



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE CRISTINA BANDEIRA DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03:
UMA ANÁLISE DOS PLANOS E MEMORIAIS DESCRITIVOS
DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE LONDRINA**

Londrina
2025

ALINE CRISTINA BANDEIRA DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03:
UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO E MEMORIAIS
DESCRIPTIVOS DAS ESCOLAS NO NÚCLEO REGIONAL DE
LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Oliveira, Aline Cristina Bandeira de Oliveira.

O trabalho das equipes multidisciplinares na implementação da lei nº 10639/03: : Uma análise dos planos de ação e memoriais descritivos das escolas do Núcleo Regional de Londrina / Aline Cristina Bandeira de Oliveira Oliveira. - Londrina, 2025.
126 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Lei 10639/03 - Tese. 2. Políticas Educacionais - Tese. 3. Equipes Multidisciplinares. - Tese. 4. Racismo - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva Czernisz. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ALINE CRISTINA BANDEIRA DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03:
UMA ANÁLISE DE AÇÃO E MEMORIAIS DESCRITIVOS DAS
ESCOLAS NO NÚCLEO REGIONAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Orientadora – PPEDU UEL

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento -
UEPG

Profa. Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti - PPEDU
UEL

Profa. Dra. Marleide Rodrigues Silva Perrude -
NEAB UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que me antecederam e trilharam um caminho possível para que eu possa caminhar;

À minha mãe, que incessantemente me ouviu falar de cada assunto dessa pesquisa mesmo sem entender muito o que ela significava para o mundo, mas com plena certeza do que significa para mim;

À minha irmã, por todas as madrugadas, pela companhia e delivery, enquanto ousava escrever sempre mais uma frase antes de começar o filme;

Aos meus irmãos mais novos e sobrinho, que me permitem perceber todos os dias o quanto esse corpo é ainda capaz de amar mais e mais, e por não me deixarem desistir, apenas por existirem, de lutar por um mundo melhor;

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, que me acolheu e me abraçou, que me fez ser parte da universidade, sobretudo pelas mãos da Profa. Dra. Marleide Perrude, mas também de todas as pessoas que conheci vivendo e sendo parte do NEAB;

À minha orientadora, a professora Dra. Eliane Cleide, que com calma e zelo me guiou e me auxiliou nessa jornada enquanto pesquisadora e mestranda, fazendo-me sentir muito sortuda nessa caminhada;

Agradeço às minhas amigas e amigos, seja na calçada, na mesa do bar, no sofá de casa ou na universidade, que me permitiram, e junto comigo construíram filosofias de sobrevivência;

Ao Centro de Educação, Comunicação e Artes, que me acolhe desde 2015;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade;

À bolsa concedida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior);

A todo mundo que me amou, que acreditou em mim, que me deu uma chance, que secou minhas lágrimas e a quem me deixou chorar;

Por esses dois anos, que foram os melhores de toda a minha vida. Quero deixar escrito nessa pesquisa que viver o mestrado foi uma das minhas melhores ousadias; transbordo amor pois sou amada demais, tenho plena certeza disso, e

torço para que essa pesquisa seja mais um pequeno passo para um mundo com mais amor.

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

“Minha cura era a coragem”.

(Viola Davis)

OLIVEIRA, Aline Cristina Bandeira. **O trabalho das equipes multidisciplinares na implementação da lei nº 10.639/03:** Uma análise dos planos de ação e memoriais descritivos das escolas do Núcleo Regional de Londrina. 125f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO GERAL

Essa pesquisa de mestrado tem como objetivo discutir a implementação da Lei 10.639/03 a partir do trabalho realizado pelas Equipes Multidisciplinares das escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina/Paraná, por meio da análise dos Planos de Ação e Memoriais Descritivos, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, nos anos 2019, 2021, 2022 e 2023. Questionamos: de que forma as Equipes Multidisciplinares das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Londrina trabalharam com a Lei nº 10.639/03 nas escolas? Como foram implementados os planos de ação e quais os resultados impressos nos memoriais descritivos? Com base no materialismo histórico-dialético, a pesquisa é desenvolvida com base nas categorias de conteúdo: Raça, Racismo, Eugenia, Democracia Racial, Identidade, Eurocentrismo, Etnocentrismo e Branquitude. Para obtenção de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos de políticas, dos quais são centrais: a Lei nº 10.639/2003; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Estatuto da Igualdade Racial; e demais documentos que norteiam a implementação de políticas públicas educacionais de combate ao racismo. Como resultados da pesquisa, destacamos que os efeitos do racismo estrutural e institucional no âmbito escolar são, paradoxalmente, o principal empecilho para o seu combate. Além disso, também constatamos que os efeitos da falta de formação continuada e inicial dos professores provoca desconhecimento do que deve ser trabalhado em sala de aula, somado à precarização, à falta de recursos, e à ausência de materiais disponíveis nas escolas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Políticas Educacionais; Equipes Multidisciplinares; Londrina; Racismo.

OLIVEIRA, Aline Cristina Bandeira. **The work of multidisciplinary teams in the implementation of law no. 10.639/03:** An analysis of the action plans and descriptive reports of the schools in the Londrina Regional Center. 125f. Dissertation. (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

GENERAL ABSTRACT

This master's research aims to discuss the implementation of Law 10.639/03 based on the work carried out by the Multidisciplinary Teams of the schools belonging to the Regional Education Center of Londrina/Paraná, through the analysis of the Action Plans and Descriptive Memorials, made available by the State Department of Education of the State of Paraná, in the years 2019, 2021, 2022 and 2023. We ask: how did the Multidisciplinary Teams of the state schools of the Regional Education Center of Londrina work with Law No. 10.639/03 in the schools? How were the action plans implemented and what were the results printed in the descriptive memorials? Based on historical-dialectical materialism, the research is developed based on the content categories: Race, Racism, Eugenics, Racial Democracy, Identity, Eurocentrism, Ethnocentrism and Whiteness. To obtain data, we used bibliographic research and analysis of policy documents, of which the following are central: Law No. 10.639/2003; the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; the Statute of Racial Equality; and other documents that guide the implementation of public educational policies to combat racism. As a result of the research, we highlight that the effects of structural and institutional racism in the school environment are, paradoxically, the main obstacle to combating it. In addition, we also found that the effects of the lack of ongoing and initial teacher training cause a lack of knowledge of what should be worked on in the classroom, added to the precariousness, lack of resources, and the absence of materials available in schools.

Key-words: Law 10.639/03; Educational Policies; Multidisciplinary Teams; Londrina; Racism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Documentos	analizados	na	
Pesquisa.....					14
Quadro 2	–	População	versus	quantidade	de
escolas.....					23
Quadro 3	–	Dados	da	população	de
Londrina.....					24
Quadro 4	– Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação.....				67
Quadro 5	– Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação.....				69
Quadro 6	– Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material.....				73
Quadro 7	–	Quantitativo	de	Memoriais Descritivos e Plano de Ação.....	82
Quadro 8	–	Apontamentos	acerca	do trabalho das Equipes Multidisciplinares.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NRE	Núcleo Regional de Educação Londrina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SEED	Secretaria de Educação a Distância
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
SciELO	Scientific Electronic Library Online
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PTD	Plano de Trabalho Docente
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	11
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO	18
1.3 PERCURSO PESSOAL	25
2 “A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA”: APONTAMENTOS HISTÓRICOS	29
2.1 RACISMO NOSSO DE CADA DIA: EUGENIA E RAÇA	29
2.2 EUGENIA E RAÇA AO MOLDE BRASILEIRO: DOS FILHOS DESTE SOLO ÉS MÃE GENTIL?	32
2.3 “80 TIROS TE LEMBRAM QUE EXISTE PELE ALVA E PELE ALVO”: DEBATENDO CONCEITOS DE RAÇA E RACISMO EM RELAÇÃO À DEMOCRACIA RACIAL E IDENTIDADE NO BRASIL	36
2.4 UMA HISTÓRIA PASSADA EM BRANCO: BRANQUITUDE, EUROCENTRISMO E ETNOCENTRISMO	47
2.4.1 Ruído branco	48
2.4.2 Até aqui, a Oralidade nos salvou	50
3 “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE!” - IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA	53
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM XEQUE: ESTADO E RACISMO	57
3.2 LEI Nº 10.639/2003, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL	64
4 “JÁ QUE O REI NÃO VAI VIRAR HUMILDE, EU VOU FAZER O HUMILDE VIRAR REI” – UM OLHAR PARA OS PLANOS DE AÇÃO E MEMORIAIS DESCRITIVOS	82
4.1 EQUIPES MULTIDISCIPLINARES - RESISTÊNCIA AFRO-PARANAENSE	83
4.2 DE QUE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ESTAMOS FALANDO? UM OLHAR PARA OS NÚMEROS	87
4.2.1 “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista” - Um olhar para os conteúdos	91
4.2.2 Sobre o que estão falando nos Planos de Ação e Memoriais Descritivos?	92
4.2.3 “Meninas não brincam com bonecas pretas” - Algumas Considerações	92
4.2.4 O que temos para nos orgulhar?	98
4.3 ENTRE LIMITES E POTENCIALIDADES	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de Mestrado discute a implementação da Lei nº 10.639/2003 a partir da análise do trabalho das Equipes Multidisciplinares registradas nos Planos de Ação e nos Memoriais Descritivos. Trata-se de um assunto importante para a área da Educação, para o campo das políticas públicas educacionais de combate ao racismo e de valorização das ações afirmativas, assim como para a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Perante as diversas possibilidades que a Linha/Núcleo possibilita, essa investigação parte da necessidade de fomentar discussões no âmbito das políticas educacionais referidas ao combate ao racismo e à valorização das ações afirmativas.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com a finalidade de detalhar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, destacamos que essa pesquisa teve como premissa responder: de que forma as Equipes Multidisciplinares das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Londrina trabalharam com a Lei nº 10.639/03 nas escolas? Como foram implementados os planos de ação e quais os resultados impressos nos memoriais descritivos? A pesquisa foi conduzida considerando o trabalho das equipes multidisciplinares enquanto fundamentais para a implementação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada para a lei nº 11.645/08.

Para responder aos questionamentos propostos, estabelecemos como objetivo geral discutir a implementação da Lei nº 10.639/03¹ nas escolas estaduais do Paraná, levando em consideração como ponto de análise os planos de ação e os memoriais descritivos elaborados pelas equipes multidisciplinares.

Como objetivos específicos, consideramos debater os conceitos de: Raça; Racismo; Eugenia; e Democracia Racial; além de discutir a implementação de políticas públicas de combate ao racismo voltadas à Lei nº 10.639/03 e analisar os planos de ação das equipes multidisciplinares pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina. Pontuamos que:

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução n.º 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e a Instrução n.º 010/10 Sued/Seed (Paraná, 2010, p. 1).

As equipes multidisciplinares surgem em 2011 e são instâncias fundamentais que têm em seu trabalho a obrigatoriedade de inserir o ensino da história Africana, Afro-brasileira e Indígena e suas culturas no ambiente educacional, assegurando o respeito à diversidade étnica e o combate à discriminação, como aponta Motta (2022, p. 54).

Vale pontuar que o surgimento das equipes multidisciplinares é um grande marco na luta pela efetivação da Lei nº 10.639/03, pois propõe uma equipe voltada à implementação dessa legislação com vistas à diminuição das desigualdades raciais entre negros, brancos e indígenas.

Como recurso metodológico para levantamento de dados, utilizamos a análise de documentos e a pesquisa bibliográfica, sob a perspectiva do materialismo histórico como método de pesquisa, haja vista que a pesquisa foi fundamentada a partir da compreensão dos entraves das relações econômicas e políticas atravessadas por raça e classe, enquanto formas de compreensão de mundo e sociedade, já que:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

Assim, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, discutir as questões raciais:

Significa, pois, retirar o debate do campo reduzido do essencialismo identitário, da fragmentação e individualização liberal e evidenciar suas conexões dinâmicas e complexas com a produção e reprodução da vida social na sociedade centrada na produção do valor (Souza, 2021, p. 22).

A compreensão de raça como uma ferramenta de análise por meio do materialismo dialético é, portanto, uma forma de olhar a sociedade e como ela interage em seus privilégios e desigualdades dentro da dinâmica capitalista:

Esses movimentos de aceitação, negação, proximidade e afastamento dizem respeito a uma materialidade histórica que assinala para a organização dos homens em sociedade e aponta suas formas de lidar com a questão racial. Assim, busca-se compreender esta materialidade histórica por meio do método dialético. Entende-se que as visões de mundo e convicções interiores são centrais na relação dos homens entre si e com a natureza (Felici, 2010, p. 35).

Por conseguinte, a categoria de conteúdo contribui para estudar os temas relacionados ao objeto de pesquisa, as particularidades e, em relação ao método de análise, é uma ferramenta que permite compreender os conceitos que são discutidos no decorrer da pesquisa, que, por meio do materialismo histórico-dialético, traz conceitos que estão em constante movimento dentro da estrutura social.

Então, para Kuenzer (1998, p. 66), as categorias de conteúdo são "específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos". No caso desta pesquisa, as categorias de conteúdo selecionadas são: racismo, eugenia, democracia racial, identidade, eurocentrismo/etnocentrismo e branquitude. Tais categorias abordadas são os indicadores de compreensão das políticas educacionais de combate ao racismo.

Com relação à pesquisa documental, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) apontam a utilização de documentos como fontes primárias de análise, possibilitando entender o contexto histórico, cultural e social presente no surgimento do documento. Para as autoras, "[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação" (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433).

Ainda, as autoras compreendem que é necessário considerar que "documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados" (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 439).

Entre os principais documentos que serão estudados estão: a citada Lei nº 10.639/03; as Diretrizes Curriculares de Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Estatuto da Igualdade Racial; os documentos que estabelecem o trabalho das Equipes Multidisciplinares; assim como o Plano de Ação e do Memorial Descritivo,

pertencentes² ao Núcleo Regional de Educação. As escolas foram selecionadas considerando todos os documentos disponibilizados, referentes ao NRE de Londrina, como apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Documentos analisados na Pesquisa

Lei nº 10.639/2003	§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).
Estatuto da Igualdade Racial	Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios acclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (Brasil, 2004, p. 26).

² Os planos de ação e memoriais descritivos foram disponibilizados pela SEED. Todos os documentos disponibilizados foram analisados durante a pesquisa.

Equipes Multidisciplinares	O objetivo da equipe multidisciplinar é desenvolver ações que positivem a presença de alunas/os negras/os, indígenas, quilombolas, bem como, sua história, sua cultura e sua religiosidade. Nesse sentido, compreende-se que a abordagem adotada pelas equipes multidisciplinares, deve refletir sobre os processos de exclusão, racismo e preconceito vivenciados por negras/os, indígenas, quilombolas (Coqueiro, <i>et al.</i> , 2013, p. 1790).
Planos de ação	O Plano de Ação: Constituído por projetos vinculados à realidade de cada escola e NRE, conforme os itens a seguir: identificação do estabelecimento e integrantes da equipe multidisciplinar; objetivos a serem alcançados; justificativas das ações a serem realizadas, cronograma; avaliações e referências. (Coqueiro, 2013, p. 6).
Memoriais descritivos	O memorial é o registro da memória das atividades desenvolvidas em cada encontro. [...] relatos dos possíveis caminhos ou descaminhos percorridos no desenvolvimento do plano de ação, apresentando diagnóstico sobre características do contexto histórico, geográfico e socioeconômico da comunidade escolar, no qual a equipe está inserida (Coqueiro, 2013, p. 7).

Fonte: A base são os documentos listados e selecionados pela própria autora.

Entendemos que a análise das legislações é fundamental para o desenvolvimento de estudos referentes às políticas educacionais. É importante ressaltar que

[...] a institucionalização da sociedade do direito ou do ordenamento jurídico não é uma tarefa muito simples, pois no processo estão envolvidos interesses contraditórios presentes nas forças políticas, sociais, nos interesses individuais e de grupos, que compõem a sociedade (Castanha, 2011, p. 314).

A utilização das legislações e documentos oficiais sugere uma gama de cuidados e de especificidades. Castanha (2011, p. 320), complementa sinalizando a necessidade da construção de um olhar crítico aos documentos, pensando sobre suas motivações, processo de implantação e elaboração e suas autorias. Portanto, a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são documentos que revelam que seu processo de implementação (ou de não implementação) está atrelado a um projeto político.

Com relação ao trabalho das equipes multidisciplinares, serão analisados os Memoriais Descritivos e os Planos de Ação (características disponibilizadas no quadro acima). Foram catalogados e selecionados os Memoriais Descritivos do ano de 2019, 2021 e 2023. Já os Planos de Ação correspondem apenas ao ano de 2021, os quais foram disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Na esfera bibliográfica, a pesquisa contemplou os autores Almeida (2018), Diwan (2007), Nascimento (2016), Carneiro (2011) e Gomes (2002), Gonçalves e Silva (2006), Munanga (2005), dentre outros e outras que contribuíram e contribuem para a discussão da temática, bem como colaboraram para a construção de importantes conhecimentos teóricos sobre a questão racial no Brasil, da discussão da criação de políticas públicas para o combate ao racismo e reflexões referentes aos currículos escolares.

Para o mapeamento das pesquisas, utilizamos como mecanismo de busca as palavras-chave “Educação Antirracista”, “Lei nº 10.639/03” e “Racismo/Raça”. Foram considerados os repositórios de teses e dissertações das universidades estaduais e federais do Estado do Paraná (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Centro-oeste, Universidade Estadual de Londrina), que têm programa de Mestrado e/ou Doutorado em Educação, no período de 2003 até 2023, período em que se estabelecem os 20 anos de surgimento da Lei nº 10.639/2003. Destes documentos, selecionamos três (mapeamento em anexo): “As adolescentes negras e os 13 anos da Lei nº 10.639/03” (Dartora, 2017); “Políticas educacionais antirracistas no Brasil: o slogan da ‘tolerância’” (Marques, 2020), e “História da implantação do sistema de cotas para negros na universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)” (Anchieta, 2008), pois são teses e dissertações que contemplam e colaboram com a pesquisa que desenvolvemos. Essas pesquisas foram consideradas dado as aproximações da pesquisa e temática aqui desenvolvidas.

Pontuamos que não encontramos discussões referentes especificamente ao trabalho das equipes multidisciplinares³. O resultado do levantamento por tais

³ Não foram utilizadas as palavras “Equipes Multidisciplinares” como descritores para a construção da tabela, pois no mapeamento, no geral, a compreensão de “Equipe Multidisciplinar” remete às pesquisas da saúde ou rede socioassistencial

pesquisas foi mais volumoso voltado para temas como educação antirracista e algumas focadas ao processo de implementação da Lei nº 10.639/03, como podemos perceber no mapeamento em anexo.

Em análise às pesquisas selecionadas, Marques (2020) pontua como o “slogan da tolerância” tem sido fundamentalmente utilizado em documentos de políticas educacionais, distanciando-se da discussão que cerca as estruturas raciais que permeiam nossa sociedade. A autora indica que:

Essas novas condições de vida favorecem a constituição de sociedades mais diversificadas, mas, também, a intensificação da intolerância e dos conflitos sociais, desafiando os Estados a encontrar respostas para esse problema universal (Marques, 2020, p. 70).

Complementa que, ao se indicar como “tolerante”, põe em si a ideia de superioridade, e afirma que essa concepção cerca os documentos de políticas educacionais de combate ao racismo e que os conceitos utilizados são fundamentais para se entender a importância, implementação e implantação de determinada política. Exemplifica, ainda, como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais estão fundamentadas pelo “slogan da tolerância”.

É sabido que é impossível pensar políticas públicas sem partir das desigualdades produzidas sob a perspectiva de gênero, raça e classe. Dartora⁴ (2017) endossa a discussão pensando a respeito dos 13 anos da Lei nº 10.639/03, atrelando à existência de mulheres negras. Para a autora, é necessário pensar como as adolescentes negras, ao pé dos 13 anos da Lei, vão sendo amparadas nas escolas por meio das políticas públicas de combate ao racismo.

O espaço escolar, como discute a pesquisa, portanto, precisa se constituir como um território de acolhimento, reconhecimento e valorização da identidade negra – especialmente das meninas negras, que historicamente foram invisibilizadas, tanto no currículo quanto nas políticas educacionais. Ao encontro dessa questão, também selecionamos Anchieta (2018), com a pesquisa construída no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que corrobora indicando a compreensão e a importância das políticas de

⁴ Carol Dartora, em 2020, foi a primeira vereadora negra de Curitiba e em 2022, foi a primeira deputada federal negra do Paraná, pelo Partido dos Trabalhadores.

ações afirmativas na garantia de direitos como um processo de luta do movimento negro.

Considerando como fundamentais essas discussões selecionadas, objetivamos também corroborar com a construção de pesquisas que envolvam discutir a implementação da Lei nº 10.639/03 a partir do trabalho das equipes multidisciplinares, construindo uma investigação com 3 capítulos.

O primeiro capítulo tem como discussão os apontamentos históricos de construção da ideia de raça e racismo no Brasil. É muito comum ouvirmos que atualmente não exista racismo no Brasil e que as desigualdades herdadas pelo período escravocrata já foram ultrapassadas. A democracia racial, no entanto, é uma das maiores falácias já inventadas, pois, como pontua Gomes (2005, p. 57), o mito da democracia racial é um conceito que surge para negar a desigualdade racial por meio de uma ideia de igualdade e harmonia entre negros e brancos no imaginário brasileiro. Portanto, elaboramos uma discussão na finalidade de pontuar a raça como uma categoria histórica e social que tem grande impacto na história do Brasil.

No segundo capítulo, trazemos a importância da elaboração de políticas públicas educacionais de ações afirmativas para o combate ao racismo. A criação de políticas públicas de Estado efetivas é imprescindível para a diminuição das desigualdades sociais e raciais no Brasil, tendo como premissa a noção de gênero, raça e classe como categorias de análise, sobretudo nos últimos anos, considerando o golpe governamental de 2016 e a pandemia de COVID-19 de 2020, bem como a ascensão de políticas conservadoras pelo projeto de governo bolsonarista.

No terceiro e último capítulo, trazemos para a discussão os planos de ação e memoriais descritivos construídos pelas escolas estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, na intenção de refletir sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03 e as propostas de atividades de combate ao racismo nas escolas.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO

É importante elencar alguns períodos históricos que afetam a implementação e manutenção das políticas educacionais mencionadas: O Golpe de 2016, o Governo Bolsonaro e a Pandemia da COVID-19. Tratam-se, também, de momentos históricos em que os planos de ação e os memoriais descritivos estão inseridos.

A princípio, discutiremos o Golpe que a sociedade brasileira vivenciou em 2016. Dilma, a primeira presidenta mulher, que, para além de ser uma presença feminina, ameaçou a estrutura classista, racista e misógina:

No Brasil, foram abaladas as próprias bases sociais da reprodução política, cujo destaque foi o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, sem prova material e cabal e, mais recentemente, a condenação e prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (em 7 de abril de 2018), numa tentativa de retirar o ex-presidente da disputa eleitoral de 2018, e seguir com um governo cuja única lealdade é com as contrarreformas e os interesses do grande capital (Mancebo, 2018, p. 65).

Com o Golpe, televisionado para toda população brasileira, a presidenta Dilma Rousseff deixou seu cargo nas mãos de Michel Temer, momento em que os projetos e as ações afirmativas consolidadas passaram por um processo de questionamento. O golpe nos revela a intenção da construção de um projeto político neoliberal, onde:

[...] a política de educação no governo de Michel Temer (2016-2018) foi empreendida sob os pilares da regressão, desestruturação e desmonte da política pública educacional ao resgatar o passado histórico da educação brasileira no qual as classes sociais detinham distintas possibilidades educacionais em que o estímulo intelectual, crítico e reflexivo era negado à classe trabalhadora, que tinha acesso a um ensino mínimo, tecnicista e direcionado à capacitação de sua força de trabalho (Araújo, 2021, p. 4).

Sob essa perspectiva, percebe-se os primeiros passos para a “amplitude do Movimento Escola sem Partido, consolidação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, retirando a integralidade do direito à educação e reduzindo a responsabilidade do Estado para com a educação” (Araújo, 2021, p. 10).

Acrescentamos, ainda, a militarização das escolas, a desvalorização da Educação de Jovens e Adultos e das escolas quilombolas e indígenas. Neste sentido, “[...] o desmantelamento dos direitos sociais e o desmonte das políticas públicas compuseram a bússola do governo de Michel Temer (PMDB)” (Araújo, 2021, p. 10).

Em apenas dois anos foi possível estremecer as políticas públicas e sua importância, manifestando uma série de ideários neoliberais que afetaram o avanço de anos no que se refere à garantia de direitos.

À vista disso, o golpista governou, de 2016 a 2018, sob os seguintes pilares: privatização, saque ao fundo público e ajuste fiscal. Consequentemente, a focalização, a seletividade e a precarização foram visceralmente relacionadas às políticas sociais e, dentre elas, a política de educação (Araújo, 2021, p. 10).

Mas foi no Governo Bolsonaro, vivenciado no período de 2019 a 2022, fortalecido pelas políticas neoliberais implementadas pelo Governo Temer, que as ações afirmativas passaram a ter um caráter de implementação opcional.

