra docentes negros/as, como na tese de Santos (2010).

Por fim, nos comentários conclusivos acerca da sua pesquisa e do projeto educacional desenvolvido, Menezes (2020) afirma que:

[...] a temática racial é percebida como importante pelos professores participantes da pesquisa, que é parcialmente desenvolvida nos conteúdos de história do ensino médio integrado nos campi analisados (Muriaé e Rio Pomba) e que todos participantes da pesquisa conhecem a legislação vigente que trata da temática em questão. No entanto, verificou-se que essas ações pedagógicas de educação racial ainda permanecem isoladas dentro da disciplina de História ou restritas à área de ensino de Ciências Humanas. [...] faz-se necessário que a abordagem da temática étnico-racial ultrapasse os limites das disciplinas de Ciências Humanas e que assuma um caráter transdisciplinar para que os pressupostos da lei 10.639/03 se efetivem na prática escolar (Menezes, 2020, p. 92).

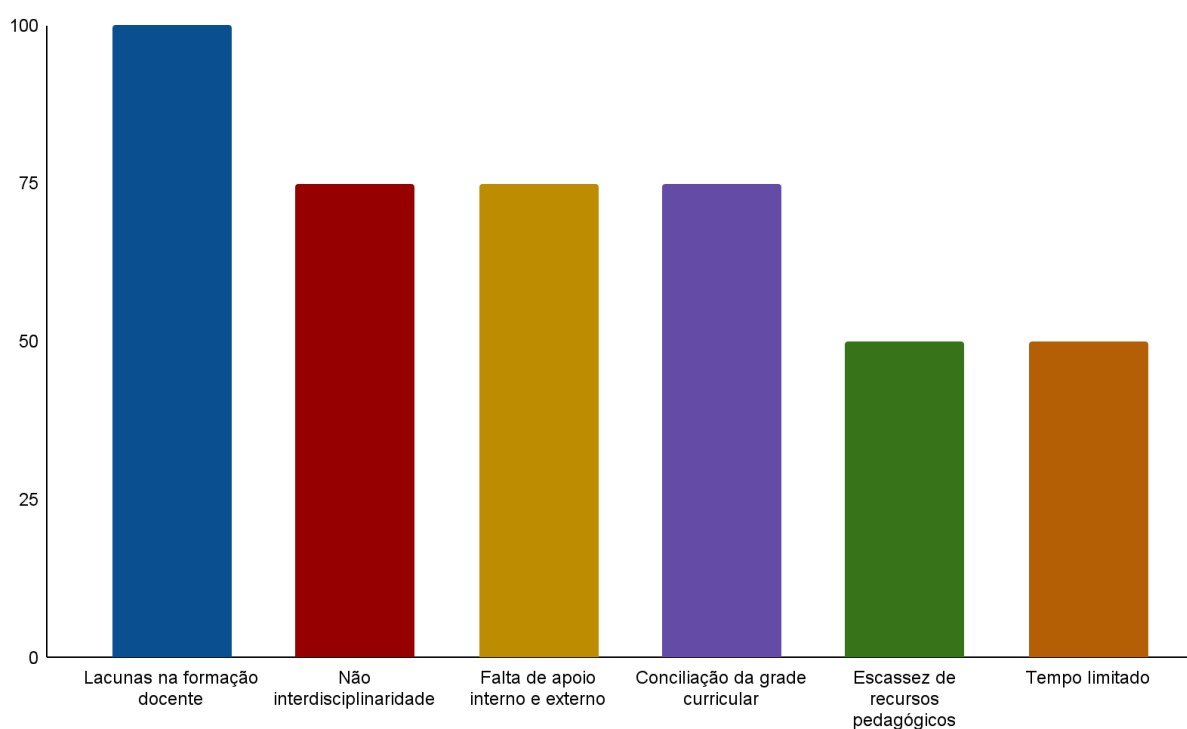
Portanto, o pesquisador aponta alguns avanços, como o reconhecimento por parte das/os docentes em geral da importância da temática racial e da ciência do corpo docente acerca da legislação de cunho antirracista. Entretanto, o desafio mais enfatizado por ele é sobre a falta da interdisciplinaridade, resultando num trabalho isolado dos/as professores/as de Ciências Humanas. Em análise própria, o produto educacional desenvolvido pelo pesquisador pode ser entendido como uma ferramenta valiosa para a superação desse desafio se as/os docentes se apropriaram dos conteúdos disponíveis. Porém, a pesquisa de Menezes (2020) não oferece dados para analisarmos de forma concreta a contribuição do site para mudanças no cenário escolar.

4.3 MUDANÇAS, AVANÇOS E DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

APONTADOS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS: ALGUNS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

As análises realizadas nas pesquisas acadêmicas a partir dos blocos analíticos permitiram a construção de dados comparativos que serão apresentados juntamente com apontamentos e reflexões que dialogam com o referencial teórico. Ao direcionarmos o olhar para as mudanças, possíveis avanços e os desafios revelados pelas pesquisas, foram encontrados pontos de convergência que indicam algumas similaridades nos processos de inserção da temática étnico-racial em escolas de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Essas convergências foram transformadas em gráficos para facilitar a visualização das recorrências desses elementos nas pesquisas. Dessa forma, nesta subseção busca-se apresentar esses dados e os apontamentos e conclusões alcançadas.

Gráfico 3 - Desafios convergentes apontados nas pesquisas acadêmicas acerca da inserção da temática étnico-racial nas escolas



Fonte: Elaboração própria.

Num primeiro momento, serão discutidos os principais desafios revelados nas pesquisas. A maioria das dificuldades identificadas na implementação da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar está interligada ao processo pedagógico e à atuação das/os docentes. Com unanimidade, as lacunas na formação docente foram um ponto discutido pelos/as pesquisadores/as enquanto elemento fundamental na promoção de uma educação antirracista. Essa concepção

dialoga com o trabalho de Souza et all (2022), no qual os cursos de formação docente que valorizam apenas os conhecimentos específicos e negligenciam a problematização da realidade social escolar, são criticados por pouco contribuírem com a modificação das práticas docentes e com as modificações estruturais da educação.

Nas pesquisas analisadas, a carência de uma formação mais aprofundada acerca da temática étnico-racial, resultando em docentes com conhecimentos bastante limitados desses conteúdos, foi elencada como um fator desafiador na inserção da temática nas escolas por inúmeras razões, tais como: falta de criticidade das/os docentes para avaliarem o material pedagógico e abordarem a temática em sala de aula sem esvaziamento das pautas; ausência de interesse e identificação das/os docentes, distanciando-os dos conteúdos; e a permanência de discursos e práticas docentes inadequadas, que contradizem os princípios da educação antirracista.

Além disso, uma questão importante acerca da formação docente percebida durante as análises é a falta de uma formação específica em História por parte de alguns/mas docentes que lecionam a disciplina de História. São mencionados/as docentes graduados/as em Geografia, Filosofia e Pedagogia, que lecionam a disciplina de História. Essa formação não específica em História pode se relacionar com as lacunas na formação desses/as profissionais com relação a conteúdos e práticas do Ensino de História que talvez só seriam trabalhados de forma mais aprofundada em um curso de graduação dessa disciplina.

