



**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

ELENO MARQUES DE ARAÚJO

ASSUNÇÃO, PARAGUAI

2024



**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Trabalho de tese apresentado como
requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Ciências da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura

**ASSUNÇÃO, PARAGUAI
2024**

Relações étnico-raciais; Educação Antirracismo; Racismo; Ensino Superior.

A663a Araújo, Eleno Marques de

As relações étnico-raciais no ensino superior: pressupostos teóricos e legais para uma educação antirracista / Eleno Marques de Araújo. – Assunção, 2024.

212 f.

Orientação: Dayvison Bandeira de Moura

Tese (Doutorado em Ciências da Educação)

Universidad Del Sol, Asuncion - PY, 2024.

1. Discriminação na educação -- Brasil. 2. Racismo estrutural.
3. Discriminação racial -- Brasil. 4. Brasil - Relações raciais I. Moura, Dayvison Bandeira de. II. Título.

CDD 370.19342

Elaboração Irany Gomes Barros – CRB7 / 3569

LEGALIZADO
M.E.C.



**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E LEGAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

ELENO MARQUES DE ARAÚJO

Aprovado com o grau: 5 Cinco/97

Asunción, 18 de janeiro de 2024.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidad Del Sol - PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do
título de Doutor em Ciências da Educação

Banca examinadora



M.Sc. Blas Javier Rotela Acuña
Secretario General

Presidente: Dr. Delfi Lopez Rolón

Membro: Prof. Dr. Benedito José Pereira

Membro: Profa. Dra. Rutilia Ramirez Sanchez

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES

CERTIFICADO QUE: La firma y sello que dice:

Mrs. ELA DE T. D. MOURA



REPÚBLICA DEL PARAGUAY

MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES

Hoja de Seguridad Según Decreto N° 606/18

Correspondiente a la SERIE C Nro 02546318



MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Según Decreto N° 606/18
COMPROBANTE DE INGRESO

SERIE C Nro 02546318

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)			
1. País (country / pays):		REPÚBLICA DEL PARAGUAY	
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)			
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)		LAUDELINA VERA DUARTE	
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)		Funcionario/a	
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre)		Ministerio de Educacion y Ciencias	
Certificado (Certified - Attesté)			
5. en: (at / à)	ASUNCION	6. el día: (the / le)	29/1/2024 14:44:48
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY Ministère des Affaires Étrangères du Paraguay		
8. bajo el número: (n° / sous le)	16529/2024	C-2546318	
9. Sello / timbre (seal/stamp)		10. Firma: (signature)	

Tipo de Documento
(type of document / type d'acte)

DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS -
A-L591595

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público está revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire du document a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu du document pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.



Observacion:

Código: 3548138

Nombre del Titular: ELENO MARQUES DE ARAÚJO

Cobrado Por: CYNTHIA BRAY

Fecha Impresión : 29/1/2024

Registrado por: ELEN MARTINEZ - M.E.F.

14:45:25

SULMA MARTINEZ

Seq: 3548138

Fecha: 29/1/2024 14:44:48

Cliente: DAYVISON DE MOURA

Ruc: 4734541

Cambio Dolar: Gs. 7.277

Usuario: SULMA MARTINEZ

Mon Gs: doscientos seis mil ciento
cincuenta

Cant	Concepto	Total
1	Apostilla de la Haya	206.150
Total:		206.150

Nro Recibo: C-2546318

Nro de Orden: 16529/2024

Obs:

Asistente Of. A.A.T. Sulma Martínez
Dirección de Legalizaciones
M.R.E.

Firma y Sello del Perceptor



Código: 3548138

Alberdi esq. Eduardo Víctor Haedo - Tel. 493872

Email: legalizaciones@mre.gov.py

RUC: 0000464-2 - Sitio Web: www.mre.gov.py

C.B.I.F. - Depto. de Valores Fiscales - M.E.F.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES
CERTIFICO QUE: La firma y sello que dice:



REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Hoja de Seguridad Según Decreto N° 606/18
Correspondiente a la SERIE C Nro 02546318



APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)			
1. País (country / pays):		REPÚBLICA DEL PARAGUAY	
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)			
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)		LAUDELINA VERA DUARTE	
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)		Funcionario/a	
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre)		Ministerio de Educacion y Ciencias	
I Certificado (Certified - Attesté)			
5. en: (at / à)	ASUNCION	6. el día: (the / le)	29/1/2024 14:44:48
7. por: (by / par)			
MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires étrangères du Paraguay			
8. bajo el número (n° / sous le)		02529/2024	C-2546318
9. Sello / timbre (seal/stamp)		10. Firma: (signature)	

Tipo de Documento
(type of document / type d'acte): DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS - A-L591595

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.



Observacion:



Código: 3548138

Nombre del Titular: ELENO MARQUES DE ARAÚJO

Cobrado Por: CYNTHIA BRAY

Registado en el Registro Nacional de Firmas - M.E.F.

Fecha Impresión : 29/1/2024

14:45:25 SULMA MARTINEZ

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES

CERTIFICO QUE: La firma y sello que dice:

B CAS J. BOTELA
S.G. - UNADES

lidad con la registrada en esta oficina
legalizacion de firmas contenida del presente documento

6 JAN 2024

Idelina Ver

IDELINA VER
Legalizaciones
MEC



Anteriores
Legalizaciones

A todas às pessoas de boa vontade que se dedicam à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, onde já não haja mais as contradições e as exclusões, seja em ações racistas, preconceituosas ou de ordem econômica.

Ao Criador do universo que nos fez à sua imagem e semelhança, pessoas humanas e humanizadoras capazes de transformar a vida de outras pessoas, sobretudo, por meio da educação e com atitudes concretas para a superação do racismo.

A todos e a todas que fizeram parte da aquisição de conhecimentos nesta jornada de aprendizado na UNADES, cursando os créditos, produzindo e publicando os resultados dos estudos e na aquisição de novas amizades de tantos amigos e amigas conquistadas neste percurso.

Paixão não é uma substituição para o argumento, assim como o argumento não é uma substituição para a paixão; na arena intelectual, podemos discordar sobre pontos mais delicados da interpretação, mas o projeto geral de deslocalização e reorientação de ação e de dados Africanos têm sido a constante racional em todas as obras desses ativistas estudiosos. Eu me reivindico herdeiro dessa tradição com todas as suas contradições.

Molefi Kete Asante

RESUMO

Esta pesquisa está relacionada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (Doutorado) da Universidad Del Sol - PY, e foi desenvolvida com base em pesquisa qualitativa alicerçada no aparato bibliográfico e documental, aproximando-se da Fenomenologia e da Análise Crítica do Discurso. O **objetivo geral** foi analisar os pressupostos teóricos e legais que embasam a educação antirracista no ensino superior brasileiro e **Objetivos específicos** foram: conhecer de que forma as relações étnico-raciais, a partir da Lei 10.639/2003, atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil; investigar como o pensar das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03) afeta as vivências e o processo educativo produzidos no ensino superior; e apresentar elementos atuais que aparecem no discurso político e sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei 10.639/2003). Desta forma, destacamos que as práticas educacionais desenvolvidas no ensino superior privilegiam a hegemonia eurocêntrica e isso se reflete no processo formativo de estudantes de graduação que vivenciam a marginalidade das suas experiências, seja no âmbito individual, cultural, psicológico ou educacional. A partir disso, consideramos que a implementação da Lei nº. 10.639/03 não está ocorrendo, apesar de sua existência há quase 20 anos. As análises feitas nos discursos (dos trabalhos e da Lei 10.639) dão indícios sobre a importância da educação das relações étnico-raciais no ensino superior para o trato pedagógico das manifestações de racismo.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação Antirracismo; Racismo; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research is related to the Postgraduate Program in Educational Sciences (Doctorate) at Universidad Del Sol - PY, developed based on qualitative research based on the bibliographic and documentary apparatus, approaching Phenomenology and Critical Discourse Analysis. general objective: "Analyze the theoretical and legal assumptions that underlie anti-racist education in Brazilian higher education" and Specific objectives: To understand how ethnic-racial relations from Law 10,639/2003 cross the historical context of higher education in Brazil; Investigate how thinking about ethnic-racial relations (Law 10,639/03) affects the experiences and educational process produced in higher education and Present current elements that appear in political discourse and their manipulation in higher education based on ethnic-racial relations (Law 10,639 /2003). In this way, we highlight that the educational practices developed in higher education privilege Eurocentric hegemony and this reflects in the training process of undergraduate students who experience the marginality of their experiences, whether in the scope: individual, cultural, psychological and educational. From this, we consider that the implementation of Law no. 10.639/03 is not being complied with, despite its existence for almost 20 years. The analyzes made in the speeches (of the works and of Law 10,639) give indications about the importance of the education of ethnic-racial relations in Higher Education for the pedagogical treatment of manifestations of racism.

Keywords: Ethnic-racial relations; Anti-Racism Education; Racism; University education.

RESUMEN

Esta investigación está relacionada con el Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación (Doctorado) de la Universidad Del Sol - PY, desarrollada a partir de una investigación cualitativa basada en el aparato bibliográfico y documental, abordando la Fenomenología y el Análisis Crítico del Discurso. objetivo general: "Analizar los supuestos teóricos y jurídicos que subyacen a la educación antirracista en la educación superior brasileña" y Objetivos específicos: Comprender cómo las relaciones étnico-raciales a partir de la Ley 10.639/2003 atraviesan el contexto histórico de la educación superior en Brasil; Investigar cómo el pensamiento sobre las relaciones étnico-raciales (Ley 10.639/03) incide en las experiencias y procesos educativos producidos en la educación superior y Presenta elementos actuales que aparecen en el discurso político y su manipulación en la educación superior a partir de las relaciones étnico-raciales (Ley 10.639/2003). De esta manera, resaltamos que las prácticas educativas desarrolladas en la educación superior privilegian la hegemonía eurocéntrica y esto se refleja en el proceso de formación de estudiantes de pregrado que experimentan la marginalidad de sus experiencias, ya sea en el ámbito: individual, cultural, psicológico y educativo. De esto, consideramos que la implementación de la Ley no. 10.639/03 no se está cumpliendo, a pesar de su existencia desde hace casi 20 años. Los análisis realizados en los discursos (de las obras y de la Ley 10.639) dan indicaciones sobre la importancia de la educación de las relaciones étnico-raciales en la Educación Superior para el tratamiento pedagógico de las manifestaciones del racismo.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales; Educación contra el racismo; Racismo; Enseñanza superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ACD – Análise Crítica do Discurso

AD – Análise do Discurso

AERA – American Education Research Association

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF88 – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPLD – Comunidade Países de Língua Portuguesa

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER – Educação das Relações Étnico Raciais

EUA – Estados Unidos da América

ETP – Ensino Técnico Profissional

FD – Formação Discursiva

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEs – Instituição de Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LD – Livro Didático

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PAA – Políticas de Ação Afirmativas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Programa de Desenvolvimento Institucional

PEC – Proposta de Ementa Constitucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNB – Poética Negra Brasileira

PPGE – Programas de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

SEPPIR – Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental Negro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da Arte	24
Quadro 2 – Estrutura e ordenamento da análise.....	127
Quadro 3 – Categorias iniciais contínuas – Ferreira (2018)	139
Quadro 4 – Categorias iniciais contínuas – Machado (2018)	141
Quadro 5 – Categorias iniciais contínuas – Filho (2020).....	144
Quadro 6 – Categorias iniciais contínuas – Nunes (2020).....	148
Quadro 7 – Categorias iniciais contínuas – Lima (2020).....	150
Quadro 8 – Categorias iniciais contínuas – Ribeiro (2021).....	153
Quadro 9 – Categorias intermediárias 1 –	155
Quadro 10 – Categorias intermediárias 2 –	157
Quadro 11 – Categorias intermediárias 3 –	157
Quadro 12 – Unidade de Registro categorias finais	159
Quadro 13 – Categorias	161

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 MARCO TEÓRICO	29
2.1 Breve histórico da Educação no Brasil.....	29
2.1.1 <i>O Ensino Superior</i>	<i>33</i>
2.2 Teoria da Afrocentricidade e o diálogo com a educação	37
2.2.1 <i>Conceito de raça e negro nos estudos decoloniais</i>	<i>44</i>
2.2.2 <i>O conceito de cultura e memória afro-brasileira</i>	<i>47</i>
2.3 O quilombismo na ótica de Abdias Nascimento e o processo identitário ...	50
2.3.1 <i>Representações identitárias no Brasil</i>	<i>53</i>
2.3.2 <i>O conceito de identidade</i>	<i>56</i>
2.3.3 <i>O conceito de identidade negra</i>	<i>61</i>
2.3.4 <i>Formação étnica brasileira</i>	<i>68</i>
2.3.5 <i>Racismo e outras formas de discriminação</i>	<i>75</i>
2.4 Educação Antirracista.....	78
2.4.1 <i>O Racismo</i>	<i>81</i>
2.4.2 <i>Legislação correlata a educação antirracista</i>	<i>93</i>
2.4.3 <i>O direito educacional e o processo de ensino e aprendizagem antirracista</i>	<i>102</i>
3 MARCO METODOLÓGICO	106
3.1 Tipo de Pesquisa: Pesquisa Documental.....	106
3.1.1 <i>Abordagem qualitativa na perspectiva da fenomenologia</i>	<i>110</i>
3.1.2 <i>O caráter descritivo</i>	<i>113</i>
3.2 A Mostra: Análise Crítica do Discurso	114
3.2.1 <i>Discurso e Racismo</i>	<i>118</i>
3.2.2 <i>Discurso e negação do racismo</i>	<i>119</i>
3.2.3 <i>Discurso político e cognição política</i>	<i>120</i>
3.2.4 <i>Discurso e manipulação</i>	<i>122</i>
3.3 Método de Coleta de Dados	123
3.3.1 <i>Método de Organização dos Dados</i>	<i>125</i>
3.3.2 <i>Método de análise dos dados</i>	<i>127</i>
3.3.3 <i>Opção pela técnica de análise de dados de Pechêux</i>	<i>129</i>
3.4 O papel do pesquisador.....	131
3.4.1 <i>Questões éticas</i>	<i>131</i>

4 MARCO ANALÍTICO	133
4.1 Educação étnico-racial e responsabilidade social.....	133
4.2 Análise dos discursos nas dissertações e teses selecionadas	138
4.2.1 Discursos da pesquisa de Ferreira (2018).....	138
4.2.1.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo de Ferreira (2018).....	139
4.2.2 Discursos da pesquisa de Machado (2018)	140
4.2.2.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo Machado (2018)	142
4.2.3 Discursos da pesquisa de Filho (2020)	144
4.2.3.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo de Filho 2020	145
4.2.4 Discursos da Pesquisa de Nunes (2020).....	147
4.2.4.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo de Nunes (2020).....	148
4.2.5 Discursos da Pesquisa de Lima (2020)	150
4.2.5.1 Alguns discursos que emergiram do estudo de Lima (2020).....	151
4.2.6 Discursos da Pesquisa de Ribeiro (2021)	152
4.2.6.1 Alguns discursos que emergiram do estudo de Ribeiro (2021).....	154
4.3 Das Categorias da Pesquisa	155
4.3.1 Categoria 1: Discursos e negação do racismo	162
4.3.2 Categoria 2: O Ensino Superior e a Lei 10.630/03	163
4.3.3 Categoria 3: A centralidade pressupostos teóricos e legais da educação antirracista no ensino superior.....	164
4.4 Subcategoria 1: pressupostos teóricos na educação antirracista, focado na perspectiva teórica de Asante e Abdias Nascimento.....	165
4.4.1 Subcategoria 2: pressupostos legais na educação antirracista.....	167
4.5 A Lei 10.639/03 – desdobramentos nos objetivos específicos da pesquisa	168
4.5.1 Relação com o objetivo específico 1	172
4.5.2 Relação com o objetivo específico 2	174
4.5.3 Relação com o objetivo específico 3	176
4.6 Desafios	178
4.6.1 Desafios no âmbito administrativo das instituições de ensino superior ..	180
4.6.2 Desafios na esfera pedagógica dos cursos superiores	181

4.6.3 Sugestões para promoção de ações afirmativas na Lei de Contas	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	195

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como **gênese da pesquisa** as inquietações que surgiram em minha trajetória de formação perpassada pela filosofia, pela teologia, pela pedagogia e agora pelo direito, e pela minha atuação prática como professor do ensino superior em instituições públicas e privadas no Estado de Goiás, no Centro-Oeste do Brasil, onde vi a ausência do negro nos espaços universitários e o surgimento de discursos preconceituosos sobre a questão das cotas¹. As políticas públicas de cunho afirmativas, como o caso das cotas nas universidades públicas, visam diminuir as históricas desigualdades sociais entre brancos e negros, ampliar a diversidade e a inclusão social nas universidades, promover o resgate histórico de grupos antes excluídos, como indígenas e negros, e possibilitar um futuro melhor e mais próspero para os menos favorecidos social e economicamente. Dito isso, apresentamos como diretriz para os diálogos a teoria da afrocentricidade na perspectiva teórica de Asante (2009)², o quilombismo de Abdias Nascimento (1980-2011) e a Lei nº 10.639/2003, seguida de outros aparatos legais, que marcam um importante passo na luta do movimento negro no Brasil ao adotarem a educação como um dos principais meios de combate ao racismo e à discriminação.

A diversidade e a valorização das diferenças são temas de conversa e discussão nos diversos setores da sociedade brasileira e na comunidade científica, fruto de um difícil processo de luta pela superação do racismo e das desigualdades sociais por meio do movimento negro e de outros grupos e organizações que promovem a dignidade negra³. Segundo Gomes (2011), o Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um grande grupo de descendentes de africanos dispersos pela diáspora⁴. Toda essa diversidade encontra

¹ A política de cotas foi implementada no Brasil a partir da Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016, sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades, o número de vagas para estudantes PcD (Pessoas com Deficiência).

² Esta tese segue as orientações da NBR 10520/23 da ABNT, que deixa livre para as referências dentro dos parênteses também serem feitas em caixa baixa.

³ Neste estudo, utilizamos os termos: "negros, negritude, afro-brasileiros, afrodescendentes ou descendentes de africanos" se referindo à população preta, parda, mestiços e mulatos, conforme critérios utilizados pelo IBGE.

⁴ A palavra diáspora foi originalmente usada no Antigo Testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. Recentemente, tem se aplicado o mesmo vocábulo, por analogia à condição judaica, aos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes no interior do continente negro ou fora dele. A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais (Santos, 2008, p. 181).

eco em discursos estereotipados que "produzem imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos que cumprem o papel social de gerar preconceito", como afirma Silva (2010, p. 21). O estereótipo é uma falsa verdade, construída apenas com a aparência de um lado da história, sendo, portanto, uma estratégia discursiva negativa do outro, baseada no princípio de promover e justificar a violência.

A discriminação racial existe em diversos países do mundo e no Brasil pode ser identificada de diversas formas: aberta, estrutural, velada e cômica, por exemplo. Ela está presente entre brasileiros há muitos anos, embora muitos deles neguem a existência do racismo. Dificilmente uma pessoa assume que é preconceituosa ou racista. Essa prática é sempre atribuída a outras pessoas, e de preferência a alguém que esteja longe. Apesar disso, as atitudes inconscientes demonstram o quanto existem pensamentos e atitudes negativas em relação a pessoas que, por algum motivo, são diferentes. Isso se manifesta em pequenos gestos, falas e olhares que alguns têm para com as pessoas ao seu redor ou próximas. Segundo Silvério (2002), no Brasil há uma tentativa de parte significativa dos setores dominantes de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais. No entanto, existe uma profunda desigualdade racial entre negros, indígenas e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras, resultado de anos de opressão racial e discriminação contra os negros. Dito isso, é preciso esclarecer que os preconceitos raciais estão presentes na sociedade brasileira, bem como a negação, por parte de muitos negros, de sua cor como forma de tentar não ser discriminado. Tudo isso após o período da escravidão brasileira, que marcou a história e se reflete, até hoje, nas condições de vida a que está submetida a população negra, bem como na questão da distribuição de renda no Brasil, que gera maior pobreza e reduz as chances de ascensão dos afro-brasileiros.

Com base no exposto, vimos os princípios epistemológicos da teoria da Afrocentricidade de Asante, um campo de estudos para falarmos sobre a educação para as relações étnico-raciais. Esta pesquisa apresenta as relações étnico-raciais no ensino superior com base em pressupostos teóricos e legais para uma luta antirracista na Educação. O afrocentrismo para esta tese constitui "um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, agindo sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos" (Asante, 2009, p. 93), tendo em vista o respaldo das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana como conteúdos a serem ensinados no currículo da educação básica ao ensino superior, advindos pela Lei nº 10.639/03, apresentada no Parecer CNE 003/04 e na Resolução 01/04, destacando como as políticas públicas buscam fornecer elementos que orientem as práticas docentes que visam apoiar os processos de aprendizagem como realidade pedagógica de inclusão social e emancipação política. Neste sentido, a pesquisa está diretamente ligada à linha: “Currículo, Ensino e Sociedade” atentando-se para as duas alíneas: “compreender as razões históricas e políticas que produzem as necessidades de alterações e atualizações curriculares” e “produzir novas pesquisas pertinentes à linha de investigação”.

A lei (10.639/03) incentiva o negro a reconhecer e a respeitar sua participação na construção da cultura nacional e da sociedade brasileira, e garante o direito de todos os alunos negros aprenderem e aprofundarem seus conhecimentos sem serem forçados a negar suas etnias-raízes raciais e adotar hábitos, ideias e comportamentos que lhes são desfavoráveis. No campo social, a educação nas relações étnico-raciais funciona como estratégia de combate ao racismo e à violência epistemológica. Isso demonstra a relevância do estudo, a necessidade de pesquisas continuadas sobre o assunto e novas interpretações da sociedade. Esses instrumentos legais contribuem para o reconhecimento da riqueza histórica e social dos povos africanos e sua contribuição para a cultura brasileira, pois são ferramentas para promover o respeito à diversidade racial e combater as desigualdades étnicas entre brancos e afrodescendentes. Segundo essa percepção, o afrocentrismo, como proposta de reorientação de paradigmas, contribui para valorizar sem discriminação a relação entre conhecimento científico, aprendizagem e práticas sociais, e deve ser entendido sob o suporte de um compromisso lexical que acompanha a luta contra o racismo. Segundo Asante (2014, p. 11), “a importância de identificarmos e combatermos esse viés, permite que jovens e adolescentes negros marginalizados tenham a oportunidade, através do sistema educacional, de conquistar a informação que lhes é negada”.