No Brasil, a aceleração das políticas ultraconservadoras e ultraneoliberais encontraram, no governo de Jair Bolsonaro, um solo fértil para crescer e se alastrar sem medidas. Os sucessivos cortes e privatização na saúde pública, na previdência e assistência social fazem a diferença nas ações do Estado para conter ou não a pandemia em terras brasileiras (Lemos; Castilho, 2021, p. 271).

Considerar uma política como opcional, significa, em primeiro lugar, que a luta é constante quando se refere às conquistas das populações marginalizadas. Em segundo lugar, significa conviver com dois lados de uma mesma moeda, sendo que de um lado se sustenta um projeto político de superação das desigualdades e, de outro lado, ocorre a afirmação das desigualdades estabelecidas. Indicamos que o exercer de uma lei não advém de uma opinião individual, como no caso de um/uma professor/a ou de uma escola em específico, mas são os caminhos determinados constitucionalmente para uma educação justa e igualitária.

Gomes, Silva e Brito (2021, p. 8) comentam que, neste contexto do estabelecimento das políticas conservadoras, uma série de retrocessos foram estabelecidos, como: ataques à ciência, à pesquisa e às universidades; cortes orçamentários; diminuição e deslegitimação dos movimentos sociais e estudantis; enfraquecimento das políticas de assistência estudantil; ao mesmo tempo em que houve o fortalecimento de discursos negacionistas.

Como mencionamos, as pautas das minorias já transformadas em políticas públicas e programas foram questionadas e descaracterizadas em 2016, momento em que a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) perde o status de Ministério e se estabelece como uma das instâncias do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Além disso, o Ministério da Cultura se torna extinto e a Fundação Cultural Palmares passa a ser gerida a partir dos princípios da ideologia conservadora.

Essa realidade de retrocessos às pautas e ao clima democrático que possibilitava a existência e o apoio às políticas de igualdade racial da parte do governo federal é comprovada no estudo “Um país sufocado – Balanço do Orçamento Geral da União 2020”, publicado no dia 04/04/21 pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2020): as políticas públicas específicas para comunidades quilombolas ou de igualdade racial no Plano Plurianual (PPA) 2020–2023 inexistem. Mesmo assim, a SEPPIR continua a figurar no MMFDH, assim como o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPiR) e o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). Na realidade são órgãos que não mais representam os coletivos sociais e raciais para os quais foram criados em tempos democráticos. O estudo ainda aponta que o Governo Bolsonaro extinguiu o Programa 2034: Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo, que não recebeu nenhum real em 2020. Em 2019, tinha recebido 10,3 milhões. O MMFDH chegou ao final do ano passado deixando de gastar 70% do recurso autorizado. Dos 120,4 milhões reais, usou 35,4 milhões (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 8).

Concomitantemente, em relação à pandemia de 2020, Lemos e Castilho (2021) ressaltam que, atrelada às concepções políticas já vivenciadas desde 2019, as decisões políticas na pandemia não levaram em consideração os aspectos de classe, raça e gênero. As indicações para se distanciar de aglomerações e ficar em casa, por exemplo, foram orientações impraticáveis para grande parcela da sociedade, de modo que “a pandemia evidenciou objetivamente a contradição incontornável da sociabilidade capitalista” (Lemos e Castilho, 2021). A destruição das políticas públicas está atrelada a um projeto político, um projeto de sociedade e como esta deve ser estabelecida:

A opção pela violência e morte neste governo é incorporada aos processos institucionais, numa espécie de industrialização da morte, como a que estamos presenciando neste contexto da pandemia. A burocratização, por exemplo, para acesso ao auxílio emergencial, em tempos de Coronavírus, proposto pelo governo é um exemplo explícito de como estes mecanismos institucionais acabam contribuindo para aumentar cada vez mais os índices de desigualdade social no País por meio de uma política de morte, arquitetada nos porões do Planalto (Lemos; Castilho, 2021, p. 271).

Vivenciar uma pandemia sempre é uma triste fatalidade. Por isso, deve ser atravessada com um conjunto de estratégias e de políticas de superação. Porém, o que vivenciamos foi o estabelecimento de políticas genocidas.

Não se trata de ações desconexas, eventuais, pontuais ou excepcionais, trata-se, sim, de ações políticas que se transformaram em regra e não em exceção, que define quem importa e quem não

tem importância, quem é essencial e quem é descartável (Lemos; Castilho, 2021, p. 271).

Em 2023 Bolsonaro se torna Inelegível⁵, mas deixou uma série de resquícios do seu desgoverno para a próxima governança, como:

- A extrema direita alargou sua proeminência no senso comum popular, está em relativa ascensão em outros países e segue ativa, como os graves episódios de 8 de janeiro de 2023 comprovam. É irrealista, por conseguinte, supor que renunciará a sua agenda de transformação das escolas em trincheiras da guerra cultural e de seguir ampliando sua influência no senso comum.
- A influência de Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) que, há mais de uma década, estão hegemonizando a pauta empresarial na educação pública.
- A mercantilização da educação. Após dominar o mercado de educação superior, grupos de capital aberto estão segmentando suas atividades econômicas, por meio de cursos a distância, educação digital, cursos presenciais para estudantes de alto poder aquisitivo e da acelerada expansão na educação básica. Ademais objetivam ampliar seus negócios com a educação pública para dar vazão aos seus sistemas de ensino e plataformas de trabalho (Leher, *et al*, 2023, p. 2).

Vivenciamos o retorno do Governo Lula em 2023 e, como pontuam Laurentino, Almeida, Fernandes (2023 p.11), as políticas de esquerda voltaram a se estabelecer por meio de uma retomada da discussão com a criação do Ministério da Igualdade Racial e do Ministério dos Povos Indígenas, além da recriação do Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania.

Sua campanha foi dirigida, fundamentalmente, para responder às necessidades e reivindicações desses segmentos: o combate à fome (com destaque para um novo Bolsa-Família muito mais robusto), o aumento real do salário-mínimo, a recuperação do financiamento da merenda escolar e da farmácia popular, a retomada da política habitacional voltada para as famílias de baixa renda, a volta dos investimentos públicos e a defesa de políticas de proteção dos direitos das “minorias” (Júnior; Miguel; Filgueiras, 2023, p. 4).

Entendemos que um governo aliado às causas raciais é fundamental para o cumprimento de políticas públicas, porém, mesmo que tais políticas já estejam estabelecidas, estas estão em constantes disputas, visto que, como mencionado anteriormente, as políticas são alicerçadas no contexto do racismo estrutural e

⁵ Em julho de 2023, Bolsonaro é determinado como inelegível até 2030 após seus abusos de poder, utilização indevida dos meios de comunicação, declarações infundadas ao processo eleitoral brasileiro, além das tentativas de minar os processos democráticos eleitorais.

institucional. O mesmo racismo que estabelece a necessidade da política é o que a impede de ser efetivada.

Importante sempre ressaltar que a Educação é um direito constitucional que deve garantir a todas as crianças, jovens e adultos, sem distinção de raça, cor, gênero ou classe social, o acesso pleno à educação. Por outro lado, mesmo sendo um direito, na sociedade capitalista, em que o racismo prepondera, há visíveis desigualdades.

Os dados sinalizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2023) apontam que, em relação ao tempo de escolaridade, os brancos tinham, em média, 10,8 anos em 2023, ao passo que os negros tinham 9,2 anos. É possível também apontar que a porcentagem de adolescentes negros (15 a 17 anos) que concluíram o ensino médio era de 71,5%, em contrapartida aos 80,5% da população branca. Seguindo, em 2023, 48,3% dos negros com mais de 25 anos haviam concluído o ensino médio, enquanto em relação aos brancos soma-se 61,8%. Relacionado às taxas de analfabetismo, a população negra lidera o ranking com uma taxa de 7,1% em 2023, frente a 3,2% da população branca. Esses dados e pesquisas são fundamentais na elaboração de tais políticas, pois escancaram as desigualdades.

Compreendido esse cenário nacional, vamos abordar alguns dados importantes para entender qual o contexto que se situa a pesquisa, pois também consideramos importante caracterizar o Núcleo Regional de Educação de Londrina, além de apresentar aspectos gerais da cidade.

O Núcleo Regional de Educação de Londrina é responsável pelas seguintes cidades: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana.

A saber, seguem informações gerais sobre a população e a quantidade de escolas presentes em cada cidade:

Quadro 2 - População versus quantidade de escolas

CIDADE	POPULAÇÃO (IBGE 2022)	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Alvorada do Sul	10.326	2

Bela Vista do Paraíso	14.833	3
Cafeara	2.627	1
Cambé	107.208	12
Centenário do Sul	10.832	1
Florestópolis	11.446	2
Guaraci	4.748	2
Ibiporã	51.603	8
Jaguapitã	15.122	2
Londrina	555.965	69
Lupionópolis	4.813	1
Miraselva	1.966	1
Pitangueiras	3.046	1
Porecatu	11.624	2
Prado Ferreira	3.709	1
Primeiro de maio	10.082	2
Rolândia	71.670	6
Sertanópolis	15.930	2
Tamarana	10.707	4

Fonte: A própria autora.

Londrina, cidade referência do Núcleo Regional de Educação, é situada no norte do Paraná. Segundo os dados do IBGE, relacionados a raça e cor da população, podemos conferir no quadro a seguir:

Quadro 3 - Dados da população de Londrina

Raça	Quantidade	Percentual
Branca	356965	64%
Preta	31870	6%
Amarela	18026	3%
Indígena	832	0,14%
Parda	148247	27%

Autor: Censo IBGE 2022

Considerando que, entre pardos e pretos, obtemos uma margem de 33% de pessoas, afirmamos que Londrina também é negra, e que o reconhecimento dessa população é fundamental na criação de políticas de lazer, saúde, educação, dentre outras, que compreendam os entraves de raça, classe e gênero. As equipes multidisciplinares são um espaço também para essa discussão: quando a população negra terá praças em seu nome? Festivais? Espaços de representatividade?

1.3 PERCURSO PESSOAL

Enquanto mulher, negra e bissexual, pontuo o quanto as políticas públicas foram essenciais para a minha chegada até a universidade, como o Programa Bolsa Família, o Programa Bolsa Permanência/Pesquisa/Extensão, Passe Livre, assim como a Política de Cotas para negros/as e/ou oriundos de escola pública, dentre tantas outras.

Sinto em minha existência como a luta dos movimentos da classe trabalhadora, de negros e negras, indígenas, do movimento de mulheres e LGBTQIA+ são fundamentais para a manutenção da nossa vida e sobrevivência nos mais diversos espaços que por muitos anos nos foi negligenciado.

Esse sonho começa a se tornar possível em 2012, ao entrar no magistério. Lá dentro, me sentia desconectada, já não havia professoras como eu, e também havia poucas meninas como eu que carregavam esse sonho. Segui: o curso técnico que, durante o ensino médio, me tornaria professora. Ou ainda, talvez, tenha começado muito antes, no ensino fundamental, quando uma professora, preta como eu, me disse que eu iria longe. Somos tantos instantes e histórias.

Pensar nas ações escolares de combate ao racismo não é mera coincidência, mas fruto de toda essa minha trajetória acadêmica, onde desde o meu primeiro dia de aula na universidade, sabia o que eu queria dizer. Queria poder escrever e gritar as marcas do racismo na jornada de toda pessoa negra. Eu não sabia ainda, ao menos de forma conceitual, o que significava o racismo, mas este estava cravado em mim. A dor não tinha explicação, mas ardia.

No Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB)⁶, iniciando no ano de 2017, tive a oportunidade de participar de dois importantes projetos de pesquisa e extensão: “Educação das relações étnico-raciais: diálogos com a educação básica” e “Racismo Institucional: tecendo redes para a formação continuada”. No caminhar do projeto, pude me deparar com autores e autoras do debate étnico-racial e, por fim, pude conhecer o trabalho realizado pelas Equipes Multidisciplinares, instâncias fundamentais para a implementação das políticas de combate ao racismo nas escolas estaduais do Paraná.

No primeiro ano junto ao NEAB, adentrei em uma densa jornada epistemológica, encontrando-me com autores e autoras, pesquisadoras e pesquisadores nos mais diversos assuntos. Essa bagagem foi fundamental para a minha inserção no mestrado, mas, sobretudo, para a minha inserção no mundo, encontrando comigo mesma e vendo meu corpo no mundo.

Com a oficina “Boneca Abayomi: Possibilidades para a Implementação da Lei nº 10.639/03”, esse corpo também começa a ganhar voz e se apaixonar por isso. Como uma experiência de me abrir, discutir e problematizar uma educação que nega pessoas como eu, nossas potencialidades e sonhos.

Logo após o fim da graduação, construí o meu trabalho de conclusão de curso com a temática: “Quando o racismo bate na porta das pedagogas e pedagogos: Uma análise sobre a instituição escolar, o PPP e a Lei nº 10.639/03”. Vivi duas desistências na graduação, mas o NEAB acreditou em mim, e eu comecei

⁶ Instituído em 13 de junho de 1985, pelo Ato Executivo nº 764/85, como NEAA – Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, tinha o objetivo de desenvolver estudos afro-brasileiros e africanos e da diáspora em geral, especialmente através do intercâmbio entre a Universidade Estadual de Londrina e outras instituições congêneres. O Ato Executivo 043/14 alterou o nome para NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, mantendo os objetivos específicos relacionados à questão Africana. Considerando o referido Ato Executivo e suas finalidades, o NEAB tem desenvolvido pesquisas, cursos, conferências, encontros, publicações, priorizando questões sócio-históricas e pedagógicas sobre estudos afro-brasileiros, africanos em diferentes sociedades. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - UEL. (Universidade Estadual de Londrina, 2022)

a verdadeiramente acreditar que a Educação transforma as pessoas. Precisamos olhar nossos estudantes negros, segurar suas mãos.

Após minha formação, fiz o processo seletivo como estudante recém-formada para participar como bolsista enquanto pedagoga no projeto de pesquisa e extensão “Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais”. Enfatizo a importância dos projetos de pesquisa e extensão na vida universitária e também na comunidade como um todo. São nesses espaços que podemos dar significado à jornada acadêmica, trocando experiências, aprendizados, e colaborando para a comunidade em geral. Os projetos de extensão e pesquisa foram o que me possibilitaram chegar onde estou. Além do NEAB, também vivenciei a Residência Pedagógica, que possibilitou ampliar meus conhecimentos do que é a escola e a vida cotidiana.

É fato que o conceito de educação antirracista é permeado também por disputas, contradições, além de ser permanentemente construído com base nas necessidades e nos avanços das discussões que acompanham o período histórico vivenciado.

A Lei nº 10.639/03 sugere olhar para as necessidades dos estudantes (e sobretudo da população brasileira no geral) de conhecer sua história para além do sujeito subalterno, mas por um passado/presente permeado por conquistas e lutas.

Com esse aparato legislativo, defendemos uma educação antirracista capaz de desmistificar estereótipos, que proporcione referências positivas, que ultrapasse apenas uma lembrança do tema no mês de novembro, que promova de fato a equidade, que impeça o estabelecimento de conteúdos folclorizados, que inclua todo o corpo escolar (docentes, estudantes e familiares) e que permita o desenvolvimento de um senso crítico frente às mazelas produzidas pelo racismo.

O estabelecimento da Lei nº 10.639/03, frente à compreensão da urgência de uma educação antirracista e todas as discussões mencionadas que desenvolvi no decorrer dos últimos anos, vai ao encontro com a proposta desta pesquisa de contribuir com uma educação e a discussão das políticas públicas a partir de um trabalho efetivo que permita que os estudantes negros e negras se sintam pertencentes e possíveis a uma trajetória acadêmica, que possam chegar à pós-graduação, quebrar ciclos e mudar a sua história e a história de sua família. A dor é ancestral, mas a vitória, ainda mais.

E nesses impasses pela luta de direitos, a democracia brasileira, tendo a educação como um dos seus pilares de funcionamento, um direito estabelecido constitucionalmente, incessantemente, tem recebido diversos ataques, deixando os sonhos das camadas marginalizadas ainda mais distantes, além de colocar em xeque o direito ao lazer, moradia e alimentação.

O meu horizonte pessoal com essa pesquisa é de criar possibilidades de escurecer a pós-graduação a partir das nossas próprias narrativas e escrevivências, como traz Conceição Evaristo (1995). O embranquecimento epistêmico e científico precisa ser combatido. É preciso repensar as políticas públicas, o cenário político neoliberal e sua crescente nos próximos anos, as desigualdades da pandemia da COVID-19, além de também discutir a responsabilidade do estado pela manutenção e combate das desigualdades de raça, gênero e classe.

Os discursos de “estamos no mesmo barco” embranquecem dados que, como estratégia política e projeto de governo, mostram quem foram as pessoas menos vacinadas, quem foram as pessoas que mais evadiram as universidades e escolas e quem, sobretudo, mais morreu nos últimos anos por negligência estatal.

E eu estou aqui para escrever e fazer arder cada palavra, olhar e agressão racista que o mito da democracia racial insiste em invisibilizar. É preciso acordar e sair das vendas eurocêtricas para ouvir as pessoas negras e indígenas como o único caminho de combate ao racismo estrutural e institucional.

2 “A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA”: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A composição “A carne” (1998), de autoria de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, lindamente interpretada por Elza Soares, nos possibilita escancarar o fato de que o Estado Brasileiro vê o corpo negro como sujeitos de baixo valor e descartáveis. Corpo esse que está sobrevivendo com a sua história travada na luta contra o embranquecimento e, ao mesmo tempo, construindo esse Brasil. Visto isso, é necessário, enquanto objetivo do capítulo, refletir sobre a origem e as especificidades do racismo no Brasil, considerando os aspectos históricos que antecederam um dos maiores crimes vivos do mundo.

Para tanto, os conceitos basilares deste capítulo são: Racismo, Raça, Eugenia e Mito da Democracia Racial. Escolhemos esses conceitos na finalidade de discutir os elementos constituintes da identidade da nacionalidade brasileira, os quais são de relevância para analisar seu alcance e impacto na educação, pois, como discute Almeida (2018, p. 15), o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.

2.1 RACISMO NOSSO DE CADA DIA: EUGENIA E RAÇA

No Brasil, datamos nos livros didáticos, no calendário nacional e, sobretudo, no imaginário social, o dia 22 de abril de 1500 como o dia de surgimento dessa nação. Assim, já começamos aqui com um ponto: somos um povo que marcou como começo da sua história um momento histórico travado na violência, na exploração e na negação dos povos originários.

Travar uma escrita que parte do princípio de uma “não-descoberta”, retomando a narrativa a partir da palavra “invasão”, é colocar o dedo em uma ferida que precisa ser revisitada quando se trata de conceituar raça/racismo, haja vista que “a narrativa histórica da modernidade é centrada na Europa, ou seja, ela é construída a partir da abstração da experiência histórica europeia, que se torna modelo e/ou ponto de partida para as demais narrativas da modernidade” (Santos, Pereira, Nicodemo, 2022, p. 73).

É possível ponderar a dualidade discursiva no que se refere ao dito descobrimento do Brasil, permitindo que em uma mesma história se perceba que

existem óticas e lados que revelam relações de poder e visões de mundo que atravessam quem conta determinada história, como também é pontuado no artigo “Por onde deve começar-se a história do Brasil?: eurocentrismo, historiografia e o Antropoceno”, (Santos, Pereira e Nicodemo, 2022, p. 73).

E tocar nessa dita ferida da “descoberta do Brasil” é caminhar rumo a uma ferida ao lado, referente ao período escravocrata, cerca de 388 anos de desumanização do corpo africano.

Considerando que o tráfico de africanos começou no Nordeste do país, na década de 1560, e tem seu ilusório fim marcado pela heroica narrativa da princesa Isabel em 13 de maio de 1888, tem-se como resultado que mais da metade da população era formada por descendentes de uma população africana escravizada.

No Brasil, é a escravidão que define a qualidade, a extensão, e a intensidade da relação física e espiritual dos filhos de três continentes que se encontraram: confrontando um ao outro no esforço épico de edificar um novo país, com suas características próprias, tanto na composição étnica do seu povo quanto na especificidade do seu espírito - quer dizer, uma cultura e uma civilização com seu próprio ritmo e identidade (Nascimento, 2016, p. 48).

Para situar o processo de escravização e sua influência na formação da identidade brasileira, é fundamental revisitar alguns marcos históricos que precedem a consolidação de nosso país:

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada (Munanga, 2003, p. 3).

A palavra que irá nortear essa discussão é “eugenia”, um conceito relativamente pouco discutido. O termo eugenia surge com Francis Galton, em meados de 1880, propagado na Alemanha, terra de seu autor, mas também difundido nos Estados Unidos. Geógrafo, Galton gozou dos conceitos evolucionistas de Charles Darwin para a criação de uma estrutura hierárquica de raças a partir da eugenia:

A eugenia elaborada por Francis Galton ficou conhecida como eugenia positiva, eugenia clássica ou mesmo eugenia galtoniana. Tinha como objetivo principal criar o “haras humana” povoando o planeta de gente sã, estimulando casamentos entre os “bem dotados biologicamente” e desenvolvendo programas educacionais para a reprodução consciente de casais saudáveis desencorajando casais com caracteres supostamente “inferiores” de procriar (Diwan, 2007, p. 50).

Francis Galton parte de um pressuposto único de criar uma sociedade perfeita, e essa concepção de sociedade significava a eliminação de tudo aquilo que era considerado distante do perfil europeu. “O verdadeiro cidadão deveria se enquadrar na descrição anglo-saxão, branco, protestante, saudável e produtivo” (Diwan, 2007, p. 58). Todavia, o conceito de eugenia aqui ultrapassa a questão racial e subjuga todos aqueles que se distanciam do padrão citado. Mas vamos utilizar as questões raciais como ponto central, trazendo alguns elementos também gerais que são fundamentais para a compreensão do conceito.

No decorrer dos anos, com a crescente do movimento iluminista e os questionamentos referentes aos dogmas do cristianismo, surge-se uma nova forma de ver o mundo, considerando a chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física.

Munanga (2003) nos traz, que foi no século XVIII que a cor da pele foi um demarcante social, tendo como premissa a concentração de melanina baseado em três raças: branca, amarela e negra. Por conseguinte, foi no século XIX que outras características físicas foram consideradas como fundamento classificatório. Diwan (2007, p. 48) complementa, ainda, que “é nesse momento, entre os anos de 1900 e 1940, que a eugenia se expande mundialmente tornando-se uma das mais eficazes armas de controle social e político sob o argumento científico e médico”.

Compreendendo que faz parte da experiência humana o desejo pela classificação – seja de livros, temas ou alimentos, por exemplo –, a classificação racial entre humanos adquiriu um lado de hierarquização dos povos, de relação de poder. De acordo com os estudos de Munanga (2003), ocorreu uma suposição de que indivíduos da raça branca seriam melhores que os da raça negra, como explicado pelo autor no excerto a seguir:

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz,

do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2003, p. 7).

Encantados ao ideário de purificação social,

[...] a burguesia se inspirará na biologia e nas teorias incertas sobre a hereditariedade para consolidar o poder econômico recém-conquistado, reabilitando o direito de sangue, não mais em seu aspecto religioso como a nobreza pregava até então, mas do ponto de vista biológico e científico (Diwan, 2007, p. 33).

A verdade é que a sociedade perfeita, seja no ápice da eugenia ou nos dias de hoje, não inclui negros, negras, indígenas, LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e pansexuais), e que estes são considerados sujeitos degenerados, tornando-se reféns das políticas de genocídio a partir de ações como “[...] o branqueamento pelo cruzamento, o controle de imigração, a regulação dos casamentos, o segregacionismo e a esterilização” (Diwan, 2007, p. 92).

Os princípios da eugenia se tornaram difusos na Alemanha no final do século XIX e início do século XX, um movimento que convenceu o mundo para a perversidade da ordenação social em que aquelas e aqueles considerados não-brancos, não-saudáveis e não-ricos flertavam com a perversão e eram (são?) considerados degenerados e, portanto, merecedores de exclusão e ausência de direitos.

O processo de consolidação da eugenia enquanto conceito ultrapassou os muros da biologia, assumindo um papel social e, deste modo, atravessou a vida das pessoas. Esse fato nos permite entender que em cada país a eugenia se manifesta de uma forma específica, atendendo aos interesses da burguesia e da construção identitária desejável desta classe dominante.

Finalmente, chegamos: bem-vindos ao Brasil.

2.2 EUGENIA E RAÇA AO MOLDE BRASILEIRO: DOS FILHOS DESTE SOLO ÉS MÃE GENTIL?

O termo “eugenia”, já evidenciado, traz a noção de uma ideia de valorização daqueles que são considerados de boa linhagem ou bem-nascidos. Porém, no que

se refere à população brasileira, é necessário pensar em como foi estabelecida a ideia de purificação racial, tendo em conta uma enormidade de povos e culturas. Portanto, discutimos aqui o processo histórico de eugenia no Brasil e suas especificidades.

É impossível começar a relação do Brasil com movimento eugênico com outra locução: “A nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano!” (Kehl, n.p, 1929). Essa frase é fundamental para entender o peso e a intencionalidade que se tinha em embranquecer o Brasil, e já nesta frase o movimento eugênico brasileiro assume sua especificidade: a raça como um parâmetro para extermínio.