Essa divergência entre a formação das/os docentes e a disciplina que lecionam nas escolas, quando não ocorre uma formação continuada que atenua as lacunas acadêmicas, também apresenta reflexos em como a temática étnico-racial é abordada no ensino de História. Como defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), na promoção de uma educação antirracista:

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se **insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na**

área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17, grifo meu).

Portanto, é indicado que as/os docentes possuam uma formação sólida na área específica em que atuam nas escolas, juntamente com uma formação direcionada para o trabalho com as questões étnico-raciais, oferecendo ferramentas para que criem estratégias pedagógicas para a reeducação dessas questões. Entretanto, conforme apresentado nas pesquisas analisadas, a realidade nas escolas continua a se distanciar das pretensões teóricas. Seria o ideal que docentes lecionassem na disciplina de sua formação, compreendendo que, uma licenciatura em História, poderia oferecer um embasamento teórico e prático mais aprofundado para o ensino da disciplina. Contudo, na prática, poucas escolas apresentam esse contexto e precisam construir caminhos possíveis dentro das limitações nas formações docentes, buscando vencer esses desafios.

Além disso, uma formação que inclua conteúdos e metodologias para o ensino da temática étnico-racial, embora seja um elemento importante, não é capaz de garantir que os/as professores/as irão se identificar com a temática, ou que irão desconstruir práticas racistas. Esse é um processo bastante complexo, relacionado às tensões raciais existentes na sociedade brasileira. A formação é parte da implementação de práticas antirracistas nos espaços escolares, porém, ela por si só, não resolve o problema do racismo. É necessário um conjunto de fatores transformadores, incluindo formação, conscientização, desconstrução de privilégios brancos e paradigmas racistas e mobilização antirracista constante.

Outra questão de cunho pedagógico apontado como desafio em $\frac{3}{4}$ das pesquisas é a falta de interdisciplinaridade nas propostas de inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Os/as pesquisadores/as evidenciaram o contexto de isolamento vivenciado por alguns/mas professores/as que buscam implementar a temática sem o apoio de seus pares. Em sua maioria, trata-se de professores/as de História ou de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, que realizam trabalhos praticamente sozinhos, sem o apoio e engajamento dos/as outros/as docentes que, em alguns casos, condicionam a responsabilidade para trabalhar a temática somente para os docentes de História.

Da mesma forma, a criação de uma disciplina específica para trabalhar a temática, como apresentado na pesquisa de Marinho (2009), caso restrinja a inserção da temática a esta disciplina, sem envolvimento das demais, também está em discordância com o que se propõe uma educação antirracista. Como defendem Souza et al (2022): “A responsabilidade de trabalhar a Educação Antirracista não cabe somente a professores e professoras de Arte, Literatura e História (Brasil, 2004b, 2010, 2013), mas precisa estar evidente na prática de todos os entes pedagógicos” (p. 13).

Porém, pelas pesquisas analisadas, essa temática continua bastante restrita ao ensino de História, com pouco engajamento de docentes de outras áreas do conhecimento, salvo algumas exceções. Além de professoras/es de História, a única disciplina também descrita de forma direta como participantes dos projetos de inserção da temática foi Arte. As pesquisas indicaram até mesmo uma certa resistência de uma parcela das/os docentes em trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, resistência essa marcada por concepções e crenças pessoais. Essa resistência foi indicada, principalmente, ao que se refere à religiosidade afro-brasileira. Como descreve Schwarcz (2012):

Também não se desconhecem as dificuldades enfrentadas quando se trata de estudar concepções religiosas complexas como o candomblé, sobretudo diante do predomínio do cristianismo em nosso país. Essa lei, no entanto, visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas (Schwarcz, 2012, p. 70).

Além disso, nem todos/as as/os professoras/es entrevistadas/os nas pesquisas entendiam a importância da temática ou reconheciam as questões raciais existentes no contexto escolar. Em alguns casos, a falta de percepção desses/as docentes foi demonstrada em depoimentos que negavam a existência do racismo no ambiente escolar, como se as questões raciais fossem invisíveis ou inexistentes para esses sujeitos. Essa falta de percepção ou negação do racismo por parte dos/as docentes, pode ser relacionada com o mito da Democracia Racial, que embora denunciado pelo Movimento Negro há décadas, ainda permanece muito presente no imaginário coletivo brasileiro. A visão de que não existe racismo no Brasil e que as questões raciais são totalmente harmoniosas, ainda é compartilhada por muitos brasileiros.

A perpetuação de uma imagem do Brasil como um país democrático racialmente, sem a presença do racismo, privilégio branco e desigualdades pautadas na racialidade, envolve fatores como a resistência em reconhecer que os preconceitos existem em nossa sociedade e que os problemas causados pelo racismo precisam ser enfrentados. Muitos brasileiros ainda acreditam que se fingirem não perceber e se silenciarem diante do racismo, ele deixa de existir. Nas instituições escolares, isso não é diferente. O fato de alguns/mas docentes negarem a existência do racismo no ambiente escolar, não seria também uma forma de silenciar os conflitos raciais que se perpetuam nesses espaços? Sobre isso, Cruz (2017) aponta que:

[...] tal silenciamento contraditoriamente recai em uma escolha de ocultar um tema que atravessa as relações sociais brasileiras e se verte nas escolas. A falha no enfrentamento dessa questão se reflete intensamente, nas atitudes discriminatórias, nos casos em que a questão racial desponta nas salas de aula (Cruz, 2017, p. 148).

Para a autora, trata-se de uma ocultação das relações raciais existentes no Brasil, deixando de enfrentar o problema e, conseqüentemente, contribuindo para a manutenção das atitudes discriminatórias nos espaços escolares. Entretanto, na análise das pesquisas que apontaram essa negação do racismo por parte dos/as docentes, houve um empecilho nas investigações mais profundas devido a ausência de recorte que nos permitisse identificar, mais esmiuçadamente, acerca da identidade étnico-racial dos/as sujeitos/as professores/as. Duas pesquisas analisadas não fizeram menção direta à autoclassificação dos/as professores/as, e as informações coletadas não foram suficientes para obter esse tipo de dado.

Esse é um fato intrigante: por quais motivos pesquisas acadêmicas que tratam de relações étnico-raciais não mencionaram o recorte étnico-racial dos/as sujeitos/as participantes? Certamente, pelas discussões abordadas nas pesquisas, os/as pesquisadores/as reconhecem que o pertencimento étnico-racial influencia em inúmeros aspectos da subjetividade, da prática docente e das relações estabelecidas entre os indivíduos. Logo, é um ponto reflexivo o fato desse elemento não ter sido colocado como prioritário nas pesquisas desenvolvidas.