A partir da perspectiva indicada como gênese da pesquisa, esta tese apresenta o seguinte **problema de pesquisa**: no Brasil, as críticas ao currículo eurocêntrico se intensificaram após a promulgação dessa lei, que obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. A partir dessa perspectiva, o movimento que se faz

busca analisar como a lógica eurocêntrica das práticas curriculares permeia as relações étnico-raciais no cotidiano das instituições de ensino, tanto na educação básica, quanto na superior, chamando a atenção para o tratamento desigual entre alunos brancos e negros, que interfere negativamente na carreira acadêmica dos alunos negros. Apesar de toda atenção e foco, ainda há muito o que fazer e trabalhar. Dessa forma, **buscamos responder** ao seguinte questionamento: Qual a congruência dos objetivos definidos com a Lei nº 10.639/2003 sobre educação superior e como seus pressupostos teóricos e legais subsidiam ações educativas antirracistas? Como **questões específicas** elencamos: De que forma as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003 atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil? Como o pensar das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) afetam as vivências e o processo educativo produzido no ensino superior? Que elementos atuais aparecem no discurso político e sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003)?

Frente a isso, traçamos os seguintes objetivos: **objetivo geral**: Analisar os pressupostos teóricos e legais que embasam a educação antirracista no ensino superior brasileiro e **Objetivos específicos**: conhecer de que forma as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003 atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil; investigar como o pensar das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) afetam as vivências e o processo educativo produzidos no ensino superior; e apresentar elementos atuais que aparecem no discurso político e sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003).

Partimos do princípio de que as práticas educacionais desenvolvidas no ensino superior privilegiam a hegemonia eurocêntrica e isso reflete no processo formativo de estudantes de graduação que vivenciam a marginalidade das suas experiências, seja no âmbito individual, cultural, psicológico ou educacional. Como **justificativa e contextualização da pesquisa**, apresentamos conveniência, relevância, implicações práticas e valor teórico sobre a importância da educação étnico-racial no ensino superior brasileiro como um passo importante para discutir a educação antirracista. A história dos direitos da população negra tem sido marcada pelo intenso processo de denegação do Estado brasileiro, marcado hoje por um racismo latente que causa desigualdades sociais e econômicas, e pela ausência de políticas justas, ainda que a história do Brasil seja construída da escravidão. É necessário retornar a esse contexto histórico para compreendermos o ser negro no ensino superior brasileiro a partir do

aporte legal, mas também dos conceitos de africanidades e quilombismo, que nos levam a refletir e a nos posicionar sobre profundas marcas históricas, nas quais as desigualdades, inclusive de classe social e étnico-raciais, ampliam e distanciam as situações econômicas, sociais, culturais e educacionais entre negros e brancos.

Michel Wieviorka (2007) e Ferreira (2018) entendem que o enfrentamento do racismo já contribuiu de uma forma ou de outra para criar formas de lidar com ele. Entretanto, cabe mencionar que em um país como o Brasil, profundamente marcado pela ferida colonial, produzir, disseminar e se apropriar de conhecimentos relacionados ao racismo não é uma tarefa fácil devido a uma forte resistência em explicar o que é o racismo e as práticas racistas. Para Pedro Vítor Gadelha Mendes (2014), combater o racismo no Brasil é difícil pela dificuldade em fazer com que os racistas se vejam como racistas. A questão colocada por Mendes revela a dificuldade de ir além do mito da democracia racial e da ferida colonial no Brasil, o que já nos mostra que antes de identificar as práticas de combate ao racismo, que é nosso objetivo, é preciso analisar o racismo, porque verificamos que ele se comporta como se tivesse múltiplos tentáculos e se materializa de diferentes formas em diferentes esferas da sociedade, racializando (Ferreira, 2018).

Para Fanon (1952/2008), o corpo negro não é apenas um “esquema epidérmico racial”, mas sobretudo revela o estar no mundo como negro, como um fenômeno que se apresenta cuja especificidade escapa inclusive à fenomenologia existencial. As políticas educativas sobre as relações étnico-raciais contribuem para a ruptura de um modelo universal de educação que marginaliza as histórias, as memórias e as experiências dos povos africanos e afro-diaspóricos, segundo Asante (2014), contribuem também para a superação da consciência de inferioridade da história negra provocada por esse modelo universal. Essa constatação permite afirmar, que além das disposições legais da legislação, o negro necessita de perspectivas teóricas mais próximas de sua realidade que consigam despertar a consciência vitoriosa que faz do negro o centro de sua própria história.

Quanto à **metodologia**, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem educacional, levando em consideração a aquisição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com situações anteriormente estudadas e por meio do aporte documental (Lüdke; André, 1986). Para responder ao problema de pesquisa apresentado anteriormente, seguimos a linha teórica da fenomenologia, para cuja compreensão recorremos a Merleau-Ponty (1945-2018), que nos oferece a seguinte

explicação da Fenomenologia: é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, se resumem a essências definidoras. É também uma história sobre o espaço vivido, o tempo e o mundo. Ou seja, a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência como ela é, e sem qualquer referência às suas origens psicológicas e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo podem oferecer. Seguida da Análise Crítica do Discurso de Van Dijk (2012), que visa explicar a relação entre discurso e poder social, e mais especificamente procura descrever e explicar como os abusos de poder são praticados, reproduzidos e legitimados através do texto e do discurso de grupos ou estabelecimentos dominantes.

Ressaltamos ainda que esta tese também dialoga com o quilombismo, movimento e projeto político de sociedade proposto pelo filósofo Abdias Nascimento, que pode ser entendido como a expressão de uma filosofia política afro-brasileira (afroperspectivista). Na perspectiva de Nascimento (2019), Munanga (1999, 2004 e 2005) e Oliveira (2019), o quilombismo se baseia no princípio de que os negros têm sido historicamente vítimas de um sistema político agora fóbico, que silenciou sua agência política, e que a filosofia afroperspectivista mina a memória e a agência cultural, intelectual e política dos povos da diáspora. Historicamente estamos experimentando/realizando projetos eurocêntricos de futuro que não correspondem às visões de mundo e à organização de onde são retirados os povos africanos e afro-diaspóricos. Por isso, consideramos urgente que a filosofia política contemporânea assuma a responsabilidade de descentralizar o projeto ocidental e contribuir para a pesquisa e o desenvolvimento de projetos sociais alternativos que estejam pelo menos o mais próximo possível da maximização da liberdade e da igualdade dos subordinados (Oliveira, 2019).

O que os negros precisam é de conhecimento científico para ajudá-los a teorizar sobre sua experiência de quase quinhentos anos de opressão de forma sistemática e consistente. Erros ou mal-entendidos são inevitáveis quando buscamos o propósito de nosso sistema de valores, em nossa tentativa de definir a nós mesmos e nosso futuro. Durante séculos, suportamos o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo "científico", os dogmas impostos à nossa carne como vestígios ardentes da verdade última. Agora estamos devolvendo à rígida parte "branca" da sociedade brasileira suas mentiras, sua ideologia de dominação europeia, o mandante que foi projetado para tirar nossa humanidade, nossa identidade, nossa dignidade,

nossa liberdade. Declaramos o fracasso da colonização mental eurocêntrica e celebramos a chegada da liberdade Quilombista (Nascimento, 2019).

A filosofia afroperspectivista pode e deve ser uma ferramenta para explorar, resgatar, propor e divulgar caminhos verdadeiramente libertários. E é por isso que apresentamos o Quilombismo para que saibamos, como Abdias e José Carlos Limeira (poeta), que é possível construir um outro mundo e um projeto de sociedade, e que devemos olhar para o nosso processo histórico e ousar partir para a sul, aí temos Palmares como baliza. Ou seja, buscamos o pensamento de Abdias Nascimento como expressão da filosofia política afro-brasileira, enfatizando o caráter libertário e revolucionário do projeto de Estado nacional quilombista. Ele reitera o quanto é importante para a filosofia política resgatar e explorar outros projetos societários que tenham como eixo a liberdade real dos povos, especialmente dos negros e indígenas, se realmente queremos um projeto de futuro, de uma sociedade em que todos possam viver bem (Oliveira, 2019).

Considerando, então, a escrita feita até aqui, onde percorremos a gênese da pesquisa, os objetivos (gerais e específicos), o problema (questão de pesquisa e questões específicas), a justificativa, a contextualização da pesquisa e a ideia do referencial metodológico, apresentamos a seguir **o estado da arte**. Consideramos essa atividade relevante, pois tal pesquisa permite que os pesquisadores encontrem e interajam com outras produções acadêmicas relacionadas ao seu tema e perspectiva teórica. Para isso, selecionamos a produção acadêmica disponível em dois repositórios: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Repositórios Científicos em Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), pontuando o período de cinco anos - 2018-2022 - como um lapso de tempo. Queremos ressaltar que o parâmetro de seleção para os repositórios CAPES e RCAAP se deve ao fato de ambos serem referências dentro da comunidade acadêmica brasileira e ao mesmo tempo terem credibilidade pelo que possuem. A pesquisa foi realizada utilizando palavras-chave específicas do nosso projeto de pesquisa, a saber: Educação antirracista; Relação étnico-racial; Lei n. 10.639/03; Racismo; Ensino superior. Como critério de seleção, utilizamos a aproximação com os objetos e problemas da pesquisa e o marco temporal. Foram excluídos trabalhos fora desse perfil. A seleção, leitura e síntese do material para esta versão do projeto ocorreu entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023. Ao todo foram selecionados 6 (seis) trabalhos, dos quais são quatro dissertações, duas teses, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Estado da Arte

Modalidade	2018	2019	2020	2021	2022
Dissertações	01	-	02	01	-
Teses	01	-	01		-
Total	02	-	03	01	-

Fonte: o próprio pesquisador, 2023.

Nessa linha de pensamento, estudos já realizados, como os de Ferreira (2018), Machado (2018), Filho (2020), Nunes (2020), Lima (2020) e Ribeiro (2021), foram utilizados como base para nosso trabalho.

Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (doutoramento), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de autoria de Michelle Guerreiro Ferreira, nasceu em um contexto marcado pela forte presença de movimentos sociais no Brasil, especialmente os movimentos negros. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como o racismo é curricularizado e pedagogizado nos cursos de formação de professores da UNILAB. Como opção política e epistêmica, a autora adota o pensamento decolonial como abordagem teórica. A título de conclusão, a pesquisa constata que as práticas curriculares analisadas apresentam coerência com as determinações da política curricular para a educação das relações étnico-raciais e estão previstas na maioria dos PPCs dos cursos e, embora pouco reconhecidas pelo meio acadêmico, são vistas como ações relevantes. Considerando o currículo como uma unidade plural-complexa-articulada, foi possível identificar diferentes práticas curriculares de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico na UNILAB, conduzidas pelas diferentes disciplinas curriculares que trabalham juntas para a superação do racismo. (Ferreira, 2018).

O segundo trabalho é uma dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), na linha de pesquisa: culturas, Identidades e diferenças, com o objetivo de analisar narrativas de professores(as) sobre relações étnico-raciais na educação básica, conhecer e refletir sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana na perspectiva da Lei n. 10.639/03. A pesquisa utiliza narrativas como metodologia, sendo pesquisa e formação ao mesmo tempo, formando um movimento infundável de aproximação e

distanciamento entre teoria e contexto social, que gera conhecimento. Para obter os dados narrativos, eles desenvolveram um curso de educação continuada de 40 horas com nove professores e um aluno de graduação em sociologia. As histórias evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos professores para discutir e combater o racismo, o preconceito, a discriminação e a intolerância religiosa em sala de aula. Também foi feita referência à falta de educação étnico-racial na educação básica e na formação inicial de professores. A partir disso consideraram que a implementação da Lei nº 10.639/03 não é aplicada, embora a normativa exista (há quase 15 anos - na época do desenvolvimento da pesquisa). As análises realizadas indicam a importância da relação entre etnia e raça na requalificação de professores para o tratamento pedagógico das manifestações de racismo e discriminação social e para o ensino de novas metodologias para a construção conjunta do antirracismo nas escolas. (Machado, 2018).

O terceiro trabalho analisado foi desenvolvido por Ivan de Pinho Espinheiro Filho, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo teve como objetivo ampliar a discussão sobre o papel do livro didático (LD) no discurso das relações raciais a respeito da presença e da ausência da Poética Negra Brasileira (PNB) nos projetos pedagógicos de cinco antologias distribuídas nas escolas Brasil, publicadas em 2013, refletindo sobre as abordagens estético-pedagógicas e ideológico-discursivas voltadas para o PNB que pudessem proporcionar aos alunos-leitores, seus principais interlocutores, uma apropriação crítica de questões relacionadas à sua realidade histórico-cultural e à sua identidade nacional-racial, em especial, a discussão de raça, racismo e racismo. Para investigar esse problema, o autor optou por uma abordagem discursiva, por se tratar de um estudo qualitativo com orientação sócio-histórica. Com base nos dados coletados, constatou que os problemas relacionados à cultura negra não são visibilizados e, se houver, não há valorização crítica e estética do tratamento pedagógico, conforme estipula a Lei n. 10.639/2003. Após a análise dos dados, ficou claro que a preservação do racismo, como o PIB, como materialidade dos corpos negros, não está presente nos espaços públicos de conhecimento. Ao mesmo tempo, o racismo está presente na maioria das propostas de ensino, em que a cultura negra não é referência de conhecimento e prestígio para quem aprende a língua portuguesa. Em números insignificantes, porém, o PNB apresenta métodos pedagógicos que anunciam discretamente a vitória do

discurso engasgado e/ou racista em uma das coleções analisadas. O racismo estrutural e o racismo, presentes nos acervos educacionais mais difundidos no país, permitiram concluir que o estatuto intelectual dos autores negros e sua ficção antirracista não é considerado uma referência epistemológica para a leitura e a educação cultural de leitores que utilizam LDLP, contrariando as exigências da Lei n. 10.639/2003. Chamamos essa violência simbólica produzida pela LDLP, de racismo intelectual (Filho, 2020).

O quarto trabalho (dissertação) teve como objetivo identificar os reflexos da branquitude presentes na docência de ensino superior, e foi estabelecido, como campo de pesquisa, a Universidade Federal de Ouro Preto. O estudo foi desenvolvido por Adelina Malvina Barbosa Nunes, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Para tanto, foi apresentado um panorama conceitual e antropológico do conceito de raça até seu uso atual como categoria social, e as características únicas que são decorrentes do racismo na sociedade brasileira. O estudo mostra como as ideias eugênicas difundidas no país passaram do campo científico para a política educacional. Procura demonstrar, em nível teórico, os limites da política de discriminação positiva implementada na esfera de influência do ensino superior federal (Lei n. 10.639/2003, Lei n. 12.711/2012 e Lei n. 12.990/ 2014), conquistada pelo movimento negro no Brasil. diante da escolha dos agentes dessas políticas. Os relatórios que surgiram mostraram que o padrão natural da raça pode influenciar a autocompreensão dos professores, como eles percebem uns aos outros, professor ou aluno, e o ensino. O estudo entende que reconhecer certos privilégios às vezes é insuficiente para agir para reverter o padrão de racismo neste espaço. O reflexo da branquitude pode ser detectado na organização da universidade, nas experiências vividas e/ou vistas no ensino e nas relações institucionais com colegas professores e/ou alunos (Nunes, 2020).

O quinto trabalho foi a dissertação intitulada **Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocêntrico sobre a educação de negros**, que teve como objetivo analisar a educação de negros brasileiros e identificar a perspectiva da educação afrocêntrica por meio das histórias de vida dos graduandos negros do Programa de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Procurou esclarecer o seguinte problema: como as perspectivas de educação afrocêntrica são identificadas na educação de negros brasileiros através das histórias acima? A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de entrevistas

semiestruturadas, com base no método da história oral definido por Paul Thompson (1992), aplicando-se a técnica da “história de vida”. O referencial teórico principal foi a teoria da Afrocentricidade, defendida por Molefi Kete Asante (2014), com foco na análise dos conceitos de centralidade/marginalidade psicológica, cultural e social, localização e agência. Nesse sentido, o estudo concluiu que durante as trajetórias de vida dos alunos estudados, eles tiveram experiências de marginalidade de sua própria história e cultura afrodiaspórica, que os impediu de viver a experiência afrocêntrica de forma individual, cultural, psicológica, educacional e com autoestima social (Lima, 2020).

O sexto trabalho (dissertação) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Formação, profissionalização docente, práticas educativas”, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Analisou e refletiu sobre a educação para as relações raciais e étnicas (ERER) e juventude, tendo como público-alvo os alunos do ensino da FE/UFG. Esta era a questão principal: quais concepções os discentes do curso de Pedagogia têm sobre as relações étnico-raciais e se essas concepções (ou ausência de concepção) mantêm relações com o processo formativo no curso e/ou dependem exclusivamente das vivências constituídas em outros contextos de vida. Como objetivo geral do estudo se objetivou conhecer, analisar e compreender o processo de aquisição de conhecimento sobre as relações e ideias étnico-raciais que os alunos do curso de Pedagogia manifestam (ou silenciam), tendo em conta as suas experiências pessoais e carreiras. O processo de pesquisa e exposição foi orientado por uma perspectiva metodológica qualitativa. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico visando abarcar pesquisas e estudos sobre relações raciais e étnicas, com foco na formação de professores e pedagogia da primeira infância e do ensino fundamental. O estudo também teve uma fase empírica, na qual foi construído um questionário para alunos do curso Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG). Posteriormente, foram realizadas entrevistas pré-agendadas com o objetivo de compreender as ideias do ERER sobre as quais se basearão suas práticas pedagógicas (Ribeiro, 2021).

Como visto, todos os estudos citados estabelecem uma relação com a pesquisa aqui desenvolvida no que tange às relações étnico-raciais, racismo, Lei n. 10.639/03, antirracismo, preconceitos, conceito de raça, etc. Como pontos que diferenciam este

estudo e os estudos anteriormente elencados, pontuamos: o conceito africanidade e quilombismo. Esta tese se encontra estruturada com uma introdução, seguida de três capítulos, com as seguintes especificidades:

1. **Introdução** – Elaborada a partir de um texto único, onde apresentamos a gênese da pesquisa com as motivações para o estudo, o enquadramento situacional, os objetivos (geral e específicos), os problemas, a questão geradora, as questões específicas, a hipótese, a justificativa e o estado da arte.
2. **Capítulo – Marco Teórico**: Breve histórico do Ensino Superior; Teoria da Afrocentricidade e o diálogo com a educação; o Quilombismo de Abdias do Nascimento e a Educação Antirracista; Lei nº 10.639/2003.
3. **Capítulo – Marco Metodológico**: Opção metodológica; Desenho da Pesquisa; O papel do pesquisador e os Procedimentos de Coleta e Análise dos dados.
4. **Capítulo – Marco Analítico**, em que discorreremos sobre a categoria 1 – Discursos e Negação do Racismo; e Categoria 2 – Centralidade, pressupostos teóricos e legais da educação antirracista no Ensino Superior e as respectivas subcategorias.

2 CAPÍTULO – MARCO TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho está organizado em quatro eixos temáticos construídos a partir da consonância entre o objetivo geral e os específicos. No primeiro eixo, apresentamos um breve histórico do ensino superior, seguido da teoria da afrocentricidade em diálogo com a educação – na perspectiva teórica de Asante (2009). Na sequência, sobre o quilombismo sob a ótica de Abdias Nascimento, tecemos reflexões sobre a educação. Interseccionamos esse segundo eixo, como os conceitos de raça, negritude e cultura. Finalizamos a seção falando da educação antirracista, tendo como referência a Lei nº 10.639/03 e outros artefatos legais que surgiram a partir da mesma.

2.1 Breve histórico da Educação no Brasil

Olhando para a história da educação no Brasil, percebemos que a maioria dos africanos e afro-diaspóricos é intelectualmente marginalizada. As primeiras escolas do país foram projetadas pela Igreja Católica durante a era Colonial. A conhecida educação dos jesuítas, versa de 1549, visava converter ao cristianismo os povos indígenas que habitavam nossas terras. Esse processo ocorria em espaços improvisados e integrados em áreas indígenas denominadas aldeamentos ou missões, e as práticas educativas consistiam no ensino da religião e na formação profissional. Para os filhos dos colonizadores europeus, a educação se dava em espaços físicos destinados a ensinar, além da religião, gramática, ciências humanas, retórica, filosofia e teologia, todos restritos ao sexo masculino (Saviani, 2005).

Por volta de 1759, a Reforma Pombalina, que se opôs ao predomínio das ideias religiosas, e inspirada em ideias seculares de inspiração iluminista, estabeleceu a prerrogativa do Estado em matéria de educação. Uma figura importante nesse processo foi o primeiro-ministro de Portugal no Brasil, o Marquês de Pombal. As suas ideias se aproximavam dos ideais do Iluminismo europeu do século XVIII, sem, no entanto, renunciar aos valores monárquicos. Nessas circunstâncias, a orientação jesuíta não foi exatamente substituída por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do ambiente religioso, mas por uma nova orientação, igualmente católica, pensada por padres de outras ordens religiosas, com ênfase nos oratorianos. O sistema pedagógico introduzido pelas reformas pombalinas foi o das "aulas régias", ou seja, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela Coroa Portuguesa em 1772. Convencido de que a educação deveria estar próxima do

cotidiano, Pombal criou a figura do professor, oficial da monarquia e das classes régias. As aulas ocorriam nas casas dos professores, com predominância de alunos filhos de europeus. Nesse novo sistema educacional, mulheres, indígenas e escravos da colônia brasileira ainda eram excluídos da educação (Saviani, 2005; Romão, 2005).

No final da Era Pombalina e com a chegada da família real portuguesa no início do século XIX, por volta de 1808, o sistema de ensino recebeu investimentos para financiar escolas primárias e secundárias e bibliotecas, com o objetivo de atender exclusivamente aos descendentes da nobreza de Portugal e aristocratas brasileiros. Os profissionais eram treinados para atender às necessidades da família real. Percebemos que naquele que pode ser descrito como o terceiro maior sistema educacional do país, uma minoria abastada e predominantemente europeia ainda fazia parte do sistema educacional. As políticas educativas estatais não têm tido em conta o grande grupo de africanos e afro-diaspóricos presentes no país, bem como outras minorias. Por volta de 1889, o Brasil se tornou uma República e criou o cargo de Ministro da Educação. As escolas secundárias receberam ainda mais investimento do que as escolas primárias. O sistema educacional continuou a beneficiar os mais ricos em detrimento da maioria da população privada de títulos de nobreza e propriedade. O baixo investimento no ensino primário levou a um hiato estrutural qualitativo entre a educação dos descendentes da nobreza europeia e aristocratas brasileiros e a educação dos descendentes africanos e afro-diaspóricos, que se alargou ainda mais após a publicação da Lei Áurea em 1888, marginalizados pelo Estado (Cruz, 2005; Lima, 2020).