Existiram alguns pontos históricos essenciais para compreender as diferenças entre a Eugenia Alemã e a Eugenia Brasileira (início por volta de 1930). A eugenia alemã tem seu ápice nos discursos de Adolf Hitler e a purificação social perpassa as demandas raciais de exclusão considerando judeus, deficientes, ciganos, etc. Além disso, contou com medidas de esterilização e “eutanásia” agressivas e constantes (Diwan, 2007).

Mais de 1,5 milhões de imigrantes brancos entraram no país entre 1890 e 1920. Com a entrada dos europeus, vieram também as ideias anarquistas e culturas distintas. A elite brasileira, patriota e disciplinar, apostou nesse projeto de raça e de incremento econômico às lavouras de café. Mais de setecentos mil negros escravos foram alforriados e deixados de lado, sem nenhum tipo de reconhecimento por séculos de trabalho forçado. Os imigrantes europeus não carregavam o estigma preconceituoso de que eram preguiçosos, sujos e indisciplinados tal como os negros e os mulatos. Mas esses imigrantes já conheciam o comunismo, as revoltas e o poder de reivindicação das massas, como as greves que aconteceram em São Paulo em 1917. O perigo da multidão amotinada chegará ao Brasil (Diwan, 2007, p. 117).

Com os avanços das discussões em relação à eugenia brasileira, Souza (2016, p. 95) afirma que Nancy Stepan⁷ conceituou nossa experiência enquanto “eugenia latina”, e dos países considerados latinos que vivenciaram a eugenia, considerou o Brasil ainda mais “suave”. Souza (2016, p. 95) ainda escreve que considera importante analisar as especificidades das localidades, porém, acredita

⁷ Nancy Leys Stepan é historiadora e pesquisadora na área da história da ciência na América Latina e no Brasil. Tem como suas principais obras: *A ideia de raça na ciência: Grã-Bretanha* (1982); *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina* (1991); *Princípios da ciência brasileira: Oswaldo Cruz, pesquisa e política médica, 1890-1920* (1976); e *Retratando a natureza tropical* (2001).

que o conceito de “eugenia latina”, paradoxalmente, se distancia das aproximações e dos motivos que permitiram a esses países considerarem os discursos eugenistas advindos da Inglaterra. Então, considerando Souza (2016), primeiramente, iremos elencar algumas características históricas do movimento eugênico brasileiro:

Na América Latina, o Brasil não apenas foi o país que primeiro desenvolveu seu movimento eugênico, como também foi o que reuniu o maior número de adeptos e o que mais sucesso teve no processo de institucionalização da eugenia. Basta lembrar que a primeira sociedade eugênica criada pelos brasileiros, a Sociedade Eugênica de São Paulo, foi fundada ainda nos anos 1910 e contou com nada menos que 140 membros, a maioria formada pela elite médica do país (Souza, 2016, p. 96).

Considerando o cenário brasileiro, temos algumas referências no processo de implementação da eugenia, “[...] como Afrânio Peixoto, Arthur Neiva, Juliano Moreira, Antonio Austregésilo, Fernando Azevedo e Belisário Penna⁸, além de escritores como Monteiro Lobato e o influente senador Alfredo Ellis” (Souza, 2016, p. 96). Algumas dessas figuras são ovacionadas até hoje. E, diferente da compreensão de que a ideologia eugênica está ultrapassada, entendemos que ela reverbera e tem sua mão invisível na identidade política, moral e educacional brasileira.

Entre as principais lideranças, tivemos o já exposto Renato Kehl e também Edgard Roquette-Pinto, ambos médicos que utilizaram seu campo de atuação como elemento de manutenção de seus discursos:

Para os intelectuais brasileiros, nos quais se incluíam Renato Kehl e Roquette-Pinto, a ciência prometia solucionar o suposto “atraso” civilizacional do país, os efeitos da miscigenação racial e toda a miséria relacionada à chamada “questão social”, como a pobreza, as inúmeras doenças, a desnutrição e o analfabetismo (Souza, 2016, p. 96).

Em resumo, as defesas de ambos os intelectuais em relação a eugenia, segundo Souza (2016), obtinham diferenças consideráveis entre si que os

⁸ Afrânio Peixoto (1876-1947): Médico, político, professor, crítico literário, ensaísta, romancista e historiador brasileiro.

Arthur Neiva (1880-1943): Cientista, etnógrafo e político brasileiro.

Juliano Moreira (1872-1933): Médico psiquiatra brasileiro.

Antônio Austregésilo (1876-1960): Médico neurologista brasileiro.

Fernando Azevedo (1894-1974): Educador, sociólogo, crítico ensaísta, jornalista e administrador brasileiro.

Belisário Penna (1894-1974): Médico sanitarista brasileiro.

diferenciavam como eugenia negativa, proposta por Renato Kehl, e eugenia positiva⁹, proposta por Edgard Roquette-Pinto:

Enquanto o primeiro defendia medidas radicais ligadas à “eugenia negativa”, sugerindo a imposição de barreiras raciais e sociais a partir de uma rígida seleção eugênica, o segundo não pensava a eugenia como uma ferramenta de seleção ou segregação racial (Souza, 2016, p. 96).

Como já se compreendeu, o Brasil tinha uma demanda de repensar o que fazer com a população indígena e negra alarmante, que, segundo os padrões eugênicos da sociedade, prejudicava o avanço do país. É necessário lembrar que:

Por volta de 1530, os africanos, trazidos sob correntes, já aparecem exercendo seu papel de “força de trabalho”; em 1535 o comércio escravo para o Brasil estava regularmente constituído e organizado, e rapidamente aumentaria em proporções enorme” (Nascimento, 2016, p. 48).

O objetivo estava nítido:

O processo de mulatização, apoiado na exploração sexual da negra, retrata um fenômeno de puro e simples genocídio. Com o crescimento da população mulata, a raça negra está desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país (Nascimento, 2016, p. 69).

Ou seja, o incentivo da relação sexual entre as raças tinha como incentivo o resultado intencional de diminuição da raça negra, considerando que a raça branca prevaleceria à raça negra no caso de gerar descendentes.

E não para por aí: várias outras estratégias foram adotadas para garantir o embranquecimento da população, como o incentivo à miscigenação europeia, além de uma produção científica e educacional constante de legitimidade da eugenia.

Os resultados das políticas de controle de natalidade foram denunciados a partir do Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, em 1993, ao revelar que no país havia, em 1986, 5.900.238 mulheres esterilizadas para evitar filhos, correspondendo um percentual de 15,8% das mulheres brasileiras de 15 a 54 anos. A CPI constatou que tais medidas tornaram o Brasil o país que mais

⁹ Para continuar a discussão, destaco que o conceito de “eugenia positiva” é controverso, e que a pesquisa utilizada trata a “educação eugênica como forma de estimular os matrimônios e a reprodução humana conscientes, calcada no compromisso de gerar ‘proles saudáveis’, independentemente de suas origens raciais” (Roquette-Pinto, *apud* Souza, 2016 1927a, 1929a). No decorrer da pesquisa, ao citar eugenia, estará se referindo sempre ao conceito de exclusão, marginalização e extermínio, que o autor sinaliza como eugenia negativa.

esterilizou mulheres a partir de meados da década de 1960 até os anos de 1980, em comparação a outros países (Goes, 2023, p. 80).

O autor ainda pontua que, durante o período ditatorial, a eugenia foi um elemento fundamental para os discursos genocidas, pois “entre os anos de 1963 e 1972, em virtude da insuficiência alimentar, da pauperização, do excesso de trabalho e da dificuldade psicológica, cerca de 40% em cada 100 mil faleceram” (Goes, 2023, p. 82). E as notícias ainda pioram: “No mesmo ano, pessoas morreram de sarampo, malária e outras doenças transmissíveis” (Goes, 2023, p. 82). Portanto, esses dados levantam questionamentos acerca dos dados de quem morre de quem necessita das políticas públicas para sobrevivência. Considerando que eram as pessoas negras e pobres que sofriam com a ausência de direitos, podemos apontar quais indivíduos mais sofreram com os efeitos da eugenia. Como diz Emicida, “de quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais” (Emicida, 2019).

2.3 “80 TIROS TE LEMBRAM QUE EXISTE PELE ALVA E PELE ALVO”: DEBATENDO CONCEITOS DE RAÇA E RACISMO EM RELAÇÃO À DEMOCRACIA RACIAL E IDENTIDADE NO BRASIL

Aqui, destina-se a discorrer sobre o conceito de raça, racismo, democracia racial e identidade e sua existência em nossa sociedade. Portanto, caminharemos neste tópico rumo à discussão das relações étnico raciais, seus atravessamentos e como fazem parte da constituição da nacionalidade e, principalmente, na identidade brasileira.

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade (Carneiro, 2011).

Emicida (2019) acertou quando nos trouxe a reflexão de quem não tem pele alva, se torna alvo. A população negra tem sido constante alvo de violência e negligência estatal. Isso, como pontuamos, é uma política de genocídio intencional. Pele alvos: o tempo inteiro.

Nós poderíamos partir de diversas premissas para discutir o contexto histórico de racismo no Brasil, seja no contexto religioso, político, científico ou educacional. A priori, decido partir de um posicionamento essencial para a discussão de raça, que atravessa todos esses espaços citados. Trata-se de um conceito social e histórico, e

não puramente biológico. Isso significa que, para entender raça e racismo, é preciso entender a visão de sociedade e mundo que está impresso em seu povo. Como ressalta Munanga (2003, p. 6), “os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico”.

De fato, tudo o que mencionamos até aqui nos traz um parâmetro importante sobre o que estamos falando quando falamos sobre raça, racismo e a ideia de identidade e democracia racial. Reafirmamos que raça é um conceito social, e não biológico. É importante repetir, pois está impregnado no imaginário social que somos todos “raça humana e, assim, iguais”, tanto que, como mencionado, existem alguns autores que utilizam o termo “etnia”. Porém, devido ao fato de o termo “raça” já estar difuso no discurso, o conceito foi reinventado e ressignificado a partir das discussões que se referem à temática racial.

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo (Munanga, 2003, p. 7).

Em um conceito mais geral, as relações entre raça e racismo podem ser consideradas sob a ótica de Munanga (2003):

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2003, p. 8).

Gomes (2005, p. 45) colabora com a discussão da conceituação de raça como um elemento sensível à sociedade brasileira, já que, segundo a autora, perguntar às pessoas a sua raça remete à uma série de significantes, sobretudo ao

que se refere às pessoas negras, tendo em conta aos resultados da escravidão e a visão social do que é ser negro e o que é ser branco no Brasil.

Reconhecer raça em um âmbito para além do biológico consiste em reconhecer a diferenciação racial de um povo. Portanto, alguns autores preferem a utilização do termo etnia, na intenção de distanciar esse conceito biológico.

Gomes (2005, p. 50) compreende que “etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”. Em conjunto a isso, a pesquisadora ressalta que:

Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (Gomes, 2005, p. 51).

Essas relações e as concepções de raça são estruturantes das hierarquias sociais e aparecem presentes em toda a esfera social, considerando diversas premissas que envolvem a questão racial. Um dos movimentos importantes para a construção da ideia de racismo surge com um personagem da bíblia:

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra) (Munanga, 2003, p. 8).

Neste mito, em resumo, Cam é punido a ter todo seu povo de pele escura escravizado. Vale pontuar que essa narrativa foi uma sustentação para legitimar a eugenia, que, conforme Munanga, é o segundo movimento de construção da ideia de racismo.

Retomando o conceito de racismo, Gomes (2005, p. 52) afirma que “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”. A autora também discute o racismo partindo de duas esferas: a) individual e b) institucional.

Referindo-se ao conceito de racismo individual, sobre a concepção de Gomes (2005), a autora pondera que:

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (Gomes, 2005, p. 52).

Já relacionado ao racismo institucional, a pesquisadora sinaliza que:

A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (Gomes, 2005, p. 52).

Partindo de Almeida (2018), é possível conceituar o racismo em três dimensões denominadas como racismo estrutural, racismo institucional e racismo individualista, que levam em consideração três espaços importantes: “a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia” (Almeida, 2018, p. 20).

Iniciamos descrevendo o conceito de racismo que o autor denomina como racismo individualista. Deste modo, “o racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade” (Almeida, 2018, p. 20). Em tese, seria o conceito de racismo mais propagado midiaticamente.

No racismo individualista, trata-se das relações pessoais diretas, próximas, como, por exemplo, os famosos casos de racismo televisionados que assumem um caráter de episódio único:

Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais (Almeida, 2018, p. 20).

Pessoas que cometem o racismo individualista são consideradas apenas a partir do princípio ético, e não do parâmetro histórico do racismo. Assim, frases como “como alguém pode ser assim em pleno século XXI?” se tornam comuns. Tais

frases expressam uma noção de maldade na atitude racista, distanciando-se da ideia de uma estrutura.

Neste caminho, ainda tendo como base os conceitos de Almeida (2018), na esfera institucional, “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2018, p. 20). Por esse viés, é possível afirmar que:

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2018, p. 42).

O ponto chave que Almeida (2018) elucida é acerca das relações de poder de ordem política e econômica da qual as instituições são responsáveis, e que essa regência dita as relações raciais de uma determinada sociedade. E ainda não se deve esquecer que cada sociedade tem suas normas que norteiam o poder institucional, conforme os interesses e as relações que estão ali estabelecidas, haja vista que é necessário.

Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio (Almeida, 2018, p. 43).

Compreendendo o racismo institucional¹⁰ proposto por Sílvia Almeida, fica-se mais próximo de entender seu principal conceito difundido academicamente, o de racismo estrutural.

Considera-se que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2018, p. 36). Em tese, o racismo estrutural é a mola propulsora do racismo individualista e do racismo institucional. Ele rege,

¹⁰Reforçando Sílvia Almeida: “Este livro não estaria completo se não mencionasse a primeira obra a usar o adjetivo institucional para se referir ao racismo: *Black Power: Politics of Liberation in America*, de Charles V. Hamilton e Kwame Ture (nome africano adotado por Stokely Carmichael)” (Almeida, 2018, n.p.). Essa obra permitiu uma revolução no que tange às discussões do racismo individual. Almeida (2018, n.p.) ainda pontua que mesmo no âmbito estadunidense “a contribuição de Charles Hamilton e Kwame Ture é decisiva, na medida em que demonstra que o racismo é um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendem o seu poder sobre toda a sociedade”.

perpetua e sustenta toda essa dinâmica. Um coração pulsante, insistente que mantém viva as veias das relações hierárquicas com base em raça.

Outros pesquisadores e pesquisadoras, como Jurema Werneck, também se debruçaram a esmiuçar as nuances do racismo. Tal autora subdividiu o racismo em três dimensões: pessoal/internalizado; interpessoal e institucional.

As três dimensões do racismo apontadas acima atuam de modo concomitante, produzindo efeitos sobre os indivíduos e grupos (não apenas de suas vítimas), gerando sentimentos, pensamentos, condutas pessoais e interpessoais, atuando também sobre processos e políticas institucionais. Apesar da intensidade e profundidade de seus efeitos deletérios, o racismo produz a naturalização das iniquidades produzidas, o que ajuda a explicar a forma como muitos o descrevem, como sutil ou invisível (Werneck, 2016, p. 541).

Ainda segundo Werneck, nesta mesma obra intitulada “Racismo institucional e saúde da população negra”, na qual esmiúça o abismo no tratamento e acompanhamento da saúde da população negra, salvo as especificidades da temática, é possível ainda compreender o conceito do racismo e suas características:

- dimensão individual – na qual estão inseridos comportamentos que desprotegem.
- dimensão social – destaca as condições políticas, culturais, econômicas etc., a partir do que produz e/ou legitima a vulnerabilidade.
- dimensão política ou programática – refere-se à ação institucional voltada para a geração da proteção e/ou redução da vulnerabilidade de indivíduos e grupos, na perspectiva de seus direitos humanos (Werneck, 2016, p. 542-543).

Antes de avançar as discussões, é importante sinalizar o conceito de racismo reverso, difundido nas redes sociais e pouco debatido na área acadêmica:

[...] é absolutamente sem sentido a ideia de racismo reverso. O racismo reverso seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente (Almeida, 2018, p. 35).

O racismo é uma manifestação de poder e não parte do indivíduo, ou seja, parte da ideia de uma estrutura social que afeta, sim, as relações individuais, mas

que é maior que tais relações. Gomes (2005, p. 39) acentua que os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa “não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos”. Sendo assim, as conceituações acerca de “racismo” e “raça” são dinâmicas, difusas, complexas e, principalmente, acompanham a demanda da sociedade.

Retomando esses conceitos, diante da persistente negação do racismo no Brasil e no mundo (será que existe racismo sem racistas?), a burguesia brasileira passou a difundir, em nosso território, um discurso ideológico conhecido como democracia racial. Em linhas gerais, esse conceito sustenta a ideia de convívio harmonioso entre negros, brancos, indígenas e amarelos, sem qualquer distinção ou diferenciação baseada na raça.

Antes de prosseguir a discussão do conceito de democracia racial, gostaríamos de trazer alguns elementos importantes na compreensão do que se denomina enquanto burguesia brasileira, comentando alguns dados históricos em relação à temática e seu impacto no que se refere à estrutura racial, e até mesmo da difusão da ideia de democracia racial.

É necessário discutir elementos fundamentais para a ideia de uma estrutura de classes na sociedade brasileira. Aqui, ela foi consolidada sob o advento do colonialismo e do imperialismo. Percebe-se que a sociedade de classes no Brasil, está completamente atrelada à sociedade dividida por raças. Deste modo:

[...] o racismo se transformou numa força social e numa das estruturas da sociedade brasileira, devido à sua operacionalidade para o capitalismo brasileiro, por favorecer o processo de dominação e acumulação de capital da burguesia, entre meados do final do século XIX e final do século XX, a partir dos dois projetos de identidade nacional constituídos nesse período (Souza, 2022, p. 203).

Portanto, “a gênese da estruturação do racismo no Brasil, fundamentalmente, está vinculada ao modo de produção escravista que produziu a vida material por meio da exploração da força de trabalho dos sujeitos escravizados” (Alves, 2022, p. 214).

Neste caminho, Alves (2022, p. 216) contribui pontuando que a população negra compõe diretamente a luta de classes, percebendo a divisão racial do trabalho como um ponto de partida fundamental desse processo.

Destacamos, assim, que uma marca da divisão social do trabalho após o período escravocrata foi fundamental para criar a ideia de “trabalho de preto” e “trabalho de branco”, sendo um lado responsável por todo trabalho doméstico e braçal, e o outro, por todo trabalho “intelectual”.

Portanto, a condição de classe articulada à raça determina o tipo de necessidade que os indivíduos podem ter e, consequentemente, acessar. Isto é, enquanto que os trabalhadores e as trabalhadoras ficam presos às suas grosseiras necessidades, os possuidores do dinheiro acessam necessidades egoístas, baseadas em apetites, inumanas e antinaturais. Isso porque o dinheiro, em virtude da propriedade de tudo comprar, de se apropriar de todos os objetos, é, consequentemente, o objeto por excelência. A universalidade da sua propriedade é a onipotência da sua natureza; considera-se, portanto, como ser onipotente... O dinheiro é o alcoviteiro entre a necessidade e o objeto, entre a vida do homem e os meios de subsistência (Marx, 2003, p. 167).

Considerando as relações entre a política de imigração europeia, o sequestro da população africana e os abusos à população indígena, é possível emergir uma ideia de construção de uma burguesia brasileira, sendo que “a questão racial engendrava as condições político-ideológicas ideais para a burguesia brasileira ampliar e manter a sua privatização do Estado, com a maioria das políticas públicas e do fundo público sendo direcionado para os seus interesses” (Souza, 2022, p. 207).

Um conceito aparentemente ingênuo, de plena paz entre toda a população brasileira, camufla o racismo escancarado presente, pois “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (Gomes, 2005, p. 57).

Mas vamos aos detalhes. Como vem sido dito, a sociedade enfrentava uma quantidade exacerbada de pobreza, desigualdade social e racial que assolava o Brasil e ameaçava a identidade brasileira que se vendia ao resto do mundo:

Durante a primeira metade dos anos 1900, foi frequentemente descrito, tanto por observadores nativos quanto estrangeiros, como uma democracia racial na qual negros, mulatos e brancos viviam sob condições de igualdade jurídica e, em grande medida, social (Andrews, 1997, p. 95)

Bem distante da ideia de harmonia e igualdade, a verdade é que “originalmente, a democracia racial foi concebida como parte de uma campanha

ideológica maior para justificar o domínio autoritarista e oligárquico no Brasil” (Andrews, 1997, p. 95). O autor ainda complementa que “a partir de 1940 até o presente, os censos nacionais vêm documentando disparidades persistentes entre as populações branca e não branca em educação, realização vocacional, ganhos e expectativa de vida” (Andrews, 1997, p. 95).

A manutenção da narrativa de paz nacional em um país incentivou fortemente as políticas de desigualdade de classe, gênero e raça.

Com as falhas nas tentativas do incentivo ao branqueamento social, Andrews (1997, p. 98) nos traz que, em 1933, Gilberto Freyre, já exposto aqui, propôs uma ideia de partir da compreensão de que o Brasil jamais se tornaria branco ou europeu, e que seria necessário adquirir novas estratégias. Assim, surge a ideia de uma democracia racial brasileira.

A tese do branqueamento salvou o Brasil da melancólica perspectiva de degeneração racial e manteve a esperança de, um dia, poder fazer parte da comunidade de nações brancas. Também constituiu poderoso incentivo para que os políticos brasileiros acelerassem o processo do branqueamento, pela exclusão dos não-brancos do *pool* genético do Brasil e pela ampliação do componente europeu (Andrews, 1997, p. 97).

Uma nova interpretação da população brasileira, que, portanto, estava longe da ótica, da vivência e da experiência das populações marginalizadas. Aqui, estamos falando de uma visão que perdurou entre 1900 a 1950.

Agora, entre 1950 e 1990, ainda com embasamento em Andrews (1997, p.100-102), temos que os intelectuais afro-brasileiros ponderavam a incorrespondência do termo “democracia racial” à realidade do país. Por outro lado, incessantemente, o Brasil se colocava como um exemplo de equilíbrio racial perante o racismo mundial, sobretudo perante a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Mas a verdade é que, por meio dos dados, não é possível mentir: a desigualdade se tornava crescente. Para se ter uma ideia:

Dados oficiais de 1997 assinalam que a taxa de analfabetismo da população negra maior de 15 anos era de 20,8% e da população branca, 8,4%. Para os negros entre 7 e 22 anos que frequentavam a escola, o índice de escolaridade era de 77,7%, enquanto a população branca na mesma faixa de idade era igual a 84,7% (Carneiro, 2011, s.p.).

Sueli Carneiro (2011) traz, também, importantes contribuições para a invisibilização da discussão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, elencando dois pontos importantes. “De um lado, o mito da democracia racial ao desracializar a sociedade por meio da apologética da miscigenação que se presta historicamente a ocultar as desigualdades raciais” (Carneiro, 2011, s.p.), e:

De outro lado, a força do pensamento de esquerda, que, ao privilegiar a perspectiva analítica da luta de classes para a compreensão de nossas contradições sociais, põe as desigualdades raciais de lado, obscurecendo o fato de a raça social e culturalmente construída ser determinante na configuração da estrutura de classes em nosso país (Carneiro, 2011, p. 17-18).

Sendo assim, é necessário que dentro da luta de classes se estabeleça a ideia de uma desigualdade de gênero e raça, e que mesmo que ambos os diálogos partam de pressupostos diferentes, da esquerda para direita, a negação do racismo é estrutural e de ordem política, e, como ressalta Carneiro (2011), a ideologia da democracia racial e a discussão da luta de classes minimizam e invisibilizam a raça como elemento crucial da garantia de direitos humanos, da democracia e de análise das desigualdades manifestadas por raça e até mesmo de gênero. É impossível discutir raça sem classe, e classe sem raça. Acrescento:

O racismo é processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros (Almeida, 2018, p. 35).

Em paralelo às discussões de Almeida (2018), Carneiro (2011) explicita que a miscigenação é um aporte à ideia de democracia racial, que por meio do incentivo ao intercursos sexual entre brancos, indígenas e negros, seria o ponto chave da tolerância racial, desconsiderando o estupro colonial. Além disso, a miscigenação se torna uma arma fundamental para a hierarquização racial, propondo uma ideia de passabilidade àqueles mais próximos do padrão europeu, enquanto acentua as desigualdades daqueles mais próximos da cor retinta. E como se não pudesse ser mais perverso:

Enquanto discurso, o mito da democracia racial, elege alguns negros “bem-sucedidos” para reforçar sua lógica perversa. Sendo assim, é muito comum ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial,

pois caso contrário alguns negros(as) nunca teriam ascendido socialmente (Gomes, 2005, p. 57-58).

Como podemos perceber no decorrer do texto, a identidade brasileira era (e ainda é) um campo de poder teórico, político e social. Um lado lutando por reconhecimento, valorização e direito à existência, e, nesse cabo de guerra, o outro lado impossibilitando o acesso. Como elucida Carneiro (2011, s.p.), “a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”.