Sendo assim, é válido ponderar o quanto seria relevante a apresentação desses dados para análises mais embasadas de depoimentos docentes, como por exemplo, acerca da negação do racismo. A carência da autoidentificação

étnico-racial dos/as docentes participantes das pesquisas selecionadas, deixa muito nebulosa a ideia de saber se essa negação poderia estar relacionada a uma ausência de lugar de fala de docentes autotransclassificados/as como brancos/as, por não vivenciarem a questão racial no Brasil enquanto pessoas negras, ou falta de consciência racial e reconhecimento da própria realidade, caso esses discursos sejam de autoria de professores/as autoidentificados/as como negros/as.

Esses questionamentos, que permaneceram em aberto por insuficiência de informações concretas nas pesquisas analisadas, demonstram uma lacuna de pesquisa a ser preenchida em trabalhos futuros: de que forma o sentimento/identidade étnico-racial influencia no trabalho com a temática? Será que ainda é reproduzida a mentalidade de que trabalhos sobre a temática étnico-racial só dizem respeito aos pretos e pardos, criando guetos sociais e acadêmicos? A questão da identificação com a temática tem como fator preponderante o pertencimento racial enquanto uma pessoa negra? São esses alguns problemas de pesquisa que podem ser desenvolvidos em trabalhos posteriores.

Outro desafio indicado em 75% das pesquisas analisadas é a falta de apoio interno e externo para trabalhar a temática étnico-racial. Embora esse fator dialogue com o problema da não interdisciplinaridade, pela não realização de um trabalho coletivo por parte de todos/as as/os docentes, ele traz elementos próprios, tais como: as/os professoras/es não se sentem ancorados/as pela equipe gestora; não haver políticas públicas para as relações étnico-raciais na rede de ensino em que a escola pesquisada faz parte; e carecer de amparo do poder público.

A falta de apoio da equipe gestora no trabalho com a temática étnico-racial pode ser relacionada ao problema da formação docente já discutido anteriormente. Os profissionais que ocupam cargos de gestão nem sempre possuem uma formação direcionada para essa temática, ou são conscientes da importância de trabalhar questões étnico-raciais no ambiente escolar. Quanto à ausência de amparo do poder público, esse é um desafio na educação não apenas no que tange a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana. Em um apontamento generalista, a educação pública brasileira, seja em instância municipal, estadual ou federal, carece de assistência do poder público em inúmeros aspectos.

As pesquisas selecionadas também apontaram um desafio convergente em ¾ das análises: conciliar os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana com os demais conteúdos da grade curricular que já costumam ser bastante

extensos. Com foco no ensino de História, ao realizarem análises documentais de documentos escolares, incluindo as matrizes curriculares da disciplina e os planejamentos bimestrais das/os professoras/es de História, as/os pesquisadoras/es indicaram que o conteúdo a ser trabalhado em História é muito extenso, algo não condizente com a carga horária reduzida da disciplina. Em comparação com outras disciplinas, História possui uma carga horária menor de aulas/ano. Porém, as grades curriculares da disciplina costumam conter uma grande quantidade de conteúdos, complexos de serem trabalhados e bastante abrangentes.

Logo, é apresentado um desafio para as/os docentes de História: como incluir a temática étnico-racial, conseguindo equacionar o que deve ser trabalhado em uma carga horária insuficiente para todos os conteúdos presentes no currículo? Eis um questionamento de difícil solução. É entendível não ser possível trabalhar todos os conteúdos de forma aprofundada, sendo necessário selecionar aqueles que serão abordados para que não ocorra uma abordagem superficial e sem embasamento crítico. Entretanto, como deve ser feita essa seleção? Não sendo possível abranger tudo que está contido no currículo, é responsabilidade das/os próprias/os docentes determinarem o que será, de fato, trabalhado?

De acordo com os casos mencionados nas pesquisas analisadas, as escolas não parecem ter encontrado respostas concretas para tais questionamentos. Nas “Redes de trocas”, ocorridas na pesquisa de Santos (2010), este foi um dos pontos discutidos com as/os professoras/es de História, que evidenciaram a dificuldade de se decidir o que “valia a pena” ser ensinado e definir a melhor abordagem a ser utilizada em alguns temas, como na escravidão, por exemplo. Havia divergências entre as considerações das/os docentes, tornando esse processo ainda mais desafiador.

Porém, não é possível considerar outro caminho que não seja um trabalho coletivo de reflexão para se chegar a um consenso que possa orientar as práticas dos/as docentes em sala de aula. Dentro de cada unidade escolar, de acordo com o contexto e as realidades vivenciadas, esse tipo de discussão e diálogo é de suma importância, pois nem tudo o que é apresentado nos documentos será possível de ser desenvolvido na prática escolar, logo, as adequações, ponderações e até mesmo escolhas, fazem parte do processo de construção de uma prática pedagógica real, que se relaciona com as necessidades e interesses de aprendizagem dos/as discentes e docentes.

Sendo assim, mesmo que os documentos oficiais e as legislações educacionais sejam orientadores da prática docente, existem os caminhos que devem ser traçados pelos/as próprios/as educadores/as. Como defende Munanga (2005):

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios (Munanga, 2005, p. 20).

Da mesma forma, a relação estabelecida entre as práticas metodológicas das/os docentes e os recursos pedagógicos disponibilizados nas instituições escolares, também merece análises reflexivas. A escassez de recursos pedagógicos, assim como a limitação de alguns recursos, por exemplo do livro didático, foi citada como um desafio em metade das pesquisas analisadas. Na pesquisa de Mendonça (2011), é descrito que o principal recurso pedagógico disponibilizado aos/às professores/as de História é o livro didático, muitas vezes sendo esse o único recurso utilizado em sala de aula. Ou seja, o material pedagógico se limita ao livro didático que também possui limitações nos conteúdos e abordagens.

Mesmo que o livro didático incluía conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira, a pesquisadora critica a falta de aprofundamento das reflexões da temática étnico-racial. Inclusive, para ela, o fato de as docentes não indicarem falhas no livro também demonstra pouco conhecimento delas sobre a temática. Santos (2010) também aponta falta de material e de uma estrutura pedagógica para trabalhar os conteúdos da temática étnico-racial.

Porém, essa falta e/ou escassez de material não é descrita como ausência de livros didáticos, como se não tivessem materiais disponíveis nas escolas. Mas, os recursos são limitados por incluir somente o livro didático sem tanto aprofundamento dos temas. Para que as/os docentes possam utilizar outros recursos em sala de aula, eles/as precisam buscar por esses materiais, incluindo outras fontes escritas e audiovisuais. Acerca disso, Mendonça (2011) afirma que essa iniciativa de buscar

outros recursos não é praticada por todas as professoras, avaliando que falta autonomia na prática docente.