O sistema educacional no Brasil, já independente, foi fortemente influenciado no início do século XX pelo movimento da Escola Nova, que visava tornar a educação mais inclusiva. Essa proposta desafiava a educação escolar tradicional e propunha um novo modelo didático para as instituições de ensino e preconizava práticas voltadas para a vida com as escolas-parque (Romão, 2005). Na medida em que essas escolas diminuíam no país, crescia o debate sobre a educação infantil, a educação de qualidade e o combate ao analfabetismo. No entanto, o movimento Escola Nova não deu grande contribuição à educação dos africanos e afro-diaspóricos, pois não havia uma política educacional bem definida para os negros. A paralisação histórica da educação brasileira para negros, registrada no início do século XX, é um desrespeito aos povos africanos e afro-diaspóricos, pois no mesmo período dos debates da Escola Nova, imprensa, escolas, clubes, associações, entidades religiosas, grupos culturais

e teatros amadores, criados para promover e ajudar africanos e afro-diaspóricos que têm sido negligenciados pelo mesmo Estado que escreveu o futuro educacional do país (Cruz, 2005) no Brasil, em uma única via, reforçam a marginalidade da história negra e exaltam a dos não negros, criando uma hegemonia intelectual e cultural que prejudica a educação das relações étnico-raciais (Cruz, 2005; Romão, 2005; Lima, 2020).

Na perspectiva de Romão (2005) e Lima (2020), foi a partir de 1930 que a Educação brasileira instituiu o Ministério e as Secretarias de Educação. O sistema educacional adotado posteriormente tinha um caráter ideológico que servia ao processo de industrialização. Com a implantação da política educacional, as classes pobres, predominantemente negras, cresceram no país. Referiam-se principalmente ao ensino industrial (Romão, 2005), que se centrava na formação profissional técnica para os menos favorecidos. Assim, o sistema educacional brasileiro tem se preocupado pouco em levar em consideração as especificidades de sua população, em especial, a negra. Ainda nessa década, grupos de intelectuais negros denunciaram as práticas discriminatórias dos negros, reivindicaram o direito à educação e ao mesmo tempo se comprometeram com a educação dessas pessoas. Um desses grupos foi a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento negro paulista de repercussão nacional e internacional. Seu objetivo era preparar os negros para que pudessem desempenhar diversas funções na sociedade. Eles atuavam nas áreas educacional e social, estabelecendo escolas, educação musical, artistas, esportes, assistência jurídica, assistência médica e odontológica e na educação política dos negros. Podemos deduzir que a ação da FNB visava ao máximo os interesses sociais, políticos e educacionais dos negros, seus serviços cessaram com a chegada do Golpe de Estado em 1937 e permaneceram nesse processo até 1944. As reivindicações dos negros e dos movimentos de mudança social, política e educacional se intensificaram nas décadas seguintes (Romão, 2005).

A publicação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ocorreu em 1961, seus artigos e capítulos reforçavam um modelo de ensino industrial que se intensificou nos anos seguintes durante o período do Regime Militar no Brasil (de 1964 a 1982) com fortes traços de detalhes técnicos. Fruto do período de redemocratização em 1996, o Brasil recebe a nova LDB que passa a mencionar os negros no artigo 26, § 4º - o ensino da história brasileira levará em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,

especialmente de matriz indígena, africana e europeia (Brasil, 1996). Portanto, promulga legislação específica para negros, mas não cria diretrizes que indiquem que a história, a cultura e a política estão no cerne dos negros (Brasil, 1961 -1996; Lima, 2020).

O Movimento Negro Unido (MNU) foi fundado em 1978 com o objetivo de superar as desigualdades e as injustiças raciais e sociais causadas pelas restrições impostas pela Ditadura Militar ao acesso dos negros à educação escolar. Essa entidade se instala no Brasil e institucionaliza resistências e demandas por políticas de governo voltadas para os negros. A educação para o MNU é considerada fator decisivo na implementação de políticas governamentais quando se faz necessário ter um currículo e um material didático mais representativos para a população negra. O MNU veio para quebrar as barreiras racistas e teve um importante papel na criação e implementação de políticas governamentais como: cotas universitárias e em concursos públicos, bem como o fortalecimento e a ampliação da formação de professores visando à valorização da cultura negra da legislação. A educação tem despertado especial atenção das entidades negras como um direito conquistado aos poucos pelos que lutam pela democracia, como uma oportunidade a mais de ascensão social, como compromisso com a produção de conhecimento facilitando o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como meio de formação base para que os cidadãos se posicionem contra todas as formas de discriminação (Gomes, 2012; Lima, 2020).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, foi alterada pela Lei nº. 10.639/2003, que introduziu novas estruturas no contexto educacional como importantes marcadores históricos porque legitimam a participação do movimento negro na formulação de uma lei educacional no país, expressando os coletivos negros na produção de conhecimento que facilitem o diálogo entre diferentes grupos sociais e a união dos diferentes atores sociais e raciais contra as formas de discriminação e preconceito na educação (Gomes, 2012). Posteriormente foi substituída pela Lei nº 11.645/2008, que define a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e indígena, sendo a primeira a mais citada quando se trata da educação negra. Institui, inclusive, o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra nos calendários escolares e recomenda que os conteúdos a serem trabalhados permeiem todo o currículo escolar, principalmente nas

áreas de ensino de artes, literatura e ciências (Brasil, 1996-2003-2008; Gomes, 2012; Lima, 2020).

2.1.1 O Ensino Superior

Compreendemos o desafio das instituições de ensino superior quanto à seleção de “objetos de estudo” compatíveis com a temática africana, sem que se prendam à simples análise crítica em relação à história da escravidão, pela atuação dos escravos no estado colonial, no estado sob a influência do primeiro império e do segundo. Devemos sempre ter em mente que, quando da criação da 1ª República - República dos Generais, as iniciativas que surgiram da Lei Áurea visavam, em parte, a libertação do corpo físico. Por outro lado, ações voltadas para a divulgação do ponto de vista a partir do qual se construíam os preconceitos e o “racismo”, reforçados pela desumanização, não receberam ações voltadas para desestimular tais processos de naturalização.

Aliás, a manutenção de um olhar de alienação e ostracismo social tem encontrado cada vez mais reforço de consolidação, face à brutal austeridade que se pretende instaurar com a passagem da 'abolição'. Outro fato que merece ser compreendido é o das ações internacionais visando impor que essa ação do “Estado” adquira um estado de emergência das políticas de mobilidade social. Algo que muito recentemente, dada a historicidade da luta contra o racismo, ao longo de sua instigação e sua ressignificação política, cultural, religiosa e econômica impôs aos povos mais melanístas e situados ao sul do equador, a condição de não ser humano.

A trajetória educacional no Brasil, inicialmente construída pelos colonizadores, confirmou o processo histórico de exclusão negra do ensino superior e da produção de conhecimento, criando uma academia (aluno/professor) predominantemente branca. O racismo é um sistema complexo e dinâmico, expondo estruturas de poder que exigem sua compreensão para além das relações interpessoais. Também podem ser produzidos em engrenagens institucionais os sujeitos, e quanto menos eles estiverem expostos a saberes que contemplem as tensões de uma sociedade multirracial, menos oportunidades têm de provocar deslocamentos e, conseqüentemente, intervenções nessa realidade. Uma das formas de exercer a autonomia é falar de si. Um discurso que assume tanto mais importância quanto se

baseia num conhecimento concreto da realidade (Carvalho, 2007; Laborne, 2015; Gomes, 2010, Nunes, 2020).

Por essa via de desumanização, adquire sentido a despsicologização do ser humano negro, que mais do que vítima do escravagismo físico é golpeado paulatinamente por concepções que tornam a eclosão de conceitos contra a pretensa humanidade negra como algo aprisionado às fabulações, como a de que pertenciam a um nível de raça subdesenvolvida, afeita à animalização.

O ensino superior brasileiro tem sido o principal espaço de difusão de ideias e práticas decoloniais, mostrando assim as construções e os substratos racistas da cultura, que têm influenciado não só o campo da produção intelectual e da sociedade em geral, mas especificamente as vidas e trajetórias de negros crianças, adolescentes, jovens e adultos, inclusive na educação. O conhecimento erudito produzido nas universidades nos séculos XIX e XX afirmava a existência da superioridade e da inferioridade racial, de modo que a presença de alunos e alunas não brancos neste espaço atualmente abre caminhos que desnaturalizar o cânone e ajudar a revelar o quão racial, androcêntrica, eurocêntrica, adultocêntrica e classista ela sempre foi (Gomes, 2010, p. 434).

A democratização do ensino superior no Brasil só ocorreu na década de 2000, por meio de ações voltadas à ampliação do acesso da população iniciadas inicialmente no âmbito de instituições privadas, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e com a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve como objetivo; ampliar as oportunidades de emprego dos estudantes, estabelecer medidas antievasão, repassar as orientações educacionais e respeitar a autonomia dos estabelecimentos. Em 2012, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, a Lei nº 12.711/2012 ensino médio técnico federal, para alunos negros, pardos ou indígenas que tenham concluído o ensino médio em escolas públicas ou possuam renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita (Nunes, 2020).

A história da institucionalização da educação no Brasil apresenta um cenário de desigualdade causado pela situação difícil da população negra agravada pelo racismo. O discurso de classe meritocrático tem levado a uma universidade pública cada vez mais alienada das classes trabalhadoras e, portanto, desfavorecidas,

limitando o espaço não só em sua composição racial, mas também em suas perspectivas e epistemologias. O ensino superior público elitizado e embranquecido pode refletir o conhecimento que promove tais perspectivas. Diversidade racial significa pluralidade de pensamento na academia, materializa saberes eurocêntricos como um dos outros possíveis, ao mesmo tempo em que revela que o reforço de uma perspectiva em detrimento da outra é uma forma de expressão do racismo institucional (Nunes, 2020).

A direção da defesa do ensino superior multirracial, para Carvalho (2006), é justamente a possibilidade de enfrentamento do racismo acadêmico. E é nesse sentido que intelectuais negros e brancos antirracistas, inclusive na educação, ao longo dos anos 2000, têm reforçado a pauta do movimento negro, quando dele não faz parte a pauta das cotas raciais no ensino superior como forma de justiça social, restauração histórica, garantia de direitos civis e luta contra o racismo institucional. Como aponta Jesus (2011, p. 14) em sua tese, políticas de cotas não são sinônimo de ação positiva, “porque dizem respeito a uma modalidade entre as várias medidas possíveis de ação – a primeira é reivindicada pelo movimento social negro brasileiro”. Essa proliferação de ações, na pauta de inclusão do ensino da cultura afro-brasileira, destaca-se a luta pela escola quilombola com a definição de orientações curriculares e mudanças pedagógicas que impactem na formação dos professores (Gomes, 2019). Tais mobilizações, segundo Gomes (2019), dizem respeito não apenas a mudanças curriculares, mas também a uma articulação política e educacional que pode se transformar em um novo projeto de nação e, portanto, de universidade (Carvalho, 2006; Jesus, 2011; Gomes, 2019; Nunes, 2020).

Nossas reflexões sobre a branquitude que norteia o ensino superior serão norteadas pelas PAAs na Educação desenvolvidas nas últimas duas décadas, tendo sido priorizadas as seguintes leis: Lei n. 10.639/2003, Lei n. 12.711/2012 e Lei n. 12.990/2014, que serão apresentadas detalhadamente adiante, e que foram escolhidas por estarem relacionadas à carreira docente, e que, quando trabalhadas em conjunto, contribuirão para a materialização dos aspectos subjetivos, incluindo essa instância marcada pelos significantes da “cor”. A construção de um referente interno e pessoal se estabelece na relação com a cultura e nas experiências que nela são vividas. Ao considerarmos a subjetividade como um componente racializado, buscamos ampliar as possibilidades de compreensão do que foi dito anteriormente, quais normas não modificam os costumes, e desenvolver chaves de leitura do racismo

passíveis de ampliar a compreensão do fenômeno quanto à sua poderosa plasticidade (Nunes, 2020).

A consciência dos privilégios considerados presentes na trajetória e no exercício da carreira do ensino superior público no Brasil pode contribuir para o rompimento com o projeto racista e sexista neste espaço e posteriormente na atuação e prática dos profissionais que a universidade forma, e ainda no conhecimento que ela produz. A aposta se centra no confronto pessoal, público e epistemológico de um sistema que se alimenta das desigualdades que gera, numa escolha consciente de agir no sentido de fragilizar esta estrutura constantemente renovada, e que se abandona aos brancos. E nesse ponto a história do movimento negro, como vemos, demonstra suas estratégias combativas para desarticular as engrenagens desse “moinho”. Os movimentos negros, nacionais, profissionais, estudantis e feministas demonstram a distorção dos sistemas normativos como o único caminho possível para possibilitar um futuro negro. Cabe aos brancos aderirem a esse novo projeto de nação, em que a conscientização do sujeito racializado leva ao enfrentamento desses privilégios com base em construções racistas e não no sentido de preservação (Nunes, 2020).

Nesse contexto, devolver/restituir a humanidade interdita ao ser humano negro é uma tarefa primordial sob o ponto de vista da igualdade, especialmente, no que diz respeito àquela que subjaz ao ser humano com fenótipo dérmico branco. Fato que se tornou argumento de superioridade em múltiplas dimensões. Logicamente, esse postulado se ancora em vários arcabouços, dentre eles, a “teoria camita” e o surgimento do “Positivismo Racial”. Com efeito, as bases desses fundamentos e as conceituações decorrentes deles – dos postulados supramencionados – carecem de ser compreendidos, e, estrategicamente, desautorizados pela via da centralidade da epistemologia afrodescendente, formulada por Asante (1980).

Cabe salientar que o caráter epistemológico é perpassado por elementos de resistência negra em resposta às ações de desumanização ao longo de séculos. Essa recuperação e caracterização histórica, política, social e cultural corresponde ao ativismo negro em favor de uma luta incansável pela restauração da humanidade dos negros e seus descendentes, uma vez que não podem mais estar sendo vitimados por antigos e novos postulados com vistas aos enlaces com a ideologia da “Eugenia” e as implicações para o embranquecimento da “raça negra”. Ou, de modo não menos letal, a ideia de “miscigenação cultural” e, claro, “racial”.

Observemos que a luta no âmbito do ensino superior passa pela fomentação combativa contra ideológica, com ações afirmativas no âmbito da construção de práticas antirracistas, que carecem de sistematicidade por meio de Programas de Curso que concebiam a centralidade africana como sendo um meio de entender a igualdade pelas múltiplas possibilidades de ser compreendida a diferença que constitui a natureza de toda a raça humana, pois nossa igualdade reside na compreensão de nossa diferença.

2.2 Teoria da Afrocentricidade e diálogos com a educação

Nesta seção, apresentamos a teoria da Afrocentricidade, paradigma epistemológico que surgiu sistematicamente no início dos anos 1980, e que teve como pioneiro o educador e pesquisador afro-americano Molefi Kete Asante, aqui nesta tese, o principal teórico sobre o assunto. A ideia afrocêntrica foi concebida em resposta à hegemonia europeia e apresentada como o catalisador central de um novo conceito de leitura da história dos povos africanos e de sua diáspora. O afrocentrismo é relevante hoje precisamente porque os africanos ainda estão à margem da experiência eurocêntrica. Em outras palavras, a maior parte do que aprendemos sobre história, cultura, literatura, linguística, política ou economia africana é organizada sob a ótica dos interesses europeus (Asante, 2009).

Na década de 1960, um grupo de intelectuais afro-americanos, membros dos primeiros departamentos de estudos negros de universidades e faculdades americanas, iniciou um novo processo de análise de informações, com o objetivo acadêmico imediato de criar a oportunidade para uma “perspectiva negra” na Academia Americana de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, em oposição ao que era considerado a “perspectiva branca”, que refletia experiências eurocêntricas no currículo e se afirmava universal (Asante, 2009). Em 1970, Molefi Kate Asante propôs uma orientação afrocêntrica, assim definida por ele, para a análise dessas informações, fazendo surgir um novo paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX. Em 1980, Asante publicou o livro **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**, que sistematizou a primeira discussão sobre o conceito. Essa descentralização afetou tanto africanos quanto brancos e teve um grande impacto nos currículos da maioria das instituições de ensino superior nos Estados Unidos. Assim,

quando falamos de afrocentrismo como uma redefinição radical, estamos procurando africanos em posição centrada (Asante, 1998).

Na estrutura do pensamento de Asante sobre a afrocentricidade é importante a compreensão de conceitos e termos que se integram no intuito de mostrar a partir da teoria, notas de uma posição disciplinar, a exemplo, citamos: conscientização, o conceito de agência, as cinco características mínimas - interesse pela localização psicológica, compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com o refinamento léxico, compromisso com uma nova narrativa da história da África -, entre outros.

A conscientização é um fator de fundamental importância nesse processo, o autor explica que sem essa consciência não se pode ser afrocêntrico. É possível desfrutar da cultura e dos costumes africanos sem ser afrocêntrico, reforçando a consciência de que não basta ser, ou nascer, no continente africano, é preciso ter consciência da importância de um papel afrocêntrico. Percebemos que a proposta afrocêntrica de Molefi Kete Asante não se limita a uma simples questão conceitual, ela promove uma conscientização que pode favorecer uma transformação do indivíduo afrocêntrico. Diante dessa ação transformadora, o filósofo apresenta o conceito de agência como a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários ao avanço da liberdade humana (Asante, 2009), o sucesso ou o fracasso dessa ação está diretamente relacionado à qualidade dos agentes, sejam eles fortes ou fracos, mas também oferece outras etapas para essa empreitada.

Para Munanga (2000, p. 28), retomando as ideias de Asante, “é a partir da consciência dessas culturas de resistência que as identidades culturais são construídas como processos e nunca como produtos acabados”. Ao se referir à população negra, esse pertencimento à sua identidade é fundamental, dada a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre a pessoa negra, que desencadeiam um processo que leva à socialização dessa população rumo ao branqueamento e ao desmonte de identidade negra (Botelho, 1999).

As políticas de educação das relações étnico-raciais contribuem para a quebra de um modelo educacional universal, que marginaliza as histórias, as memórias e as experiências dos povos africanos e afro-diaspóricos. Assim, segundo Asante (2014), eles ajudarão a superar a consciência de inferioridade da história negra, causada por esse padrão universal. Essa constatação permite afirmar que, além das disposições

legais da legislação, o negro necessita de perspectivas teóricas mais próximas de sua realidade e que consigam despertar a consciência vitoriosa por meio da qual o negro torna-se o centro de sua própria história (Lima, 2020).

O diálogo acima aponta para a consciência como um aspecto que leva as pessoas a conhecerem a opressão que vivenciam, bem como os caminhos possíveis para a libertação por meio do livre arbítrio. Para Asante (2009, p. 94), o conceito de agência implica “um ser humano capaz de agir independentemente de acordo com seus próprios interesses”, ou seja, a articulação da promoção da diversidade, bem como as etnias africanas como protagonistas de sua trajetória histórica, pois, segundo o autor, a liberdade de escolha é “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários ao avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). É necessário para o autor que o sujeito africano, por meio da consciência, saia da posição de dependência (ou carência) para atuar como agente de transformação para si e para os povos africanos.

Segundo Asante (2016, p. 1), “Afrocentricidade é um paradigma baseado na ideia de que os povos africanos devem reafirmar um senso de **agência** para alcançar o senso comum”, ou seja, que o sujeito africano desempenha um papel central no contexto histórico e na cultura a que pertence, e se desloca nesta perspectiva de uma posição marginal, onde sempre esteve segundo o paradigma tradicional, para assumir o seu papel de sujeito e não mais de objeto nos processos de formação identitária. A integração do conceito de agências africanas é essencial para sensibilizar e se libertar das amarras eurocêntricas. Ele contém a chave para reorientar e descentralizar para que a pessoa negra possa agir como agente. O indivíduo convencido da condição de agente pode agir autonomamente de acordo com seus próprios interesses ao renunciar à condição de objeto (Soares, 2020). Nesse sentido, o alinhamento do Afrocentrismo no currículo escolar na educação básica e no ensino superior pode promover a diversidade étnico-racial e contribuir para a desconstrução das desigualdades sociorraciais, podendo representar uma interessante oportunidade de luta contra o racismo.

Dessa forma, para refletirmos sobre os desafios propostos por Asante (2019, p. 96), partiremos das cinco características mínimas necessárias que orientam o pensamento afrocentrado e que servirão de base para nossas discussões a respeito das relações étnico-raciais no ensino superior.

O interesse pela **localização psicológica** apresenta uma relação direta com o agenciamento africano, portanto, está relacionado ao lugar psicológico, cultural, histórico e individual em que a mente da pessoa se encontra, ou seja, compreende a informação do ponto de vista que lhe é apresentado. Isso acontece sempre que o negro tem a oportunidade de reencontrar sua história, seu passado vitorioso como negro. Portanto, construir uma perspectiva afrocêntrica é permitido sem medo. Essa categoria gira em torno da chave de reorientação e recentralização, para que a pessoa possa atuar como agente e não como vítima ou empregado. Essa categoria é o lugar social, cultural, histórico, psicológico e individual ocupado por uma pessoa, observando-se que esse lugar é o que passa para o lugar da história, de onde alguém parte, enfatizando seus elementos constitutivos (Asante, 2009).

A descoberta do lugar do africano como sujeito. O afrocêntrico africano anseia por encontrar seu lugar como sujeito em todas as circunstâncias. Assim, a resistência a todos os mecanismos opressores e aniquiladores vindos dos povos hegemônicos contribui para uma consciência emancipatória. Desta forma, o objetivo do Afrocentrista é demonstrar um forte compromisso de encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todos os eventos, textos e ideias. Isso não é fácil porque as complicações da identidade do lugar muitas vezes se encontram nos interstícios entre o que somos e o que queremos ser (Asante, 2009).

Para Fanon (2008), as análises psicológicas do autor consistem em parceiros diagnósticos, entendendo que a alienação negra não é apenas um problema individual, mas um fenômeno socialmente construído, que funciona como um importante mecanismo do colonialismo, isto é, funciona como um instrumento de uma política capitalista. E o racismo é também, fora das esferas coloniais, um mecanismo de distribuição de privilégios em sociedades caracterizadas pela desigualdade. Apesar das diferentes formas como se manifesta, o racismo nas sociedades latino-americanas é tão perverso quanto no mundo anglo-saxão porque, de qualquer forma, funcionará como um mecanismo de exclusão social dos negros.