Nessa disputa, ninguém quer ser negro/negra no Brasil ou no mundo, e o resultado não poderia ser diferente: “A fuga da negritude é a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade” (Carneiro, 2011, s.p.).

Dartora (2017) em seu trabalho, mencionado entre as dissertações que dão base para esse estudo, intitulado “As adolescentes negras e os 13 anos da Lei nº 10.639/03”, corrobora com a discussão elencando como as adolescentes negras apresentam uma autoestima baixa, que é afetada pelo racismo. A identidade das meninas negras é manchada pelo racismo, provocando auto-ódio, falta de autocuidado e uma percepção negativa de si e de outras mulheres negras. Uma vida embasada na insegurança. A pesquisa da autora é fundamental porque traz para o âmbito da prática o que uma educação antirracista pode proporcionar às crianças negras.

Repete-se, no decorrer deste texto, que o racismo é uma ideologia, mas o que isso significa? Almeida (2018) também nos possibilita refletir que o racismo molda o inconsciente coletivo: “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2018, p. 65). Ninguém nasce negro ou branco, e sim, é inserido a uma ideologia “em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos” (Almeida, 2018, p. 43).

Vivenciamos negros e brancos sob esse mesmo aparato ideológico: “Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas” (Almeida, 2018, p. 20). Retomo: essa reprodução não é caracterizada como “racismo reverso”, pois não está atrelada às relações de poder, já que “submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais

comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem” (Almeida, 2018, p. 20).

Antes de finalizar esse capítulo, debruçamo-nos em Gomes (2005) com o texto “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão”. Os conceitos apresentados pela autora são ferramentas fundamentais que oportunizam reflexões para compreensão do assunto, e, principalmente, aos próximos capítulos da discussão.

Compreende-se, então, que, para Gomes (2005, p. 54), “o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. E como discriminação, já estabelecendo sua diferença como o conceito de preconceito:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2005, p. 55).

Entendendo esses conceitos, mesmo que minimamente, é possível perceber que existe toda uma crueldade¹¹ manifestada na dinâmica de manutenção do racismo. Assim o elemento “raça” é estabelecido como um critério relevante no preenchimento das piores posições na estrutura de classes, em cargos de menor prestígio social, como já mencionado, mas também distante dos acessos aos mais diversos direitos com plenitude, como exemplo o acesso à Educação.

Uma série de estratégias que mantêm tais discursos está na compreensão que “ser branco” advém de um padrão de normalidade, onde os sujeitos racializados

¹¹É muito comum ouvirmos a frase “eu não sou racista, eu tenho um bom coração”. A verdade é que somos todos atravessados pelo racismo estrutural. A partir desse cenário, de que pessoas racistas são indivíduos maus, automaticamente resumimos a questão racial à ordem da moral, daqueles que são bons e daqueles que são ruins. Ou seja, nesse cenário, a nossa sociedade é constantemente ameaçada pontualmente por sujeitos racistas. Pense comigo: segundo essa concepção, frente à democracia racial, vivemos em harmonia – negros, brancos, asiáticos e indígenas –, até que alguns vilões racistas aparecem. Contra isso, só mais uma princesa Isabel para nos salvar! Então, o racismo, considerado crime, parte do princípio de que comportamentos isolados do racismo devem ser criminalizados, como xingamentos, agressões e diferenciações diretas, que por aqui, já denominamos como racismo individualista. Indivíduos que assumem quaisquer desses comportamentos racistas são considerados ruins e são penalizados judicialmente. A criminalização do racismo é essencial, mas é necessário abrir diálogos para uma maior compreensão.

são sempre os negros e negras, indígenas e asiáticos; ou seja, partindo do pressuposto de um “outro lado além do branco”. Mas será que o branco não tem raça?

2.4 UMA HISTÓRIA PASSADA EM BRANCO: BRANQUITUDE, EUROCENTRISMO E ETNOCENTRISMO

O conceito de branquitude, tal qual o conceito de negritude, como vem sendo constantemente pontuado, advém de um processo que surge a partir da necessidade de compreender as demandas de um determinado período histórico, a qual sugere uma análise dos privilégios vivenciados pela população branca, advindo da ideia do racismo, mas também dos conceitos de eurocentrismo e etnocentrismo. A branquitude faz seus barulhos; para a comunidade negra, que acredita em sua história, é só um ruído.

Claro que criminalizar ofensas, agressões ou discriminações diretas (o que chamamos de racismo individualista) é essencial — afinal, ferir a justiça e a moral da sociedade deve gerar penalidade. Mas isso também gera um paradoxo: o mesmo país que pune o racismo formalmente raramente assume o racismo que carrega no próprio íntimo. Se culpamos apenas o indivíduo “maldoso”, ninguém se sente responsável pelas práticas institucionais que sustentam a desigualdade. Assim, o racismo deixa de ser só um erro individual e aparece como um projeto político e identitário enraizado em todos nós.

2.4.1 Ruído branco

Sinalizamos que o que a branquitude não esperava é que, ao determinar e racializar o outro, permitiu que deste mesmo modo determinasse elementos de si. Essa pesquisa parte do pressuposto que “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio” (Bento, 2002 p. 3). Não foram os negros e negras que inventaram o racismo, e, como estrutura da sociedade capitalista, é necessário pensar e discutir os privilégios da branquitude nessa sociedade.

O discurso da democracia racial também é filho das políticas de embranquecimento alinhadas aos princípios eugênicos, até porque negar a existência do racismo é privilegiar um discurso branco e europeu de conforto.

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (Bento, 2002, p. 1-2).

Uma estratégia de conforto às pessoas brancas e de colocar em dúvida todas as violências denunciadas pelas populações negras e indígenas: “Os agentes da exclusão moral compartilham de características fundamentais, como a ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos” (Bento, 2002, p. 5).

Voltar ao conceito de branquitude é necessário para estabelecer o outro lado da moeda, o lado do prestígio e privilégio social. Portanto, com embasamento em Schuman (2012, p. 23), a branquitude é caracterizada como uma classe privilegiada de elementos simbólicos e de recursos materiais. O acesso a tais elementos foi possível a partir do fortalecimento do colonialismo e do imperialismo, que têm seus efeitos firmados ainda na contemporaneidade. Discutir branquitude está intimamente ligado a todo processo de estruturação de poder de uma sociedade, como discutimos brevemente a consolidação da burguesia na sociedade brasileira.

Inverter a lógica da discussão para observar a dinâmica da branquitude é extremamente raro no âmbito das discussões acadêmicas. Volta-se o olhar à população marginalizada, mas não se questiona a figura que está ao centro dessa dinâmica racial. Nesse sentido, “o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (Bento, 2002, p. 3).

Ao discutir branquitude, com base em Bento (2002, p. 3), retomamos um ponto que já discutimos no início do texto: que não podemos ignorar todos os dados que apontam a situação de exploração dos trabalhadores negros e, como estamos apontando a outra face, ignorar que juízes, médicos, professores universitários,

políticos e demais cargos de privilégios são ocupados predominantemente por pessoas brancas.

Quando o racismo é relacionado apenas à concepção individual, distante de sua análise institucional e estrutural, ele se resume a uma ordem moral. Deste modo, ninguém se assume racista, pois seria, automaticamente, um atestado de ser ruim, antiético, maldoso, etc. Bento (2002, p. 2-3) complementa que tal omissão e distorção do lugar do branco na estrutura racial tem um componente narcísico e de autopreservação, que coloca em xeque o privilégio desta população e sua condição de referência. Assumir esse lugar é assumir o lugar da culpa.

A autora continua, compactuando com Schuman (2012), afirmando que o legado da escravidão possibilitou às pessoas brancas uma herança simbólica e concreta de apropriação de um povo que até hoje procura se reerguer.

Por fim, a autora traz a cartada final do parágrafo, indicando que há interesses econômicos em jogo. Sob um ponto de vista da “não-racialidade”, nas discussões acerca da raça, a branquitude permanece ilesa e distante.

É flagrante observar que alguns estudos das primeiras décadas do século XX focalizaram o branco, não para compreender seu papel nas relações entre negros e brancos, mas para garantir sua isenção no processo de escravização da parcela negra da população brasileira (Bento, 2002, p. 5).

Feitas as pontuações sobre os aspectos históricos da compreensão de raça, vejo como saída apenas o reconhecimento da compreensão do racismo como um processo histórico constituinte das relações individuais, mas sobretudo das relações institucionais e estruturais. Brancos têm raça, negros têm raça, indígenas e amarelos são sujeitos racializados, e, aos moldes capitalistas, esses sujeitos vivenciam a sociedade de maneiras diferentes no que se refere ao acesso de oportunidades, à distribuição de riqueza, ao acesso ao mercado de trabalho, à representação política e cultural, e à segregação espacial. A história não será mais passada em branco.

2.4.2 Até aqui, a Oralidade nos salvou

O Eurocentrismo tem como objetivo propagar discursos equivocados e estereotipados em relação às demais expressões culturais. Essa centralidade

cultural, sobretudo após o processo de colonização europeia, contribui para a manutenção do preconceito, do racismo e da exclusão à diversidade, onde todos os povos colonizados foram fadados a centralizar seus saberes, conhecimentos e cultura à concepção europeia do mundo.

É necessário lembrar da falta de originalidade pura do saber europeu, já que “a civilização européia é, pois, fruto de conhecimentos genuinamente europeus, mas também de outros que se formaram graças à importante contribuição material e simbólica das culturas que colonizaram” (Silva, 2007, p. 495).

O Eurocentrismo difunde a ideia de que a Europa é o ponto de partida e referência para as demais culturas e saberes. A partir desse conceito, o continente europeu seria a principal referência em beleza, conhecimento, arte, culinária, etc. Para muitos autores, “o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso” (Barbosa, 2008, p. 46).

É possível pontuar uma enorme diversidade de questões que atravessam e possibilitam a perpetuação de um currículo eurocêntrico, como os entraves do racismo estrutural e institucional, que dificultam a efetivação das políticas públicas e também da falta da fiscalização do ensino, da construção de materiais didáticos com referências positivas, e da falta de preparação e formação dos professores e professoras.

Os discursos dos gestores educacionais, as políticas educacionais implementadas, o silenciamento da violência racial, o tratamento conferido ao bullying, todo esse conjunto de práticas interligadas apoia-se no mito da democracia racial, atribuindo uma lógica e uma dinâmica específicas ao racismo brasileiro (Bernardo; Maciel, p. 197, 2015).

Os conceitos de Etnocentrismo e Eurocentrismo se confundem conceitualmente no sentido de que ambos sinalizam a noção de ser um parâmetro cultural em detrimento das demais. Diferenciam-se pois o Eurocentrismo “[...] é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo” (Barbosa, 2008, p. 47).

E assim, o Eurocentrismo vai tomando forma construindo a ideia de um currículo etnocêntrico e eurocêntrico, perspectivando o ideário de um saber homogêneo, que não apresenta as nuances e especificidades culturais e regionais, ignorando toda a diversidade cultural do país, e, automaticamente, também dos seus

próprios estudantes e todo o corpo escolar presente. A Lei nº 10.639/03 tem, assim, caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização (Almeida; Sanchez, 2017, p. 57), e compreende-se enquanto retomada de um conhecimento excluído e deslegitimado. Portanto, a lei nos traz a possibilidade de contar uma nova história.

Olhemos para a escola pública e toda a sua matriz curricular. Consideramos a Lei 10.639/03 um instrumento de luta que possibilitou às pessoas negras conhecer sua história e solicitar a urgência da construção de políticas voltadas a essa demanda. Dartora (2017, p. 43) pontua que muitas vezes a estrutura curricular, ao quebrar com os contos de fadas europeus, acaba potencializando as visões eurocêntricas das culturas afro-brasileiras e africanas:

Percebe-se então nos currículos das instituições educacionais brasileiras como a dominação eurocêntrica ainda é presente, e quanto se demorou para que se problematizasse as questões raciais, abordando-as somente como identidades exóticas e folclóricas (Dartora, 2017, p. 43).

Até aqui, a oralidade nos salvou e tem sido um instrumento potente de propagação da cultura afro-brasileira por centenários. Pelas vozes de tantos negros e negras nos mantemos vivos em todos os espaços, insistindo na educação e questionando a omissão da cultura negra e indígena, o que nos revela que existe um saber valorizado e privilegiado.

Este reconhecimento é fundamental para a superação das desigualdades por meio de uma quebra da estrutura social, por meio da garantia de direitos e da criação e fortalecimento de políticas públicas.

3 “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE!” - IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA

Nos livros didáticos e nos conteúdos escolares era inquestionável o fato de que os indígenas eram índios, os africanos eram animais dóceis e a princesa Isabel era uma salvadora. Deste modo, este capítulo visa estabelecer uma conexão entre os documentos de políticas públicas educacionais antirracistas com a discussão sobre currículo e a educação antirracista, já que consideramos que é de extrema urgência repensar os currículos escolares e as estratégias de combate ao racismo nas instituições escolares, o âmago da discussão. Isso porque as atividades isoladas e folclorizadas ainda estão presentes no cotidiano escolar, ignorando as relações hierárquicas e de subalternidade vivenciadas pelas populações negras e indígenas, sem revelar, sequer de maneira implícita, a crueldade expressa na colonização e na escravização desses povos.

Este capítulo visa discutir as políticas públicas direcionadas à inserção da população negra no acesso e permanência aos espaços educacionais, a partir da análise dos documentos e leis norteadoras para a consolidação da implementação de uma educação antirracista.

As desigualdades sociais não são coincidência, derivam de um projeto político advindo e sustentado sob os interesses da burguesia! Não podemos nos esquecer que o racismo é estrutural, e sua transformação é oriunda de um processo histórico, e não imediato. Como contribui Dartora (2017, p. 43): “A questão da descolonização dos currículos se torna um desafio grande para a cultura escolar, pois não se muda uma sociedade e suas práticas de uma hora para a outra”.

Compreendido o racismo desta forma, enquanto reflexo do capitalismo, tornam-se necessárias uma série de políticas reparadoras a toda essa estrutura formada pela eugenia, pela miscigenação, assassinato e sequestro pelo tráfico de africanos.

Anchieta (2008, p. 31) compreende a elaboração de políticas de ação afirmativas a partir do conceito de discriminação positiva. A autora discute que as políticas de ação afirmativas são uma estratégia de discriminação positiva, que objetivam eliminar os efeitos da discriminação negativa (aqui compreendida como o racismo, as exclusões, o preconceito). Nesse contexto, menciona os tensionamentos presentes na conquista da efetivação das ações afirmativas, questionando a ideia de

democracia, visto que o acesso à educação para todas as pessoas é previsto constitucionalmente.

De um processo histórico de luta desses povos em busca de direitos, justiça e reconhecimento, advém essa gama de políticas de ações afirmativas, que, como pontua Carneiro (2011), são feitos que visam atender a população por questões culturais e históricas, de racismo ou de discriminação que prejudique inserção social. Ou seja, segundo Gomes, Silva e Brito (2021, p. 9), “[...] as políticas de ações afirmativas explicitam a crítica aos privilégios sociais, econômicos e raciais arraigados em nossa estrutura social e explicitam a existência do racismo estrutural e epistêmico”.

Para se estabelecer o que ponderamos enquanto educação antirracista, no caminho que pensamos a efetivação das ações afirmativas educacionais, é necessário também elencar as características de uma educação racista. Consideramos, então:

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade (Gomes, 2021, p. 436).

Compreendidas as dinâmicas e perversidades perpetuadas pelo racismo, é possível “colocar um óculos” que permita olhar a realidade escolar de uma outra maneira, entendendo que toda a sua estrutura está atravessada pelo racismo estrutural e institucional. Basta olhar para as principais referências de saber e conhecimento em nosso país.

Portanto, assim se estabelece a importância da existência da Lei nº 10.639/03, por ir na contramão da negligência escolar, que não garante a existência da cultura negra e indígena em espaços de saber e troca de conhecimento. Ao valorizar o conhecimento de pessoas brancas, automaticamente se desconsidera o saber da população indígena e negra.

Essa invisibilidade é uma das estratégias de manifestação do genocídio da população negra extremamente presente nas escolas (e em todos os espaços de manifestação de saber). O conhecimento também é uma forma de manifestação de poder e hierarquização. Portanto, é de suma importância estabelecer políticas educacionais que visem dialogar por meio de uma perspectiva antirracista.

A ideologia do branqueamento se desenvolve também no momento que o sujeito negro naturaliza estereótipos negativos sobre sua identidade e sobre seus semelhantes, já que o conhecimento também é uma forma de manifestação de poder e hierarquização. A forma como uma população é retratada afeta diretamente o imaginário social e a percepção de si e do outro. Sendo assim:

Ser negro torna-se um estigma. Se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo – sem passado, sem história – exercendo somente algumas influências na formação da sociedade brasileira. Numa outra face desse mesmo procedimento, o negro, quando liberto, é apresentado como marginal, desdobrando-se na figura do “malandro”. Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural (Gomes, 2002, p. 42).

Essa dinâmica apresentada por Gomes (2002) é denominada epistemicídio, o que significa mais do que apenas a anulação de um conhecimento, mas também a desqualificação deste. Como contribui Carneiro (2005, p. 97), essa dinâmica estabelece um processo de inferioridade, rebaixamento e deslegitimação acadêmica e intelectual, para além de desqualificação e discriminação, comprometendo a autoestima, a produção sistêmica da experiência de não-lugar, e afetando a possibilidade de aprender e produzir. Portanto, epistemicídio significa:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do

subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (Carneiro, 2023, p. 83).

O conceito de epistemicídio é primordial na análise curricular e dos trabalhos realizados em prol do combate ao racismo, tendo como ponto de partida a compreensão da importância da valorização de narrativas positivas, da valorização dos saberes afro-brasileiros e afrodiaspóricos. Compreendemos, na prática, que o epistemicídio é a chave para o surgimento da Lei nº 10.639/03, já que:

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio (Santos, Pinto, Chirinéa, 2015, p. 954).

Trata-se de uma dinâmica de negação da população negra de conhecer a sua própria história, já que “rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas” (Santos; Pinto; Chirinéa, 2015, p. 954).

Considera-se um conceito que visa:

[...] à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Santos, 2009, p. 183).

Para a compreensão das ações afirmativas, é necessário discorrer sobre o conceito de políticas públicas que, segundo Hofling (2001, p. 31), “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Em conjunto, Pereira, *et al.* (2024, p. 4) contribuem sinalizando a relação entre as políticas públicas e as ações afirmativas: “Nessa esteira, as políticas de ações afirmativas são elementos fundamentais da política educacional, uma vez que são originadas das demandas pelos direitos humanos, especialmente no que diz respeito à inclusão educacional”.

No intuito de compreender a aplicabilidade prática das ações afirmativas, Arretche (2001) nos traz que a implementação de um programa depende de dois agentes oriundos de campos distintos e, muitas vezes, conflitantes. São eles: a) os agentes encarregados da formulação; e b) os agentes encarregados de sua execução. Assim, no processo de avaliação da construção e efetivação dos programas de combate ao racismo, é necessário analisar os aspectos sociais envolvidos.

Neste caso, as ações afirmativas – especificamente a Lei nº 10.639/03 –, em sua implementação, se deparam com o racismo introjetado nas práticas escolares, nos currículos de formação inicial e nas relações interpessoais, conceitos que já discutimos no início da pesquisa.

Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (Dourado, 2007, p. 923-924).

A educação é um espaço sob disputa. O racismo é a arma de um dos lados. Do outro, temos como armas as políticas de promoção da igualdade racial. Em que pé estamos nessa guerra?

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM XEQUE: ESTADO E RACISMO

Entendemos que, conforme Laurentino, Almeida e Fernandes (2023, p. 3), “não se pode perder de vista a impossibilidade da distribuição equitativa de bens e riquezas no modo de produção capitalista”. Portanto, é impossível pensar em uma sociedade capitalista sem racismo. Aqui, vamos brevemente estabelecer algumas relações entre as políticas públicas criadas pelo Estado acerca das contradições e desigualdades criadas por ele.

Considerando assim, nessa pesquisa temos a compreensão de que, no Brasil, a efetivação de uma política democrática sem a pauta racial é impossível, e discorrer sobre as artimanhas do capital é primordial para a análise racial.

[...] exige-se a referência à categoria raça como um constructo social e considerar o preconceito e a discriminação racial como conceitos empíricos originários de raça, que permitem analisar um fenômeno cultural e social mais complexo, ainda que na sociedade brasileira, a cultura do racismo seja negada. (Garcia, 2010, p. 34).

Não podemos nos esquecer que sem democracia, não há igualdade racial; e sem igualdade racial, não há democracia. Reafirmamos aqui que as ações afirmativas, propõem, então:

Os recursos e oportunidades distribuídos através da ação afirmativa podem se referir à participação política, ao acesso à educação, aos serviços de saúde, ao emprego, a oportunidades de negócios, a bens materiais, a redes de proteção social, ao reconhecimento cultural e histórico etc. Em vista disso, as ações afirmativas para promoção da igualdade racial têm o objetivo a equanimização do acesso às oportunidades e a mitigação das desigualdades raciais, acumuladas ao longo de anos (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 3).

Um fato que já vem sendo discutido no decorrer do texto é que “o racismo e as relações patriarcais de gênero são expressão das relações sociais que estruturam a sociedade de classes e o desenvolvimento do capitalismo”, como mencionam Laurentino, Almeida e Fernandes (2023, p. 3).

Com base nos autores, entendemos que o racismo está de frente para o capitalismo, pois as relações de trabalho e existência da sociedade de classes está fundamentalmente alicerçada em raça.

No Manifesto Comunista (2000) há referências à complexidade da sociedade e das diferentes formas de lutas entre os diferentes sujeitos históricos (patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos, aprendizes, servos), que Marx identificou como classes, por focar na estrutura econômica que começava a ganhar corpo e a exercer a dominação sobre as diferentes experiências sociais, costumes e cultura, condizentes à sobrevivência de cada um destes grupos (Filice, 2010, p. 39).

A desigualdade, a fome e a falta de direitos e de acesso têm nome, cor e endereço: Joões e Marias das periferias pretas por todo Brasil. Laurentino, Almeida e Fernandes (2023, p. 4) entendem que a estrutura racial “trata-se de um importante componente das políticas de dominação ideológica para dividir o proletariado”. Os autores continuam mencionando que “os processos de colonização, escravização e a posterior implantação de um modelo de produção capitalista periférico forjaram o

racismo como componente estruturante da sociedade brasileira” (Laurentino, Almeida e Fernandes, 2023, p. 4).

Como chave de análise dos documentos referentes às políticas públicas, Marques (2018), em sua tese, pondera como o “slogan da tolerância” está impresso na constituição das ações afirmativas. Em seu trabalho, o conceito de “slogan da tolerância” é apresentado com base em John Locke, François-Marie Arouet (Voltaire) e Jean-Jacques Rousseau, na finalidade de discorrer sobre como os antirracismos presentes nos documentos passam uma ideia de superioridade da população negra e indígena. Ainda, trabalha que é tolerável abrir mão de algumas horas de uma carga horária curricular, ou de algumas pequenas vagas em um concurso público, por exemplo, indicando que as palavras são fontes de poder e, como se apresentam nos documentos oficiais, sinalizam a concepção de Outro.

A autora indica sobre as políticas de combate ao racismo: “Neste sentido, o slogan da tolerância constitui um primeiro limite: o de não atingir a funcionalidade da relação social ‘racismo’, o de ser um mecanismo paliativo de minimização dos conflitos, no caso dos conflitos raciais” (Marques, 2017, p. 134). Além disso:

O slogan da tolerância, enquanto mecanismo de combate ao racismo via políticas educacionais, possui um segundo limite: o de ser um valor cuja base contribuiria com a formação de trabalhadores mais pacíficos, passivos e tolerantes em relação aos conflitos cotidianos, sobretudo, os que expressam as diferenças de classe social. Neste sentido, contribuiria com a manutenção das opressões típicas da ordem social estabelecida, de raça, gênero e classe (Marques, 2017, p. 134).

Por fim, a autora apresenta mais um limite, nos indicando um caráter apenas mediador das políticas, pois sua raiz está alicerçada ao capitalismo e ao racismo estrutural. Seria esse limite “o de minimizar/cimentar as fissuras, os conflitos de raça e não extingui-los, afinal, a produção da desigualdade, inclusive a racial, tem um caráter funcional diante a perpetuação das relações de domínio do modo de produção capitalista” (Marques, 2017, p. 134).

Ressaltamos a importância da elaboração de políticas para a vida das populações marginalizadas. Porém, essas políticas não são capazes de acabar com o racismo, como prometido, pois, ainda assim, a sociedade está alicerçada nas desigualdades produzidas pelo capitalismo, onde a superação das desigualdades sociais só poderá ocorrer a partir do combate às políticas de exploração.

A política educacional antirracista, fundamentada no slogan da tolerância, não tem condições de cumprir aquilo que se propõe, pois a raiz do problema encontra-se no aprofundamento da concentração do capital associado ao aumento da exploração, miséria e exclusão social, portanto, não é uma questão política ou educacional, pois ambas não produzem tais problemas, mas uma questão de superação do modo atual de organização da produção material (Marques, 2017, p. 134).

Deste modo, o mesmo sistema que produz meios de superação, produz as desigualdades, e, no que refere à luta do movimento negro, a resistência advém da dor, e uma das origens da dor da negritude brasileira é o período escravocrata. Desde então, tem-se buscado a construção de políticas de inserção dessa população na sociedade.