Todavia, existe outro desafio que se conecta com essa questão apontada por Mendonça (2011), que é o tempo limitado das/os docentes devido às demandas e exigências que resultam em sobrecargas no trabalho docente. Duas pesquisas indicaram o tempo limitado como uma das dificuldades na inserção da história e cultura africana e afro-brasileira. Marinho Júnior (2009) descreveu que na implementação do Projeto Ayò Asán, o tempo limitado das professoras para participarem das reuniões e trocas de experiências impactou na execução do projeto de forma negativa, dificultando a interdisciplinaridade. O pesquisador também apontou a falta de disponibilidade e carga acumulada de trabalho das/os docentes.

Mendonça (2011) também descreveu o tempo limitado das/os docentes, relacionando às demandas da burocracia escolar. Para ela, essas exigências burocráticas dificultavam os diálogos e as trocas de conhecimentos entre as/os professoras/es. Sendo assim, a questão do tempo é um desafio que influencia em todos os outros, principalmente na elaboração de práticas pedagógicas diversificadas, com uso de recursos próprios. Da mesma forma, a escassez de tempo também implica a formação continuada dos/as docentes, que em certos casos, não possuem disponibilidade para realizar uma formação continuada mais aprofundada pelo tempo comprometido pelas burocracias escolares.

Portanto, os desafios revelados se mostram convergentes nas pesquisas analisadas e também estão relacionados uns aos outros, demonstrando que as escolas precisam buscar caminhos para, senão solucionar esses problemas, encontrar estratégias para tornar possível a inserção da temática étnico-racial, contornando os desafios. Como foi descrito nas pesquisas, os/as profissionais da educação, em muitos casos, não conseguem implementar as legislações vigentes conforme o previsto nos documentos, devido ao abismo existente entre o aparato teórico e a realidade das instituições escolares. Entretanto, as estratégias adotadas demonstram a intencionalidade de mudanças na estrutura escolar pela preocupação com as questões étnico-raciais presentes em todas as escolas pesquisadas, além de evidenciar avanços ocorridos durante os anos após a promulgação da Lei 10.639/03.

Sendo assim, as mudanças e avanços apontados nas pesquisas serão analisados de forma conjunta, pela compreensão de que as mudanças são o

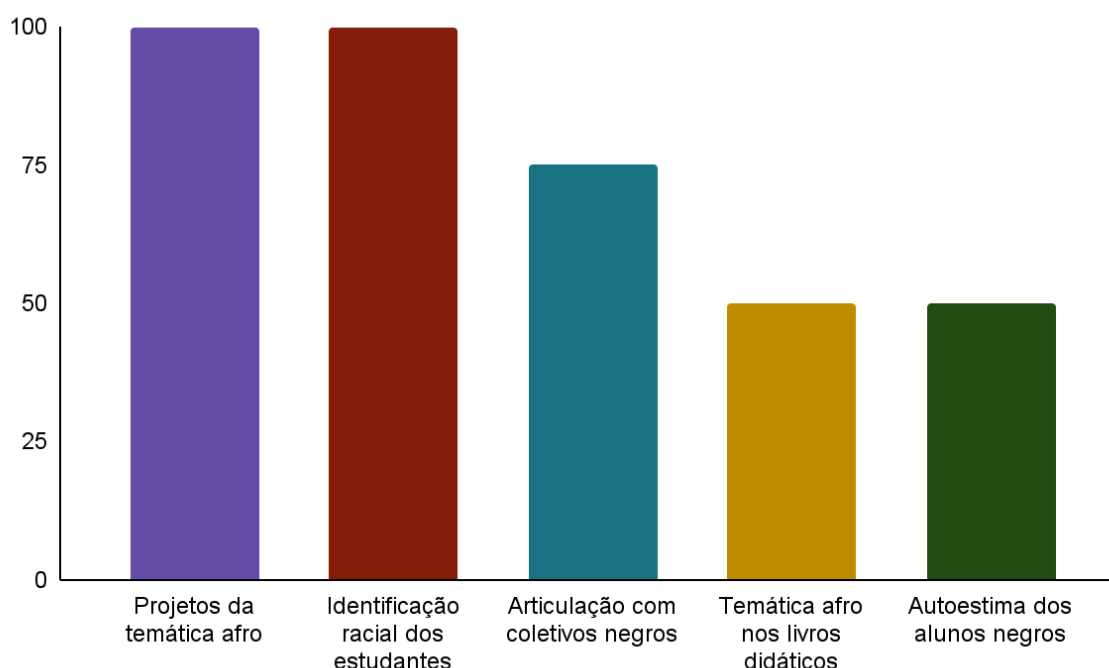
primeiro passo para a realização dos avanços que se esperam nas escolas para a construção da educação antirracista. Entende-se que o desenvolvimento de projetos da temática afro-brasileira nos ambientes escolares contribui com a concepção das escolas enquanto espaços de ressignificação de histórias, valores e identidades, visando a transformação de paradigmas e realidades sociais. A realização de projetos sobre a temática, com envolvimento de docentes e discentes, tem o potencial de tornar teoria em prática, transmitindo, valorizando e enaltecendo saberes que, em períodos anteriores, foram invisibilizados e inferiorizados.

Corroborando com esse pensamento, Souza et al (2022) afirmam que:

Ainda como prática social, a educação escolar precisa cumprir a função ressignificadora de si, de suas práticas para servir de espaço/tempo de construção de oportunidades para repensar a sociedade, para quebrar com as amarras sociais do imobilismo e para gestar a transformação social (Souza et al, 2022, p. 10).

Dessa forma, foram apontadas nas pesquisas analisadas as seguintes mudanças na inserção da temática étnico-racial nas escolas que resultaram em avanços significativos:

Gráfico 4 - Mudanças e avanços convergentes apontados nas pesquisas acadêmicas acerca da inserção da temática étnico-racial nas escolas



Fonte: Elaboração própria.

Os projetos que foram desenvolvidos nas escolas em que ocorreram as pesquisas favorecem esse papel da educação escolar como prática social. Todos os projetos, - Projeto Ayò Asán (Marinho Júnior, 2009), Redes de trocas (Santos, 2010), Projeto Identidades (Mendonça, 2011) e o Site “*educaçãoétnicoracial*” (Menezes, 2020) - são exemplos de ações que objetivaram realizar mudanças no contexto escolar, trazendo visibilidade para a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira e possibilitando avanços significativos não apenas na abordagem dos conteúdos, mas nos processos formativos dos/as professores/as e dos/as estudantes.

Cada um dos projetos, de acordo com os contextos em que foram desenvolvidos, trouxe contribuições relevantes, mesmo diante de todos os desafios enfrentados. Foram os projetos, marcando iniciativas dos profissionais da educação para trabalhar a temática, que permitiram o segundo avanço mencionado com unanimidade nas pesquisas: um aumento na identificação racial dos/as estudantes. Ao trazer a temática étnico-racial para a sala de aula, desenvolvendo projetos que incluem elementos culturais e estéticos afro-brasileiros e atividades reflexivas sobre as origens, história e realidades vivenciadas por africanos/as e afrodescendentes no Brasil, foi possível evidenciar a construção de identidades menos estigmatizadas por parte dos/as estudantes, mediante processos de identificação com o tema abordado.