Segundo Asante (2009), o afrocentrismo se preocupa em descobrir, em todos os lugares e em todas as circunstâncias, a posição subjetiva do africano. Isto é especialmente verdadeiro nos casos em que as questões importantes - ou seja, os temas, argumentos e preocupações - se relacionam com as ideias e atividades dos africanos.

Nesta pesquisa, **a descoberta do lugar do sujeito africano** possibilitou encontrar uma correlação entre os fenômenos e o sujeito africano a partir das necessidades intrínsecas da população negra, no ensino superior, em articulação com as teorias e os pressupostos para a educação antirracista. Portanto, a discussão desses conteúdos em aula levando em consideração a descoberta do lugar do sujeito africano permite ao professor estabelecer uma correlação entre os fenômenos e o sujeito africano de acordo com as necessidades inerentes à população negra. Segundo Asante (2009, p. 97), “muitas vezes a discussão dos fenômenos africanos tem se baseado no que os europeus pensam, fazem e dizem, e não no que os próprios africanos pensam, dizem e falam”. Destacar as condições sociais e de vida dessa população, como moradia, renda, educação, saúde com base em referenciais econômicos, sociais e científicos, desenvolve habilidades no aluno, incluindo as condições de análise, interpretação e comparação dos dados apresentados que podem ser utilizados na elaboração de diagnósticos relacionados a problemas ambientais e sociais e intervenções voltadas para a melhoria das condições de saúde (Brasil, 2002).

O racismo deve ser combatido como uma forma de opressão em combinação com a exploração econômica e a manutenção das estruturas sociais. Tanto o materialismo histórico de Marx quanto a influência das ideias de Hegel fazem com que Fanon inclua a libertação negra em um projeto de libertação universalista, pois todas as formas de exploração têm uma semelhança comum, tendo em vista que se aplicam ao mesmo objeto, o homem (Fanon, 2008).

Os elementos culturais africanos vistos pela lente afrocentrista se preocupam com a proteção e a defesa dos valores e elementos culturais africanos dentro do projeto humano afrocêntrico. Nessa condição, o africano assume o papel de agente e utiliza todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para essa defesa (Asante, 2009). Nesse contexto, vale lembrar que, para dialogar no campo da diversidade, devemos compreender as implicações do termo cultura que, segundo o próprio Asante (2014, p. 67), “não é um termo restrito. O cultural é o conjunto dos aspectos históricos, artísticos, econômicos e espirituais do modo de vida de um povo”. Ou seja, um discurso indispensável na educação que ajuda a garantir a cidadania e a educação igualitária, que busca resgatar a memória étnica e o patrimônio histórico e social deixado pelos negros, considerando a Lei n. 10.639/03 e seus desdobramentos na cultura africana, tanto no que se refere ao poder de comando

quanto às questões políticas, administrativas ou econômicas, e, também, enfatizando a ancestralidade como base da formação das sociedades tradicionais africanas (Soares, 2020).

A defesa dos elementos culturais africanos é necessária para contrariar qualquer posição e interpretação que parta de uma perspectiva hegemônica, que desvalorize qualquer aspecto cultural relevante do continente africano e que em geral decorra de um preconceito racista. Esse movimento faz parte do projeto humano afrocêntrico que utiliza todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para defender sua cultura (Asante, 2009).

Normalmente, o afrocentrista quer saber se a linguagem utilizada em um texto se baseia na ideia dos africanos como sujeitos. O Afrocentrista aborda a questão do espaço de vida dos africanos do ponto de vista da realidade africana. Nesse contexto, **o refinamento lexical** é um elemento característico de grande importância para a condução de uma análise afrocêntrica. Dessa forma, o autêntico afrocentrista busca se libertar dos grilhões da linguagem de negação dos africanos como agentes da própria história africana. As referências à África e aos africanos na educação ocidental - com exceção de um pequeno número de pensadores progressistas - reduziram os africanos à condição de seres indefesos, inferiores, não humanos, de segunda classe, pois não fizeram parte da história humana e foram, em certas situações, selvagens. Essas contribuições europeias ao léxico da história africana ainda dominam em alguns casos, criando um problema no mundo intelectual e na literatura acadêmica. O pensamento afrocêntrico se engaja no processo de descoberta e correção das distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (Asante, 2009).

Fanon (2008) critica o que ele vê como essencialismo negro no discurso de alguns autores da negritude, desconfiando de qualquer busca por um “ser distintamente negro” ou de uma cultura que se sobrepõe às várias culturas negras existentes. Um aspecto para o qual o autor chama a atenção é a armadilha de construir uma identidade negra centrada na emoção, criticando uma afirmação atribuída a Léopold Senghor de que “a razão é grega e a emoção é negra”. O problema da negritude a partir desse tipo de essencialismo estaria no desejo de construir uma identidade negra a partir dos estereótipos criados pelos brancos para afirmar sua suposta superioridade (Rocha, 2015).

Sobre o compromisso com uma nova narrativa da história da África, podemos supor que o afrocentrista tenha a lucidez de ver que uma das tarefas

fundamentais do intelectual é julgar a situação de pesquisa e intervir de acordo. Quando se trata de literatura, história, economia e comportamentos africanos, os escritores eurocêntricos sempre colocaram a África abaixo de qualquer campo de estudo, em uma falsificação deliberada de registros históricos. Foi uma das maiores conspirações da história do mundo, pois dezenas de perpetradores, um após o outro, fizeram um acordo tácito mútuo. Primeiro, eles deveriam marginalizar a África na literatura que produziam, para formar o cânone supostamente universal do conhecimento ocidental. Em segundo lugar, quando a literatura existente - por exemplo, textos gregos antigos - parece elogiar a África ou falar dela com respeito e admiração, os autores devem inverter esse respeito ou elogio, relegando a África aos valores da escola canônica (Asante, 2009). Por fim, Asante discute uma nova narrativa da história africana a partir de um ponto de vista diferente, com uma cosmovisão não ocidental, defende que o continente foi marginalizado pela historiografia europeia e propõe uma historiografia africana, uma história da África com a qual os africanos estão em contato, o Afrocêntrico, Continental e Diáspora. Asante diz que essas são as características mínimas de um projeto afrocêntrico, cita a pensadora Danjuma Sinue Modupe (Nascimento, 2014, p. 79).

Fanon (2008) defende que os negros não devem descartar a razão em detrimento da emoção, pelo contrário, devem resgatar a razão, que é inerente ao ser humano. Reivindicar a razão é defender a humanidade dos negros, defender a essência humana que o racismo pretende tirar deles. A luta contra o racismo deve, portanto, ser travada com base na razão. A afirmação de valores positivos para os negros deve tender para o universalismo. A antiguidade negra na África e as complexas civilizações que se desenvolveram neste continente são importantes para situar os negros na história, não para separá-los. As culturas negras devem, acima de tudo, ser reconhecidas como culturas sem marca étnica. Sair do racismo é colocar os negros em pé de igualdade com os brancos em um contexto universalista - superando o universalismo eurocêntrico percebido (Fanon, 2008; Rocha, 2015).

Para Asante (2019, p. 137), “uma pessoa verdadeiramente educada centralmente verá a contribuição de todos os grupos como importante e valiosa”, mas quando decidimos abraçar essa posição como educadores, esperamos fazer uma contribuição significativa próxima, e para mudanças na educação das relações étnico-raciais, teremos que quebrar o silêncio sobre as realidades africanas e afro-brasileiras nos programas e práticas escolares e sobre a história, a memória e a identidade de

crianças, adolescentes, jovens e adultos negros da educação básica e superior (Gomes, 2010).

O percurso pedagógico das instituições de ensino está imbricado em um contexto de discórdias políticas e sociais curriculares, o que explica que a perspectiva epistêmica do trabalho nem sempre se desvia significativamente das práticas eurocêntricas que têm causado a subalternização da população negra brasileira. O conflito curricular vivenciado na escola é também uma disputa política e social. A produção acadêmica no campo curricular há algum tempo vem chamando a atenção para esse aspecto. No espaço escolar, o grau de intensidade das vivências das práticas depende das visões político-sociais e da atitude do grupo que atualmente está ganhando a disputa. O aprofundamento dessas relações de disputa e a compreensão do contexto de construção e vivência de práticas pedagógicas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e africana e tornam-se, assim, relevantes no processo de construção de novos rituais pedagógicos. Por isso, discutir a afrocentricidade na educação e no currículo escolar é fundamental. Sigamos, com um breve relato sobre os conceitos de raça e negro mostrando rastros de invisibilidade e marginalização do povo negro na história da educação no Brasil.

2.2.1 Conceito de raça e negro nos estudos decoloniais

Os estudos decoloniais foram difundidos a partir das discussões do Grupo de Investigação Latino-Americano Modernidade/Colonialidade, formado inicialmente por intelectuais de diversos países da América Latina, dentre eles, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Edgardo Lander, Anibal Quijano e Walter Mignolo, e se constituiu em um movimento crítico à modernidade europeia, questionando a sua narrativa hegemônica que invisibiliza e subalterniza outras referências de existências, os povos não brancos.

Os autores afirmam que a “subalternidade e a colonialidade “[...] remonta ao século XVI, quando se inicia a colonização portuguesa e espanhola sobre a América Latina e o Caribe” (Leda, 2015, p. 112-113) e propõem uma transposição dos discursos teleológicos e unidirecionais da modernização a partir do Sul Global. Para Bernardino Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade não é uma prática academicista teórica, mas de reconhecimento da dominação colonial nas Américas,

no norte da África e sudeste da Ásia de a promoção de diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade.

Dito isso, faz-se necessário retornarmos a alguns registros sócio-históricos sobre as mulheres negras do período do Brasil Colônia. Sabemos que não possuímos registros exatos referentes ao número de pessoas residentes no continente africano que foram escravizadas e trazidas ao Brasil no período entre 1551 e 1870, contudo sabemos que fomos o país que mais recebeu escravizados no mundo. Schwarcz (2012) apresenta o número de 3.600.000 (três milhões e seiscentos mil) homens e mulheres trazidos compulsoriamente para o Brasil, o que corresponderia a um terço da população africana que deixou forçadamente o seu continente de origem rumo às Américas. Assim, consideramos que os dois continentes foram duramente impactados pelo colonialismo e pela escravização. De um lado, o continente africano teve sua história, população, ciência e tecnologias, produção agrícola e subjetividades aniquiladas em nome de uma suposta superioridade fabricada e reproduzida através da teoria da raça.

Observamos que o conceito de raça da forma como é empregado atualmente não é caracterizado por fatores biológicos. Pelo contrário, é um conceito muito mais no campo das categorias sociais e ideológicas, e assim como é comum às ideologias esconderem assuntos ou ideais velados e camuflados aqui também fica oculta a relação de poder e de dominação que lhes é inerente.

O conceito de **raça**, que frequentemente tem sido posto como categoria biológica, de forma natural, só pode neste sentido ser caracterizada como categoria étno-semântica. Neste ínterim, a dimensão semântica do conceito de raça é imposta pelas convicções planetárias das mais diversas facetas da sociedade e pelas relações de poder que as perpassam nas mais diferentes formas de governo, que são fortemente ideologizantes.

Conceitos tais como **negro**, branco e mestiço não têm o mesmo significado em outros países como têm no Brasil, na África do Sul ou na Inglaterra, por exemplo. Assim sendo, a semântica desses termos só pode ser étno-semântico, político-ideológico e não biológico. Nas convicções dos geneticistas e biologicistas moleculares, o termo raça não fica evidente na forma físico-material.

No entanto, nas diversas formas de conceber, imaginar e representar de forma coletiva e múltipla as populações contemporâneas existe, ainda, o conceito de raça, “não na forma fictícia, mas, em outras construídas a partir das diferenças fenotípicas

como a cor da pele e outros critérios morfológicos, que no mais profundo, não deixam de ser biológicas” (Munanga, 2003, p. 05).

No outro continente, especificamente no Brasil, homens e mulheres, tendo como fundamento a mesma teoria da raça, foram utilizados/as como meio de produção e força de trabalho. Os seus corpos eram marcados a fogo no ombro, na coxa ou no peito, com os sinais que identificavam o seu proprietário ou proprietária, num processo de coisificação com o objetivo de extirpar a humanidade e a dignidade dos povos escravizados.

Quijano (2005, p. 127) nos lembra que certas sociedades estruturadas foram subjugadas

por não serem consideradas avançadas, pois pela perspectiva eurocêntrica, sendo eles seres tão primitivos, estando no passado da teoria evolucionista, não poderiam ter desenvolvido avanços anteriormente à criação da modernidade europeia.

O projeto de poder colonizador utilizava a lógica de dominação econômica, mas também simbólica, cujas representações refletiam as ideias euro centradas, modernas e capitalistas, deste modo não reconhecia intencionalmente qualquer modo de vida e produção das sociedades fora desses padrões - não brancos -, consequentemente os demais povos eram considerados incivilizados e sub-humanos. Mesmo com a utilização de métodos arrogantes e violentos os colonizadores europeus consideravam os povos africanos pouco dóceis para a transação comercial no principal mercado internacional de humanos africanos, durante o período de relevância do capitalismo comercial.

De acordo com Hooks (1981), os colonizadores consideravam os povos africanos arrogantes e orgulhosos/as. Esse olhar para o modo de ser dos africanos/as se deu em virtude de todo o processo de resistência à violência física e simbólica empreendida pelos colonizadores que impunham sofrimento e opressão em escala crescente, afetando todas as dimensões da vida e ameaçando a esperança de liberdade e reencontro com seu território e origem.

A violência ocorria desde as guerras entre grupos étnicos na África, em que os humanos vencidos eram vendidos pelos vencedores no comércio internacional de escravos. Durante a travessia entre continentes, homens e mulheres trazidos de África eram submetidos à violência moral, psicológica e física, além de serem vítimas de

práticas de humilhação e destituição de dignidade com a finalidade de docilizar os seus corpos orgulhosos e arrogantes, antes de chegarem ao continente americano para serem comercializados/as no mercado escravagista.

A forma de domesticação/adestramento pela violência caracteriza uma das práticas da colonialidade que se pauta na negação dos outros, ou seja, dos não-brancos que são submetidos a processos sistemáticos de desumanização, como a restrição da liberdade e o acesso a elementos básicos para a reprodução social da vida em sociedade como terra, trabalho, vínculos afetivos e cultura.

Entretanto, destacamos o papel feminino no processo de construção dessa reprodução social, também relevante na consolidação de construtos culturais capazes de resistir à opressão patriarcal proveniente da cultura do colonizador. As narrativas ocidentais, sejam teorias, arte, modelo de família patriarcal, entre outros aspectos da estrutura da sociedade europeia moderna, foram contadas por homens.

Tal perspectiva é problematizada por Saffioti (1976) ao questionar se o mundo feminino foi narrado, muitas vezes, pela pena masculina, visto que o acesso bastante limitado à educação e à escrita pública pelas mulheres foi determinado pelo binômio sexismo e racismo com a finalidade de minimizar as vivências das escravizadas. Nas historiografias sobre a escravização de mulheres no Brasil encontram-se inúmeros relatos sobre os homens nas lutas pela liberdade, em contrapartida, o mesmo não acontece com as mulheres.

O mundo feminino negro começa, de forma tímida, a ser abordado na historiografia brasileira somente no início dos anos 70 do século passado, em decorrência das reivindicações do feminismo negro no país por outras narrativas, nas quais as formas de residência de mulheres fossem consideradas. Em tal medida, isso nos permitiria conhecer as contribuições e compreender a resistência de mulheres escravizadas nos mais diversos contextos da sociedade escravagista, pois desde os movimentos rebeldes as escravizadas se fizeram presentes em todos os espaços de conflito.

2.2.2 Conceito de cultura e a memória afro-brasileira

Nos últimos anos, aspectos da memória dos povos indígenas e africanos na diáspora têm “emergido” para discussão em sala de aula (e fora dela). Não por interesse nas visões eurocêntricas que ainda norteiam grande parte da educação

brasileira (e do Estado e suas políticas como um todo), mas pelas lutas sociais travadas por essas minorias sociais. O estudo da história africana e dos africanos e/ou afrodescendentes permite que alunos e professores interajam com a cosmovisão africana, suas concepções de universo, de vida e de sociedade. Conhecer a África de ontem e de hoje, a história do Brasil contada do ponto de vista dos negros, com exemplos na política, na economia, na sociedade em geral, é um dos objetivos a serem alcançados com a implementação da Lei n. 10.639. Quer-se também afirmar a presença continuada da marca africana dos nossos antepassados na literatura, na música, na criatividade, no modo de viver e pensar, no caminhar, no falar e no rir, no rezar e na celebração da vida (Silva, 2013).

Para Geertz (1989), “a cultura é pública, porque o significado é”. E a antropologia, acredita ele, não deve ser vista como uma ciência experimental em busca de leis, como queriam os primeiros antropólogos, mas como uma ciência interpretativa em busca de significado. Segundo Geertz (1989), a cultura é a condição de existência do próprio homem, produto de ações por meio de um processo contínuo pelo qual os indivíduos dão sentido às suas ações. Ocorre na mediação das relações entre os indivíduos, na produção de sentidos e significações. Ao abordar o conceito de cultura sob o aspecto semiótico, acreditamos que Geertz contribui para a compreensão dos problemas estruturais da sociedade em diferentes épocas e realidades contextuais e, sobretudo, das diferenças e transformações ocorridas na pós-modernidade. Para Fanon (2010, p. 39), cultura é: “o conjunto dos comportamentos motores e mentais, nascidos do encontro entre o homem e a natureza e seu semelhante, deve-se dizer que o racismo é um elemento cultural. Há, portanto, culturas com racismo e culturas sem racismo”.

É nessa perspectiva antropológica e histórica do conceito de cultura que se inserem as orientações relacionadas ao tema da africanidade quando se trabalha no ensino superior. A motivação da orientação é, em geral, refletir sobre os temas da africanidade, da Lei n. 10.639/03 e de práticas que levem à superação de preconceitos por meio de uma abordagem que considere a cultura em seu sentido de ação. Entendemos que as grandes diferenças entre os povos de ontem e de hoje são fruto de uma construção cultural, como explica Gomes (2005): muitas vezes existiram relações interétnicas no Brasil, envolvendo populações indígenas e populações escravas africanas e seus descendentes. Assim como em várias partes do Brasil, na

América - além dos conflitos e embates - os escravos fugidos se juntaram a grupos indígenas e até formaram pequenas comunidades (Gomes, 2005).

O conceito de cultura jurídica é baseado na noção de mundo simbólico e em certas etnografias clássicas para construir abertura ao outro, diversidade e direitos humanos. Nesse contexto, a Lei n. 10.639 traz uma contribuição fundamental para essa relação/atividade de formação e educação. O debate sobre o assunto já trouxe muitos benefícios para a sociedade: colocar o assunto na agenda nacional e fazer com que todos entendam que algo deve ser feito para reduzir as desigualdades na educação entre ricos e pobres ou entre negros e brancos. Essa lei define o enfrentamento e as posições a esse respeito. Através do confronto, da reflexão sobre os diferentes acontecimentos do cotidiano escolar, da organização e da participação efetiva em cursos e seminários, vamos forçar o debate, alargar os horizontes conceptuais e divulgar as práticas pedagógicas. Caminhamos para a consciência da existência ampla de uma cultura e de seu tratamento possível e necessário na educação. Para isso, cada um de nós, que deseja formar uma sociedade mais humanitária, terá que se desvencilhar da velha antiguidade cultural, entender esse novo saber e anunciar a boa nova, tecer essa informação, em meio aos silêncios de nossa alunos, como signo precursor desse novo conteúdo de aprendizagem (Careno, 2008).

A partir da reflexão histórica sobre a evolução do conceito de cultura, o conhecimento sobre esse tema se ampliou como eixo estruturante do conteúdo. A perspectiva de compreensão da cultura afro-brasileira vai além do senso comum justificado por ideias preconcebidas sem fundamentação histórica dos aspectos de exclusão relacionados aos povos africanos de seus descendentes no Brasil. Observamos que essas ideias decorrem de uma falta de conhecimento e pensamos, portanto, que uma das formas de viabilizar a aplicação da Lei n. 10.639 é a partir de sua relação com o conteúdo da proposta curricular de história. Essa análise deve se concentrar em um contexto histórico que resgata o papel do Ocidente na realidade do continente africano, bem como as implicações desse discurso no cotidiano escolar. Para a concretização da proposta, é necessário trabalhar com diferentes linguagens e documentos históricos em uma perspectiva interdisciplinar, permitindo aos professores do ensino superior refletirem sobre a presença africana no cotidiano, nas memórias e no imaginário construído (Silva, 2013).

2.3 O quilombismo sob a ótica de Abdias Nascimento e o processo identitário no Brasil

Para falarmos sobre o Quilombismo na perspectiva de Abdias Nascimento recorreremos a sua obra “Quilombismo”. Larking (2012) enfatiza na introdução do referido livro que essa posição política assumida por Abdias Nascimento inaugurou uma oposição política que então não se apresentava nem à direita nem à esquerda do panteão político brasileiro. Essa premissa não estava sujeita a nenhuma “coloração ideológica”, porque para Abdias o racismo era predominante em ambos os polos políticos, agindo de forma ambivalente, ora explorando interesses e se alinhando com orientações raciais e ora se opondo deliberadamente, ou simplesmente ignorando as reivindicações que vinham desse segmento (Rocha, 2021; Larking, 2012).

Para Nascimento (2002), esta área da história se estende à linguagem, pois é com esta finalidade que se desenvolve “O Quilombismo”: para o conhecimento e esclarecimento de histórias negadas pelo monopólio dos grupos dominantes dos meios de comunicação e controle de recursos econômicos e instituições educacionais e culturais. Apagar e silenciar a história negra também é uma fraude política e econômica, segundo o autor, já que a escravidão teria sido um “passo” necessário dos europeus para o desenvolvimento do capitalismo. O argumento convincente de Nascimento (2002) para tal massacre e apagamento negro é que a plena consciência negra só será possível quando houver uma completa transformação política e social nas esferas econômica, educacional e cultural. A participação negra nesses espaços é, nas palavras do autor, “uma necessidade de sobrevivência coletiva como povo – e como nação” (Nascimento, 2002, p. 42).