Assim, é preciso observar que não apenas na contemporaneidade a discussão sobre o racismo tem composto este campo de batalha, mas a própria invenção do racismo é parte dela a partir da invenção da ideia de distintas raças humanas e da construção social de uma sociedade racializada, nos processos de invasão colonial e escravidão e, posteriormente, sob o liberalismo burguês e o biologicismo raciológico (Souza, 2021, p. 24).

A verdade é que, ao analisarmos as relações entre Estado e Raça, nos deparamos, por exemplo, com a Lei de Terras (Lei nº 601/1850), que, em tese, possibilitou uma distribuição de territórios a partir da concentração de terra na mão de grandes latifundiários, distanciando indígenas e negros do acesso à moradia e do chão que construíram, no sangue, na lágrima e no suor, trazendo aqui, em Lei, a ideia da propriedade privada nas mãos dos detentores de poder.

A Lei de Terras (Lei nº 601/1850) também estabeleceu um incentivo à imigração europeia ao povoamento do Brasil, e aqui voltamos à história do movimento de eugenia e branqueamento que começamos essa pesquisa. Essa realidade mencionada foi fundamental para estabelecer a ordem social, de classe, de raça e da organização do trabalho. Porém:

Apesar disso, no governo Vargas, em 1930, o decreto nº 19.482, mais conhecido como Lei dos 2/3, determinou que pelo menos dois terços dos trabalhadores das empresas fossem brasileiros natos. Tal iniciativa possibilitou, naquele momento, um incremento de pessoas negras no trabalho formal (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 8).

Neste processo histórico de estabelecimento de políticas de reparação e de igualdade racial, o período de redemocratização foi um momento crucial na ampliação da discussão, onde, no final da década de 1970 e 1980, o movimento negro se reorganizou para desmistificar a ideia de democracia racial, que já citamos no primeiro capítulo.

Surge um movimento de cobrança dos movimentos de reconhecimento das desigualdades raciais, o qual pressiona os governos seguintes na elaboração de políticas públicas antirracistas como as de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Uma política é pública, quando o problema que a motiva é relevante para a coletividade e enfrentado por uma pluralidade de atores públicos, entre os quais o Estado, os partidos políticos, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais; todos esses atores têm papel central, já que existem com a finalidade de elaborar políticas públicas para a transformação da sociedade. Apesar de o Estado deter o monopólio do uso da força e controlar boa parte das ações sociais, hoje é impossível construir políticas sem a interface com a pluralidade de sujeitos e grupos organizados, o que permite executar iniciativas mais estruturais, mais estratégicas e de maior alcance (Almeida, Sanchez, 2017, p. 59).

Logo, nos trazem Laurentino, Almeida e Fernandes (2023, p. 9) que “foi organizada, em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, ocorrida em Brasília-DF, reunindo mais de 30 mil pessoas e pressionando o governo para o comprometimento com ações efetivas por parte do Estado”, sendo um momento histórico de luta da população negra em prol de direitos.

A Marcha Zumbi dos Palmares apresentou ao então Presidente, um documento composto por três partes; “Introdução” com críticas ao mito da democracia racial; “Diagnóstico” que aponta avanços (legais e institucionais), bem como a persistência de práticas racistas; e um “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, contendo propostas para diversas áreas. No que diz respeito à educação, entre o conjunto de propostas constavam o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso à universidade e a implementação de cursos profissionalizantes (Gomes, Silva, Brito, 2021, p. 4).

E foi em razão da Marcha Zumbi dos Palmares que o governo federal brasileiro se viu obrigado a reconhecer a existência do racismo em suas entranhas e considerar a necessidade de construções de políticas públicas de combate ao

racismo. Gomes, Silva e Brito (2021, p. 4) estabelecem uma série de avanços a partir da marcha, com os seguintes itens: a) aprovação do artigo 5º, inciso XLII, na Constituição Federal de 1988, correspondente à criminalização do racismo enquanto inafiançável e imprescritível; b) o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, que traz reconhecimento das terras remanescentes quilombolas; c) o decreto presidencial de 20 de novembro de 1995, que institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), fundamental na elaboração de políticas públicas de combate ao racismo; e d) a construção da Fundação Cultural Palmares alicerçada ao Ministério da Cultura em 1988.

Seguindo essa linha do tempo, outro resultado de todo trabalho até então realizado pelo movimento negro, e que foi crucial para a implementação das políticas de promoção da igualdade racial, foi a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância”, também denominada de “Conferência de Durban”. Esta conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas em 2001, em Durban, África do Sul, e foi uma ação fundamental na análise dos impactos do racismo na sociedade, conectando organizações não governamentais, grupos da sociedade civil e representações governamentais. Foram discutidas durante a conferência temáticas como:

[...] planos nacionais para combater o racismo; administração da Justiça; capacitação e educação em direitos humanos; saúde e aids; emprego; políticas específicas para mulheres dos grupos vulneráveis e o papel das instituições internacionais financeiras e de desenvolvimento no combate ao racismo e à discriminação (Carneiro, 2011, s.p).

A execução da Conferência de Durban foi extremamente fundamental para as discussões e encaminhamentos que se referem à educação antirracista. Enquanto projeto, ela possibilitou construir a declaração e programa de ação, onde, a partir de 2001, instaura uma série de recomendações acerca do combate ao racismo, pontuando as responsabilidades das nações ao comprometimento com a pauta racial.

O documento, com mais de 100 páginas, subdivide o seu teor com a apresentação de questões gerais aos elementos históricos da questão racial, como o período escravocrata, o colonialismo, o apartheid e o genocídio, o processo de globalização e as políticas de migração baseadas no embranquecimento populacional. Consideramos ponderações fundamentais para a compreensão do

racismo como fonte estrutural e, portanto, seu combate deve partir das entranhas sociais. Sem a existência desse evento, não seria possível a criação das normativas:

Lei nº 12.711/2012, que estabelece reserva de vagas em universidades federais e institutos federais de ensino, a Lei nº 12.990/2014, que estabelece a reserva de vagas para pessoas negras (pretas e pardas) em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos na administração pública federal, e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Artes e Literatura, objetivando a educação para as relações étnico-raciais, além de diversas iniciativas no âmbito público, nos três entes federativos brasileiros (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 3).

A organização da conferência possibilitou ainda mais a ampliação dos avanços. Nossos passos vêm de longe! E cada passo é amorosamente uma solicitação e uma fé em dias melhores para a população negra. Seguindo:

As primeiras políticas de ação afirmativa nas Universidades públicas ocorreram no estado do Rio de Janeiro, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), por meio da Lei Estadual nº 3.524/2000, e na Bahia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Deliberação nº 196/2002 do Conselho Universitário. No que se refere às Universidades Federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a pioneira na formulação de uma política de ação afirmativa para a igualdade racial, através do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial, aprovado em junho de 2003 (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 9-10).

Enquanto insistência do movimento negro, é no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), no período de 2003 a 2016, a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva, continuado pela presidenta Dilma Rousseff, que, como Laurentino, Almeida e Fernandes (2023, p. 10) pontuam, foram implementadas: a Lei nº 10.639/03; a reserva de cotas para negros/as e indígenas, no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); a reserva de vagas em Universidades Federais e Institutos Federais de Ensino; a importante concessão de Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas nas Instituições Federais de Ensino Superior; a reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos em cargos efetivos e empregos públicos na Administração Pública Federal; além de outras ações que se tornaram possíveis.

E mesmo em um governo de esquerda e aliado das causas raciais, os embates do movimento negro são constantes para que tais demandas sejam

inseridas no projeto de governo. O estabelecimento das políticas públicas é uma ferramenta de concessões, que Marx (2013) sinaliza como uma concessão entre os capitalistas e a classe trabalhadora, já que, para Marx (2012, p. 30), “o igual direito é ainda, de acordo com seu princípio, o direito burguês”. Um exemplo é que, para a aprovação da Lei nº 10.639/03, uma série de artigos foram vetados, os quais seriam fundamentais para a efetivação de sua implementação. São exemplos: as disciplinas História do Brasil e Educação Artística deveriam dedicar no mínimo 10% do seu conteúdo programático à temática negra; e cursos de capacitação de professores deveriam contar com a participação de referências do movimento afro-brasileiro.

Vamos explicar no próximo tópico sobre os percursos e desdobramentos dos principais documentos dessa pesquisa.

3.2 LEI Nº 10.639/2003, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

Os documentos pertencentes à execução da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e do Estatuto da Igualdade Racial, que seguem a trajetória de luta indicada no tópico anterior, são os principais documentos utilizados neste trabalho no que se refere à análise dos planos de ação e memoriais descritivos estabelecidos pelas Equipes Multidisciplinares. Considera-se a implementação da Lei nº 10.639/03 um grande feito para as escolas e para a sociedade em geral, já que:

A Lei 10.639/2003 foi a primeira a ser sancionada pelo governo democrático e popular que se iniciava, como resposta aos movimentos reivindicatórios de décadas sobre o papel e o tratamento da participação africana e afro-brasileira na história e na cultura brasileira e mundial serem conteúdo de ensino obrigatório no Ensino Fundamental e Médio (Gomes, Silva, Brito, 2021, p. 6).

Sustentada por toda luta vivenciada pelo movimento negro em prol de uma educação antirracista, em 1999 surge um Projeto de Lei crucial na construção da Lei nº 10.639/03, que “dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências” (Brasil, 1999). Como observaram Pereira e Silva (s.d.):

Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o

embrião da lei 10.639, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, certamente por questões políticas e burocráticas, consideradas – na ocasião – mais importantes que o contexto das relações étnico-raciais na educação. Somente com o esforço de alguns políticos, mas respondendo também à pressão do movimento negro, a referida lei recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi: estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira (Pereira, Silva, s.d, p. 6).

O Projeto de Lei foi um documento extremamente importante para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Ressaltamos como alguns elementos de concepção de uma educação antirracista não foram superados com o decorrer dos anos, seja em 1999, em 2003 ou ainda no que se compreende como educação antirracista em 2025.

No texto, é indicada a porcentagem de 10% da carga horária curricular para a história dos negros e negras. Portanto, retomamos o questionamento: o que nos indica os outros 90%? Vale pontuar que Educação Indígena só vem a ser legalmente considerada em 2008.

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procura criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado Saber Universal (Grossi, 1999, p. 10943).

Uma vitória inegável! Porém, ainda nos indica que 10% não supera a ideia de um saber universal, mesmo que indicado como mínimo. O reflexo do racismo estrutural afasta a possibilidade de que professores e educadores contemplem a lei, e, portanto, indicamos um segundo ponto do documento: a formação de professores.

Art. 1º 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 (Grossi, 1999, p. 36739).

Nota-se uma diretiva para as disciplinas de história e artística, o que traduz uma negligência aos professores e professoras de todas as disciplinas, e mais que isso, de todos os estudantes que passam pelas cadeiras à sua frente. Estes que

constroem todos os dias a história do Brasil, o que podem contar? Vejamos o que foi pensado sobre os currículos¹² antes da efetivação da Lei nº 10.639/03.

É certo que a disciplina História do Brasil, incluída no currículo escolar da rede de ensino público e particular, de 1º e 2º graus, trata da importância do conhecimento africano, nos aspectos acima dispostos, porém, de forma superficial, sem aquela magnitude que pretende emprestar a presente proposição, que tem objetivo amplo e específico, de tornar obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira (Grossi, 1999, p. 36740).

Nota-se também algumas ponderações sobre uma ideia de democracia racial a partir de uma ligação amorosa entre Brasil e África, como na frase “parece-nos inquestionável a existência de laços fraternos de sangue e de cultura, a ligar brasileiros e africanos” (Grossi, 1999 p. 36740). Como já mencionado, a Lei nº 10.639/03 sofreu dois grandes vetos que até hoje reverberam em sua implementação – a presença de lideranças do movimento negro na capacitação de professores e a carga horária da temática na estrutura curricular –, por ser considerada sua institucionalidade.

Primeiro, é vetada a proposta 8 que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira.

O segundo veto relacionava-se à proposta referente aos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema (Pereira, Silva, s.d., p. 7-8).

Como pode-se verificar nos seguintes documentos, simultaneamente:

[...] o referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria

¹²Antes da efetivação da Lei nº 10.639 no ano de 2003, em 1999 surgem os primeiros passos para a elaboração de uma lei para a garantia de educação antirracista. Este documento será mencionado no decorrer da pesquisa com mais detalhes.

contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (Brasil, 2003b, p. 1).

Os vetos indicados nos revelam uma crítica que acompanha há anos o movimento negro e os vetores de uma educação antirracista, desde a escrita do primeiro documento.

Assinalamos que, a partir de 2003, com as novas providências e revisitações, as escolas particulares também devem considerar as contribuições da população africana e afro-brasileira: Verifica-se no art. 26-A da supracitada lei: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). A Lei gera a necessidade de acompanhamento e análise da realização do trabalho nas escolas públicas e também nas instituições particulares de ensino.

Os autores Pereira e Silva (s.d, p. 6) reconhecem também enquanto antecedente importante na efetivação da Lei nº 10.639/03 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), possibilitando um passo importante para a discussão de uma referência de educação nacional para o Ensino Fundamental e Médio. Porém, ainda se via um horizonte distante da efetivação de uma proposta de educação antirracista.

Com o olhar mais específico ao processo que acompanha a Lei nº 10.639/03, Almeida e Sanchez (2017, p. 61) produziram um quadro de mapeamento das políticas públicas. Esse quadro¹³ indica um novo olhar ao processo que indicamos no decorrer dessa pesquisa. Para contemplação:

Quadro 4 - Políticas Públicas de implementação da Lei nº 10.639/03 – Eixo Regulamentação

POLÍTICA	OBJETIVO	AÇÕES
Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	Formular, coordenar e articular políticas, diretrizes, programas Implementar legislações para promoção da igualdade racial.	
Criação da Secretaria de Educação	Efetivar Políticas Públicas de valorização da diversidade.	

¹³Utilizamos o nome do quadro proposto pelo autor e a numeração como segue a lista de quadros da pesquisa, tal qual os demais quadros construídos por Almeida e Sanchez (2017).

Continuada, Alfabetização e Diversidade		
Parecer 003/2004	Orientar a implementação da Lei 10.639/2003.	Atribuição de competências; determinação de estratégias para formação; inclusão da Educação Infantil, do Ensino Superior e de instituições de formação inicial e continuada na responsabilidade pela implementação da Lei; incentivo à produção e à divulgação de livros, materiais didáticos e experiências pedagógicas; destaque à importância do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução 001/04)	Orientar a implementação da Lei 10.639/2003.	Distribuição de exemplares para professores(as).
Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial	Estimular a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Filiação de 669 municípios Assistência financeira para formação de professores e aquisição de material didático no Ensino Fundamental, nas capitais da Federação, no Distrito Federal e nos municípios filiados ao Fórum.
Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros	Elaborar, acompanhar, analisar e avaliar Políticas Públicas relacionadas à Lei 10.639/2003.	
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação	Organizar a formação inicial e continuada.	Questões relacionadas à Lei 10.639/2003 e suas regulamentações.

Básica		
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Fortalecer e institucionalizar as orientações que já existiam.	Estabelecimento de metas e estratégias para a execução da Lei 10.639/2003; delimitação de responsabilidades dos atores governamentais; proposição de ações de formação de professores.

Fonte: Almeida, Sanchez (2017, p. 61).

Entendemos todo esse processo de reformulação como uma luta insistente e contínua que visa a superação do eurocentrismo e etnocentrismo curricular, um convite a se pensar a escola em atuação há muitos anos, assim como seus objetivos. O estudo dessas ações e documentos é importante para entender qual currículo vem sendo questionado pelo movimento negro e indígena, pela Lei nº 10.639/03, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Igualdade Racial.

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil (Almeida; Sanchez, 2017, p. 57).

Já mencionamos o déficit na formação de professores e professoras na lida e implementação da Lei nº 10.639/03. Referente ao eixo de formação, Almeida e Sanchez (2017, p. 63) contribuem elucidando os materiais formativos disponibilizados às escolas com o seguinte quadro:

Quadro 5 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação

POLÍTICA	OBJETIVOS	AÇÕES
Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros	Avaliar, acompanhar e incentivar a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais.	Pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais

		didático pedagógicos.
Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas	Ampliar a inserção da temática étnico-racial no Ensino Superior.	Suporte técnico e financeiro aos núcleos de estudos afro-brasileiros.
Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior		publicação e distribuição de livros; formação de professores.
Projeto “Geografia Afro Brasileira – Educação e Planejamento do Território”	Oferecer instrumentos para compreender matrizes geográficas da África presentes no Brasil e a formação dos quilombos.	Oficina temática em sete capitais.
Projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola	Formar professores.	Formação de educadores a distância.
Sistema Universidade Aberta do Brasil	Articular as universidades públicas para o oferecimento de cursos a distância.	Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.
Formação de professores em História da Cultura Afro-Brasileira e Africana	Capacitar professores.	Curso relativo à temática da história e cultura afro-brasileira e africana, na modalidade a distância.
Programa “Educação Africanidades - Brasil”	Oferecer formação continuada.	Compartilhamento de textos.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Implementar atividades acadêmicas para compreensão e superação dos temas e dos problemas comuns aos países parceiros.	Cinco cursos de especialização.

Fonte: Almeida, Sanchez (2017, p. 61).

Com todo um sistema racista estrutural e estruturante, impregnado no saber e fazer escolar, é necessário um olhar cuidadoso para a concepção de educação antirracista. Desta maneira, “a educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros” (Gomes, 2002, p. 38). Questioná-la não é uma tarefa fácil e imediata, mas um processo contínuo, insistente e corajoso.

Na pesquisa, como é de saber, privilegiamos a seleção de investigar a educação escolar considerando o currículo como fonte de análise para o combate ao racismo e de implementação de uma educação antirracista:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2021, p. 436).

De acordo com Gomes (2021, p. 438), “a descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas” como um processo de ressignificação de tudo aquilo que já foi aprendido e ensinado, o qual “consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro, bem como na desconstrução da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública”.

A educação é um processo dinâmico e contínuo, no qual indivíduos constroem e reconstroem suas formas de ser, pensar e viver em interação com o mundo ao seu redor, considerando o processo histórico em que estão inseridos. Essa prática envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a troca de conhecimentos entre pessoas de diferentes contextos sociais, culturais, étnico-raciais e geracionais. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem se tornam espaços de construção de identidades e de relações de poder, conforme destacado por Silva (2007).

Deste modo, educação antirracista é um convite para uma autoanálise de todo processo colonizador em que somos mergulhados desde o nascimento, indicados a toda e qualquer referência de saber, beleza e bondade voltados ao ideário branco.

O combate ao racismo, assim, se daria na esfera de produção e difusão de valores fundamentais para incidir nos seguintes aspectos: na construção de uma imagem positiva do negro; na inserção da história e da memória negras nos livros didáticos e no currículo tradicional; na oposição ao modelo eurocêntrico que funda o currículo oficial, entre outros (Bernardo; Maciel, 2015, p. 192).

No Pequeno Manual Antirracista, Djamila Ribeiro (2019) nos estabelece uma série de iniciativas para o combate ao racismo no cotidiano, propondo uma jornada

de reflexão para todos os elementos que compõem a vida humana e que são atravessados pelo racismo. São exemplos: a) informar-se sobre o racismo; b) enxergar a negritude; c) reconhecer os privilégios da branquitude; d) perceber o racismo internalizado em si; e) apoiar políticas educacionais afirmativas; f) transformar seu ambiente de trabalho; g) ler autores negros; h) questionar a cultura que consome; i) conhecer seus desejos e afetos; j) combater a violência racial; k) sermos todos antirracistas. Todos os ponderamentos da autora podem ser facilmente visualizados a partir da práxis escolar.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (Silva, 2007, p. 490).

Sendo o ambiente educacional um espaço repleto de diferenças, desafios, ritmos e práticas, dentro da escola os problemas sociais se maximizam, ainda mais porque interagem com seu entorno. Portanto, a única maneira de repensar como lidar efetivamente com todas essas questões é rever a formação inicial dos professores e professoras.

Assim, os professores são desafiados em diversos aspectos: formação histórica e pedagógica; condições objetivas da docência, que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada; contradições pedagógicas a serem resolvidas; conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas; condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas; violência e presença de drogas no espaço escolar; e disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa, dentre outras (Oliveira, 2014, p. 85).

Enquanto uma especificidade de um país tão miscigenado como o Brasil, o mito da democracia racial precisa ser superado para que haja verdadeiramente uma reavaliação de que tipo de educação estamos efetivando nas escolas e quais tipos de educação estamos estigmatizando.

Haja vista a negligência do conhecimento de si mesmo (do Brasil e seus Brasis) e de sua própria história, “se estabelece, no Brasil, a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu” (Silva, 2007, p. 491).

Já comentamos sobre identidade no decorrer da pesquisa. Retomamos para reforçar que é impossível falar de educação antirracista sem mencionar a sua íntima relação com a construção da identidade negra. Sendo a construção da identidade atravessada pela relação com outrem, Gomes (2002, p. 39) corrobora mencionando que a identidade negra faz parte da construção social, histórica e cultural, atravessada por conflitos e diálogos. Ou seja, são nos racismos e nos antirracismos que a identidade negra e também a identidade não-negra se constitui e se estabelece, reciprocamente.

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (Gomes, 2002, p. 43).

Compreendemos diversas formas como manifestação da cultura negra no Brasil que se expressam como estratégias e sementes para uma educação antirracista, como a capoeira, a musicalidade, os terreiros, os movimentos sociais e de luta, e tantos outros. A aproximação das diversas formas de expressão negra com a escola é um dos principais elementos, tanto quanto outros já citados, para a efetivação de uma educação antirracista.

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão (Gomes, 2002, p. 46).

O quadro de Almeida e Sanchez (2017, p. 64) colabora com o mapeamento dos materiais construídos para a efetivação da Lei nº 10.639/03:

Quadro 6 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material

POLÍTICA	OBJETIVOS	AÇÕES
----------	-----------	-------

Fortalecimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros	Avaliar, acompanhar e incentivar a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais.	Pesquisa, divulgação de conhecimentos, coleta de informações, produção e avaliação de materiais didático-pedagógicos.
Projeto “A cor da cultura”	Implementar ações culturais e ferramentas audiovisuais.	Programas para televisão, kit “A cor da cultura”.
Distribuição de livros para professores	Fortalecer o conhecimento dos profissionais da Educação.	Publicação e distribuição de livros.
Programa Nacional do Livro Didático	Incluir as questões relacionadas à Lei 10.639/2003 como uma das exigências técnicas para escolha dos livros.	Exigência de que, nos livros de todas as disciplinas, sejam abordadas as questões de relações etnorraciais e denunciadas as formas de violência nesse sentido; haja estímulo a ações afirmativas em relação a etnias e à promoção de uma sociedade antirracista; sejam trabalhadas essas temáticas continuamente; não se veiculem estereótipos étnico-raciais.
Coleção História Geral da África	Disponibilizar o material para acesso dos professores	Atualização e tradução da coleção
Kits de apoio	Apoiar o trabalho dos educadores com os conteúdos da Lei.	Distribuição de kits
Programa Nacional Biblioteca na Escola	Prover as bibliotecas escolares.	Previsão de aquisição de livros temáticos

Fonte: Almeida, Sanchez (2017, p. 64).

Com o quadro anterior é possível afirmar que existiram e existem uma série de políticas e programas de incentivo visando a implementação da Lei nº 10.639/03, com o intuito de responder a carência de formação e materiais para pesquisa dentro de sala de aula, trazendo indícios que a dificuldade da implementação da Lei é para além da formação e disponibilização de materiais.

Consequente, Gomes, Silva e Brito (2021, p. 6) relatam que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, que ampliaram a implementação da supracitada Lei para todas as etapas e modalidades, e explicitaram os fundamentos e caminhos via as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação da Relações Étnico-Raciais. Também neste mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no Ministério da Educação. Em 2000 foi fundada a importante Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), além da já mencionada a Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas.

Com essa contextualização, a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Estatuto da Igualdade Racial e as Equipes Multidisciplinares serão os guias norteadores da pesquisa, que estabelecemos como instrumentos de legitimação e construção de uma educação antirracista.

Portanto, reafirmamos que a Lei nº 10.639/03 implica em revisitar o trato pedagógico das escolas referentes à inserção curricular de negros e negras. Portanto, essa Lei ganha força junto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2014, considerada uma política afirmativa primordial de combate ao racismo.

[...] o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 8).

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana surgem como um instrumento de fortalecimento e implementação da Lei nº 10.639/03. Em conjunto, “criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (Brasil, 2004, p. 8). Vale ressaltar que:

O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004, p. 8).

Em continuidade, as diretrizes pretendem estabelecer uma resposta ao movimento negro:

[...] no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais indicam como um instrumento de efetivação de uma política pública, na intenção da elaboração de um caminho em direção à garantia de direitos aos negros, negras e indígenas:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (Brasil, 2004, p. 10).

Este documento propõe uma reavaliação das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e nas bibliotecas, propondo que o “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (Brasil, 2004, p. 11).