Santos (2010) e Menezes (2020) apontaram que os/as estudantes costumam se identificar muito com a temática e os dados das pesquisas de Marinho Júnior (2009) e de Mendonça (2011) apresentam um fator que justifica e, ao mesmo tempo, comprova essa identificação. As duas pesquisas, após realização de um levantamento quanto às autoclassificações raciais dos/as estudantes, identificaram que a maioria dos/as discentes das escolas se autoclassificam como negros/as. Inclusive, Marinho Júnior (2009) afirmou que houve aumento no número de alunos/as que se autoclassificaram como negros/as, já Mendonça (2011) apresentou os resultados obtidos, com 65,2% dos/as alunos/as se identificando como negros/as. Com base nisso, a identificação com a temática se justifica, entre outros fatores, pelas próprias origens dos/as estudantes.

Esse processo de construção de identidades menos estigmatizadas pelos/as estudantes afrodescendentes possui uma importância imensurável, ao reconhecermos o quanto esse tipo de reconhecimento foi negado à população negra

durante a maior parte da História do Brasil. Pela falta de representatividade, ausência de conteúdos da temática e perpetuação de abordagens e perspectivas eurocêntricas, quantos estudantes negros/as não passaram pelas escolas sem terem a oportunidade de se identificarem com suas origens, culturas e estética?

A educação escolar, na perspectiva antirracista, tem a função de favorecer o processo de construir de identidades positivas de estudantes negros/as, abordando a temática étnico-racial mediante o enaltecimento das potencialidades da cultura negra e possibilitando a reflexão e desconstrução de antigos padrões racistas. Como afirma Gomes (2003): “esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (Gomes, 2003, p.81).

Mesmo sendo um fator fundamental para o processo educativo, a existência dessa identificação negra nas escolas é uma mudança das últimas décadas e um avanço que possui significado para muito além da educação escolar. Isso se deve ao fato de, ao trabalhar a temática étnico-racial nas escolas, haver o favorecimento da consciência cultural do povo negro. De acordo com Gomes (2003):

[...] trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana” (Gomes, 2003, p.79).

Outro elemento que também contribui para a consciência cultural do povo negro e para a identificação dos/as estudantes enquanto parte da história e cultura afro-brasileira e africana, é a articulação das atividades desenvolvidas no ambiente escolar com a ação de coletivos negros, com destaque para o Movimento Negro local. Esse foi um relevante avanço revelado pelas pesquisas, demonstrando que a atuação do Movimento Negro esteve presente nos espaços escolares pesquisados. Todas as pesquisas analisadas evidenciaram que as/os docentes, mesmo nos casos em que não participavam do Movimento Negro, reconheciam a importância do movimento nas conquistas da população negra.

Um total de $\frac{3}{4}$ das pesquisas descreveram a articulação das atividades desenvolvidas nas escolas com colaboradores do Movimento Negro local. Santos (2010) afirmou que a trajetória de militância e participação em movimentos sociais

contribui positivamente para a formação e identidade profissional dos/as docentes. Já na pesquisa de Mendonça (2011), o supervisor pedagógico, descrito como militante do movimento e bastante conhecedor da temática, é o profissional que busca realizar um processo de sensibilização com o corpo docente acerca da temática, inclusive gerenciando o “Projeto Identidades”.

O supervisor pedagógico é apresentado como alguém que se declara negro e que possui “o compromisso político e pessoal com a temática” (Mendonça, 2011, p. 51). Com formação em Pedagogia e pós-graduação em Estudos Afro-Brasileiros, ele foi o articulador entre a Escola e o Movimento Negro local. O papel exercido por ele na escola deve-se, em muitos aspectos, a sua trajetória enquanto militante do Movimento Negro e também a sua identificação com a temática e com o grupo racial negro. Como consequência disso, o supervisor busca desenvolver estratégias e encontrar caminhos para superar os desafios que foram mencionados na inserção da temática na escola. Como descrito no depoimento do próprio profissional,

[...] enquanto Supervisor e Especialista em temáticas raciais procuro mostrar que a maior parte dos problemas que acontecem na escola ainda são de cunho racista, sobretudo entre os alunos. Estes, ainda não apropriaram das matizes dos discursos racista. Por não saber articular o discurso, eles exteriorizam seu real pensamento sobre o colega negro. Procuro discutir com os professores a seriedade de uma fala aparentemente infantil, mas que no fundo estão carregadas de preconceitos, discriminação e racismo. Como a discussão permanente ficou fácil detectar ideologias no livro didático e escolher o melhor volume assim como orientar o trabalho delas (Mendonça, 2011, p. 95, grifo meu).

Dessa forma, a presença de profissionais da educação que se identificam com a temática, apresentam ligação com o Movimento Negro local - e demais movimentos sociais - e possuem conhecimentos para trabalhar temas de cunho racial, contribui significativamente com o processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas: “Com relação às possibilidades das práticas educativas da Escola ‘Zumbi dos Palmares’, [...] cumpre salientar os dois pontos centrais: a prática do supervisor pedagógico e o reconhecimento do potencial educativo do movimento negro local” (Mendonça, 2011, p. 113).

Menezes (2020) também menciona essa contribuição ao se referir ao coletivo negro chamado “Ubuntu”. Foi um coletivo criado por discentes dos cursos de Ensino Médio integrado e apoiado pelo corpo docente. O objetivo do coletivo, segundo informado na pesquisa, é tratar das questões raciais no campus e também

defender a inserção da temática em sala de aula, trazendo enfoque para discussões de cunho racial. Sendo assim, é possível afirmar que a articulação entre a escola e Movimento Negro foi um avanço importante descrito nas pesquisas analisadas, que além de contribuir com os projetos desenvolvidos, aproximando os/as estudantes de manifestações culturais e artísticas afro-brasileiras, também auxilia no processo de conscientização do corpo docente no que concerne à temática racial.

O Movimento Negro, em suas lutas contra o racismo e pelas transformações no cenário educacional, também teve participação ativa em outras mudanças apresentadas nas pesquisas: na abordagem da temática afro-brasileira e africana nos materiais didáticos e na ressignificação de datas comemorativas no espaço escolar. Como descreve Gomes (2019):

O dia 13 de maio passa a ser interpretado politicamente pelo Movimento Negro como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”. Em contraposição a essa data e ao significado ideológico que a acompanha, o Movimento Negro trouxe para a sociedade brasileira o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares. [...] O Movimento Negro também lutou pela inclusão dessa mesma reinterpretação histórica nos livros didáticos da educação básica, o que já aconteceu em alguns lugares do país. [...] A comemoração do dia 20 de novembro vem se transformando em um movimento mais amplo e, atualmente, em alguns municípios brasileiros o mês de novembro se transformou no mês da consciência negra. Este tem sido um mês de constantes eventos e discussões sobre a superação do racismo, realizados pelo Movimento Negro, pelas escolas e pelos órgãos de governo” (Gomes, 2019, p. 76-77).