O quilombismo corresponde à escrita daqueles que desde cedo aderiram ao “NegroDrama” e perceberam conscientemente seu papel diante dessa realidade. Para fins de pesquisa, para compreendermos a escrita e a apresentação de “O Quilombismo”, com o qual nos deparamos com nosso tempo, parece-nos, dentre as muitas questões que podem ser feitas, que uma está diretamente relacionada tanto com a ideia de consciência histórica quanto com o caráter científico da história. É verdade que alguns pesquisadores norte-americanos, quase todos brancos, publicaram trabalhos sobre negros no Brasil; o mesmo pode ser dito de alguns brasileiros, estudiosos ou cientistas sociais, que também são brancos. Mas quando os negros do país irão dirigir, sem intermediários ou intérpretes, a versão afro-

brasileira de nossa história, nossas vicissitudes de esforço criativo ou nossas lutas econômicas e sociopolíticas em andamento? (Nascimento, 1980).

No Quilombismo, torna-se fundamental entender a defesa de uma concepção histórica que deve ser enfatizada, levando em conta o entendimento em prol de uma consciência histórica africana à luz do processo diaspórico em que nosso povo latino está atravessando a América.

A partir da obra de Abdias do Nascimento (2019), acreditamos que a filosofia política afroperspectivista deve ser um campo de conhecimento sistematizado e coerente, que vise à descolonização mental e à liberdade, pois assim como esse filósofo político, acreditamos que: O conhecimento científico que fará o que os negros precisam é de alguém que os ajude a formular teoricamente - sistemática e coerentemente - sua experiência de quase quinhentos anos de opressão. Haverá erros ou mal-entendidos inevitáveis em nossa busca pela lógica de nosso sistema de valores, em nossa tentativa de definir a nós mesmos e nosso caminho futuro. Isso não importa. Durante séculos, suportamos os crimes e as falácias do eurocentrismo "científico", os dogmas impostos à nossa carne como sinais ardentes da verdade última. Vamos agora devolver à teimosa parte 'branca' da sociedade brasileira suas mentiras, sua ideologia de supremacia europeia, a lavagem cerebral que quis nos privar de nossa humanidade, nossa identidade, nossa dignidade, nossa liberdade. Ao proclamarmos o fracasso da colonização mental eurocêntrica, celebramos a chegada da libertação quilombista (Nascimento, 2019).

Ainda na perspectiva de Nascimento (1980) e das concepções defendidas no Quilombismo, institucionalizando o Brasil negro, é essa exigência que grita sua urgência na encruzilhada de nossa história. Um Brasil negro substituindo o atual poder, desprovido de legitimidade, ficção, poder capitalista e mimético servo dos Euro-Estados Unidos. Para a institucionalização do poder como base para a autodeterminação da população afro-brasileira, temos o Quilombo de Palmares como exemplo inspirador. Isso equivaleria a adotar a estrutura progressista do comunitarismo tradicional africano, cuja longa experiência demonstrou que não há lugar para exploradores e explorados. Aceitar o comunalismo africano e situá-lo no contexto das atuais exigências conceituais, funcionais e práticas não seria mais do que virar a história a nosso favor. Seria como escolher uma qualidade de socialismo cujo funcionamento na África está aprovado há séculos, muito antes dos teóricos

europeus formularem sua definição “científica” de socialismo (Nascimento, 1980, p. 46).

Aqui, Nascimento defende que a superação do racismo está intimamente ligada à superação do sistema econômico capitalista, porque esse sistema se baseava na escravização dos africanos e na exploração dos pobres para crescer e sobreviver até hoje, a mesma lógica capitalista é uma lógica racista.

As estratégias desenhadas para a organização da participação política, econômica e social da população negra remetem à política panafricana de unir os negros da diáspora de diferentes países para atuarem e ocuparem o espaço político. Uma das práticas dessa organização considera as políticas implementadas nos espaços informais, nos movimentos sociais e na educação em contextos não escolares como ponto de convergência das propostas já apresentadas aqui para a superação do racismo sistêmico nas estruturas de poder e, principalmente, no agenciamento político e na promoção de questões sociais e demandas negras que há muito foram apagadas e invalidadas na construção social do país. Atualmente, na evolução de tal proposição, podemos identificar como verbo a aprovação dessa ação, ao passo que costumamos a ver aquilombar ou aquilombamento como prática política. (Rocha, 2021).

Abdias Nascimento (1980) deixa os objetivos, a intenção dos ensaios, muito claros para o autor desde o início: expor a experiência dos africanos no Brasil e vincular essa experiência aos esforços de mulheres e homens negros africanos em todas as partes do mundo na direção de reivindicar sua liberdade e dignidade humana, assumindo assim o papel de motor de sua própria história (Nascimento, 1980, p. 33). A intenção do autor, em todos os seus escritos e propostas, de alcançar a liberdade e o destaque de sua história é uma forma de resistência contra um racismo explícito brasileiro, um "racismo luso-brasileiro" no próprio sentido do autor (Rocha, 2021).

Segundo o autor, a desigualdade social que culmina na concentração de renda na elite branca do Brasil não apenas perpetua o privilégio por meio do racismo, mas também perpetua uma elite cultural na educação e nas universidades, a “intelligentsia brasileira”, nas palavras de Abdias. Quanto a essa perpetuação, adverte Nascimento (1980), que os negros são compelidos a esquecer por muito tempo sua história e sua condição. Por que calar e perdoar ou esquecer o holocausto de incontáveis milhões de africanos (homens, mulheres, crianças) que foram friamente assassinados, torturados, estuprados e sequestrados por criminosos europeus durante e depois da

escravidão? Ou não devemos gritar ou reclamar, já que para os europeus a escravidão era um passo necessário para o estabelecimento e o desenvolvimento do capitalismo, um passo para o paraíso socialista? (Nascimento 1980; Rocha, 2015).

Esquecer a história é a denúncia de Abdias Nascimento e justifica as ideias quilombistas apresentadas em sua obra para que não esqueçamos e contemos a história, partindo também dos crimes contra a humanidade cometidos durante a formação da nação brasileira. A resistência defendida por Nascimento (1980) é a superação e a inclusão da população negra em todos os espaços sociais, sejam acadêmicos, políticos, econômicos ou culturais. A verdadeira transformação social só acontecerá quando todos tiverem acesso, apoio, representação e voz (Rocha, 2015).

2.3.1 Representações identitárias no Brasil

A conformação étnico-racial brasileira é bastante complexa e os discursos relacionados à mistura racial e cultural geram muitos padrões que exigem cuidado na hora de tratar do tema. No Brasil, a sociedade não pode ser caracterizada por um único grupo, constitutivo, ou seja, o brasileiro é resultado de uma mistura muito mais ampla que envolve diversas matrizes, dada a confluência de povos que constituem a população brasileira. Quando se trata do conceito de relações raciais no Brasil, alguns debates justificam que não há preconceito entre brancos e negros. Diversas teorias foram sendo construídas para tentar explicar quem era o brasileiro. Neste ínterim, os intelectuais tentaram demonstrar que o brasileiro tinha determinadas características bem diferentes e distintas do modelo que havia na Europa.

Buscando entender que a identidade é um processo de construção e conflito social, o povo brasileiro quer ser sempre aceito por ser branco. Porém, isso não se passa em relação à identidade negra, pois mesmo na autodeclaração dos censos, por exemplo, pessoas com traços negroides não declaram a ancestralidade africana.

Sobre o conceito da identidade, Munanga (1994, p. 177-178) destaca que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do

território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.

O mulato, produto da sociedade brasileira, é o excluído do padrão hegemônico. Consoante Silva (2009, p. 83), “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ser branco não é considerado uma identidade étnica ou social étnica é a música ou comida de outros países”. Porque o outro cultural é sempre uma ameaça à identidade própria: “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2009, p. 12).

Aquilo que é peculiar ao segundo termo reduzido em oposição à essencialidade do primeiro à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a ser humano. Mulher e negro são, assim, marcas (isto é, termos marcados) em contraste com termos não-marcados homem e branco. Neste contexto, o grupo dominante necessita do outro para fazer sentido. Por isso, se existem movimentos de fixação de identidade, esse mesmo sistema prevê a subversão dentro do seu campo de ação.

Castells (1999) assevera que existem três formas de identidade: identidade legitimadora, instituída por instituições dominantes, tendo em vista racionalizar seus domínios; identidade de resistência, baseada em princípios díspares das instituições sociais); e identidade de projeto, que se fundamenta na construção de uma nova identidade, redefinindo sua posição na sociedade, com objetivo de transformar a estrutura social. Tais identidades possuem uma dinâmica social, podendo se transformar, originando outras identidades.

No que diz respeito à identidade legitimadora, essa dá origem a uma sociedade civil; a de resistência (defensiva) forma comunidades, ocorrendo no âmbito da reconstrução defensiva de significados em torno dos princípios comuns. Nesse contexto, cria-se o paradoxo de forças políticas em bases locais em um mundo estruturado por processos globais. A esse respeito, conforme Castells (1999, p. 80):

Houve a produção de significado e identidade: minha vizinhança, minha comunidade, minha cidade, minha escola, minha árvore, meu rio, minha praia, minha capela, minha paz, meu ambiente. Contudo, essa foi uma identidade defensiva, uma identidade de entrincheiramento no que se entende como conhecido contra a imprevisibilidade do desconhecido e do incontrolável.

A preocupação com a questão racial deve levar em consideração a própria existência do ser humano, pois ele necessita gozar de direitos iguais. A problematização da identidade, no âmbito dos Estudos Culturais, tem permitido pensar sobre a desestabilização da identidade em processos como a diáspora, o nomadismo ou o cruzamento de fronteiras. O hibridismo permite, assim, perceber a complexidade da construção de identidades de indivíduos de diferentes proveniências ao mostrar que não se trata de uma categoria fixa, estabelecida de uma vez para sempre. Assim, as identidades nacionais, étnicas ou raciais aparentemente supõem uma estabilidade que as identidades híbridas provam não existir.

Ainda que guardem características das identidades de origem, as identidades híbridas escapam à essencialização. Silva (2009) explica a formação desses processos que decorrem de migrações e de contatos entre diferentes culturas e que contribuem para a compreensão das novas identidades. É no movimento literal, concreto, de grupos em movimento, por obrigação ou por opção, ocasional ou constantemente, que a teoria cultural contemporânea vai buscar inspiração para teorizar sobre os processos que tendem a desestabilizar e a subverter a tendência da identidade à fixação. Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocarem em contato diferentes culturas e ao favorecerem processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e criouliização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais. Da mesma forma, movimentos migratórios em geral, como os que nas últimas décadas, por exemplo, deslocaram grandes contingentes populacionais das antigas colônias para as antigas metrópoles, favorecem processos que afetam tanto as identidades subordinadas quanto as hegemônicas.

Assim sendo, a identidade é, então, produzida, ganha sentido dentro de um sistema de significação, podendo ser representada, tem um caráter arbitrário, como qualquer sistema de atribuição de sentido, instável, arbitrário, dependente de relações de poder. Dessa mesma forma acontece com os processos de preconceito e ações racistas no Brasil. A repetição de determinados enunciados acaba produzindo imagens, cristalizando estereótipos no meio social onde as pessoas vivem sua realidade concreta. Assim se compreende outro componente essencial da linguagem, a performatividade. A linguagem não tem apenas a capacidade de representar e produzir significado dentro de um sistema de significação específico, mas também de criar conceitos. Conforme Silva (2009), a utilização de termos raciais depreciativos e

sua repetição contribuem para o surgimento e a manutenção de estereótipos, de conceitos identitários culturais que, retirados de seu contexto original, estabilizam-se em preconceitos. No entanto, essa mesma condição permite interromper a cadeia de citações e criar identidades alternativas que não sancionem as atitudes racistas existentes, substituindo-as por uma linguagem humanizada e humanizadora, onde não haja posições preconceituosas e racistas.

2.3.2 O conceito de identidade

Muitos teóricos procuraram conceituar identidade e, nesse repertório variado, podemos dizer que a definição de identidade é complexa. Segundo Peter Berger e Thomas Luckmann (2004, p. 230), “a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”. Entendida assim, a identidade não é algo que preexista em relação ao indivíduo, uma espécie de reservatório ou disco rígido que explicasse seus comportamentos, é antes uma construção que depende da interação dos indivíduos com os grupos onde estão inseridos. Os mesmos autores chamam a atenção para o caráter empírico do conceito que, mesmo para o cidadão comum, permite classificar os indivíduos e agrupá-los:

Neste sentido é possível afirmar que um americano tem uma identidade diferente da que é possuída por um francês, um habitante de Nova York é diferente do habitante do Meio-Oeste, um diretor de empresa não se confunde com um vagabundo, e assim por diante [...] a orientação e o comportamento da vida cotidiana depende destas tipificações [...] isto significa que os tipos de identidade podem ser observados na vida cotidiana e que as afirmações como as que fizemos acima podem ser verificadas ou refutadas por homens comuns dotados de bom-senso. O americano que duvidar que os franceses sejam diferentes pode ir à França verificar por si mesmo (Berger; Luckmann, 2004, p. 229).

De fato, há características que marcam os diferentes grupos, de acordo com faixa etária, profissão, religião, etnia, entre muitos outros fatores. Não obstante, não podemos pretender ou aceitar que tais características possam ser utilizadas como instrumentos para aferir qualidades ou defeitos deste ou daquele grupo humano.

A identidade tem uma ação sobre o indivíduo. O conjunto de crenças e valores da sociedade a que pertence o influencia, trabalhando para criar nesse indivíduo certo padrão de comportamento e de crenças equivalentes ao do ambiente sociocultural em

que ele está inserido. Com isso oferece ao indivíduo ferramentas para avaliar a si e aos outros. De acordo com Escosteguy (2001, p. 150):

Identidade é um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que a diferença e a etnicidade são seus elementos constituintes [...] e a fluidez da identidade torna-se ainda mais complexa pelo entrelaçamento de outras categorias socialmente construídas, além das de classe, raça, nação e gênero.

A identidade é uma construção social em que convergem elementos vários que tornam impossível o seu entendimento como entidade fixa. Conforme Silva (2009, p. 76), identidade e diferença são indissociáveis como construtos sociais e culturais produzidos pelos sujeitos através de atos de criação linguística, logo, não são naturais.

Na qualidade de produtos sociais, identidade e diferença revelam as relações de poder que os grupos dominantes exercem sobre os grupos com menor capital simbólico. A constituição da identidade só pode ser compreendida na sua relação com diferentes campos de poder e na forma como é negociada pelos indivíduos. Se o processo de diferenciação produz a identidade e a diferença, então a inclusão e a exclusão são parte desse mesmo sistema.

A cultura produz sentidos que, por meio da linguagem, são atribuídos a determinados saberes que terão efeitos de verdade em dada cultura. Julia (2001) afirma que a cultura varia conforme a época, os fins religiosos ou sociopolíticos. Conforme assevera Vinão Frago (1998), o espaço deve ser analisado como construto cultural, pois expressa e reflete determinados discursos para além de sua materialidade. Na sua visão, o espaço medeia a cultura, tornando-se um elemento significativo, uma fonte de experiência, que denota uma cultura específica. Assim, Viñao Frago (1998) nos ajudou a refletir sobre esta particularidade do entendimento da cultura. Mas, qual a diferença entre cultura e identidade?

Quando buscamos a assunção de novas posturas benéficas em relação ao meio ambiente, estamos pensando numa forma de garantir a nossa existência no planeta terra e, de certa forma, assumindo uma identidade.

Castells (1999) diferencia entre papel e identidade, ou seja, “o papel (trabalhador, mãe) é definido pelas normas sociais e instituições e a identidade se

origina de forma interna. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (Castells, 1999, p. 23). Nesse contexto, “as atividades tradicionais caiçaras pesca e agricultura criam papéis, mas não a identidade” (Calvente, 2015, p. 154).

Assim, para a construção da identidade, a memória coletiva é concebida como matéria-prima por meio de fantasias das pessoas. Contudo, essa matéria-prima é reorganizada em seu significado pelos grupos sociais.

No que se relaciona à identidade territorial, ela é concebida como:

[...] uma identidade definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. Se toda identidade territorial é, obviamente, uma identidade social, nem toda identidade social (como a identidade de gênero, por exemplo) toma, obrigatoriamente, como um dos seus referenciais centrais, o território ou, num sentido mais restrito, uma fração do espaço geográfico (Haesbaert, 2010, p. 172).

A construção da identidade tem a ver com a inserção do indivíduo em um grupo social. Nesse contexto, o grupo social do qual o indivíduo faz parte é fundamental em sua vida, pois é a primeira referência de socialização. É nele que aprenderá os principais valores que o acompanharão por toda a sua vida, norteando-o quando necessitar tomar decisões. Deste modo, torna-se responsável pela educação embasada na aquisição de valores, crenças e conhecimentos, ordenando sua conduta e oferecendo apoio emocional para resolver problemas e conflitos ao se integrar à sociedade.

Na mesma acepção, representa uma referência de identidade, porque com esta troca ideias afina interesses, cria um eu e um nós específicos. É na sociabilidade que acontece a dinâmica das relações, as quais definem os amigos mais próximos e os mais afastados, respondendo às necessidades de comunicação, solidariedade, autonomia, identidade.

Porém, o que se denomina como identidade territorial Caiçara? De acordo com Calvente (2015), a identidade caiçara se constitui em territorial, de resistência simbólica. Parte do princípio de que a violência simbólica pode ser definida como uma imposição arbitrária apresentada de modo disfarçado àquele que sofre a violência, ocultando as relações de força e poder.

Entendemos que a identidade territorial possui dimensões subjetivas, sendo primordial a dimensão da paisagem, pois: “[...] por mais que se reconstrua simbolicamente um espaço, sua dimensão mais concreta constitui, de alguma forma, um componente estruturador da identidade” (Haesbaert, 2010, p. 174).

Nesse aspecto, usar a memória, tendo em vista compreender a identidade territorial, é fundamental, pois as narrativas são:

[...] repletas de experiências vividas, de socialização das tradições, de sensibilidades, de histórias individuais construídas na história coletiva, de pessoas localizadas num determinado lugar e é deste que falam, sentem, rememoram, significam e ressignificam (Martelli, 2007, p. 7-8).

Chapouthier (2005) concebe a memória por meio de dois sentidos. Ao discutir sobre o sentido estrito compreende que a “memória é a capacidade que certos seres vivos têm de armazenar, no sistema nervoso, dados ou informações sobre o meio que os cerca, para assim modificar o próprio comportamento” (Chapouthier, 2005, p. 9). Continua assegurando que a “memória é, também, todo traço deixado no mundo ou nos componentes deste por um determinado evento” (Chapouthier, 2005, p. 9). Nesta mesma linha de raciocínio, Barros (2005, p. 1) analisa que “a memória é a aquisição, o armazenamento e a evocação de informações. A aquisição é também denominada de aprendizado”.

A memória dá ao ser humano a sensação de pertencimento e existência. Izquierdo (2004) revela que a memória humana (biológica) é complexa na sua estrutura e no seu funcionamento, necessitando esquecer algumas vivências para não se sobrecarregar.

Esse depoimento corrobora com a afirmação de Leite (2008, p. 14), quando define que identidade é um conjunto de elementos e processos através dos quais as pessoas se identificam e demonstram pertencimento ou não a uma comunidade em particular, estabelecendo um diferencial material ou ideológico com quem não pertença a seu grupo social.

Tornar-se tradicional inclui um processo de auto constituição alicerçado por meio de lutas e conquistas, tanto para a afirmação da sua identidade como para controlarem seus territórios, ressaltando que tal processo se ampara no estabelecimento de regras de conservação e formação de alianças com agentes

externos. Dessa forma, segundo Cunha e Almeida (2001, p. 192), “deve estar claro que a categoria de populações tradicionais é ocupada por sujeitos políticos que estão dispostos a constituir um pacto: comprometer-se a uma série de práticas, em troca de algum tipo de benefício e sobretudo de direitos territoriais”.

Esses povos possuem uma simbiose com a natureza e conhecimento aprofundado sobre ela, compreendendo seus ciclos e transferindo o saber de geração em geração, por meio da tradição oral.

O que esses povos têm em comum é uma história de baixo impacto no meio ambiente, possuindo interesse em manter e recuperar o território em que vivem, comprometendo-se a prestarem serviços ambientais.

No que diz respeito às leis que anunciam o direito desses povos, o Decreto Federal nº 6.040/2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, concebendo-os:

como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p. 3).

Conforme discutido anteriormente, no âmbito da legislação nacional, o Decreto nº 6.040/2007 reconheceu política e juridicamente os diferentes grupos que possuam identidades étnicas e culturais específicas. No que diz respeito ao adjetivo tradicional, de acordo com Colchester (2000, p. 230-231):

[...] implica uma longa residência numa determinada área. Mesmo assim, no direito internacional, o termo começou a ser usado de forma mais precisa, aplicada a grupos étnicos distintos que têm uma identidade diferente da nacional, tiram sua subsistência do uso dos recursos naturais e não são politicamente dominantes.

Quanto há como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN trata o termo tradição, por meio da Resolução nº 1/2006, definiu-se que:

[...] tradição no seu sentido etimológico de dizer através do tempo, significando práticas produtivas, rituais e simbólicas que são constantemente reiteradas, transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do presente com o seu passado [...] (IPHAN, 2006, p. 35).

Discutindo sobre as características dessas comunidades tradicionais, Diegues e Arruda (2000) as caracterizam como dependentes da relação de simbiose entre a natureza, os ciclos naturais e os recursos renováveis; conhecedores de estratégias de uso e manejo de recursos naturais, cujo saber é transmitido de forma oral; possuem noção de território, no qual se reproduzem economicamente e socialmente; ocupam um território por gerações, embora alguns membros tenham feito o êxodo rural; possuem reduzida acumulação de capital; detêm mitos, rituais e simbologias associados à pesca, caça e a atividades de ordem extrativista; utilizam tecnologia simples, de impacto ínfimo sobre o meio ambiente; o trabalho se sobressai por meio do artesanato, cuja família domina esse processo até a elaboração do produto final; identificam-se como pertencentes a uma cultura que se difere de outras.

Dentre os bens culturais imateriais dos Caiçaras, destaca-se o Fandango, possuindo um acervo de conhecimentos peculiares acumulados por meio dos séculos de convivência e dependência em relação à natureza e da observação atenta e metódica das ocorrências. A respeito da cultura, Diegues (2008, p. 40-41) analisa que é evidente que nenhuma cultura tradicional existe em estado puro e que a caiçara, assim como as demais, também é dinâmica e sujeita a influências ditadas por regras de mercado. Nesse aspecto, houve o abandono quase completo da agricultura, sendo a pesca a principal atividade econômicas, seguida de turismo, serviços e artesanato (Diegues, 2008).