A palavra “reconhecimento” aparece várias vezes no decorrer do documento e demonstra ser a palavra chave e norteadora das Diretrizes, que pontua um aspecto importante da urgência e necessidade de sua existência:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular,

superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

E, nesse caminho, é possível ressaltar que “a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação” (Brasil, 2004, p. 16). Relembrando que a escola é uma instituição reprodutora do racismo institucional.

E para que isso seja possível, é necessário repensar a formação inicial e propor formação continuada, já que “a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (Brasil, 2004, p. 16).

O documento, além do processo histórico de combate ao racismo, subdivide-se nos seguintes tópicos: “Consciência Política e Histórica da Diversidade”; “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”; e “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações” (Brasil, 2004, p. 18-19). Pondera os elementos necessários para reavaliar como o imaginário social se apresenta ao olhar a história das pessoas negras, perspectivando o combate ao racismo e a garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Do mesmo modo que o Estatuto da Igualdade Racial contribui com a discussão em 2010, propondo:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010, p. 15).

Além de discutir propostas de direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. De direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos. Do acesso à terra e à moradia adequada, do trabalho, da comunicação e estabelecer o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

No âmbito educacional, a que se refere a pesquisa, é fortificado o objetivo de educação antirracista, trazendo a importância da presença do movimento negro nas escolas, das datas de luta, a importância das pesquisas.

Considerando o ensino fundamental e médio:

Seção II Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2010, p. 19).

Ponderando a importância do conteúdo em todo currículo escolar:

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País (Brasil, 2010, p. 19).

Elencando aspectos referentes à defasagem na formação inicial e continuada:

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo (Brasil, 2010, p. 19).

E no que se refere à responsabilidade estatal:

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. Estatuto da Igualdade Racial.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

- resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;
- incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;
- desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

.- estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção. (Brasil, 2010, p. 20).

Neste sentido, o Estado do Paraná, ciente das demandas urgentes da implementação da Lei nº 10.639/03, corrobora estabelecendo a constituição das Equipes Multidisciplinares, que:

São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná (Paraná, 2011).

Na Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED se estabelece uma série de compromissos assumidos pelo Estado do Paraná aos Núcleos Regionais de Educação de cada cidade, garantindo formação continuada, material didático-pedagógico e acervo bibliográfico, diálogo permanente com as Instituições de Ensino Superior Públicas e avaliações sistemáticas das políticas e orientações frente a situações de discriminação (Paraná, 2010, p. 2).

Além disso, instruções às escolas sobre como orientar e acompanhar o funcionamento e organização das Equipes Multidisciplinares da SEED; promover ações voltadas à formação continuada e de pesquisa dos técnicos do NRE; orientar a inclusão da ERE e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação; promover a socialização de ações/experiências; a elaboração do plano de ação anual; promover visibilidade e reflexão sobre a presença e as condições sociais da população negra e indígena localizada no Paraná, efetuar registro das ações realizadas pela Equipe

Multidisciplinar do NRE e encaminhar à SEED semestralmente; e realizar reuniões com todas as instâncias educacionais (Paraná, 2010, p. 3).

Finalmente, com relação ao trabalho das escolas, compreendendo como ferramenta para análise dos planos de ação e memoriais descritivos, o documento pontua às equipes multidisciplinares: a necessidade da elaboração do plano de ação e memorial descritivo que deve estar presente no Projeto Político-Pedagógico e legitimado pelo Regimento Escolar; subsidiar as ações incluindo toda a equipe pedagógica; garantir formação permanente; realizar ações de enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo além de registro das denúncias; garantir o cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; e envio de relatórios semestrais aos NRE's (Paraná, 2010, p. 6).

Quanto à organização do trabalho das equipes, a Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED indica:

1. O trabalho das Equipes Multidisciplinares nas escolas será organizado nas modalidades de Encontros e Seminários.
2. Os Encontros da Equipe Multidisciplinar têm caráter organizativo e formativo e carga horária cumpridas na escola com cronograma de execução sugerido pela própria equipe e aprovado pelas Equipes Multidisciplinares dos NREs ao início do ano letivo.
3. Os Seminários têm caráter formativo envolvendo docentes com conhecimento e/ou experiência nas temáticas de ERE e no Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena.
4. Os Seminários deverão ser realizados na Semana da Consciência Negra como culminância das atividades planejadas e desenvolvidas nos Encontros das Equipes Multidisciplinares e ao longo do calendário letivo, contemplando data(s) significativa(s) da comunidade local.
5. Nas escolas indígenas o período de realização do seminário deverá ser realizado respeitando as suas especificidades (Paraná, 2010, p. 4).

Ressaltamos que alguns aspectos – como a ausência da carga horária, de formação continuada e da formação inicial, dos impactos do racismo estrutural e institucional e as relações de poder presentes na escola – deixam nítidas as dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/03 e o trabalho das equipes multidisciplinares:

A Equipe Multidisciplinar se propõe a levar para as escolas e colégios da Rede Pública de Ensino do Paraná uma formação sobre

ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira e, também a história e cultura dos Povos Indígenas, após a aprovação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Essa formação impulsionou a escola a pensar sobre qual o melhor caminho para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel, na qualidade de agente de rua, no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil (Silva, 2020, p. 35-36).

As equipes multidisciplinares, por meio do seu trabalho, devem garantir as matrizes curriculares das disciplinas, e também que a Lei apareça no Projeto Político Pedagógico da instituição, garantindo que os conteúdos acerca da educação negra e indígena estejam devidamente na matriz curricular de cada disciplina, como indicado pelas próprias legislações. Para maior entendimento do trabalho das Equipes Multidisciplinares (E.M), elas devem ser organizadas da seguinte forma:

- a) Estabelecimentos de ensino de porte I ao III, por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, um/a (1) professor/a da área de humanas, um/a (1) da área de exatas e um/a (1) da área de biológicas;
- b) Estabelecimentos de ensino de porte IV ao VI, por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, quatro (4) professores/as das diferentes áreas: (2 de humanas, 1 de exatas e 1 de biológicas);
- c) Estabelecimentos de ensino de porte VII ao IX deverá ser formada por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, cinco (5) professores/as das diferentes áreas: (2 de humanas, 2 de exatas e 1 de biológicas);
- d) Estabelecimentos de ensino de porte X ao XI deverá ser formada por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, seis (6) professores/as das diferentes áreas: (3 de humanas, 2 de exatas e 1 de biológicas) (Paraná, 2010).

Ao passar dos anos, a SEED torna-se responsável pelo acompanhamento dos trabalhos realizados e, deste modo, recebe os planos de ação e os memoriais descritivos na finalidade de acompanhar todo o trabalho realizado nas escolas.

A partir de 2014, as equipes multidisciplinares ganham o formato padrão até a atualidade, com pequenas modificações. Agora quem organiza a formação, o material a ser trabalhado, prazo, avaliações é a SEED por meio da Coordenação de Educação Étnico-raciais. Assim a formação ficou focada nos objetivos estabelecidos na Lei nº 11.645 60 de 2008, ou seja, como ensinar história e cultura africana, afrodescendente e indígena no contexto escolar (Silva, 2020, p. 69).

Com as equipes multidisciplinares, com a Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08, as Diretrizes e o Estatuto da Igualdade Racial, a luta é uma só: remar contra o vício pelos grandes heróis, por suas histórias e pela romantização da violência, além de reforçar a importância da criação de narrativas que partam da visão dos povos indígenas, negros e negras, da população LGBTQIA+ e todo povo marginalizado. Como nos traz Conceição Evaristo (1994, n.p.), "a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos". Os documentos indicados são essenciais para reescrever a história e para a discussão dos planos de ação e memoriais descritivos elaborados pelas Equipes Multidisciplinares.

Citamos Gomes (2021, p. 438), que nos indaga a pensar se e o quanto os processos de implementação de políticas públicas de ação afirmativa têm corroborado para a descolonização de mentes. Essa dúvida também atravessa essa pesquisa e, por isso, o próximo capítulo nos permite analisar o trabalho das Equipes Multidisciplinares na prática, por meio da implementação de todo o aparato legislativo, e refletir sobre quais práticas antirracistas estão sendo construídas pelo Núcleo Regional de Londrina.

4 “JÁ QUE O REI NÃO VAI VIRAR HUMILDE, EU VOU FAZER O HUMILDE VIRAR REI” – UM OLHAR PARA OS PLANOS DE AÇÃO E MEMORIAIS DESCRITIVOS

Com a força das palavras de Emerica, é com os punhos cerrados e erguidos que coroamos nossos idosos, adultos, jovens, adolescentes e crianças negras de reis e rainhas.

Este capítulo tem como objetivo estabelecer alguns pontos que entendemos contribuir para a construção de uma educação antirracista a partir de um olhar para os Memoriais Descritivos e os Planos de Ação elaborados pelas Equipes Multidisciplinares, disponibilizados pela SEED anualmente.

Como já mencionado, os Planos de Ação e Memoriais Descritivos são documentos em que constam as atividades desenvolvidas ou as que ainda serão desenvolvidas nas escolas.

Para que seja compreendido como os documentos são organizados, os Planos de Ação são subdivididos em Identificação, Justificativa, Objetivo Geral, Planejamento das Ações, Estruturação do Desenvolvimento das Ações, Avaliação e Referências. Já os memoriais descritivos são organizados em Identificação, Ações Pedagógicas, Avaliações das Atividades e Links das fotos. Estão disponíveis conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 - Quantitativo de Memoriais Descritivos e Planos de Ação

Ano	Memorial Descritivo	Plano de Ação
2019	133	137
2021	0	0
2022	122	0
2023	127	0

Fonte: A própria autora.

Nesses documentos, verificaremos as ações propostas e se elas estão em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana, pontuando discussões com base em quais atividades estão sendo desenvolvidas nas escolas.

Lembrando que foram considerados todos os documentos enviados dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina (Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana).

Considerando que já pontuamos os aspectos da implementação da política de inserção e constituição das Equipes Multidisciplinares, descreveremos no próximo tópico alguns pontos em relação à importância das equipes multidisciplinares para a população paranaense.

4.1 EQUIPES MULTIDISCIPLINARES - RESISTÊNCIA AFRO-PARANAENSE

Conforme já comentamos anteriormente, as equipes multidisciplinares são espaços de fortalecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/05 no Estado do Paraná, já que são uma referência de construção de implementação da lei no Brasil. Considera-se, assim, que as Equipes Multidisciplinares trabalham a partir da perspectiva da multidisciplinaridade, onde:

A multidisciplinaridade supõe um objeto que pode ser estudado por disciplinas diferentes ao mesmo tempo, de acordo com as particularidades de cada área envolvida, contudo, não ocorrerá uma reconstrução de saberes e metodologias de estudo em torno do fenômeno analisado. Nesta, cada professor/pesquisador utilizará a cooperação como elemento para o desenvolvimento do estudo dentro da sua própria ótica; se busca estabelecer concepções em diversos ângulos, mas sem o propósito de avançar para o rompimento entre as fronteiras das disciplinas. Já quanto à interdisciplinaridade, esta visa sim o rompimento da fragmentação de saberes e experiências. (Bourguignon et al, 2015, p. 3).

Portanto, com vistas à implementação da Lei, o estado do Paraná implementou uma série de estratégias formativas e políticas e, como esta pesquisa vem apresentando, a constituição das equipes multidisciplinares foi um acerto fundamental, onde mesmo com tantas dificuldades adjacentes do racismo estrutural, tem sido uma oportunidade para se discutir as amarras com que o sistema capitalista prende (também literalmente) as pessoas negras. O racismo institucional, como mencionamos no segundo capítulo, afeta essas relações sociais. Escolas com

menor estrutura sofrem com falta de recursos, falta de profissionais e, assim, questões como a precarização do ensino público afetam desproporcionalmente a população negra. A intersecção entre raça e classe permite pensar em políticas públicas específicas que discutam essas desigualdades no âmbito econômico, político, histórico e cultural.

Contribuindo com a discussão, Bourguignon *et al.* (2015, p. 9), em seu artigo “As equipes multidisciplinares: Relatos sobre o ensino da história e cultura afrobrasileira”, ponderam a importância das E.M. por meio de entrevistas e dados coletados dentro da escola:

Bom, a equipe multidisciplinar já existe há um tempo, é uma determinação da SEED junto com NRE e aqui (...) é o terceiro ano que tem o grupo, e nesse ano eu estou coordenando, então, o que a gente observa com relação as leis, 10.639, que contempla mesmo essa inserção da comunidade e essa aprendizagem, aprender sobre as leis, as novas leis e como aplicar na comunidade com educandos, educadores e educandos, ela, ainda, apesar de já ser contemplada como lei, a questão de cotas, tudo, ela ainda tem uma resistência do próprio grupo de educadores em assimilar mesmo essa necessidade de mudança de como orientar o aluno dentro das leis e do sistema como interagir com a comunidade fora do espaço escolar [...] então, o que a gente observa com relação as leis, 10.639, que contempla mesmo essa inserção da comunidade e essa aprendizagem, aprender sobre as leis, as novas leis e como aplicar na comunidade com educandos, educadores e educandos, ela, ainda, apesar de já ser contemplada como lei, a questão de cotas, tudo, ela ainda tem uma resistência do próprio grupo de educadores em assimilar mesmo essa necessidade de mudança de como orientar o aluno dentro das leis e do sistema como interagir com a comunidade fora do espaço escolar [...] (Equipe Pedagógica – C.E.D.E.N.R. *apud* Bourguignon *et al.*, 2015, p. 9).

O relato nos dá pistas de que o trabalho das equipes multidisciplinares é uma tarefa árdua, já que alguns professores demonstram resistência em trabalhar em conjunto. Como afirmou Souza (2021, p. 24), “à medida que se acentua a desigualdade fundante do capital, mais são necessários os mecanismos ideológicos de ocultamento dos reais motivos dessa desigualdade”. Ou seja, todo esse aparato convence os professores e professoras que é desnecessária a implementação de políticas que discutam o racismo. Além disso, os relatos também indicam a dificuldade da permanência dos professores nas Equipes Multidisciplinares, o que acarreta muitas vezes em uma equipe desfalcada e sobrecarregada. Em todo caso, essa imobilidade das equipes multidisciplinares em atuar de maneira assertiva está

fundamentada nas estratégias do capital, quando este não discute uma carga horária específica para o trabalho das E.M. e com a precarização e sobrecarga do trabalho, além da vida dos estudantes, que, entre a fome e o beabá, sobrevivem. Discutir as questões étnico-raciais não é interessante para a burguesia, pois fazem com que questionem essa estrutura.

Ainda sobre as entrevistas realizadas por Bourguignon *et al.* (2015, p. 9), elas também indicam a falta de uma carga horária específica para a realização do trabalho, formação e avaliação das atividades. É de suma importância discutir sobre essas carências, e também fundamental para a análise dos planos de ação e memoriais descritivos, pois a construção desses documentos é afetada pela realidade do trabalho dos professores e da precarização do trabalho docente e das escolas, pois, como já discutimos, a implementação das leis é atravessada por diversas questões que separam os escritores da Lei e os implementadores da Lei.

[...] Das dificuldades, é que mesmo sabendo que está colocado em lei, existe certa resistência tanto do educador como do próprio o aluno, mas isso a gente vê que é já do sistema. Hoje nós vemos o aluno da rede pública indo para a rede particular e tendo que trabalhar e pagar seu curso, e o aluno da rede particular, uma inversão, indo para a rede pública, devido à concorrência, então eu vejo que a dificuldade maior é o educador ter um olhar diferente para esse estudante da rede pública para que ele ingresse na rede pública, então, que ele seja, realmente, trabalhado para isso, e se ele vai para o sistema de cotas é um direito que ele tem (Equipe Pedagógica C.E.D.E.N.R. *apud* Bourguignon et al, 2015, p. 14).

Considerando que todo o processo eugênico instaurou a identidade brasileira aliando-se ao branqueamento e à exclusão das contribuições negras, o Paraná via as Equipes Multidisciplinares (relembrando que as Equipes Multidisciplinares são uma especificidade do Estado do Paraná, e que cada estado adota suas especificidades em relação à implementação da Lei 10.639/03) alinhadas às políticas de combate ao racismo. Pretende-se trazer para a discussão o racismo estrutural, que em cada região do país também assume suas especificidades.

O que não se esperava é que o Estado historicamente considerado europeu ou europeizado, além de ser reconhecido como de expressiva população negra, se descobrisse com uma geografia na qual a existência de Comunidades Negras Tradicionais, de Comunidades Remanescentes de Quilombos e de “Terras de Preto” tivesse a dimensão que se constatou. Os espaços de liberdade buscados por negros e negras no Paraná também se constituíram como espaços de resistência e manutenção dos traços culturais que

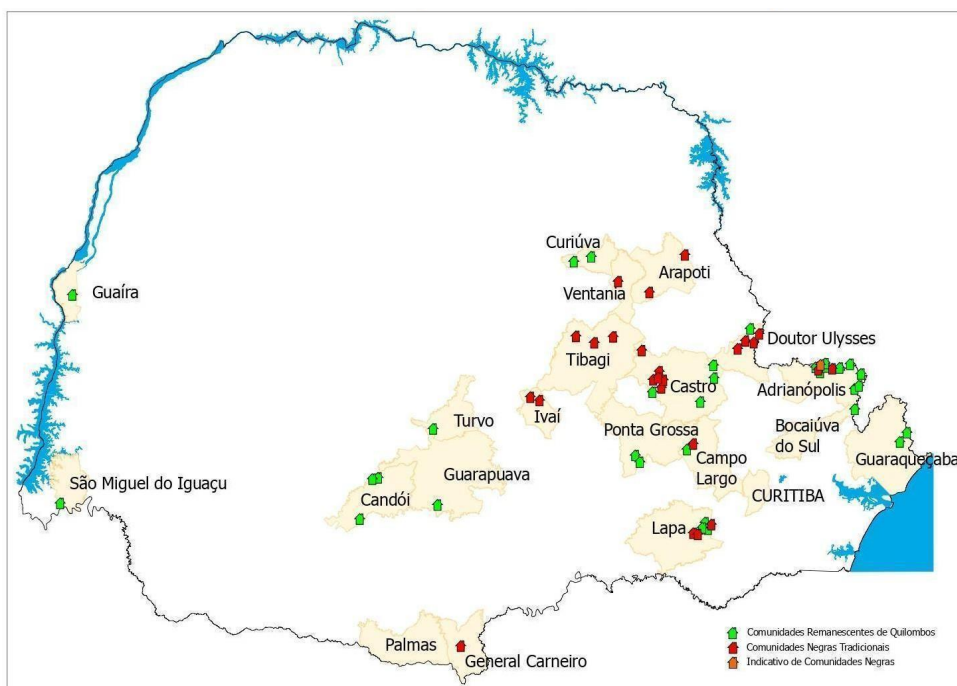
os identificam e os certificam como descendentes efetivos dos africanos escravizados (Júnior; Silva; Costa, 2008, p. 15).

No que se refere à história do Paraná, tem-se construído uma ideia, em conjunto com Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que a cultura negra não pulsa nessa terra, que não se constrói resistência e luta.

No limiar do século 21, o Estado do Paraná retirou, pela ação do Grupo de Trabalho Clovis Moura¹⁴, o véu que invisibilizava quase uma centena de comunidades negras, isoladas em alguns pontos do território paranaense. Elas estão instaladas, basicamente, ao longo do Vale do Ribeira, passando pela Região Metropolitana de Curitiba (Município de Campo Largo) e chegando a cidades como Ponta Grossa, Castro e Jaguariaíva. Também estão presentes em áreas mais extremas, como a cidade de Guaíra (Júnior, Silva e Costa, 2008, p. 18).

Em comunidades tradicionais no Paraná, por exemplo, temos uma série de referências para o trabalho das Equipes Multidisciplinares, como podemos ver no mapa seguinte:

Figura 1 – Comunidades remanescentes de quilombos e comunidades negras tradicionais¹⁵



Fonte: Júnior, Silva e Costa, 2008, p. 18.

¹⁴Grupo de Trabalho Intersecretarial do Governo do Paraná que pesquisa, acompanha e age em prol das comunidades tradicionais e/ou quilombolas do Paraná.

¹⁵Apoio legenda: Verde: Comunidades Remanescentes de Quilombos; Vermelho: Comunidades Tradicionais Negras; Laranja: Indicativo de Comunidades Negras.

De acordo com o IBGE, em 2018, 34% da população paranaense era negra, sendo considerado, do Sul do país, o estado com maior concentração de negros e negras (pretos e pardos), tornando, assim, ainda mais urgente a necessidade de políticas públicas voltadas para o seu público, que permanece às margens da sociedade. Como podemos verificar no mapa anterior, são centenas de costumes, festividades e valores presentes na cultura paranaense que são reflexos de suas comunidades tradicionais negras e quilombolas.

A busca para formação de uma identidade local foi iniciada após a emancipação paranaense de São Paulo, a partir de 1853, com vários incentivos governamentais em busca de construir uma memória coletiva do que é ser paranaense, e isso é o que podemos chamar de políticas da memória. Na busca de uma coesão ou de uma ideia de compartilhamento de passado, o estado aparece como um agente que propõe, através de vários instrumentos, essa convicção de compartilhamento memorial. No Paraná, a construção dessa politizada memória se fez a partir do “paranismo”, e terá no jornalista e historiador Alfredo Romário Martins um dos seus principais definidores e expoentes no final do século XIX e início do XX. Martins foi o autor da primeira obra sobre a historicidade do estado, intitulada História do Paraná, publicada em 1892 (Felipe, 2018, p. 160).

Seguindo este caminho, a história do Paraná, em nossa compreensão, foi efetuada aos moldes eurocêntricos, evidenciando o racismo estrutural e colaborando por toda invisibilidade que vemos até hoje permanecer no que se refere aos afro-paranaenses.

4. 2 DE QUE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ESTAMOS FALANDO? UM OLHAR PARA OS NÚMEROS

Entendido todo o contexto da relação da identidade paranaense, o que se compreende enquanto educação antirracista e também o trabalho das Equipes Multidisciplinares com base na Lei nº 10.639/03, Estatuto da Igualdade Racial; na Lei 12.288/2010; na Deliberação 04/2006 CEE; no Parecer 03/04 CNE; no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana; na Resolução 01/04 CNE/CP; na Resolução 3399/2010-GS/SEED das Equipes Multidisciplinares; e na Instrução 010/2010-SEED/2010 Equipes Multidisciplinares, discorreremos neste tópico uma análise quantitativa do que foi

encontrado nos memoriais descritivos e planos de ação das escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Foram analisadas as atividades desenvolvidas pelas escolas e, como sugere as normativas anteriores (Lei nº 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana e as Instruções que regem as E.M.), é necessário que os documentos apresentem conteúdos que fomentem autoestima, identidade e representatividade nos currículos das escolas, os quais serão discutidos no próximo tópico. Ainda, os documentos devem apresentar estratégias de formação continuada, de alteração nas Propostas Pedagógicas Curriculares, nos Projetos Político Pedagógicos, no Planos de Trabalho Docente e nos Regimentos Escolares, como previsto pela instrução Nº 010/2010 – SUED/SEED.

Como podemos verificar no quadro, referências às alterações nas Propostas Pedagógicas Curriculares, nos Projetos Político Pedagógicos e aos Planos de Trabalho Docente foram pouco citadas. Foi possível perceber cerca de 34 memoriais descritivos, do montante de 382 documentos disponíveis, que citavam esses documentos e alterações com base na Lei nº 10.639/03.

Considerou-se para a somatória os Memoriais Descritivos que citaram uma alteração política em seus documentos, para além de uma atividade em sala de aula, mas uma alteração nos moldes epistemológicos, nos moldes de produção e compartilhamento de conhecimento dentro das escolas.

A implementação da Lei nº 10.639/03 não deve acontecer de maneira aleatória e subjetiva, mas de um processo consciente, de posicionamento político frente ao epistemicídio e às estratégias de branqueamento do saber e da memória brasileira e paranaense, como mencionado nas discussões anteriores, já que, como mencionou Felipe (2018, p. 160), “podemos afirmar que o ‘paranismo’, como elemento central na gestão da política da memória paranaense, foi atravessado pelas teorias de branqueamento em voga no Brasil no final do século XIX e no início do século XX”.

A noção de democracia racial atravessa a implementação das políticas educacionais, uma vez que, diante de um discurso de igualdade e paz nacional, torna-se desnecessário se movimentar em prol do combate ao racismo.

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p. 19).

A Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED, nas competências aqui já descritas, também menciona a necessidade das escolas incluírem as determinações da Lei nº 10.639/03 no Regimento Escolar. Sobre o olhar em relação às discussões acerca do Regimento Escolar nos Memoriais Descritivos, 7 memoriais descritivos mencionaram alterações alinhadas à Lei nº 10.639/03 no ano de 2022 em relação à penalização dos casos de preconceito racial, com base nos crimes de injúria racial e de racismo.

Esses Memoriais Descritivos consideraram, então, que estes atos devem ser previstos nos regimentos escolares. Mesmo compreendendo a necessidade de discussões para além do racismo individual, se a escola é um dos principais espaços de sociabilidade e de preparação para a vida, e, consequentemente, da compreensão das leis de criminalização do racismo, é importante mencionar que

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 19).