Os materiais utilizados em sala de aula, com destaque para o livro didático, passaram a conter, nas últimas décadas, mais conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira e com mudanças em suas abordagens historiográficas acerca da temática. A reinterpretação histórica de contextos e datas relacionadas ao povo negro, também foi uma reivindicação do Movimento Negro que pode ser notada como avanço nos materiais didáticos utilizados nas escolas. As pesquisas que contaram com análise documental do material didático da disciplina de História, apontaram certos avanços na inserção da temática étnico-racial, como menciona Mendonça (2011):

[...] o livro didático é considerado como um instrumento valioso para o trabalho das professoras e as duas obras analisadas revelam certo avanço na adoção das temáticas étnico-raciais. Contudo, faz-se necessário extrair o sentido das obras a partir dessa análise, ressaltando as contradições existentes nos materiais de forma que contribuam para o mapeamento da situação real em que se encontram as práticas pedagógicas (Mendonça, 2011, p. 79).

Embora, nas análises dos/as pesquisadores/as, seja criticada a existência de contradições, falhas e pouco aprofundamento nos conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos, as pesquisas não deixam de apontar que foram percebidos avanços, tanto pela quantidade de conteúdos acerca da temática, quanto pelas abordagens. Menezes (2020) descreve que os livros didáticos utilizados no instituto federal nas aulas de História abordam a temática étnico-racial, porém, a maior dificuldade é a organização curricular para conseguir trabalhar todos os conteúdos da disciplina.

Logo, mesmo que sejam mudanças que ainda precisam de aprimoramentos, a inserção da temática nos livros didáticos com a ressignificação de acontecimentos antes descritos somente por um viés eurocêntrico, marca um ponto importante na implementação da Lei 10.639/03. É necessário considerar que o livro didático, em muitas escolas, ainda é uma das principais ferramentas disponíveis para as/os docentes. Portanto, a inclusão de conteúdos da temática e a abordagem utilizada também pode influenciar na prática pedagógica das/os professoras/es, já que muitos/as fazem uso desse material para o seu planejamento e elaboração das aulas e atividades a serem desenvolvidas com os/as estudantes.

Outra questão relevante é sobre as datas comemorativas referentes à temática racial. Como descrito na citação de Gomes (2019), mencionada anteriormente, a ressignificação do dia 13 de maio e a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, foram mudanças ocorridas nas escolas que se relacionam às reivindicações do Movimento Negro e que possuem, de forma geral, enfoque no trabalho com a temática nas instituições de ensino pesquisadas.

Na pesquisa de Mendonça (2011), o “Projeto Identidades” foi desenvolvido durante os meses de novembro e dezembro, com a finalidade de permitir um trabalho interdisciplinar nesse período e com maior aprofundamento na temática, incluindo oficinas com participação de colaboradores do Movimento Negro. A centralização de projetos de cunho racial durante o mês de novembro, em razão do Mês de Consciência Negra, possui como pontos positivos, conforme elencados na pesquisa, a possibilidade de um planejamento mais elaborado, com o engajamento de professores/as de diversas áreas do conhecimento e a imersão dos/as estudantes na história e cultura afro por meio das atividades e oficinas.

Para encerrar, o último avanço apontado de forma convergente em metade das pesquisas analisadas é sobre o aumento da autoestima dos/as estudantes negros/as após a realização dos projetos nas escolas. Na elaboração dos projetos desenvolvidos nas pesquisas de Marinho Júnior (2009) e Santos (2010), a preocupação com a autoestima dos/as discentes afrodescendentes foi mencionada pelas/os docentes participantes como um ponto importante no trabalho a ser realizado. A autoestima não é entendida apenas como uma questão estética, mas de valorização integral dos/as sujeitos/as, considerando suas características estéticas, desenvolvimento intelectual, seus sentimentos e experiências. É compreendido que os/as estudantes, para o seu processo formativo enquanto indivíduo, precisam construir sua autoestima e enxergar qualidades e capacidades em si mesmos/as.

Pelo processo histórico de tensões raciais vivenciado no Brasil, muitos/as afrodescendentes enfrentaram desafios com a autoestima. Dentro e fora dos espaços escolares, o padrão eurocêntrico era defendido como o ideal a ser atingido e as características distantes desse padrão foram inferiorizadas. Além disso, antes de haver a inserção da temática étnico-racial na escolas, não eram desenvolvidos projetos de enaltecimento da estética do povo negro. Sobre isso, Gomes (2019) afirma que:

[...] Na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro do nosso sistema de classificação racial. Há um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade e estes passam por uma discussão étnico-racial. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. E dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. [...] **Na tentativa de superar uma realidade social que trata uma série de construções culturais como dados naturais surge no interior da comunidade negra a construção política do conceito de beleza e estética negra** (Gomes, 2019, p. 78).

Sendo assim, a valorização da beleza e estética negra é parte indissociável do processo de desconstrução de paradigmas discriminatórios e racistas, devendo ser trabalhada nas atividades de inserção da temática étnico-racial. Embora todos os projetos das pesquisas tenham incluído o enaltecimento de aspectos culturais afro-brasileiros, dois deles também trabalharam a beleza e estética negra em oficinas com participação dos/as estudantes.

Na pesquisa de Marinho Júnior (2009), o “Projeto Ayò Asán” realizou uma oficina de penteados afro, com a realização de um desfile para apresentação dos penteados e encerramento com premiação. O pesquisador afirmou que essa foi a parte do projeto que os/as alunos/as mais gostaram, conforme evidenciado no depoimento de uma estudante: “[...] gostei da parte dos penteados. Porque a cultura que se instalou no Brasil sobre estética implica em dizer que cabelos crespos são ruins. E lá mostrou que é completamente diferente” (Marinho Júnior, 2009, p. 136-137). Ao dizer que na cultura brasileira, os cabelos crespos são vistos como “ruins”, a estudante aponta uma característica negra comumente alvo de falas racistas: o cabelo crespo. Na estética negra, inúmeros traços são depreciados, incluindo a textura do cabelo, o nariz largo e os lábios volumosos. Em razão disso, a autoestima de muitas pessoas negras é atingida negativamente desde a infância.

Nessa perspectiva, algumas reflexões foram levantadas: Quantas pessoas negras foram incentivadas a odiarem os seus cabelos e começarem a alisar desde tenra idade, por este ser julgado como “ruim”, “difícil de lidar”, ou “feio”? Quantas crianças não sofrem racismo nas escolas, ouvindo comentários maldosos sobre a textura de seus cabelos? E qual o impacto que a relação com seus cabelos crespos possui na autoestima de crianças e jovens negras/os?

Na tese de Santos (2010), a pesquisadora pontuou sobre a relação de pessoas negras com seus cabelos crespos, relatando a experiência de uma professora:

A questão do cabelo parece ser mesmo bastante central nesse jogo de identidades e hierarquias sociais, em nosso país. Outra professora relatou sobre o “horror” gerado por seu cabelo “black power” e de como a opção por esse penteado é também uma estratégia para promover a discussão e desconstruir estereótipos acerca do cabelo crespo (Santos, 2010, p. 155).