2.3.3 Um conceito de identidade negra

O colonizador numa ação de controle dos corpos, mas também cultural, agia para fragmentar as identidades culturais africanas, como sinalizam Schumacher e Brazil (2000, p. 22):

Ao chegarem como escravas ao Brasil, as africanas recebiam nomes cristãos e, da noite para o dia, viravam Marias, Evas, Felicidades. Uma repentina metamorfose simbolizava a passagem da condição de africanas para a de cativas. Mas muitas delas procuravam, a todo custo, preservar seus velhos nomes étnicos ou religiosos, conservando uma parte importante e muito significativa de sua memória pessoal. Seus nomes cristãos eram úteis apenas nas relações com os europeus, eram nomes de terras de brancos, como se dizia na época. Já entre seus patrícios, continuavam a circular com seus nomes originais, que haviam trazido de suas terras. É assim que

muitas africanas passam a ser identificadas como Josefa Mina, Catarina Moçambique, Catarina Angola ou Maria Emini.

Os autores demonstram que a violência contra os costumes, modos de ser e de viver dos povos escravizados foi utilizada como uma das estratégias de controle social e, de certo modo, a fragmentação das formas de resistência, vez que eram misturados povos de diversas etnias que possuíam linguagem, hábitos e costumes particulares. Assim o medo, a violência simbólica e física, dentre outras práticas, garantia a sobrevivência do sistema que impunha aos escravizados/as a necessidade criar estratégias que garantissem a sobrevivência de seus corpos, e, também, do legado construído e deixado na África.

Para as meninas e mulheres trazidas de África, o medo do desconhecido era constante, tendo em vista que perderam sua condição humana aos olhos do colonizador e passaram a ser mercadorias que serviam ao trabalho forçado nas plantações, aos serviços domésticos nas casas grandes, eram obrigadas a oferecer seus corpos como amas de leite e sexualmente quando assim o desejasse seus senhores, com isso, manter uma relação nominal com seu lugar de origem foi uma estratégia para a manutenção da memória com suas origens.

A condição de raça, classe e gênero das mulheres trazidas de África as colocava sob toda sorte de abusos e exploração, neste sentido, questiona-se: a história das mulheres negras traficadas para o Brasil é marcada somente por resignação, passividade, dor e sofrimento? Seu papel sócio-histórico foi somente de mulher escravizada?

A dor e o sofrimento estiveram e ainda estão presentes de maneira profunda na vida de homens e mulheres vindos de África, mas as suas existências não podem ser recortadas apenas por esse viés. Essa abordagem contribui para a consolidação de imaginário e de ideologias com a finalidade de manutenção de um sistema de subalternização das mulheres negras em relação a sua história de resistência. Diante disso, as relações das mulheres negras ao longo da história da sociedade escravista não se restringem à dor e aos sofrimentos, mas também incluem (re)existência, (re)significação, lutas, conquistas e afetividades.

Ainda que o sofrimento não possa ser esquecido, é necessário abranger esse olhar historiográfico de que este não é o único lugar e comportamento das mulheres negras no contexto do sistema escravista, tampouco na sociedade contemporânea.

Foram desafios postos por uma sociedade ancorada no racismo, na hetericisnornatividade e no capitalismo. Ressaltamos que as relações de poder estão presentes em qualquer contexto macro ou micro das relações.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ser maior do que outro. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva [...] comece a história com as fechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente (Adichie, 2019, p 13).

O autor destaca o poder como a habilidade para contar a história de outra pessoa e fazê-la como definitiva. Ainda ressalta que a história deve ser contada a partir dos vencidos e não pelos vencedores, desse modo a história será completamente diferente, pois se conhecerão as formas contra hegemônicas das mulheres africanas ao se imporem na sociedade racista.

Nesse tópico, abordamos o conceito de etnia, em especial, a diferenças entre etnia e raça e as perspectivas históricas desses conceitos. Segundo Carneiro (2003, p.15), étnico é um conceito que engloba as ideias de nação, povo e raça; diz respeito a um grupo com traços físicos e culturais, cujos membros se identificam com o grupo, ou seja, sentem que pertencem ao grupo.

Sheriff (2002, p. 220) aponta a existência de uma variedade de termos com associação racial usados para descrever as características físicas das pessoas que não apresentam noção concreta de identidade relacionada à etnia: “palavras como preto, mulato, sarará, brancos e morenos podem ser usados para descrever a aparência. [...] As pessoas mais escuras são descritas como bem pretas, de cor fechada ou simplesmente escura”.

Podemos definir etnia como um grupo humano que tem os mesmos costumes, a mesma origem, cultura, língua e religião. Esses grupos, de alguma forma, identificam-se não só pela sua origem geográfica ou pelo fenótipo, mas também por fatores culturais que dão uma ideia de pertencimento. Carneiro (2003, p. 5) define raça como:

A subdivisão de uma espécie, formada pelo conjunto de indivíduos com caracteres físicos semelhantes, transmitidos por hereditariedade: cor pele, forma do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc. Raça é um conceito apenas biológico, relacionado somente a fatores hereditários, não incluindo condições culturais, sociais ou psicológicas. Para a espécie humana, a classificação mais comum distingue três raças: branca, negra e amarela.

Por esta linha de raciocínio fica evidente que o conceito de raça está relacionado a aspectos biológicos, como cor dos olhos, cor da pele e tipo de cabelo. Segundo Cunha (2002, p. 122):

Os sinais de cor são culturalizados e substantivados em categorias que incorporam ora o estigma ora a excelência. Se no processo de percepção da cor de tipo individualizado a excelência e o estigma são representados como exemplos necessariamente subjetivados, a coletivização implica a radicalização do discurso da diferença.

Etnia é associada pelos autores a aspectos culturais. Já o termo raça se refere a aspectos biológicos, ou seja, cor da pele, cor dos olhos e cabelos. Nesta mesma linha de raciocínio está a afirmação de Arrighi (*apud* Nogueira, 2015, p. 1): “raça, etnia e classe social, são conceitos sociologicamente distintos que, entretanto, enquanto fenômenos sociais, estão inter-relacionados”. Logo, quando o termo abordado é raça ou etnias não se fala de diferenças sociais, mas de uma rivalidade entre diferentes grupos em que as relações sociais desfavorecem as classes inferiorizadas por aquelas que são racistas e preconceituosas.

Com o milagre da Revolução Industrial europeia, assim como o Renascimento e o Iluminismo, houve redução de homens e mulheres escravizados à condição de propriedade. Nestes termos, as primeiras máquinas da Revolução Industrial não foram nem a máquina a vapor ou a imprensa, ou ainda a guilhotina, mas sim o corpo escravizado.

A espoliação colonial passa a ser legitimada por um imaginário que estabelece profundas diferenças entre o colonizador (soberano) e o colonizado (súdito), como se fossem opostos, enquanto o segundo é caracterizado como vinculado ao mal, à barbárie e à selvageria, o primeiro é associado às marcas identitárias da bondade, racionalidade, limpeza e civilização (Streva, 2016 p. 34).

Com a pressão Inglesa a abolição da escravatura se tornou uma necessidade premente para inserção do Brasil. A economia mundial já havia abandonado o trabalho escravo e adotado o trabalho assalariado, então, com apenas dois artigos, em 13 de maio de 1888, foi promulgada a Lei Imperial 3.353, que versava:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário. Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém. O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Públicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império. Princesa Imperial Regente (Brazil, 1888).

Como num passe de mágica, cerca de 2 milhões de negros e negras que, segundo alguns historiadores, ainda estavam nas senzalas, foram expulsos e entregues à rua da amargura, às margens, aos becos, às sarjetas, sem que nenhuma ação e/ou política nas áreas da economia, trabalho, educação, saúde, moradia fossem implementadas para incorporar essa população agora livre e indesejada. Escreve Florestan Fernandes (1965) que aos escravos foi concedida liberdade teórica sem qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória.

Através de uma arquitetura racista, homens e mulheres negros/as foram eliminados das posições que ocupavam no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo a tendência de limitá-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes.

Às mulheres negras, agora ex-escravizadas, coube o desenvolvimento de estratégias que garantissem a sua sobrevivência e da sua prole, através da continuidade da prestação de serviços domésticos (lavadeiras, engomadeiras, passadeiras, amas de leite, babás, faxineiras, cozinheiras, confeitadeiras, arrumadeiras, empregadas domésticas), muitas vezes em troca de um prato de comida e um local insalubre para viver.

Em troca de tal benemerência e proteção inúmeros abusos físicos, sexuais e castigos continuaram a vigorar nos espaços privados. Devido às condições de trabalho, agora análogas à escravização, a essas mulheres não era permitido o descanso, nem mesmo a convivência familiar.

A trajetória de algumas mulheres negras já com idade avançada e acometidas por várias doenças causadas pelas condições desumanas de trabalho, péssimas acomodações e pouca ou nenhuma alimentação adequada as levou a mendigar junto às portas das igrejas, na esperança de que a fé pública pudesse abrandar o seu sofrimento e o descaso por anos e anos de trabalho sem nenhuma indenização. (Benedito, 2013).

No Brasil, após 131 anos de abolição da escravatura, percebemos que a população negra brasileira sempre ocupou em sua grande maioria os postos hiper desqualificados forjados pelas classes dominantes no sistema de produção capitalista.

Sabemos que é na esfera das relações sociais que a questão racial ganha amplitude, na forma como a população negra acessa a riqueza socialmente produzida, no estabelecimento das relações afetivas, no acesso e permanência no mercado de trabalho, na invisibilidade escolar. Enfim, é na vida cotidiana que a diversidade racial ganha contornos de desigualdade social. O trabalho escravo aviltante vivenciado por mais de 350 anos repercute atualmente, fazendo com que os lugares sociais a serem ocupados pela população negra, em especial, as mulheres negras, sejam demarcados pela raça:

[...] o conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria étno-semântica [e político-ideológica]. [...] o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (Munanga, 2003, p. 12).

Sojourner Truth nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1797, foi tornada livre em 1787, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). A escravidão nos Estados Unidos, entretanto, só foi abolida nacionalmente em 1865, após a sangrenta guerra entre os estados do Norte e do Sul, conhecida como Guerra da Secessão. Sojourner viveu alguns anos com uma família Quaker, onde

recebeu alguma educação formal. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativa abolicionista e defensora dos direitos das mulheres.

Em 1843 mudou seu nome para Sojourner Truth (Peregrina da Verdade). Na ocasião do discurso já era uma pessoa notória e tinha 54 anos. A versão mais conhecida foi recolhida pela abolicionista e feminista branca Frances Gage e publicada em 1863. Parece-nos muito atual:

[...] E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem desde que eu tivesse oportunidade para isso e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Truth, 1850, p. 5).

A herança racista continua a ser reafirmada cotidianamente pelos herdeiros dos colonizadores, esses mantêm a posse da terra/latifúndio agora denominada de agronegócio. Dominam os grandes meios de comunicação, parques tecnológicos, grandes empresas em diversos setores, bancos, conglomerados imobiliários e educacionais, instituições religiosas e, claro, os poderes legislativo, executivo e judiciário, garantindo a manutenção do poder econômico e a supremacia política para a perpetuação dos seus interesses.

A partir de lutas coletivas dos movimentos de mulheres negras espalhados por todo o território nacional e internacional, alguns avanços foram conquistados, mas ainda se mostram insuficientes quando analisamos os quantitativos de mulheres negras nas profissões de alto prestígio, nos cargos de liderança corporativa, na docência universitária e nos altos cargos políticos.

As mulheres negras ainda ocupam majoritariamente as funções de empregadas domésticas, babás, cuidadoras, ambulantes e mesmo no mercado do tráfico de drogas ocupam os subpostos, como mulas, vapores, esticas, mulas, aviões, fogueteiros e olheiros.

“A história e a realidade não podem ser contadas a partir da perspectiva do colonizador, é necessário romper com a lógica monológica da modernidade” (Maldonado-Torres, 2007, p. 162). As desigualdades de raça, classe e gênero tem exigido das mulheres negras a construção de estratégias cotidianas para a

manutenção da vida, a possibilidade de mobilidade social e o reconhecimento e apropriação da sua condição humana que o racismo e o machismo a todo momento, por meio de sofisticadas tecnologias, buscam destituir.

2.3.4 Formação étnica brasileira

A socióloga nigeriana Oywùmí (2002) criou o conceito de cosmopercepção, priorizando outros sentidos para entender o mundo a partir de uma perspectiva africana nos sentidos sensorial e cognitivo. No entanto, não se opõe ao significado da cosmovisão, mas expande a compreensão e a percepção do mundo, não apenas focando no significado visual.

No Ocidente, todas as identidades sociais são interpretadas pelo prisma da hereditariedade, sendo o determinismo biológico um filtro através do qual funciona todo o conhecimento sobre a sociedade. É uma interpretação biológica do mundo social. Enquanto atores sociais como gestores, criminosos, enfermeiros e pobres forem representados como grupos ao invés de indivíduos, e enquanto tais agrupamentos forem interpretados como geneticamente constituídos, não há como escapar do determinismo biológico. Além desse determinismo biológico, é preciso ter resistência para não se esconder traços significativos da cultura.

De acordo com Arrighi (*apud* Nogueira, 2015), a formação étnica da população brasileira é complexa e variada. Ela se deu basicamente a partir de cinco distintas fontes migratórias, como é possível ver: os povos nativos que se encontravam no território antes da chegada dos portugueses, os quais vieram para explorar as riquezas das terras recém-descobertas; os negros africanos, que foram trazidos pelos europeus para trabalhar nos engenhos, na produção da cana de açúcar; e a intensa imigração europeia nas primeiras décadas do século XIX, a exemplo de suíços, alemães, italianos e japoneses.

O resultado da formação da população brasileira é uma riqueza da cultura nacional que é encontrada em várias manifestações culturais, costumes, crenças, entre outros. No entanto, a miscigenação entre diferentes culturas e costumes acabou provocando desigualdades sociais e a exclusão de diferentes grupos por causa da sua classe social e dos fenótipos.

As condições históricas criaram formas de convivência e adaptação entre os grupos que formaram a população brasileira. Ou seja, os indígenas optaram sempre

por uma convivência mais isolada, os africanos e os portugueses mantinham uma convivência mais integrada porque, como senhores de grandes engenhos e patronos de um sistema escravista, mantinham como seus dependentes os escravos que realizavam toda espécie de trabalhos duros.

Em meados dos séculos XVI e XVII, a colonização era totalmente rural e a mão de obra escrava era trazida de África para explorar os grandes latifúndios. O negro contribuiu fortemente para o crescimento do Brasil, mas não é valorizado enquanto elemento ativo na construção do país, pois cai sobre ele o estigma do trabalho escravo.

Assim a escravidão colonial determinou profundamente a história das nações americanas, mas principalmente a do Brasil que foi a última nação a abolir o trabalho escravo. Por mais de três séculos, as principais atividades desenvolvidas na colônia eram quase que exclusivamente executadas pela mão de obra do negro escravizado (Maestri, 1988, p. 33).

Para termos uma ideia da relevância desta questão, podemos dizer que de cada dez dias vividos da história brasileira, sete foram passados sob o regime da escravidão, deixando este terrível legado, que aliado à omissão histórica do Estado em face ao combate às desigualdades étnicas acabou por produzir uma série de iniquidades do racismo e do preconceito (Brasil, 2015).

Embora na atualidade não haja, no Brasil, registros de segregação racial aberta, a cor ou a raça dos indivíduos acabou mesmo assim, funcionando como um diferencial na distribuição de direitos e oportunidades. A junção da pobreza com o racismo resultou em uma sociedade na qual um negro pobre tem muito menos chances de ascensão social do que um branco pobre (Brasil, 2015, p. 6).

A negação do racismo é uma grande hipocrisia que perdura durante décadas na sociedade brasileira. A orientação de forma errada, e até mesmo uma educação sem a devida formação dos professores, corroborou na estruturação de um discurso brasileiro, servindo apenas para piorar os contrastes e impedir uma efetiva ação estatal sobre o enfrentamento destes problemas, mesmo que previsto em seu dispositivo constitucional com suas penas para efeitos legais.

O racismo, sobretudo quanto aos gritantes efeitos do nazismo, do *apartheid* na África do Sul e nos estados meridionais dos Estados Unidos, a luta dos negros contra

a discriminação que enfrentou resistências seculares, bem como o regime escravocrata executado no Brasil por quase toda a era Colonial levava a Constituição Federal de 1988 a ter sua prática como crime sujeito à reclusão, nos termos da Lei. “Chama-se racismo o tratamento desigual manifestado pelo agente, em função de raça ou cor da pele, ou qualquer ato em que se identifique a desigualdade segundo critérios objetivos” (Ceneviva, 2003, p. 78).

Corroborando com essa mesma linha de pensamento está a afirmação de Lopes (2008, p. 322):

No momento em que a servidão desaparecia da Europa Ocidental, a descoberta do continente Americano revitalizaria de modo surpreendente a prática da escravidão moderna, distinta da antiga por marcar-se pelo regime em que funcionava e sobre seus sujeitos, quase todos índios e negros africanos, dessa forma que as marcas deixadas por esse período ficariam inscritas em grupos sociais determinados, diferentemente de outras épocas aonde todo e qualquer nação vencida em guerras poderia ser submetida a escravidão.

Não se pode negar que o Brasil é um país predominantemente negro, efeito diretamente ligado aos longos anos de escravidão que assolaram o território nacional com práticas desumanas de tratamento aos escravos trazidos de várias partes da África. Arrebatados de seus berços por traficantes e às vezes até pelos chefes de suas tribos esses homens e mulheres eram levados a uma viagem mortal a partir da qual iriam viver terrores jamais imaginados.

Trazidos originalmente das colônias portuguesas da África, a bordos dos terríveis navios negreiros, os escravos eram empregados como um tipo de mão de obra insubstituível. Muitos negros morriam nesses navios antes mesmo de chegar ao Brasil, e tinham seus corpos atirados no mar, como se nada significasse (Pedrosa, 2008, p. 333).

À medida que a exploração no território nacional aumentava, eram necessários mais escravos que eram buscados diretamente das colônias portuguesas na África, pois quanto maior era a produção maior seria o número de escravos necessários, aumentando de maneira significativa a ambição por parte dos traficantes de negros devido à altíssima procura. A visão do Brasil segundo viajantes deixava claríssima a composição étnica do país e era por si só fortemente preconceituosa visto que uma forte proporção da população era composta por negros africanos e nascidos no Brasil, escravos ou livres. Seus trabalhos braçais quase sempre eram de carregadores, de

produtos ou pessoas, bem como outras atividades degradantes, não havia viajante que não exprimisse sua surpresa diante da quantidade de negros encontrados na rua.

Seguindo esta visão, observadores, diziam sobre a dificuldade de imaginar que estavam no Brasil e não uma capital africana, na qual passa inteiramente despercebida uma população de brancos puros dominando um enorme contingente de negros que por quase todo o tempo somam maior número que os seus senhores. Tudo parece negro: negro na praia, negros na cidade, negros na parte baixa, negros nos bairros altos. Tudo o que ocorre, grita, trabalha, tudo o que transporta e carrega é negro (Verger, 2002, p. 21).

Os africanos importados pelo tráfico, seus descendentes e até aqueles que conseguiram sua liberdade formam a classe mais humilde do território nacional. A condição servil a qual eles se sujeitavam os obrigava a fazer os mais rudes e penosos trabalhos (Verger, 2002).

Estes acontecimentos criaram uma herança histórica do que se vê até os dias de hoje no que diz respeito às desigualdades sociais, culturais e étnicas, principalmente por terem criado uma série de acontecimentos que durante anos e anos acabaram por resultar no modelo social que temos hoje em nosso país. A escravidão era sempre um instituto admitido e apesar de alguns esforços sobre a campanha abolicionista, dizia-se que a própria Constituição da época não teria espaço para esse tipo de medida. Baseado nessa afirmação o centro da discussão está no art. 179, parágrafo 22, da Constituição do Império, que garantia o direito de propriedade da seguinte maneira:

É garantido o direito de propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem público legalmente verificado exigir o uso, e emprego da propriedade do cidadão, será ele previamente indenizado do valor dela. A lei marcará os casos em que terá lugar, esta única exceção, e dará as regras para se determinar a indenização (Brasil, 1891, p. 14).

O artigo versava sobre o direito legítimo dos proprietários sobre seus escravos, que eram considerados propriedade dos senhores, e que uma possível política de abolição do regime significaria uma desapropriação sem indenização, o que seria uma prática inconstitucional (Lopes, 2008).

Ao contrário de outros países da América Latina, onde junto com a Proclamação da Independência vinham também decretos de libertação de escravos, no Brasil isto não ocorreu, visto que os movimentos revolucionários aconteciam de

maneira lenta e gradual. As ideias sugeridas eram do imediato fim do tráfico e progressivamente da escravidão, de modo a adaptar os escravos a uma vida livre e a transformá-los em cidadãos ativos e participantes da economia nacional (Lopes, 2008).

Porém este tráfico, que deveria ser imediatamente extinto, pelo menos sob o ponto de vista de prático, permaneceu até a metade do século XIX, pois representava excepcional fonte de renda no país; o tráfico por seu imenso lucro era prontamente realizado e atraía todos os capitais portugueses e brasileiros, o que claramente constituiu um obstáculo ao avanço das províncias no caminho da civilização, da indústria e de melhoras reais (Verger, 2002). Ao elencar alguns pontos sobre o processo abolicionista José Bonifácio destacou medidas sucessivas para efetuar esta transição.

Os escravos doentes seriam tratados pelos seus senhores; os negros forros que não tivessem ofício receberiam uma sesmaria pequena do Estado. Outras medidas propostas incluíam aceitar o testemunho dos escravos em juízo (não, porém, contra o seu senhor) e a desobrigação da escrava grávida de prestar certos serviços (Lopes, 2008).

Esta, sem dúvida, se funcionasse seria uma melhor maneira de tratar a inserção dos escravos na sociedade livre, propiciando-lhes condições de adaptação e subsistência no mercado de trabalho criando situações reais de melhoria de vida e não simplesmente jogando às ruas uma multidão despreparada e marginalizada.

Medidas que deveriam ser ainda mais enérgicas visto que à época o censo indicava que a taxa de analfabetismo entre os escravos era de 99,9% e entre os livres era de 80%, o que deixa absolutamente claro o total despreparo dessas pessoas para se inserirem em um mercado de trabalho que exigisse qualquer qualificação profissional ou educacional (Lopes, 2008).

Mas, na prática, o que se viu foram sucessivas medidas protelatórias no sentido de prolongar o máximo possível o regime escravista.