Compreende-se as alterações no regimento escolar como uma estratégia fundamental de lidar com os casos de racismo, já que muitos dos planos de ação e memoriais descritivos citaram dificuldade em lidar com os casos de racismo em sua instituição, sobretudo nos casos de racismo recreativo. Portanto, percebe-se uma carência formativa.

O racismo recreativo muitas vezes é confundido com o termo de racismo individualista, que já conceituamos. Porém, deve ser compreendido, segundo Adilson Moreira (2019, p. 31), como um ato que “designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o

status material dos membros desses grupos”. Nas escolas, esse racismo recreativo acontece em tom de brincadeiras e piadas dentro da sala de aula, e nos Memoriais Descritivos muitos professores relataram não saber lidar com essa questão.

Em seguida, analisamos as propostas de formação continuada, para além das formações oferecidas pelo Núcleo Regional de Educação. Os próprios documentos apresentaram uma dificuldade sobre o que ensinar em sala de aula, pois mencionam que não receberam formação. Por outro lado, as formações recebidas pelo Núcleo Regional de Educação e pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros foram e são instrumentos de propagação de conhecimento da cultura negra e indígena que apareceram diversas vezes sendo multiplicados nas escolas.

Em números, 37 memoriais descritivos apresentaram suas vivências de formação continuada (foi considerado para além das formações oferecidas pelo NRE e pelo NEAB, já que são obrigatórias).

Consideramos os Memoriais Descritivos que apresentaram uma formação organizada pelas próprias E.M., seja via grupo de estudos ou por meio de pastas e livros disponibilizados nas salas dos professores. Lembrando que a formação continuada que deve ser oferecida para os professores está prevista nas normativas e obrigatoriedades das equipes multidisciplinares.

De acordo com Bourguignon *et al.* (2015, p. 10), “a formação continuada deve ser função da própria organização escolar, que por sua vez deve envolver todos os setores a fim de levar o professor à aprendizagem permanente, além do desenvolvimento pessoal, cultural e profissional”.

Contabilizamos, também, a inserção das contribuições africanas e afro-brasileiras para além das disciplinas de artes, educação física e história (disciplinas que mais apareceram nos memoriais descritivos e planos de ação). Somaram-se 30 documentos. Esses dados são relevantes uma vez que as normativas apontam para a multidisciplinaridade, e que todas as disciplinas devem trabalhar as questões étnico-raciais.

Outro ponto que apareceu em todas as instituições (e que também está presente na Lei nº 10.639/03 e nas demais legislações) é a data de 20 de novembro como um marco no calendário escolar. Mesmo considerando que reservar apenas as grandes datas comemorativas como um momento para discutir raça seja limitante, também se considera importante manter viva a memória de Zumbi e Dandara dos Palmares, além de toda luta negra na conquista do Dia da Consciência

Negra. Na maioria das escolas, essa data apareceu como culminância das atividades, porém deslocada de um currículo antirracista, tornando-se só mais uma data no calendário.

Notamos, então, o quanto a inserção da Lei nº 10.639/03 nos principais documentos das escolas e na formação continuada ainda é algo bem distante, entendendo a Lei 10.639/03 e 11.645/08 como uma ferramenta institucional.

É importante dizer também que as escolas que mencionaram a inserção da Lei nº 10.639/03 nas Propostas Pedagógicas Curriculares, nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Trabalho Docente têm realizado trabalhos exemplares para as demais escolas. A luta é coletiva, e a troca entre as instituições é fundamental para a implementação mais efetiva da Lei nº 10.639/03.

No próximo tópico iremos adentrar aos conteúdos trabalhados nas escolas. Isso significa que, mesmo sem alteração nas Propostas Pedagógica Curriculares, nos Projetos Político-Pedagógicos, nos Planos de Trabalho Docente e nos Regimentos Escolares mencionadas, as escolas apresentaram seus trabalhos, temáticas e atividades realizadas ao longo dos anos.

4.2.1 “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista” - Um olhar para os conteúdos

Considerando como pressupostos a Lei nº 10.639/03 e a implementação de conteúdos de raízes africanas e afro-brasileiras, estamos partindo da ideia de uma imensidão de conteúdos, diversidades culturais e referências de todo um continente, além de tudo que se é construído pelos negros e negras em diáspora, construindo e reconstruindo vários modos de ver o mundo, a vida e tudo que o cerca.

Assim, consideramos importante, na análise dos Memoriais Descritivos e Planos de Ação, trazer para a discussão tudo que se existe e pode existir no que se refere à cultura africana e afro-brasileira e quais são as escolhas e conteúdos que as Equipes Multidisciplinares têm selecionado como essenciais para discutir em sala de aula das escolas referentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina. Sabendo que todo currículo é, portanto, uma escolha política, essa escolha deve ir ao encontro da superação do epistemicídio e contra as estratégias de branqueamento nas mais diversas áreas de saber e conhecimento que são ensinados dentro das

escolas, já que, como Angela Davis pontua, para além de não ser racista, é necessária uma postura antirracista.

4.2.2 Sobre o que estão falando nos Planos de Ação e Memoriais Descritivos?

Desde o início do processo de elaboração da Lei nº 10.639/03 é possível indicar o enfoque nas disciplinas de arte, língua portuguesa e de história, principalmente, e em média escala, disciplinas como ensino religioso, educação física e geografia.

Os trabalhos apresentam um grande enfoque na disciplina de artes. No que se refere aos conteúdos, podemos destacar as seguintes temáticas: a) elaboração de máscaras africanas; b) elaboração de murais temáticos; e c) desfiles.

Na Educação Física, os documentos apresentaram uma persistência nas aulas de capoeira, danças tradicionais e jogos. As danças que mais apareceram foram samba e hip-hop, além dos instrumentos pandeiro, agogô, chocalho, atabaque e berimbau. Relacionado aos jogos, apareceram campeonatos e aulas sobre Mancala, Shisima e Youté, todos originários da cultura africana.

Relacionado às disciplinas de história, geografia e língua portuguesa, alguns elementos importantes foram discutidos, como o processo de colonização, lutas do movimento negro e processo de elaboração e construção das cotas raciais. No que se refere às principais referências culturais, os países que mais apareceram foram Angola, Moçambique e Cabo Verde.

No trabalho de referências positivas, aparecem algumas referências como Carolina Maria de Jesus, em menor escala. Porém, em maior escala foram Martin Luther King e Nelson Mandela, além do mapeamento de algumas lideranças do bairro e/ou escola.

Por fim, relacionado à disciplina de ensino religioso, que pouco apareceu, as Equipes Multidisciplinares mais mencionaram as religiões de umbanda e o candomblé como Queto, da Bahia, o Xangô, de Pernambuco, o Batuque, do Rio Grande do Sul, e o Angola, da Bahia e São Paulo.

4.2.3 “Meninas não brincam com bonecas pretas” - Algumas Considerações

Em Falsa Abolição, a artista Preta Rara, em seu refrão, questiona o fato de que muitas meninas negras nunca tiveram uma boneca preta, indicando-nos diversas questões que isso acarreta, como a falta de autoestima, falta de referências e a construção de auto-ódio. A escola pode ser um espaço para apresentar um mundo novo de possibilidades, como já discutimos no decorrer da pesquisa. Porém, para isso, é necessário pontuar algumas reflexões acerca dos limites em relação à implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 nas escolas.

Notamos que a disciplina de arte é uma das grandes estrelas dos planos de ação e memoriais descritivos, sendo, muitas vezes, a única disciplina citada e com atividades desenvolvidas, junto da disciplina de história, que, por aparecer na redação da Lei nº 10.639/03, acaba sendo um maior foco dos trabalhos acerca de implementação da Lei.

Nas atividades de danças, jogos, música e religiosidade, poucas vezes foram mencionadas as suas origens e motivações, ou, ainda, de quais jogos, danças ou religião estavam mencionando, provando um esvaziamento das discussões.

Acreditamos que é importante sair da bolha que coloca as pessoas negras como talentosas em áreas de arte, cuidado e trabalhos braçais, pois isso fragiliza a possibilidade de pensar as pessoas negras em outros espaços de atuação.

Quanto aos desfiles de beleza realizados pelas escolas, é importante questionar os padrões produzidos pela indústria da beleza e as razões pelas quais as mulheres negras são consideradas feias e não-femininas. Trazer essas discussões é mais importante do que necessariamente promover uma tarde de desfiles.

Karol Conka, em Sandália (2013), nos diz “não tem asas mas pode voar”, sinalizando que, mesmo com as amarras do sistema capitalista, racista e patriarcal, as mulheres negras tecem histórias de sobrevivência. Observando os Planos de Ação e os Memoriais Descritivos, nenhum deles apresentou essas discussões. Que as mulheres negras são lindas, é um fato. Mas é necessário trazer as estruturas que foram negligenciadas durante muitos anos, maquiagens com diversos tons de pele negra, cremes para cabelo crespo e cacheado e uma história de referência de beleza baseadas em Xuxas, Angélicas e Elianas¹⁶. É interessante também pensar

¹⁶Referências de beleza que na década de 80 tiveram seu auge como apresentadoras de programas infantis em TV Aberta.

que, sob as amarras do sistema capitalista, pelo menos até poucos anos, a exclusão das pessoas negras do mercado dos produtos de beleza, cultivando esse auto-ódio e não-lugar, era mais interessante do que vender e lucrar com esse público.

Sobre o enfoque de grandes personalidades negras nas disciplinas de humanas, o que não podemos nos esquecer é que, quando focamos em protagonistas da história, caímos na mesma compreensão eurocêntrica da história a partir dos grandes heróis. São personalidades importantes para a história? Sim! Mas existe todo um povo que, alicerçado e apoiado uns aos outros, umas às outras, move montanhas. A falta de aulas sobre os povos Iorubás e Bantos mostram que, em nossa fragilidade, imersos no eurocentrismo, ignoramos toda a história de um povo.

Além disso, apontamos também como uma fragilidade a disciplina de ensino religioso, que pouco discutiu a conceito de racismo religioso. Poucas escolas mencionaram esse conceito, além de que trouxeram em seus documentos a frase “trabalhamos a religiosidade africana e afro-brasileira”, trazendo os mesmos problemas que citamos em relação às danças: quais religiões? De onde?

O esvaziamento e o próprio racismo religioso fazem com que tratar as religiões de matriz africana seja um tabu muito grande e uma discussão que fica de escanteio para algumas pessoas que, alicerçadas na concepção de bem ou mal, Deus e diabo, constroem diversas imagens pejorativas, racistas e estereotipadas de tudo aquilo que não é considerado cristão.

Por racismo religioso se entende as práticas nas quais determinadas características negativas são atribuídas a um grupo ou comunidade religiosa, de modo a torná-los alvo de discriminação. Não se trata, aqui, de simples intolerância, fruto da divergência sobre aspectos da fé, mas da “demonização” do outro, de sua associação a uma cultura “primitiva”, “atrasada”, que possui práticas nocivas e que devem ser erradicadas (Lima *et al.*, 2019, p. 18).

Indicamos, também, a falta de escolas que apresentaram um Plano de Ação com conteúdos na área de exatas. As normativas legislativas são guias norteadoras para a efetivação do trabalho; portanto, quando discutimos a distância entre implementadores da política daqueles que legislam, e também da distância para aqueles que avaliam, estamos dizendo que estes abismos afetam sua efetivação. É necessário que as normativas também direcionem a obrigatoriedade da lei para o campo de exatas, proporcionando mais discussões acerca da temática, seja

possibilitando mais materiais na área, ou mais formações. O importante é que se estabeleçam políticas públicas que visem atender essa demanda, uma vez que a falta de discussão nessas áreas só reforça a ideia de que o ensino de exatas é único, neutro e universal da maneira em que está já estabelecido.

Relacionado às atividades para além da sala de aula, muitas escolas apresentam a feijoada como um momento de interação, lazer e exaltação da culinária afro-brasileira, ou ainda como culminância dos trabalhos desenvolvidos. Sinto dizer: o povo tem fome, mas não é só de comida. Além de que, considerando a falta de ingredientes à disposição, muitos outros alimentos e pratos podem ampliar o conhecimento dos estudantes acerca da culinária africana e afro-brasileira, como o acarajé, por exemplo.

Outro ponto é que, apesar de importante partir do princípio da empatia, compreender os efeitos e causas do racismo é maior que isso. Pergunto-me: será que a alternativa para o fim do racismo é todos se amarem? Algumas escolas também insistiram em construir suas discussões a partir do princípio de “somos todos iguais”, mais uma vez corroborando para uma visão simplista das relações étnico-raciais.

Um fato é que, ao discutir racismo, muitos Memoriais Descritivos apresentaram os casos que acontecem dentro do meio do futebol, que são os mais televisionados, mas que não trazem a complexidade do racismo estrutural e estruturante das relações de poder. Poucas escolas sinalizaram conceitos como o mito da democracia racial, ou discutiram sobre os direitos e conquistas da população negra a partir dos movimentos sociais, das políticas educacionais antirracistas e seus processos históricos. Um ponto de partida possível é discutir os próprios casos de racismo da cidade, da escola ou do bairro em que estão localizados. Não é preciso ir muito longe.

Sinalizamos, ainda, o uso do termo “atividade extra-classe”, ou atividades apenas alocadas no segundo semestre, indicando uma descentralização da questão da racial ao currículo geral. Santos, Pereira e Nicodemo (2022) e (Barbosa, 2008), autores indicados na pesquisa, indicam que essa centralização em datas comemorativas tem nome: eurocentrismo! Haja vista que, quando os trabalhos estão à margem, um outro currículo está em evidência.

Ainda mais se considerarmos que, mesmo quando o acesso à história da população negra foi possível, o conteúdo se mostrou impregnado por uma visão eurocêntrica que coloca os negros ora como “coisa” – no sentido de mercadoria, ora como inferiores – calcada no racismo “científico”, ora como “iguais” – respaldado pelos ideais da Revolução Francesa e pelo liberalismo clássico (Filice, 2010, p. 216).

Os ganhos da população negra também são formas de construir referências positivas, não somente de séculos atrás, mas de conquistas atuais, como a Lei, que é de 2003. Conforme contribui Gonçalves e Silva (2017, p. 491), “para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como os processos de aprender e de ensinar tem se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação”.

Mesmo que não seja o foco da pesquisa, indicamos alguns elementos também conceituais como a utilização do termo “índio”, que, como aponta a implementação da Lei nº 11.645/08, é uma compreensão esvaziada da diversidade dos povos indígenas.

Refletimos também que as contribuições indígenas, tal qual dos quilombolas, aparecem menos nos documentos analisados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apontam a importância e a coerência do combate ao racismo, considerando a cultura africana e afro-brasileira tanto quanto a cultura indígena:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (Brasil, 2004).

Um outro conceito fundamental que pode ser percebido nos trabalhos analisados é o de Epistemicídio, trazido no desenvolvimento do trabalho com as pesquisas de Santos; Pinto; Chirinéa (2015) e Carneiro (2023), apontando para a inexistência da contribuição negra nas diversas áreas de saber, além das poucas referências ao saber negro londrinense e paranaense. A própria constituição e existência das Equipes Multidisciplinares apontam como vitória do povo negro paranaense.

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, teses e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003, p. 172).

Foi encontrado um trabalho com o título “A história do povo negro a partir da escravidão”, indicando uma inexistência do povo africano antes do período escravocrata. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no campo da história, apontam:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (Brasil, 2004, p. 21-22).

No tópico de avaliação apresentado pelas Equipes Multidisciplinares nos Planos de Ação e Memoriais Descritivos, como um dos tópicos solicitados pela SEED, os componentes das equipes multidisciplinares indicam uma avaliação a partir da observação e do acompanhamento. Enquanto pedagogas, também consideramos o diálogo como uma forte ferramenta avaliativa; em contrapartida, também questionamos por que os demais saberes contam como nota no boletim? Nas provas? Esse comportamento reflete na avaliação dos estudantes no peso dos

conhecimentos dos povos indígenas e de negros e negras. As provas e avaliações legitimam o currículo eurocêntrico.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeu, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (Gonçalves e Silva, 2017, p. 501).

No campo das referências utilizadas, os Planos de Ação e Memoriais Descritivos apresentam poucos dos materiais indicados no quadro do Eixo de Materiais Disponibilizados, elaborado por Almeida e Sanchez (2017, p. 64), apontando uma série de questões: os materiais chegaram às escolas? Os professores têm tempo hábil para pesquisa e utilização desses materiais?

As escolas apontam para um enfoque na Lei sem a utilização dos materiais didáticos que surgem a partir da Lei, demonstrando conhecimentos rasos e pontuais acerca do combate ao racismo, como a partir dos casos isolados, como indica Almeida (2005) no conceito que trabalhamos de racismo individualista.

Também foi perceptível como a exaustão e a sobrecarga docente se apresentaram por meio do envio duplicado de documentos, no envio de arquivos em formatos que não abrem, Planos de Ação pertencendo a outros Núcleos Regional de Educação, ou, ainda, em planos de ação com informações faltantes. Isso também é reflexo do racismo estrutural e institucional, presente na própria ação docente, porém mais que isso, presente no engendramento da efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas.

4.2.4 O que temos para nos orgulhar?

Diante de todas as questões apresentadas, ainda é possível elencar uma série de estratégias exitosas tendo como ponto de partida a Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Estatuto da Igualdade Racial e o regimento das Equipes Multidisciplinares.

A apresentação dos murais foi, com certeza, um dos trabalhos mais bem executados pelas escolas, uma vez que, ao colocar os estudantes como artistas, permitem compartilhar com toda a comunidade imagens e referências artísticas africanas e afro-brasileiras.

Em “Ela Quer Tudo” (Spike Lee, 2017), a personagem principal, Nola Darling, passa por uma situação de assédio na rua que a deixa extremamente traumatizada. Como resposta, distribui lambe-lambes pela cidade com frases de resistência feminina. Sim, Nola Darling: “meu nome não é “psiu”.

A série é um exemplo de como a arte é um instrumento de resistência e de exposição das desigualdades. Durante muitos anos existiu a tentativa de elitização daquilo que se é considerado arte. Os muros nas escolas mostram uma exposição de arte repleta de beleza, posicionamento e representatividade dos mais diversos assuntos e saberes.

Cada escola apresentou os jogos (Mancala, Shisima e Youté) de maneiras diferentes. Do meu ponto de vista, os campeonatos, apresentaram uma boa participação dos estudantes e um aprofundamento maior em outros tipos de jogos e perspectivas culturais, pois mobilizaram toda a escola para sua execução.

Também é importante dizer que, apesar das fragilidades, as atividades de culinária também foram uma forma de incluir as merendeiras e cozinheiras no processo de conhecimento e implementação da Lei. Alguns documentos também as apresentaram como participantes das Equipes Multidisciplinares. Outros alimentos que apareceram foram o cuscuz, o vatapá e o mugunzá¹⁷.

Também tivemos a elaboração de documentários, entrevistas e podcasts, um convite para a criatividade e para o exercício da oralidade e do diálogo. A Cor da Cultura, citado no quadro 6 da pesquisa, foi um projeto criado em alusão à Lei nº 10.639/03 pelo Ministério de Educação e Cultura que cita os valores civilizatórios afro-brasileiros: Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo e/ou Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia

¹⁷Cuscuz tem origem no norte da África, de semolina de trigo e adaptado no Brasil para o milho. Vatapá tem origem africana. No Brasil, o prato foi adaptado com ingredientes como leite de coco, azeite de dendê e amendoim. Mugunzá tem influência africana, indígena e europeia, especialmente pela utilização de milho e coco.

Vital (Axé) e Oralidade. Atividades como as mencionadas acima são uma ode a tais valores.

Um outro elemento de fortalecimento e enaltecimento dos valores civilizatórios foram as trocas entre as escolas e as visitas às escolas e aos territórios indígenas vivenciadas pelos estudantes e apresentadas nos Memoriais Descritivos. Tais eventos caminham em conformidade com a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Estatuto da Igualdade Racial e o regimento das Equipes Multidisciplinares, uma vez que os documentos indicam o quanto experiências de representatividade são fundamentais para a construção de uma autoestima positiva. Não podemos nos esquecer da pesquisa da Dartora (2017), que nos aponta que a ausência de referências positivas mina todo sonho, perspectiva e autoestima das adolescentes negras.

Ainda sobre as referências positivas, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e Programa de Apoio à Permanência (PROPE) apareceram como uma referência no trabalho das escolas, seja na indicação de materiais, na indicação de referências londrinenses, no acompanhamento de perto ou na divulgação das formas de inserção e permanência à universidade. As Equipes Multidisciplinares também mostraram uso dos livros elaborado pelo NEAB em conjunto com o Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos da UEL (LEAFRO), ampliando seus conhecimentos sobre as nossas personalidades negras de Londrina e região, como: Yá Mukumby, a vida de Vilma Santos de Oliveira; Dona Vilma, cultura negra como expressão de luta e vida; Justiniano Clímaco da Silva, a presença negra pioneira em Londrina; Negro em movimento, a trajetória de Doutor Oscar do Nascimento; Dona Izolina e a Venda dos Pretos; e A casa Dona Vilma.

Um avanço também que, infelizmente, pouco apareceu nos regimentos escolares e projetos políticos pedagógicos foi a coleta de pesquisas de autodeclaração, trazendo propostas de autoconhecimento para os estudantes. Muitas escolas apresentaram suas estratégias de coleta e seus objetivos, que se mostraram muito positivos para traçar a identidade da escola, o que é um instrumento para construir as temáticas que serão trabalhadas ao longo do ano. Algumas escolas apresentaram o conceito de colorismo – termo que agrega bastante nas discussões de identidade, sobretudo no Brasil –, apontando os mais

diversos tons de pele negra e as diferenças de tratamento que resultam de uma pele mais clara para uma pele mais escura.

Ressaltamos que muitas escolas trabalham a oficina de Bonecas Abayomi¹⁸, sendo que uma das escolas trabalhou a partir das roupas dos pais, com uma aula de tema “memória e pertencimento”, e outras como representatividade da história de mulheres negras.

Ainda é possível trabalhar de diversas outras formas não mencionadas, como trabalhar motricidade, cores primárias e secundárias, e diversas contações de histórias.

Figura 2 - Oficina de Bonecas Abayomi



Fonte: A própria autora

Uma surpresa boa também foi ver que várias vezes o documentário do Emicida, Amarelo - É tudo para ontem (2020), apareceu nos Memoriais Descritivos e Planos de Ação, apontando o quanto é importante que nossas referências negras continuem construindo arte para a nossa nação. O documentário Amarelo - É tudo para ontem conecta música com a história e as lutas do povo negro no Brasil, com um grande marco sendo o show realizado por Emicida no Teatro Municipal de São Paulo, exalando história e representatividade.

¹⁸As Abayomi (Encontro Precioso) são bonecas de pano, criação original de Lena Martins, artista e artesã natural de São Luís do Maranhão.

Uma outra atividade que demonstra o quanto representações positivas são fundamentais foi uma escola que nomeou cada sala com personalidades negras. Essa representatividade é a chave para que, um dia, seus próprios nomes também sejam nomes nas portas.

Além disso, as batalhas de poesias e de rap¹⁹ mostraram toda a beleza e potência presente na cultura negra, pronta para as mãos dos nossos estudantes, por meio da liberdade de expressar seus sentimentos, pela troca e autonomia. Em uma entrevista (2025), o DJ do Racionais, KL Jay, disse que “o rap é o irmão mais velho de muita gente que não teve, o pai que muita gente não teve. É um poste de luz em uma rua escura, pra te dar a direção de onde caminhar”.

Um outro espaço fundamental que surgiu a partir do trabalho das E.M. foram as Equipes Multidisciplinares de alunos, das quais se mostraram espaços de decisão, de discussão e de protagonismo dos adolescentes, mostrando que o trabalho das E.M. de professores instigou a liderança, a identidade em relação à escola e a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais.

É possível perceber o quanto foi impactante o trabalho das Equipes Multidisciplinares, que proporcionaram novas perspectivas de arte, de fé, de valor, de saberes, de verdades, das releituras como um instrumento de conscientização, de denúncia e de representatividade para os seus estudantes, permitindo que estes construam novas experiências e suas próprias histórias dentro da escola.

4.3 ENTRE LIMITES E POTENCIALIDADES

Torcemos por uma educação antirracista que supere “Menina bonita do laço de fita”, um dos livros mais citados nas escolas, para propor leituras como Chimamanda Adichie, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Para isso “há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (Gonçalves e Silva, 2017, p. 491). Não estamos falando do outro; portanto, é sobre nós, da nossa história, trajetória e ancestralidade nacional. Que saibamos valorizar isso.

¹⁹Batalhas de Rap são competições artísticas que envolvem performances criativas por meio da improvisação e conexão com o público. Podem envolver rimas, temas e conhecimentos gerais. Já as Batalhas de Poesia são preparadas antecipadamente e apresentadas ao público.

Para finalizar toda a análise do que se refere aos limites e potencialidades presentes nos Memoriais Descritivos, é importante partir do princípio da ideia de que ao olhar para a história do mundo, do Brasil, do Paraná, a dinâmica é a mesma: a permanência de um debate esvaziado, estereotipado e embranquecido acerca da população negra. Muitos dos trabalhos verificados traziam como conteúdo “trabalhamos a autoestima, a identidade, os valores da população negra”, porém não citam sob quais perspectivas, lugares, de quais formas e quais os impactos na comunidade escolar. Todo esse trabalho pode até fazer diferença pontualmente, porém, não traz grandes resultados para o dia a dia da escola, e muito menos para a sociedade como um todo.