Ao descrever que o cabelo “*black power*” da professora gerava certo espanto no ambiente escolar e que a opção por utilizar o cabelo com esse penteado é também uma estratégia para desconstruir estereótipos do cabelo crespo, a pesquisadora traz a reflexão sobre a ação política que elementos da estética negra possuem, ao confrontarem valores e padrões estabelecidos pelos grupos dominantes. Em outro momento da pesquisa, o que foi chamado de “positivação das identidades” incluiu projetos sobre a estética e beleza negra. Ao descrever oficinas de vestimentas e penteados afro, uma professora participante apontou como

uma preocupação a de não apresentar esses elementos estéticos apenas como algo “exótico”, sendo necessário haver contextualização histórica (p. 274).

Não se refere apenas a definir algo como sendo belo, mas discutir sobre aspectos fundamentais de sociedades africanas que possuem inúmeros significados e que se relacionam com a cultura construída pelos/as africanos/as em diáspora no território brasileiro. Gomes discute sobre essas questões em seu artigo “ Cultura negra e educação” de 2003:

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade” (Gomes, 2003, p. 80).

Para a autora, os mesmos elementos colocados pelo padrão eurocêntrico como símbolo de inferioridade do povo negro, são aqueles que, quando valorizados politicamente pelo próprio grupo, se tornam destaque na constituição histórica e cultural da negritude. Dessa forma, o enaltecimento da estética negra nas escolas, pode contribuir com esse processo de reconhecimento da própria beleza pelos/as estudantes negros/as, além de trabalhar a desconstrução da ideia de um padrão de beleza única nos estudantes não-negros.

O aumento da autoestima, mediante o processo de reconhecimento, identificação e valorização dos elementos culturais e estéticos negros é um passo significativo na construção do antirracismo no espaços escolares. O ensino da História, para além da ressignificação de processos e acontecimentos históricos, deve contribuir para novas perspectivas acerca de elementos culturais e também estéticos das minorias historicamente excluídas. Sendo assim, os apontamentos de que esses processos estão ocorrendo nos espaços escolares, mesmo que de forma gradativa, evidenciam mudanças na maneira de se trabalhar história e cultura negra em sala de aula e avanços na prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica no ensino de História, visando a implementação das legislações educacionais de cunho racial, carrega consigo a responsabilidade de transformar um arsenal de construções e reproduções historicamente estabelecidas para beneficiar padrões eurocêntricos e grupos dominantes, em um movimento de ressignificação e resgate de histórias e culturas que marcam a existência dos povos de origem e ascendência africana no Brasil e no mundo.

Não é uma tarefa simples, porém, é inquestionavelmente necessária. Em um país marcado pela escravização de pessoas negras por quase quatro séculos e pela importação de teorias deterministas raciais que alicerçaram as tensões raciais existentes na sociedade brasileira, a reformulação da História, de suas abordagens e narrativas, é uma etapa inicial no processo formativo. Na denúncia do mito da democracia racial e nas reivindicações políticas do Movimento Negro, lá estava a História, enquanto disciplina escolar e prática social, sendo requisitada para cumprir o seu papel de ouvir a voz e contribuir para dar visibilidade àqueles/as que por tanto tempo, estiveram à margem da visão historiográfica.

As reivindicações do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, resultaram em conquistas legais presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas leis que alteraram a LDB trazendo em seus artigos a obrigatoriedade da inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições escolares (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08). Para cumprir com as determinações dessas legislações, que visam promover a educação para as relações étnico-raciais, o ensino de História precisou e ainda precisa ser repensado, reformulado e aprimorado.

Na teoria, mesmo com o destaque para a disciplina de História, a inserção da temática étnico-racial apresenta caráter interdisciplinar. Em contrapartida, dentro das instituições escolares, mesmo não sendo uma responsabilidade exclusiva dos/as professores/as de História, a temática étnico-racial acaba por ser um compromisso firmado pelos/as docentes que lecionam esta disciplina, principalmente para aqueles/as que construíram uma consciência do papel exercido pela prática educativa que desenvolvem em sala de aula durante seus processos formativos. Por vezes uma ação isolada, trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, respeitando os princípios do ensino de História com contextualização,

aprofundamento e criticidade é, sem dúvida alguma, um processo desafiador para os/as professores/as.

Entretanto, para além dos desafios apontados, também foram propostos caminhos mediante mudanças e avanços identificados no percurso. Respeitando os recortes metodológico, temporal e geográfico da presente pesquisa, foram realizadas análises, reflexões e apontamentos acerca da prática pedagógica de professores/as que lecionam a disciplina de História em escolas de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Mesmo considerando as especificidades dos contextos sociais e geográficos vivenciados em cada uma das escolas pesquisadas, foi possível realizar análises comparativas pertinentes de acordo com os projetos e resultados obtidos.

Tendo como objetivo construir a resposta para a questão problema de pesquisa: “o que revelam as dissertações e teses da área de educação de instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, defendidas no período do pós promulgação às leis 10639/03 e 11645/08, acerca dos desafios, mudanças e avanços na construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de História em escolas de Educação Básica?”, foram elencados pontos convergentes nas pesquisas acadêmicas selecionadas. Os resultados apontados na tese e nas três dissertações, demonstram que as lacunas na formação docente; a não interdisciplinaridade; a falta de apoio interno e externo; a dificuldade de conciliação com os demais conteúdos da grade curricular; a escassez de recursos; e o tempo limitado são os principais desafios enfrentados nas instituições de ensino pesquisadas.

Na busca por superar esses desafios, profissionais da educação buscaram desenvolver estratégias que permitissem a inserção da temática étnico-racial nas escolas dentro de suas possibilidades e considerando as limitações existentes. Talvez não da maneira esperada nas legislações, mas da forma possível na realidade prática. Contando com a iniciativa e engajamento de docentes, principalmente da área de Ciências Humanas, que se identificam com a história e cultura afro-brasileira, foram evidenciadas mudanças no ambiente escolar que resultaram em avanços no trabalho com a temática.

Acerca disso, uma questão pertinente de ser enfatizada é sobre o quanto a implementação das políticas públicas de cunho étnico-racial nas instituições escolares ainda permanece, em sua maioria, dependente de iniciativas individuais

de professores e professoras que, pelo pertencimento racial negro, ou por afinidades pessoais com a temática, constroem práticas em sala de aula para inserir a história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, este é um grande desafio já que políticas públicas não deveriam estar condicionadas a iniciativas individuais para serem efetivadas. Em alguns casos mencionados nas pesquisas analisadas, os/as profissionais da educação que se identificam com a temática, tinham que realizar um papel de conscientizar os demais sobre a importância da temática, mesmo que se trate de uma política educacional obrigatória para todo o país.