A edição da lei Euzébio de Queirós de 1850, que proibia oficialmente o tráfico de escravos, foi o primeiro instrumento de contenção, porém deixava aberta a possibilidade de se utilizar os escravos embarcados para realização de serviços ao governo. Em seguida, a Lei do Ventre Livre de 1871 definia que o filho da escrava seria considerado livre, porém a lei previa que até a idade de 8 anos ele ainda estaria sujeito aos serviços do senhor e que ao atingir a idade poderia ser entregue ao

governo em troca de uma indenização ou ainda que o senhor poderia ficar com ele até atingir os 21 anos.

Na sequência a lei do sexagenário de 1885 se mostrou uma grande hipocrisia, pois a expectativa de vida na época era de 50 anos para um homem livre, saudável e bem alimentado. Imaginemos para um escravo atingir aquele patamar. E mesmo se conseguisse, ficaria marginalizado sem nenhuma possibilidade de emprego (Pedrosa, 2008).

Falava-se muito em abolição, mas a realidade mostrava uma diferente situação sobre o assunto. Em 13 de maio de 1888 foi, finalmente, declarada a libertação dos escravos através da aprovação da Lei Áurea, muito embora o Brasil tenha sido o último país do mundo a declarar oficialmente esse ato (Pedrosa, 2008).

A grande falha da questão foi que após a abolição da escravatura, o Brasil nunca praticou nenhuma política de inclusão social para os recém-libertos, pois sob o ponto de vista liberal, acreditava que todos estavam livres para exercerem suas faculdades, habilidades e ofícios como qualquer outro cidadão, o que dificilmente ocorreu visto que a população era composta por analfabetos e dependentes com pouca ou nenhuma chance de se inserir no mercado (Vitorelli, 2012).

Com a abolição formal em 1888, todavia, não houve nenhum processo de integração do negro à vida cotidiana livre. Sem alfabetização, sem dinheiro, sem emprego, como se incluir socialmente? A discriminação, o desdém e a falta de reconhecimento do valor do ser humano prosseguiram como marca indelével do regime que, apenas formalmente, terminava (Pedrosa, 2008).

Nesse cenário, as consequências perversas do total descaso do Estado com a questão da reintegração da população recém liberta não seriam sentidas apenas por seus descendentes diretos, mas se perpetuariam por inúmeras gerações, originando o efeito transgeracional da injustiça de origem. Essa consequência é de profunda importância para a compreensão da situação social do Brasil contemporâneo, pois demonstra porque no Brasil temos a permanente vinculação entre a cor negra e a situação de miséria e de opressão econômica. Tendo em vista esse falho processo de integração da população negra pós-escravidão, ocorreram uma série de eventos que determinaram a fatal marginalização dessa população o que causou e causa prejuízos até hoje. Tornou-se necessário a criação de dispositivos legais para amparar, equilibrar e compensar a situação dessa população, e um dos dispositivos mais recentes e específicos seria o Estatuto da Igualdade Racial, que será em seguida

analisado tendo como contraponto os aspectos constitucionais referentes aos mesmos assuntos, havendo assim uma comparação normativa sobre o texto magno o Estatuto e seus objetivos.

A verdade é que fazemos parte uma cultura indiferenciada e que nós somos parte dessa construção ideológica. Não podemos deixar de admitir que a cultura negra faz parte da construção do nosso povo brasileiro. Mesmo existindo um padrão, não podemos deixar de admitir a presença de outros costumes em nossa cultura.

Para finalizar, uma abordagem da miscigenação é importante para percebemos que somos todos diferentes, não somos fruto de uma raça pura, e que não faz sentido, numa sociedade globalizada, continuar a esbarrar neste tipo de ideias preconcebidas que continuam a impedir que problemas sociais urgentes, como a falta de acesso à educação e saúde, sejam resolvidos, como se a cor da pele fosse o limiar que, desde a escravidão, continua a dividir sua população entre cidadãos de primeira e de segunda categoria.

A diversidade historicamente tem sido representada como algo exótico, folclórico. A abordagem superficial e distante do cotidiano escolar reforça estereótipos, naturaliza os problemas raciais e sociais, justificando-os por meio de recursos da psicologia como, por exemplo: índio é preguiçoso, negro é violento, branco nasce para comandar. Isso tem mudado com ações educativas dos movimentos sociais e a reivindicação de uma nova postura da escola em relação aos grupos étnico-raciais que compõem o povo brasileiro.

O problema central nos estudos de relações raciais, e ainda que se admita que o preconceito, seja qual for a importância que se lhe dê, como problema de estudo, deve ser focalizado no contexto da situação racial em que se manifesta, o fato é que a preocupação com ele está pelo menos implícita em toda pesquisa que se faz neste setor. Mesmo quando se estuda uma situação racial em que se supõe inexistente (ou quase inexistente) o preconceito está pelo menos implícito ou o interesse em compará-la com situações em que sua ocorrência é insofismável.

Lembremos: em 1888, ano da abolição da escravidão, os brancos (e aqueles não brancos que se incorporam ao seu grupo) detinham o controle sobre todas as áreas de decisão e influência na sociedade, eram os proprietários das terras e dos meios de produção, controlavam o comércio interno e externo, a alta burocracia, o judiciário, o exército e a polícia, detinham o poder político e dominavam as profissões

liberais, como os médicos e os engenheiros. E esse controle de quase todos os espaços jamais saiu de suas mãos.

Quanto aos negros, estavam confinados às atividades de baixo prestígio na acumulação de riqueza, como as tarefas agrícolas e os trabalhos manuais de menor qualificação. Nas primeiras décadas do século XX, aqueles pequenos nichos de trabalho qualificado que os negros haviam adquirido foram deles retirados e transferidos para os imigrantes europeus, numa política deliberada de embranquecer todos os espaços de poder e de importância no país.

Já nos anos trinta, foram criadas e consolidadas mais instituições de ensino superior pelos brancos e para os brancos, novas redes do ensino, de pesquisa e de expansão e melhoria das profissões liberais foram formadas e reproduzidas desde então, sempre entre os brancos.

Por tudo isso, a sociedade brasileira tem funcionado, ao longo de mais de cem anos, como um sistema que se autorregula de modo a reproduzir constantemente a mesma desigualdade racial. Apesar da rigidez dos estabelecimentos no Brasil, vimos no século XX alguns momentos de mobilidade social, já a nossa mobilidade racial, porém, foi extremamente restrita.

Em suma, a desigualdade social foi construída em cima da desigualdade racial, que foi naturalizada por efeito de um discurso ideológico legitimador que fechou as portas para a exposição de conflitos, facilitando a reprodução da nossa crônica desigualdade socio-racial, em que a cor emblemática da ascensão social é a branca e a da exclusão e do fracasso é a negra.

Segundo Santos (2003), as práticas racistas constroem e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca das organizações e modo de vida daqueles considerados inferiores.

2.3.5 Racismo e outras formas de discriminação

Em conformidade com Wallerstein e Balibar (1991), entendemos o racismo como um fenômeno social que envolve tanto práticas (como humilhação e desprezo), quanto discursos que o embasam, sendo que, para as vítimas do racismo, as ações exercem, pelo menos em um primeiro momento, um maior impacto que as teorias. Para tais autores, o racismo não é apenas uma atitude de desdém ou medo de alguém

ou de algum grupo. Na verdade, ele reconcilia os seguintes objetivos capitalistas: maximização da acumulação de capital e minimização dos custos de produção e perturbação política.

Como vimos com o nazismo, para além da afirmação de superioridade de um grupo racial, o racismo também faz referência à etnia, à religião e à nação. Não há um racismo destinado apenas aos grupos já tão conhecidos (como os negros) e com os mesmos objetivos. Há racismos. Todavia, tanto pelo Estado quanto pelos movimentos sociais se focarem apenas nas lutas contrárias ao preconceito contra o negro, a mulher e os gays, dentre outros mais visíveis, geralmente se negligencia o preconceito contra a burrice, discutido por Bourdieu (2012) no artigo *O racismo da inteligência, e a pobreza*.

Então, o que é racismo? No imaginário social a palavra racismo se atrela à temática da escravidão africana ou então a do Holocausto, pois ela se encontra vivaz na história mundial. Entendemos que racismo seria qualquer tipo de violência preconceituosa, seja física ou verbal, incluindo estrutural, que um determinado povo age com relação a outro devido às suas distinções socioculturais, fenotípicas e políticas. Na opinião do autor Joel Rufino Santos (1995, p. 12),

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E, também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie.

Então o racismo constrói um argumento de dominação de um grupo com relação a outro. O sentimento de superioridade racial de um grupo étnico vem demarcado nas dinâmicas sociais no mundo atual, o grupo discriminado racialmente sofre com a imposição da ideia de servilismo, consequência de um passado escravocrata. Shohat e Stam (2006, p. 45) “argumentam que as vítimas mais óbvias do racismo são aquelas cujas identidades foram forjadas no caldeirão colonial: os africanos, os asiáticos e os povos nativos das Américas”.

Jules Harmand (*apud* Shohat e Stam, 2006, p. 45) afirma que “a legitimação básica da conquista dos povos nativos [...] é a convicção de nossa superioridade, não apenas mecânica, econômica e militar, mas também moral”.

O racismo atualmente não se desenvolve pelos mesmos meios que outrora, nenhum povo hoje detém fundamentos raciais para escravizar um outro povo. As

práticas racistas incrementaram instrumentos específicos para atravessar o direito à cidadania; o racismo se encontra vivo nas sociedades atuais e, a exemplo do Brasil, seu sustentáculo é a cordialidade. Visto que o sistema racista prevalece no conteúdo social, o que o justifica? Segundo Muniz Sodré, “todo racismo desenvolve-se, assim, no quadro de uma relação racial [...]. Esta relação pressupõe uma identidade baseada na ficção intitulada raça e se concretiza sempre no quadro de relações de dominação entre atores sociais” (Sodré, 2000, p, 194).

Essa relação justifica a posição socialmente acentuada de um determinado grupo, que entendemos ser indivíduos de traços fenotipicamente caucasianos. O beneficiário dessa relação seria o então indivíduo que carrega os traços não-negros, esse por sua vez não se vê num meio racializado, justificando sua ascensão social pela meritocracia. O autor Charles Mills (1997, p. 11-12) afirma existir um contrato racial nesta relação, sobre isso ele diz que:

Todos os brancos são beneficiários desse contrato, embora alguns brancos não sejam signatários deste. [...] Será óbvio, no entanto, que o contrato racial não é um contrato no qual o subconjunto de humanos não-brancos pode estar genuinamente de acordo. Pelo contrário, é um contrato entre aqueles classificados como brancos sobre os não-brancos, que são, assim, os objetos ao invés de sujeitos do acordo (tradução do autor).

Deste modo, é natural que não haja a conscientização do branco em meio a esta relação, a condição racial oferece uma posição de conforto que ele não consegue visualizar ou ao menos questionar. Mills (1997, p. 76, tradução do autor) explicita que o peixe não vê a água, e os brancos não veem a natureza racial de um sistema branco porque é natural para eles, o elemento no qual eles se movimentam.

Embora Mills seja americano, e suas análises tenham advindo de um contexto social diferente, suas conclusões são adequadas para o cenário brasileiro visto que nossos bastidores sociais são travados também por relações entre brancos e negros. Apesar do Brasil abarcar outros grupos étnicos, nossos apontamentos envolvem os principais atores sociais do país, o branco e o negro, dada a sua imensidade populacional. Entendemos que o racismo precisa mais de um sujeito para poder agir, não necessariamente com brancos e negros, e dependendo da situação ela nem sempre é unidirecional. Deste modo, concordamos com Shohat e Stam (2006. p. 51) ao afirmarem que:

[...] embora membros de todos os grupos possam ter opiniões racistas não há imunidade genética nesses casos não é todo grupo que detém o poder necessário para praticar o racismo, ou seja, para traduzir uma atitude preconceituosa em opressão social.

Entendemos que nossas sociedades estão estratificadas racialmente, sendo que a vítima do sistema racista precisa combater o fantasma do racismo que somente o assombra, em contrapartida, o beneficiário desse sistema, dado seu ceticismo, não acreditaria nesses fantasmas. O racismo se torna assim de difícil localização nas relações sociais e estruturais, salvo situações em que ele ocorre de forma explícita, muitas vezes em agressões verbais e até físicas. Eliminar as práticas racistas requer estudos aprofundados, diálogos nas escolas e universidades, e a criação de mais aparições sobre o tema no seio midiático e posteriormente a permissão da aceitação do outro independente de seus traços fenotípicos, culturais ou políticos.

2.4 Educação Antirracista

Nos últimos anos, a educação nas relações étnico-raciais tem sido falada com mais intensidade. Isso requer uma ruptura epistemológica com o saber hegemônico e uma abertura para a construção de diálogos que substituam o saber pela geopolítica, pela política do corpo e pela egopolítica. Esse saber hegemônico produz um racismo/sexismo epistêmico que permeia os currículos de escolas, centros de formação, universidades, institutos de pesquisa etc. No entanto, o desafio de construir pedagogias antirracistas levanta questionamentos sobre as diversas práticas racistas que permeiam nossa educação há séculos. em todos os níveis de ensino (e mesmo fora da escola). Essas práticas racistas são baseadas em saberes e em outras práticas racistas porque assim aprendemos e reproduzimos o que consideramos certo, verdadeiro e absoluto até termos a oportunidade de desaprender e reaprender de uma forma diferente do que pensávamos. Contrariando a ideia de naturalizar a invenção da superioridade branca e da inferioridade negra, o autor afirma que o que é mais natural para o ser humano amar é o oposto do que os desumanos praticam tanto, como mencionado por Freire e Fanon. E o racismo é uma dessas lições nocivas, identificada com conservadorismo, hegemonia branca e falta de democracia. (Ferreira, 2018)

Construir pedagogias antirracistas é, portanto, parte de um projeto social que abarca o desejo de uma sociedade radicalmente democrática, respeitosa dos direitos legais e que valoriza as identidades apesar de sua pluralidade étnico-racial. Nesse sentido, Silva (2007, p. 490), analisando o fundamento legal da instituição formadora das relações étnico-raciais, mostra-nos que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes etnias e raças se inicia com mudanças na forma de se questionam para que rompam imediatamente com sentimentos de inferioridade e superioridade, ignorem julgamentos preconceituosos, deixem de aceitar posições hierárquicas forjadas nas desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007; Ferreira, 2018).

Dessa forma, percebemos que tal processo educativo não se limita aos limites da escola ou da universidade, mas se trata de como as pessoas passam a se relacionar, independentemente de sua etnia e raça, consigo mesmas e com os outros, a partir de uma atitude de respeito por si e pelos outros. Representa uma mudança radical na forma como construímos a nossa própria história de vida através das relações pessoais, sociais e culturais. É um momento decisivo para as relações marcadas pela ferida colonial, baseadas em preconceitos, hierarquias raciais e sociais consideradas naturais, normais e em certo sentido imutáveis (Ferreira, 2018).

A persistência dessa desigualdade, expressa nos dados apresentados, é resultado da ausência de uma política governamental de inclusão social ao longo da história após quase quatro séculos de escravização da população negra. Uma mudança nesse cenário envolve uma discussão aberta sobre o tema, portanto a escola não pode ignorar a relevância desses temas. Como educadores, precisamos problematizar e lançar luz sobre o assunto, a educação deve ser a ferramenta que contribui para mudar essa situação. Nesse sentido, profissionais de diferentes áreas do conhecimento devem adotar uma postura diferenciada ao buscarem a construção e a implementação da educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003 abre novas possibilidades para a condução desse diálogo em sala de aula. Segundo Silva, esta nova forma de ver e compreender a contribuição do negro para a humanidade revelará que a história, a cultura, a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelo negro têm sido objeto de hegemonia racista, assegurada por uma visão europeizante, e criará uma visão de que esses crânios fósseis, como os de hoje, foram e são povoados por um espírito vivo e criativo (Silva, 2016; Soares, 2020).

Nesse contexto, cabe destacar que a educação é entendida aqui como “o instrumento pelo qual qualquer indivíduo, em uma sociedade como a nossa, tem

acesso a qualquer tipo de discurso” (Focault, 2012b). Nessa perspectiva, “a educação por si só, entendida como um processo permanente de transformação da ação, tanto individual quanto coletiva, pode ser um importante meio de provocar mudanças nas relações raciais no Brasil” (Moraes; Navas, 2015; Silva; Rocha, 2018). São processos integrados envolvendo as pessoas e a construção de sua identidade, desenhados por meio de relações de poder/saber e transitando por diferentes espaços, formais e não formais, seja escola, família, igrejas, ONGs, universidades etc. (Soares, 2020).

Todos esses documentos (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3 de 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004) participam especialmente na criação de legislação voltada para a educação antirracista em nível nacional. O caráter superficial, racista, eurocêntrico e acrítico do texto e da imagem contribui para a perpetuação de uma ideologia branca hegemônica na educação, em particular, a hegemonia curricular (Asante, 2019) que atenta contra os princípios de uma educação antirracista e atua contra o cerne de uma democracia que assuma o direito à diversidade como componente dos direitos sociais e, portanto, assimile mais sistematicamente a diversidade étnico-racial e a igualdade (Gomes, 2011; Silva, 2015).

Dessa forma, adentrando no campo discursivo da educação para as relações étnico-raciais, foi possível construir a tese de que o diálogo fecundo no aspecto discussão da temática étnico-racial, presente nos livros didáticos de Biologia do ensino médio na cultura brasileira, com base nos princípios da Teoria do Afrocentrismo, enquadra-se no campo teórico das epistemologias contra hegemônicas, permitindo a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura africana e promovendo a afirmação da identidade negra na perspectiva do antirracismo (Gomes, 2015).

O reconhecimento dos fenômenos educacionais ligados à desigualdade racial no Brasil e o acesso do negro à universidade nos chamaram a atenção para essa fase da educação e se fez necessário questionar como esses educadores se percebem diante da inclusão de negros, população historicamente excluída das universidades públicas. Sabemos que os movimentos sociais e intelectuais negros, que em vários momentos enfatizaram o racismo de tipo brasileiro, têm desempenhado um papel importante na transformação da realidade dessa exclusão histórica, que se apresenta a nós como uma conquista externa e que, em outras palavras, reconhece, em geral, que há uma espécie de entrada “forçada” com meios de influenciar uma determinada

ordem dominante já estabelecida e que por si só cria tensões. Como já anunciamos, a educação superior, como espaço educacional, não tem sido tão questionada no ensino das relações e desigualdades raciais quanto à educação primária, mesmo que sejam estudos realizados em colaboração com o próprio Estado, como veremos a seguir. Portanto, nossa apresentação às vezes incluirá o cenário da educação primária para esclarecer nosso pensamento (Gomes; Jesus, 2013; Nunes, 2020).

2.4.1 O racismo

O conceito de raça humana do ponto de vista biológico não encontra respaldo nas ciências biológicas. No entanto, raça e racismo são sustentados por estruturas ideológicas. Nesse sentido, de acordo com Almeida (2019), não há nada da realidade natural que possa corresponder ao conceito de raça, este por sua vez é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritário.

O racismo se fundamenta na noção socioantropológica de raça:

Pode-se dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 32).

O racismo é uma ideologia e um sistema de opressão. Consequentemente, não se limita a práticas individuais ou grupais que são separadas umas das outras. Ou seja, em conceitos individualistas e limitados, segundo Almeida (2019, p. 36), “isso seria uma espécie de patologia ou disfunção, não sendo considerada a natureza política própria do racismo”. A pessoa racista está convicta de sua superioridade, ou seja, ela interioriza para si mesma que o outro é inferior simplesmente por uma questão de cor de pele.

Assim sendo, acrescenta Almeida (2019, p. 36):

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.

Por isso a concepção individualista do racismo pode não admitir a existência de racismo, mas somente de 'preconceito', a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. Sobre este ângulo, não haveria sociedade ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo.

Essa percepção limitada resulta em percepções e análises superficiais, às vezes equivocadas, pois não traduzem efetivamente uma compreensão real e concreta do racismo e de como ele opera nas estruturas sociais. O racismo é um sistema de opressão onde a existência se traduz em uma relação de poder que assume a forma do opressor sobre o oprimido com base no conceito de racismo. Em nosso país, o racismo é uma ideologia estruturante das relações sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, Almeida (2019, p. 50), destaca que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômica, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.

O sistema econômico atual usa esse domínio para explorar, escravizar e até matar os negros. Para Theodoro (2013, p. 4):

O racismo é uma ideologia que, em linhas gerais, classifica e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que tem o modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior. O racismo está presente no cotidiano das relações sociais, funcionando como um filtro social, fortalecendo ou cerceando oportunidades, moldando e reforçando os pilares de acesso e exclusão. E com a operação de clivagens raciais, o racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual.

Gomes (2005, p. 52) informa que o "o racismo resulta unicamente do anseio de atribuir certas verdades ou crenças como verdadeiras". Nesse sentido, o racismo é pautado pela definição de uma norma hegemônica qualificada como superior, e tudo o que dela se difere é considerado inferior.

Para Munanga (2004), racismo é aquela tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um determinado grupo são

consequências diretas de suas características físicas ou biológicas, e essa tendência se baseia em uma construção sociológica que determinará um grupo, o grupo patronal, superior e inferior, estabelecendo com ele relações de poder e dominação. Munanga (2004) afirma que o racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas devido à relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Também destaca (Munanga, 2004, p. 6), que:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence.

O racismo é uma realidade na sociedade brasileira. Porém, no Brasil, temos a ideia da inexistência de conflitos raciais, que é uma questão muito difundida no imaginário das pessoas, de que a sociedade brasileira tenha relações raciais harmoniosas.

Segundo Gomes (2005, p. 56), o mito da democracia racial “por um lado quer negar a discriminação racial dos negros no Brasil, e por outro, quer perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações contra esse grupo racial”. Neste sentido, está a posição de Gomes (2005, p. 57),

Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-na política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial.

O próprio mito da democracia racial nega o processo de jugo ocorrido no país desde o pós-abolição até os dias de hoje, em que se verifica a realidade do negro cotidianamente marginalizado. A esse respeito, conforme Garcia (2007, p. 39) aponta:

[...] o discurso da igualdade emerge nas décadas de 20 e de 30, negando a estrutura de discriminação histórica brasileira. Em seu lugar erige-se o mito da democracia racial, da “Fábula das três raças” – convivência pacífica entre brancos, negros e índios [...]. Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram

camufladas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, conseqüentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população.