As limitações impostas à prática ao trabalho da equipe multidisciplinar pela dinâmica das reações sociais obrigam a direcionar suas ações ao plano diplomático, a fim de cumprir sua função de ocupar os espaços pedagógicos, lutar e resistir diante das contradições e retrocessos que o processo de implementação dos conteúdos programáticos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira aconteça em cada disciplina das diversas grades curriculares (Slongo; Oliveira, 2017, p. 20).

Segundo Gonçalves e Silva (2007), os problemas para a implementação da Lei são as estruturas, o racismo estrutural e toda a história que o Brasil carrega, muito além do que simplesmente a dita falta de materiais disponíveis, como pontua os memoriais descritivos e os planos de ação.

Se a história deve ser construída a partir da criação de uma nova memória, é preciso escolher a memória que queremos guardar nos corações e mentes. Por outro lado, “o Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como ‘minorias inúteis’, reagem” (Gonçalves e Silva, 2007, p. 498).

É fato que por meio das Equipes Multidisciplinares algumas escolas têm feito um trabalho excelente e que deve ser valorizado e compartilhado por toda a sociedade como uma ferramenta multiplicadora de conhecimentos e avanços. Seguimos caminhando a passos lentos. Que esses passos se acelerem na medida em que possam ser estrategicamente pensados, mapeados e precisos rumo a uma educação de fato. Considerando os documentos analisados, é possível elencar uma série de limites e potencialidades:

Quadro 8 - Apontamentos acerca do trabalho das Equipes Multidisciplinares

LIMITES	POSSIBILIDADES
Formação contínua dos professores acerca das Educação Étnico-Raciais	Promover espaços de grupos de estudos, disponibilização de materiais de cursos on-line mapeados pelas E.M, pressionar e solicitar ao estado formação, mediante ao mapeamento das dificuldades.
Qualidade do Material Didático	Construir materiais que podem ser utilizados ao decorrer dos anos, junto com os estudantes, além de propor discussões dos materiais existentes.
Dia da Consciência Negra	Existem muitas datas importantes para o movimento negro, é possível construir um calendário antirracista.
Avaliação e Monitoramento da Implementação	Um olhar contínuo e junto dos estudantes quando a importância e impacto das EM nas escolas.
Infraestrutura e recursos	Participar e estar a par das agendas do movimento negro em prol de avanços.

Fonte: a autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a construção de autoestima, a superação do sentimento de “não-lugar” e as demais subalternidades não é só responsabilidade da escola. São diversas teias que prendem a população negra e indígenas desde a colonização, mas reafirmamos o papel primordial da escola nesse processo e, sobretudo, por meio da ação das Equipes Multidisciplinares nas escolas.

Iniciamos essa pesquisa questionando de que forma as Equipes Multidisciplinares das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Londrina trabalharam com a Lei nº 10.639/03 nas escolas. Como foram implementados os planos de ação e quais os resultados impressos nos memoriais descritivos? Notamos, com as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, que há muitos limites a serem superados no que se refere à implementação da Lei nº 10.639/03. Diante dos objetivos propostos e das reflexões, foi possível ter uma visão, mesmo que inicial, do trabalho que é realizado nas escolas.

O capítulo “A carne mais barata do mercado é a carne negra”: apontamentos históricos foi fundamental para a pesquisa, pois trouxe os aspectos históricos e problematizou a compreensão de raça e racismo a partir da eugenia, um processo que influencia a escola no conhecimento que é trabalhado e no currículo ainda nos dias atuais, como são exemplo as análises que ponderamos nos Planos de Ação e Memoriais Descritivos.

O movimento eugênico foi amplamente usado para justificar e legitimar hierarquias raciais e sociais no Brasil e no mundo, influenciando diretamente nas políticas educacionais que excluíam ou marginalizavam grupos racializados, produzindo desigualdades históricas.

Consequente, o próximo capítulo, “Nossos passos vêm de longe!” - Implementação de políticas públicas educacionais para a população negra, vem traduzir a necessidade de repensar políticas educacionais para a população negra, marginalizada e excluída como efeito do racismo e das políticas de branqueamento e eugenia que impactaram o acesso e permanência de negros e negras na educação.

A discussão acerca da implementação de políticas públicas educacionais para a população negra, como parte da pesquisa, possibilitou a discussão sobre o fato de que tanto a produção das desigualdades quanto a reparação destas advêm

de um projeto político. Ainda, que o trabalho das Equipes Multidisciplinares, por meio da implementação da Lei nº 10.639/03, das cotas raciais e da formação de professores sob uma perspectiva antirracista com base nas Diretrizes Curriculares de Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Estatuto da Igualdade Racial, vai contribuir diretamente na transformação social, através do incentivo e fortalecimento das demais políticas públicas (como as cotas), da valorização da identidade negra e diminuição da taxa de evasão de negros e negras.

No último capítulo, “Já que o rei não vai virar humilde, eu vou fazer o humilde virar rei” - Um olhar para os Planos de Ação e Memoriais Descritivos, é o momento de olhar na prática os efeitos do racismo institucional e estrutural frente à implementação de políticas públicas antirracistas. Uma guerra constante de retrocessos e avanços entre a burguesia e os povos marginalizados.

Fazemos essa reflexão a partir do desmantelamento das políticas educacionais antirracistas. Entendemos que a falta de recursos, os discursos e a proliferação de ideários racistas, a queda da Secretaria de Igualdade Racial (2019), além dos impactos negativos no próprio trabalho dos professores no que se refere à precarização docente, a falta de estrutura e a desvalorização da ciência tornaram o trabalho das Equipes Multidisciplinares mais fragilizado.

O capitalismo, como sistema econômico predominante, influencia diretamente a formulação e implementação das políticas públicas antirracistas. As decisões do Estado no que se refere à educação e saúde, estão profundamente ligadas à lógica do mercado e à distribuição de riqueza e poder.

Em tese, diante de todas as políticas de retrocessos, do racismo estrutural, do epistemicídio e eurocentrismo, as equipes multidisciplinares têm incessantemente lutado por sua existência, seja na luta contra o conservadorismo dos familiares, dos estudantes ou dos próprios profissionais dentro da escola.

E, como reflexo dessa luta e conquista do movimento negro, as Equipes Multidisciplinares têm se mostrado fundamental na discussão das relações étnico-raciais, possibilitando:

- Ampliação de debates sobre racismo, preconceito e discriminação, tornando a escola um ambiente mais inclusivo;
- Valorização das narrativas de lideranças e personalidades negras do Sul do país;

- Ampliação e divulgação das cotas raciais e programas de inclusão no ensino superior;
- Propor conhecimentos aos estudantes para além da escravidão, ampliando a visão sobre suas contribuições sociais, políticas e culturais;
- Utilização de material didático mais diversificado e novas formas de aprender e ensinar, como por meio de batalhas, murais e entrevistas;
- Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana historicamente negligenciada, estereotipada e excluída;
- Ampliação e revisão do currículo Escolar eurocêntrico;
- Valorização dos adolescentes negros e negras por meio das Equipes Multidisciplinares de Alunos.

Como já mencionamos, a superação do racismo não acontecerá a partir do trabalho das Equipes Multidisciplinares. Em uma sociedade capitalista cravada no individualismo e nos heróis brancos, as Equipes Multidisciplinares podem ser um caminho para a minimização das desigualdades raciais, ou, ao menos, para a consciência da sua existência.

Que saibamos exaltar personalidades vivas como um incentivo dessa história que também está em movimento constante. A guerra é contínua. Uma ode às Marleides, Marias de Fátima, Marias, Nilzas, Márcias, Cacildas, Marilisas, Ângelas, Margaridas, e dentre tantas outras que são memórias vivas de mulheres negras que têm toda sua contribuição assinada nos memoriais descritivos e na história afro-paranaense.

Analisar os memoriais descritivos e os planos de ação me deixou bastante nostálgica por ver fotos minhas e de tantas pessoas que a luta antirracista me apresentou, lutando e insistindo em uma educação de qualidade e antirracista para todas as pessoas. Sinto que estamos caminhando do lado certo.

É um prazer imenso e extremamente gratificante saber, que das atividades exitosas presentes, uma porcentagem foi como impacto do meu trabalho enquanto profissional da Educação.

O intuito da pesquisa não é apresentar críticas, mas um convite para uma discussão em conjunto, uma chamada para a ampliação das discussões referentes ao trabalho das Equipes Multidisciplinares como estratégia política que visa a efetivação da Lei 10.639/03.

Aspiramos, por meio dessa pesquisa, incentivar a ampliação da discussão, tal qual as pesquisas anteriores incentivaram a construção dessa. Existe uma imensidão de possibilidades para dentro dos Memoriais Descritivos e Planos de Ação, ou até mesmo na análise do cotidiano do trabalho das Equipes Multidisciplinares.

Por isso também a importância das atas e dos documentos, para nos mostrar e provar que estamos construindo história, e que não vamos permitir que o lado negro e indígena seja invisibilizado. O trabalho, como já dito várias vezes, não é fácil, mas também é recompensador. Os sorrisos nas fotos, as artes, as poesias e discussões que foram apresentadas nos Memoriais Descritivos é a prova de que, mesmo pisando em espinhos, toda rosa colhida vale a pena.

Viva as Equipes Multidisciplinares!

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 55–80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/#>

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Leonardo Dias. A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural. **Revista Katálýsis**, v. 25, n. 2, p. 212–221, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/NVD7NG3FPfcQ5MsmkfCwthd/#>

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 95–115, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LckQMcsQyyBPhqpWkZY8dSx/#>

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa**, v. 1, n. 1, p. 45–58, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88723>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2XXlswj>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 95, p. 329507, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/>

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Revista Katálisis**, v. 24, n. 2, p. 269–279, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwjWfwpbScmWpwCvc/>. Acesso em: 27 de julho de 2024

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 3 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONKA. Karol. **Sandália**. São Paulo: Sony Music. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yzEsVuP9R8Y>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

COQUEIRO, Edna Aparecida; SILVA, Eleuza Teles da; LOPES, Tania Aparecida; SANTOS, Kenneth Dias dos; ROCHA FILHO, Luiz Camões Pedroso da. **Equipe Multidisciplinar**: Uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual da educação básica do Paraná. XI Congresso Nacional de Educação Educere, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

DARTORA, Ana Carolina Moura Melo. **As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

DIWAN, PIETRA. **Raça Pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

EMICIDA. **Ismália**. Participação de Drik Barbosa. Composição de Emicida, Drik Barbosa e Marcos Xingu. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n_YMGZP1J5w. Acesso em: 10 jan. 2025.

EMICIDA. Amarelo – É tudo para ontem [documentário]. Direção: Emicida, Fred Ouro Preto. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. 90 min.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **REVHIST - Revista de História da UEG**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 156–171, 2018. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7436](http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7436). Acesso em: 20 jan. 2025.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOES, Weber Lopes. A Eugenia entre os séculos XX e XXI: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 43, nº 94, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/brjxq5RqqBvyHtZ5bzfcqyt/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.\

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

GROSSI, Esther; FERREIRA, Ben-Hur. **Projeto de Lei nº 259, de 1999**. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, ano LIV, n. 49, mar. 1999. p. 10942 – 10943.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado, políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2023). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023**. Educação: Rio de Janeiro, Brasil.

KL JAY. **O hip hop salvou a minha vida**. Entrevista concedida a Camila da Silva. *CartaCapital*, 12 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/entrevista-kl-jay-e-o-poder-atemporal-d-o-hip-hop-em-seus-50-anos>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudência (Org.)

Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.

LAURENTINO, Thiago; ALMEIDA, Janaiky; FERNANDES, Isabel. Estado, racismo e ações afirmativas para promoção da igualdade racial: dilemas no capitalismo. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. e277117, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/YjLbbFhqYzyMtxVDDgBLfCw/abstract/?format=html&lang=pt#ModalHowcite> Acesso em: 15 de junho de 202

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/#>

LIMA, E. F. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos. In: LIMA, E. F. et al. **Ensaio sobre racismos**. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019. Disponível em: https://ocarete.org.br/wp-content/uploads/2020/05/ensaios_sobre_racismos_no_vo.pd. Acesso em: 03 dez. 2024.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 56, n. 49, 2018. DOI: 10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14477. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MOCELIN, Cassia Engres. **Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro**. Revista Katálysis, v. 23, n. 1, p. 101–110, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/YFqV9GQNXbknqC4M9LF3SCG/abstract/?lang=pt&format=html> Acesso em: 05 jan. 2025.

MARQUES, JULIANA VIEIRA. **Políticas educacionais antirracistas no Brasil: o slogan da “tolerância”**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

MOTTA, Hélia Nogueira Ferreira. **As equipes multidisciplinares e as representações construídas sobre as questões indígenas na escola (2016 - 2019)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

PARANÁ, **Orientação Nº 001/2015 - DEDI/CERDE/CEEI/SEED**. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao_01_2015_dedi.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

PARANÁ, **Orientação nº 001/2016 – DEDI/CERDE/CEIC/SEED**, Curitiba: SEED, 2016 a. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao0012016_dedi.pdf

PARANÁ, **Orientação nº 001/2018/2019 – SEED/DEDI/CERERQ/CECIC**. Curitiba: SEED, 2018/2019. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao00220182019_dedi.pdf

PARANÁ, **Orientação Nº 002/2015 - DEDI/CERDE/CEEI/SEED**. Disponível em:
https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao_02_2015_dedi.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

PARANÁ, **Orientação nº 002/2016 – DEDI/CERDE/CEIC//SEED**. Curitiba: SEED, 2016b. Disponível:
https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf

PARANÁ. **Equipe Multidisciplinar**: Diálogos e Reflexões para Práticas Pedagógicas Efetivas na Educação das Relações Étnico-raciais. 2015. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/quinto_encontro2015_online.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

PARANÁ. Equipe Multidisciplinar: uma Política Pública Educacional de Promoção da Igualdade Racial. In: **Gestão em Foco: Módulo 10** - Gestão Escolar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2018.
 Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/diversidade_unidade2.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O Paraná negro: sugestões de leitura**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/parana_negro.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

Hip Hop é um fenômeno espiritual que veio para mudar o mundo”, diz KL Jay - Ponte Jornalismo. YouTube, 12 de agosto de 2023. 36m31s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-FxGsExDAk>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

SABINO DE SOUZA, Cristiane Luiza. Marx e o estudo da questão racial: elementos para uma análise desde a América Latina. **Revista Fim do Mundo**, Marília, SP, v. 2, n. 4, p. 20–41, 2021. DOI: 10.36311/2675-3871.2021.v2n4.p20-41. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11173>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINEA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p.949-967, julho-setembro 2018.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; NICODEMO, Thiago Lima. Por onde deve começar-se a história do Brasil?: eurocentrismo, historiografia e o Antropoceno. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 49, p. 70–93, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/f6DtSMRRp4HTMr8MLMWxf6C>

SOARES, Elza. **Uma carne**. Composição de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti. Rio de Janeiro: Universal Music, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GLG2tYvP4rE>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnicoraciais no Brasil Educação. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SLONGO, Angela Maria; OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. A efetividade da lei 10639/2003: relato de experiência de uma equipe multidisciplinar em uma escola pública estadual. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, nº 15, 2017. E – 5064. Acesso em: 03 dez. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios

teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427 - 446, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 set. 2024.

SOUZA, Mário Luiz de. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **Revista Katálýsis**, v. 25, n. 2, p. 202–211, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/C6N8TfK97tq9XXbmgG9nJcv/#>

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 23, p. 93 - 110, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QdB4RrFgDkSTr8kzn5R59Tj/#ModalHowc>

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra**. Saúde e Sociedade, v. 25, nº 3, p. 535 - 549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/abstract/?lang=pt#>

ANEXOS

Anexo A - Mapeamento de teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais do Paraná

UNIVERSIDADE	TÍTULO - ANO – AUTORIA	NÍVEL
Universidade Federal do Paraná	Educação escolar quilombola: Quando a diferença é indiferente. (SOARES, 2012)	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	Arte e silêncio: A arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná. (OLIVEIRA, 2012)	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	“Materiais produzidos pelo Ministério da Educação para orientar professores na direção de uma educação para as relações étnico-raciais” (SOARES, 2014)	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	O estudante negro no Ensino médio em Curitiba e região metropolitana: Um olhar sobre as relações étnico-raciais. (NOGUEIRA, 2015)	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	“Políticas de ensino religioso e educação das relações étnico-raciais no Brasil” (NASCIMENTO, 2015)	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	“Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 e 2012: Processos e sentidos na UNB, UFPR e UFBA” (MARÇAL, 2016)	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as no município de Curitiba (2010 - 2015) (SANTOS, 2017).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	A permanência de estudantes negros (as) na universidade federal do Paraná: Aspectos material e simbólico (LIMA, 2016).	Mestrado

Universidade Paraná	Federal	do	As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10639/03 (DARTORA, 2017).	Mestrado
Universidade Paraná	Federal	do	“Análise da formação continuada de professoras e professores no núcleo de estudos afro-brasileiros na universidade federal do Paraná” (GUIGGI, 2017).	Mestrado
Universidade Paraná	Federal	do	“A atuação do ministério público do Paraná para a efetivação de uma educação antirracista” (SILVA, 2017).	Mestrado
Universidade Paraná	Federal	do	“Políticas educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado” (SANTOS, 2017).	Doutorado
Universidade Paraná	Federal	do	Curitiba em preto e branco: Infância, espaço e relações etnicoraciais na cidade modelo. (SANTOS, 2018).	Mestrado
Universidade Paraná	Federal	do	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças “EU SO PETA, TENHO CACHO, SO LINDA, Ó!” (PEREIRA, 2019).	Mestrado
Universidade Paraná	Federal	do	“O romper do silêncio discriminatório no livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações etnico-raciais” (SILVA, 2020).	Doutorado
Universidade Paraná	Federal	do	“Indicador de verificação e a educação das relações étnico-raciais: o monitoramento da lei de diretrizes e bases da educação nacional no ensino público do Estado do Paraná” (SILVA, 2020).	Doutorado
Universidade Paraná	Federal	do	“Sou criança, sou negra, também sou resistência”: narrativas que re(educam) produzidas, por meninas negras no youtube (ANDRADE, 2020).	Mestrado

Universidade Federal do Paraná	do	“Professoras negras cotistas no município de Colombo- PR: Narrativas, memórias e trajetórias de vida” (ANDRADE, 2021).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	Políticas de ações afirmativas para acesso à pós-graduação: perfil e narrativas autobiográficas de mulheres negras concluintes do curso de formação pré-acadêmica UFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Pré-pós)” (BABIUK, 2021).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	“Trajetórias educacionais, representatividade racial e social de adolescentes autodeclaradas como negras, em conflito com a lei” (ROSA, 2021).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	“Mão da limpeza”: Identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais de Curitiba-PR” (XAVIER, 2021).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	“Na pele: Os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras de uma escola do campo” (DOMINGOS, 2021).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	“Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do ensino fundamental” (TEIXEIRA, 2021).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	“Professoras negras: Gênero, raça, religiões de matriz africana e neopentecostais na educação pública” (IYAGUNÃ, 2022).	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	do	“Jogos africanos para uma educação intercultural: A experiência da disciplina de educação física em escolas públicas estaduais no Paraná” (BONETTI, 2022).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	do	“Intelectuais negras no doutorado: Entre identidades, experiências e ambiente acadêmico” (OLIVEIRA, 2022).	Mestrado

Universidade Federal do Paraná	Perspectivas invisibilizadas: as questões de gênero e raça na educação pelos olhos de mulheres negras. (MUSHA, 2022).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	Maria Nicolas: Além do bê-a-bá. A trajetória profissional de uma normalista negra no Paraná (1906-1938) (SCHUINDT, 2022).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	Políticas afirmativas e educação superior: Um estudo sobre estudantes negros (as) egressos (as) da política de cotas na UFPR. (LIMA, 2022)	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	“Professoras negras em Curitiba-PR e suas narrativas sobre educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental” (SILVA, 2022).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	“Raça e classe na perspectiva do movimento escola sem partido (ESP) e seus efeitos nas práticas de docentes em escolas públicas brasileiras” (BATISTA, 2023).	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	Proposições para uma Pedagogia antirracista para bebês: Uma perspectiva teórico-crítica sobre racismo e branquitude nos estudos da infância em países europeus em língua inglesa (CARDOSO, 2023).	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil: Uma análise da produção científica (2003 - 2021) (SCHIESSL, 2023).	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	Crespografia, a Semiótica Capilar Crespa. Educação e Experiência estética afrocentrada Brasil-Moçambique (ROCHA, 2023).	Mestrado
Universidade Federal do Paraná	Música, cultura e educação: A trajetória do intelectual negro Benedicto Nicolau dos Santos (1928-1948).	Mestrado

Universidade Federal do Paraná	Lugar de mulheres negras é nas engenharias? Um estudo em duas universidades federais do Paraná (MEDEIROS, 2023).	Doutorado
Universidade Federal do Paraná	Narrativas de professores negros na educação infantil do Sul do Brasil: um estudo autobiográfico (SANTOS, 2023).	Mestrado
Universidade Estadual de Londrina	História da implantação do sistema de cotas para negros na universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005) (ANCHIETA, 2008).	Mestrado
Universidade Estadual de Londrina	A Literatura Afro-Brasileira: atividades de leitura literária com alunos do ensino fundamental (anos finais) (KLEM, 2023).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	Docência antirracista no currículo cultural (BARROS, 2022).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	Políticas educacionais antirracistas no Brasil: o slogan da “tolerância” (MARQUES, 2020).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	Culturas e estéticas afro-diaspóricas: Estratégias para uma Pedagogia antirracista (BENATTI, 2020).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	“Pedagogias culturais em vídeos de youtubers negras brasileiras que abordam a temática do racismo” (COSTA, 2019).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	“A arte afro-brasileira no livro didático” (LACERDA, 2018).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	“Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica” (FELIPE, 2009).	Mestrado

Universidade Estadual de Maringá	de	“O que é ser um profissional da educação? O percurso de professores afro-brasileiros da educação básica do município de Maringá” (LIMA, 2006).	Mestrado
Universidade Estadual de Maringá	de	“Do movimento negro às cotas raciais na educação superior: a (re) construção da identidade negra na perspectiva educativa inclusiva” (SOUZA, 2020).	Doutorado
Universidade Estadual de Maringá	de	“Negritude em discurso: a educação nas revistas Veja e Época (2003-2010)” (FELIPE, 2014).	Doutorado
Universidade Estadual de Maringá	de	“A educação da criança negra na província do Paraná (1853 - 1889)” (GONÇALVES, 2019).	Doutorado
Universidade Estadual de Maringá	de	“Pedagogias culturais nos sambas-enredos do carnaval carioca” (2000 - 2013): a história da África e a cultura afrobrasileira” (2018, SILVA).	Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa	de	“Os cotistas negros na Universidade: perfis e representações” (PLA, 2009).	Mestrado
Universidade Estadual de Ponta Grossa	de	“Os caminhos das políticas para a população negra no Ensino Superior: um estudo sobre a organização e a condução das ações afirmativas na Universidade Estadual de Ponta Grossa entre os anos 2013 a 2016” (SILVA, 2020).	Mestrado
Universidade Estadual de Ponta Grossa	de	“A (in)existência de um projeto educacional para os negros quilombolas no Paraná: do Império a República” (PADILHA, 2016).	Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa	de	“Os jornais paranaenses e a (in)visibilidade do negro e da sua educação (1853-1889)” (SILVA, 2017).	Doutorado
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	de	“Ações afirmativas na sociedade de classes: um estudo sobre o ingresso do negro na Unioeste (2014-2016)” (OLIVEIRA, 2018).	Dissertação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná	do	“A política de ações afirmativas em pauta: o sistema de cotas sociorraciais como subsídio para inserção do estudante de ensino médio da rede pública ao ensino superior” (ROSA, 2021).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: com a palavra, o cotista negro” (PINHEIRO, 2014).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“O JOGO EM JOGO: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas” (VOLSKI, 2015).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE PITANGA/PR: percursos da Lei 10.639/03” (OLIVEIRA, 2016).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“Representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história” (KACZMAREK, 2016).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“As relações étnico-raciais discutidas na formação inicial de professores de nível médio, no município de Pitanga - PR, por meio do Teatro-fórum” (PAULA, 2016).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“Um estudo sobre as implicações do processo de resistência da cultura afro-brasileira no espaço escolar no Município de Reserva do Iguaçu” (RAIMONDO, 2017).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“Benzedeiras: a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas” (DIAS, 2019).	Dissertação
Universidade Estadual Centro-oeste	do	“População negra discente ingressa na UNICENTRO: dificuldades de reconhecimento e pertencimento” (OLIVEIRA, 2019).	Dissertação

Universidade Estadual do Centro-oeste	“A representatividade étnico racial e de artistas mulheres no ensino de arte: uma proposta de oficina para a formação continuada de professores do ensino médio” (GOMES, 2021).	Dissertação
---------------------------------------	---	-------------