Partindo para os avanços revelados, a realização de projetos voltados para a história, cultura, estética e beleza negra trouxeram resultados significativos, como o aumento da identificação racial por parte dos/as estudantes, resultando em mais alunos/as se autotransclassificando como negros. Além disso, foram convergentes nas pesquisas pontos como: a articulação da escola com coletivos negros, destacando o Movimento Negro local; as mudanças nas abordagens da temática nos livros didáticos; e a contribuição para a autoestima dos/as estudantes negros/as.

Mesmo que cada escola que desenvolveu os projetos descritos nas pesquisas tenha construído estratégias próprias, os resultados, de forma geral, demonstraram que quando os/as profissionais se propõem a trabalhar a temática étnico-racial de forma mais ampla, buscando entender os reais significados dos elementos da história e cultura afro-brasileira, as transformações vão além do viés pedagógico, impactando positivamente no processo formativo dos indivíduos.

Em um balanço final, os desafios apresentados nas pesquisas analisadas demonstram que ainda há um caminho longo a percorrer para a efetivação do que se entende por educação antirracista em uma perspectiva acadêmica e nas legislações vigentes. Porém, as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a inserção da temática étnico-racial devem ser consideradas, ao passo que evidenciam avanços na prática pedagógica antirracista e no processo educativo dos/as estudantes, mediante propostas possíveis de serem replicadas, aprimoradas e adaptadas aos diferentes contextos escolares.

Para concluir, nas minhas percepções enquanto uma mulher negra e professora de História, a presente pesquisa intensificou o repertório de reflexões acerca da prática docente e da minha atuação enquanto uma pessoa que busca construir uma vivência antirracista fora e dentro dos muros escolares. Finalizo a pesquisa com um sentimento ainda maior da responsabilidade que nos cabe

enquanto agentes históricos das mudanças sociais que almejamos alcançar, mesmo tendo consciência de que se trata de um trabalho coletivo.

Percebo que, muitas/os outras/as professoras/es e pesquisadoras/es, se sentem isoladas/as e sozinhas/os em sua prática, com a visão de que pouco ou quase nada conseguimos caminhar. Sem dúvida, são inúmeros os obstáculos existentes na trajetória pedagógica. Enquanto professora de História da rede estadual, lecionando há 7 anos em escolas da Educação Básica, posso afirmar que vivencio todos os desafios apontados nas pesquisas acadêmicas selecionadas acerca da inserção da temática étnico-racial em sala de aula. Diariamente, somos direcionadas/os a buscar, refletir, formular e reformular estratégias que possibilitem a construção de caminhos na superação das dificuldades.

Entretanto, também vivencio as mudanças. Por mais pequenas que possam parecer, as mudanças na questão racial nas escolas são mais significativas do que mostram os dados. E o motivo principal desse ganho de significado não se encontra nos números, mas sim nas vidas. São vidas negras, de crianças e jovens, que com a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, passam a ter um direito que foi negado a tantas gerações que nos antecederam: a de sermos vistas/os como sujeitas/os capazes de construir nossas próprias histórias.

Reconhecer o nosso potencial enquanto pessoas que carregam uma herança ancestral, não anula a consciência das intensas lutas que continuamos a enfrentar em uma sociedade ainda estruturada no racismo. Porém, enquanto educadora, continuo a acreditar na educação como uma ferramenta de transformação social por ser uma das principais forças propulsoras que me movem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 1 maio 2024.

ALVES, A. F.; MACEDO, A. C.; CARDOSO, E. D. “**É preciso ser antirracista**”. Caderno de apoio para práticas pedagógicas de enfrentamento e combate ao racismo na escola: Implementando a Lei 10.639 de 2003. Brasília, DF: Sindicato dos Professores no Distrito Federal, 2022. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2019/01/01214321/miolo-e-preciso-ser-antirracista__web.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2019/01/01214321/miolo-e-preciso-ser-antirracista__web.pdf). Acesso em: 04 out. 2025.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo ‘científico’: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n.12, p.153-165, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 mar. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, col. 3, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, col. 1, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 maio 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/05/2024&jornal=601&pagina=1>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2004.

CANEN, A. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n.15, p. 45-57, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/525/418>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 2, p. 1-89.

CICONELLO, A. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. **From Poverty to Power: how active citizens and effective states can change the world**. Londres: Oxfam International, 2008. Disponível em:

<http://www.antigoportaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf>. Acesso: 15 dez. 2023.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 151-194.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2024.

_____. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, USP, São Paulo, v. 24-25-26, p. 193-210, 2002/2003/2004/2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74041/77683>. Acesso em: 14 jan. 2024.

_____. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, v. 21, p. 101-124, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485/1981>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIAROLA, F. R. **Racismo e teorias raciais do século XIX**: principais noções e balanço historiográfico. São João del Rei: UFSJ, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/3783187/Racismo_e_teorias_raciais_no_s%C3%A9culo_XIX_principais_no%C3%A7%C3%B5es_e_balan%C3%A7o_historiogr%C3%A1fico. Acesso em: 20 nov. 2023.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

_____. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801/39523>. Acesso em: 05 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=38698&t=destaques>. Acesso em: 04 out. 2025.

IPEA. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3290>. Acesso em: 17 dez. 2023.

LIMA, R. G. de S. **O Ciclo do Café Vale-paraibano**. Rio de Janeiro: IHGRJ, 2008, p. 13-39. Disponível em: https://www.institutocidadeviva.org.br/inventarios/sistema/wp-content/uploads/2008/06/ciclo-do-cafe_pg-13-a-39.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

LORDE, A. **Sister outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do.; NEZ, E. de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n. 55, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946/3336>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados** v. 18, n. 50, p. 51-56, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968/11540>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 15-20.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>. Acesso em: 03 jan. 2024.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov./2011 fev./2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358/331>. Acesso em: 04 out. 2025.

PAULO III. Bula Papal “**Sublimis Deus**” de 02 de junho de 1537. Disponível em: <https://www.veritatis.com.br/sublimis-deus-paulo-iii-02-06-1537/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SANTOS, M. **Ser negro no Brasil hoje**. Folha de São Paulo, São Paulo, 07 maio 2000.

SOUZA, F. R. S. *et all*. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 out. 2023.

SCHWARCZ, L. K. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Estudos Afro-Ásia**, Salvador, n.18, p.77-101,1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901/13519>. Acesso em: 15 nov. 2023.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2012.

SILVA JR., J. C. Não queríamos ser racistas: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. **Afroamazonas**, Manaus, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VIANNA, H. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.:Ed. UFRJ, 1995.

VON SIMSON, O. R. de M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p.14-18, maio 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2831>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Pesquisas acadêmicas analisadas:

MARINHO JÚNIOR, L. D. **Práticas Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais: estudo de caso na rede Municipal de Belo Horizonte, a "Escola da Vinda"**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

MENDONÇA, A. P. F. de. **Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.

MENEZES, G. de O. **Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – campus Muriaé e campus Rio Pomba**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Educação, Campus Pomba, Rio Pomba, MG, 2020.

SANTOS, L. dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2010.