A sociedade brasileira não assumiu seu caráter racista e é do interesse dos grupos hegemônicos manter esse status e garantir espaços privilegiados, enquanto a população negra continua resistindo às mais diversas formas de violência literal e simbólica. Ainda se referindo ao mito da democracia racial, Cavalleiro (2003, p. 29) diz:

Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio”, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida [a falácia da meritocracia]. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico aos serviços de saúde e educação e alto índice de desemprego.

Almeida (2019) discorre que, historicamente, na sociedade brasileira o racismo é estrutural, mas tal realidade não pode ser compreendida como irreversível. Nesse aspecto, para Almeida (2019, p. 15):

O uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável, e que as ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo.

A contemplação/ação sobre questões raciais deve ser considerada eficaz em nossa sociedade. O exercício da consciência racial pelas pessoas pode levar a uma transformação do espírito humano para superar a realidade diferente entre brancos e pretos, e desconstruir a ideologia baseada na democracia racial, que, por sua vez:

tem como suporte a miscigenação [...] na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizados sobre mulheres negras e indígenas [...] (Carneiro, 2011, p. 66).

O processo de violência contra negros tem significado histórico. Não esqueçamos o sequestro de africanos, que aqui foram escravizados e sujeitos a todas as formas de desumanização. Não descuidemos do esquecimento. Consciente ou inconscientemente há violência diária para a população negra de nosso país.

A oposição dos negros decorre de uma luta passada contra a violência e a exclusão. Cada sucesso, já que há poucas conquistas, também reflete os progressos do movimento negro e de todos aqueles que historicamente apoiam sociedades antiapartheids e se opuseram aos abusos contrários aos direitos humanos. Sarlet (2001, p. 60) define os direitos humanos como um processo de luta pela dignidade da pessoa humana, atribuindo-lhes a seguinte definição:

Qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Em contextos de regimes que visam a destruição dos sistemas étnicos, o racismo classifica os grupos sociais por critérios mais fenotípicos que étnicos. Curiosamente no Brasil, a população negra é o principal alvo desse sistema. Diante disso, entendemos que o combate ao racismo é uma questão de direitos humanos.

À priori, os direitos fundamentais se constituíram como a continuidade da tradição anglo-saxônica que restringia política e institucionalmente os poderes do monarca, buscando efetivar liberdades individuais como: se manifestar, pensar de forma livre, se reunir e se locomover, livre exercício de atividade profissional, além de liberdades políticas e civis (Vieira Júnior, 2015).

Para Marmelstein (2015), a teoria dos direitos fundamentais se cria associada ao fim da segunda Guerra Mundial, por ocasião da queda do regime nazista. Tais normas possuem forte conteúdo ético que busca proteger a dignidade da pessoa humana. Observamos, baseados em Alexy (2008), que o caráter histórico dos direitos fundamentais não permite que sua definição seja absoluta.

Portanto, deram possibilidade à formação de variadas teorias históricas, responsáveis por explicar o desenvolvimento dos direitos fundamentais, “teorias

filosóficas, que se empenham em esclarecer seus fundamentos, e teorias sociológicas, sobre a função dos direitos fundamentais no sistema social” (Alexy, 2008, p. 31).

Neste mesmo íterim está o pensamento de Veira Júnior (2015, p. 78):

Nessa testilha, a primeira geração dos direitos fundamentais deita raízes nas Declarações do século XVIII, sendo a primeira a do Estado da Virgínia de 1776. Todavia, a que realmente marcaria os direitos fundamentais de primeira geração foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que sintetizou as aspirações político filosóficas da Revolução Francesa de 1789.

Os direitos podem ser divididos em dimensões ou gerações. Nesse trabalho, serão analisadas somente três gerações dos direitos fundamentais. Assim, são considerados direitos fundamentais de primeira geração os relacionados à liberdade civil e política. “Não por acaso a liberdade de consciência, de culto, de reunião e a inviolabilidade do domicílio são exemplos de direitos de primeira geração que tem como titular o homem considerado individualmente” (Vieira Júnior, 2015, p. 79).

Esses direitos de primeira geração colocam o Estado na posição de prestador negativo, ou seja, de se abster de interferir ou intervir no âmbito particular e íntimo do homem considerado em sua individualidade e como um cidadão de direitos, limitando o poder absoluto do Monarca.

Os direitos fundamentais de segunda geração prezam que se assegure os direitos sociais, econômicos e culturais, baseado no princípio da igualdade, obrigando o Estado a prestações positivas, ou seja, a interferir e a intervir para que a justiça social seja realizada (Vieira Júnior, 2015). Sobre tais questões, Sarlet, (2009, p. 47) afirma que “a nota distintiva destes direitos é a sua dimensão positiva, uma vez que cuida não mais de evitar a intervenção do Estado na esfera da liberdade individual, mas, sim, na lapidar formulação que faz Lafer (1995), de propiciar um ‘direito de participar do bem-estar social’.

Neste sentido, os intitulados direitos de terceira geração são marcados pela titularidade difusa ou coletiva da coletividade e dos grupos sociais, sendo o direito ao meio ambiente, à proteção ao patrimônio histórico e cultural da humanidade, à paz, dentre outros.

Segundo Lafer (1995, p. 239, apud. Vieira Junior, 2015, p. 82)

enquanto dos direitos de primeira geração (direitos civis e políticos) – que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais – realçam o princípio da liberdade e os direitos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais) – que se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade, os direitos de terceira geração, que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos genericamente a todas as formações sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante no processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos, caracterizados, enquanto valores fundamentais indisponíveis, pela nota de uma essencial inexauribilidade.

Ao se constituir como um dos princípios fundamentais os valores sociais, abre-se uma prerrogativa jurídica que estrutura a existência e projeta o indivíduo e sua vida na sociedade.

O racismo se revela violador dos direitos humanos, operando a partir de processos de desumanização sobre os grupos vitimados. Almeida (2014, p. 134) ressalta:

O racismo tem apartado do acesso aos direitos humanos, em todo planeta, multidões de africanos e seus descendentes, dentro e fora da África. No Brasil, resistimos cotidianamente à morte anunciada pela discriminação racial. No entanto, na maioria das vezes rendemo-nos diante da força da mídia que, maciçamente, naturaliza a violência racial contra a população negra em seus programas sensacionalistas, ridicularizando e inferiorizando a imagem desse grupo étnico-racial no trabalho, na educação, na religiosidade, no noticiário policial e até no exercício da sexualidade e orientação sexual. A mídia é apenas um dentre os muitos dispositivos de poder hegemônicos. O pano de fundo que se movimenta e se transmuta historicamente são as ideologias raciais que estruturam as relações sociais no Brasil, sobre as quais se reafirmam os preconceitos e as práticas discriminatórias que dão materialidade ao racismo “à brasileira”. Este racismo, cuja existência material é reconhecida pela população, dialeticamente nega a existência dos agentes, pois, no Brasil, “ninguém é racista”. Desconhecidos esses agentes, nutre-se a impunidade, a invisibilidade, o silêncio e, conseqüentemente, maiores são as dificuldades para seu enfrentamento através de políticas públicas.

Vale destacar que a luta contra o racismo não é apenas histórica. Também levou ao sucesso do movimento dos negros, especialmente incorporado na implementação de políticas públicas. No Brasil, a luta negra, seja ela individual e/ou coletiva (contra o projeto hegemônico que se atribui o status de superioridade e se define como norma a seguir), representa a resistência em prol de uma sociedade justa em que todos são sujeitos de direitos, respeitados e valorizados.

No Brasil, destacamos importantes acontecimentos que marcam a luta dos movimentos sociais no século XX, especificamente no campo da educação. Assim, em Gomes (2012, p. 737) destacamos a Frente Negra Brasileira, criada na década de 1930, cujo compromisso era batalhar pela inserção do negro na sociedade, especialmente no campo da educação, e combater as práticas discriminatórias a que estão submetidos. Segundo Gomes (2012, p. 737), essa frente

[...] promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), da década de 1940, representou um marco importante, pois apresentou o projeto liderado pelo intelectual Abdias do Nascimento, promovendo o protagonismo negro no Teatro Brasileiro.

O Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 2009).

Também merece destaque o Movimento Negro Unificado (MNU), uma das principais organizações do movimento negro brasileiro, fundado em 1978, que se tornou uma das ferramentas mais importantes para condenar o racismo em nossa sociedade. O MNU tem fortalecido a contribuição cultural dos povos africanos para o Brasil e protagonizado a luta por políticas públicas afirmativas.

Também, durante a década de 1980, no movimento negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação promoveram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que levasse em conta a questão racial na sociedade brasileira. Segundo Nascimento (apud Araújo, 2021, p. 31), há registros da existência de pré-vestibulares direcionados “para estudantes negros e negras, organizado pelo Centro de Estudos Brasil África, em 1976, no Município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro”.

Vale citar outros registros de vestibulares populares para a comunidade negra, destacados pelo referido autor: o instituto Steve Biko, fundado em 1992 em Salvador -BA; O Pré-Vestibular de pretos e carentes (PVNC), que foi criado e realizado em 1993 por professores e moradores do município de São João de Meriti, na baixada fluminense; e o programa de Educação para Afrodescendentes (Educafro), criado em 1997 em São Paulo (Nascimento apud, Araújo, 2021, p. 31). A Carta Magna, conhecida como Constituição Civil de 1988, tornou o racismo um crime irremediável por conta do processo de luta do movimento negro em prol de uma sociedade antirracista. Na educação, porém, a CF/88 deixa muito a desejar, por exemplo, destacamos o que Gomes e Rodriguez (2018, p. 937) têm a dizer sobre suas propostas sobre aprendizagem, cultura e história africanas:

O documento final da Constituição, por sua vez, apenas sinalizaria a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, na medida em que as reivindicações do movimento negro quanto à alteração curricular na educação foram consideradas muito específicas, devendo ser tratadas em leis ordinárias. Nesse sentido, foram retiradas do documento as propostas de obrigatoriedade do estudo da cultura e história da África nos currículos dos três níveis de ensino, além da proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil.

A Assembleia Nacional Constituinte de 1988 teve como objetivo redigir uma nova constituição em conexão com a redemocratização do país. Embora conhecida como "constituição cidadã", essa "cidadania recomendada" não aborda os dilemas históricos da questão racial no Brasil (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 941).

Na luta permanente do movimento negro, foi realizada em 1995 a Marcha Zumbi Contra o Racismo e os Direitos Civis, reunindo cerca de 30 mil pessoas para defender políticas públicas para a população negra. A marcha marcou o 300º trecentésimo aniversário do assassinio de Zumbi (emblema da resistência ao sistema escravista brasileiro e à consciência negra).

No final da década de 1990, foram realizadas conferências preparatórias para a formação da delegação brasileira para participar da Conferência Mundial das nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, em Durban, na África.

Como aponta Gomes (2012, p. 739), o Estado brasileiro, ao ser signatário do plano de Atividade de Durban, "reconheceu internacionalmente a existência

institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho”.

Não se pode negar que o Brasil avançou significativamente em termos de políticas públicas voltadas para a população negra (como as mencionadas anteriormente), sobretudo pela atuação de movimentos pretos que se consolidaram coletivamente na busca pelos direitos da população negra. As chamadas políticas de ação afirmativa são fruto desse processo de luta e, segundo Piovesan (2005, p. 49), consistem em:

Medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade.

Nesse sentido, temos que as ações afirmativas significam um passo importante na luta contra o racismo, na medida em que viabilizam à população negra acesso a direitos historicamente negados, na busca da igualdade substancial.

A noção de racismo foi desenvolvida a partir da ideia de *raça*, tanto no sentido etimológico, quanto por meio do reconhecimento da inter-relação entre o significado de ambas e o construído nas relações sociais. No contexto histórico, o significado da palavra *raça* começou a surgir no século XIV, relacionado à ideia de linhagem genealógica.

A partir do final do século XVIII, os seres humanos foram categorizados em alguns tipos raciais de acordo com a aparência física, impulsionando a difusão do racismo científico, época na qual a *raça* foi classificada como uma categoria. (Wade, 2008). Sobre o racismo, coexistem três principais teorias (Heilborn; Araújo; Barreto, 2010). A primeira delas parte da concepção de que o racismo pode ser medido a partir das diferenças físicas e hereditárias, delimitando as diferenças morais e culturais entre os grupos humanos. Baseada nessa concepção, foi criada a hierarquização biológica, a qual justificou a segregação, o ódio racial e o extermínio dos grupos humanos considerados inferiores no período colonial (Heilborn; Araújo; Barreto, 2010).

A influência desta teoria contribuiu para a criação do colonialismo e do regime nazista e a implementação do *apartheid*. Tal teoria foi sendo desconstruída enquanto ciência por meio das discussões provenientes da antropologia moderna e dos conhecimentos genéticos da ciência biológica.

A segunda teoria naturalizou o racismo, caracterizando-o como uma derivação do etnocentrismo que prega a noção de que certos grupos, culturas e sociedades são modelos usados como parâmetros para comparar, julgar e hierarquizar as outras sociedades segundo as características de raças. A terceira teoria apresenta o racismo como um fenômeno moderno, construído a partir de ideias relativistas, da centralidade e supremacia do indivíduo advindas do Iluminismo (Heilborn; Araújo; Barreto, 2010).

As teorias raciais embasaram diversas ideologias nacionais e nacionalistas, fundamentando a legitimidade dos Estados-Nações, mas também o colonialismo europeu na África. No século XX, o racismo científico foi suplantado pelo conceito de raça como construção social. A partir da nova concepção do conceito de raça, foi possível observar que uma visão racializada poderia se converter em consequências sociais, provocando a discriminação e a violência racial. A história do negro no Brasil começou a ser escrita no século XVI, com sua chegada do Continente Africano por meio do tráfico negreiro, que significou a base do sistema econômico mundial e, acima de tudo, a determinação da vida dos negros como mercadoria. Conforme Munanga e Gomes (2004, p. 18-19), o tráfico negreiro representou

[...] uma das maiores tragédias da história da humanidade. Ele durou séculos e tirou da África subsaariana (região do continente africano abaixo da linha do deserto do Saara) milhões de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes e deportados para três continentes: Ásia, Europa e América. [...] os europeus foram os maiores responsáveis pelo tráfico transatlântico, através do qual 40 a 100 milhões de africanos foram deportados para a Europa e América.

A chegada dos escravos negros em terras brasileiras se configurou como um processo de desumanização por serem arrancados de suas famílias, jogados nos porões sujos dos navios negreiros, sofrendo todo tipo de humilhação sem terem nenhuma noção do futuro que os aguardava. A esse respeito, Homem (2008, p. 09), assevera que:

amontoados em porões imundos de navios, comendo e bebendo o mínimo, vendo companheiros de viagem morrer em razões de

doenças e maus-tratos, certos de que não era um bom destino que os esperava, os africanos eram levados a galpões e mercados nos quais eram postos à venda.

Os negros acometidos de doenças e que durante a viagem faleciam eram dispensados ao mar, sem nenhum direito a enterro, pois para a tripulação a continuação da viagem com escravos doentes significava grande risco de contaminação. Ao chegarem no cais na cidade do Rio de Janeiro, os mortos eram jogados em valas, e os que estavam com a saúde precária iam para as denominadas casas de engordo, onde eram alimentados para atingirem o peso ideal para serem expostos nos mercados de escravos, pois os colonos portugueses analisavam das arcarias dentárias ao brilho das suas peles.

A invisibilidade do negro na sociedade escravagista brasileira é nítida desde a sua chegada ao Brasil, pois eram registrados com nomes de origem portuguesa, proibidos de cultuarem seus deuses e obrigados a comparecerem semanalmente às missas. A escravidão proporcionou aos negros uma vida miserável de castigos em praça pública, de chicotadas, com jornada de trabalho de quinze horas diárias, sendo sua labuta considerada essencial para a estabilidade econômica dos fazendeiros.

Possuir escravos, antes de qualquer coisa, eis o meio indispensável para se firmar na colônia. O morador honrado era o que podia sustentar sua família sem desempenhar qualquer trabalho, e tanto mais rico seria, quanto mais escravos possuísse. Honra e riquezas (fazendas) eram privilégios garantidos aos que ingressavam na classe senhorial (Vainfas, 1986, p. 70).

A resistência dos escravos se deu a partir das rebeliões e do surgimento dos quilombos, que representou a primeira e maior expressão de luta organizada dos negros no Brasil, pois possibilitou a luta pela liberdade e sobretudo a preservação da história negada aos africanos desde o seu continente. A abolição da escravatura no Brasil foi caracterizada como um processo lento e gradual, sendo a primeira lei abolicionista denominada Lei Barbacena, que proibia o tráfico interatlântico de escravos, porém, ficou conhecida como lei para inglês ver, pois não houve fiscalização.

Em 1850, foi criada a Lei Eusébio de Queiroz, com o mesmo sentido da Lei Barbacena, mas com maior eficiência, pois o Estado brasileiro intensificou a fiscalização, diminuindo assim o tráfico de negros no Brasil, mas aumentando a

importação. Em 1871 foi criada a lei do Ventre Livre, determinando que os filhos de escravos nascidos até aquele ano eram livres.

A Lei do Sexagenário, promulgada em 28 de setembro de 1885, concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos, e, por fim, a promulgação da Lei Áurea, que ocorreu em 13 de maio de 1888. As leis promulgadas no período da escravidão foram consequência da realidade econômica mundial, pois após a Revolução Industrial a Inglaterra e os Estados Unidos pressionaram o Brasil para a libertação dos escravos.

Libertos da situação de cativo, quando da promulgação da “Lei Áurea”, continuaram, porém, excluídos, despossuídos. Todo período que antecede à promulgação da lei se deu, paralelamente, às mudanças na ordem econômica e política, que colocavam obstáculos à existência de um país escravagista no cenário mundial. Os abolicionistas mostravam grande indignação pelas condições de cativos dos negros, mas não puderam pensá-los como indivíduos que deveriam ser inseridos na sociedade. Assim, supunham que, saindo da condição de escravos, o negro trabalharia como mão de obra remunerada para seu autossustento. Mas grande parte do contingente de cativos libertos vagava desorientados, sem condições para seu autossustento (Nogueira, 1998, p. 14-15).

Após a escravidão, possibilitou-se à população negra ocupar os mesmos postos de trabalho, pois a educação, o acesso à terra e o emprego lhes foram negados. Uma parcela da população negra permaneceu nos locais, vendendo assim a sua força de trabalho em troca do mínimo para a sobrevivência e outra migrou para a cidade em busca de emprego.

A experiência da população negra após a abolição da escravatura se caracterizou pelo intenso processo de desresponsabilização do Estado brasileiro, pois a realidade do negro na contemporaneidade é marcada pelo racismo latente e pela desigualdade, não sendo possibilitadas à população negra condições sociais, econômicas e políticas equitativas (Gonzalez, 2008).

2.4.2 Legislação correlata à educação antirracista

As conquistas ilustradas anteriormente precederam a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. O marco legal alterou o artigo 26-A da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da

história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras (Brasil, 2008).

O processo de implementação da referida lei demandou e exigiu medidas estruturantes que representam uma estreita relação entre os órgãos federais (municípios, estados, distritos federais) para a implementação da ordem pública. Nesse sentido, o plano *sulear*⁵ foi criado para orquestrar a implementação desse marco legal, o chamado “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004).

O objetivo intrínseco do plano é “a institucionalização da educação nas relações étnico-raciais, maximizando a atuação dos diversos atores, compreendendo e respeitando as leis 10.639 e 11.645/08, e a portaria CNE / CP 03/2004 e a resolução CNE/ CP 01/2004” (Brasil, 2004).

Segundo o referido parecer, esse plano “pretende, entre outras coisas, responder às necessidades da população afrodescendente no domínio da educação de acordo com políticas de ação positiva” (Brasil, 2004). A referida resolução, por sua vez, estabelece as “Diretrizes curriculares nacionais – DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana”. Nesse sentido, as DCNs são:

Tem como metas promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática [...] [e tem por princípios norteadores] consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. (Brasil, 2004).

Para além da institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais, o Plano Nacional tem por objetivos:

a) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

⁵ O termo *sulear* foi cunhado e desenvolvido pelo professor doutor Márcio D’Oliveira e está em perfeita sintonia com a epistemologia afrocentrista de voltar a busca de conhecimento para o Sul e não para o norte, isto é, não para o eurocentrismo, mas para o africanismo. Para maiores informações consulte o site www.sulear.com.br

- b) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- d) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- e) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (Brasil, 2013, p. 19 e 20).

Com efeito, o plano Nacional de Implementação das Diretrizes do Currículo Nacional para a educação em relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Civilização Afro-Brasileira e Africana foi "edificado como um documento pedagógico com o objetivo de orientar e delimitar os sistemas de ensino e instituições afins na implementação do artigo 26-A da lei de Diretrizes e bases da educação Nacional", que estabelece que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas 35 brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 1996).

O artigo 79-B da Lei nº. 9.394/96 (LDB) determina que o calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra", ainda baseado em conceitos antirracistas, houve o advento da lei da Igualdade Racial. Nesse sentido, no parágrafo único do artigo 1º, o Estatuto define: discriminação racial ou étnico-racial; preconceito racial; desigualdade de gênero e raça; Políticas Públicas e Ações Afirmativas para a população Negra:

I-discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - Ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Brasil, 2010).

O Estatuto destacou orientações que estão relacionadas à área educacional. Dentre as quais se destacam:

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 36 população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 § 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. § 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. § 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. 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 (Brasil, 2010).

A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial significa, entre outras coisas: o reconhecimento de que a população negra no Brasil é a mais afetada pelas desigualdades sociais; que o racismo estrutura a relação diferencial entre negros e brancos em nossa sociedade; e que a ideia de democracia racial está errada.

Então o estatuto é um passo importante na luta contra o movimento negro para um país que é contra o racismo. Outra importante mudança de paradigma na legislação educacional brasileira foi a promulgação da Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre a reserva de vagas em instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, em cada concurso. Nesse montante, a lei estabelece, em seu artigo 3º, a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI):

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2012).

Os estabelecimentos federais de ensino médio técnico também reservarão em cada vestibular de cada curso, por semestre, pelo menos 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para alunos que tenham concluído integralmente o ensino fundamental público, incluindo negros e indígenas.

Em síntese, tendo em conta, por um lado, os critérios de reserva de alunos que tenham concluído os seus estudos primários ou secundários em escolas públicas (para ingresso no ensino secundário ou superior), a lei estabelece que as vagas serão preenchidas, por atual e alternativamente, por pessoas com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, por autodenominados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

A Lei n. 12.711/12 é uma ferramenta para promover políticas de ações afirmativas (PPAs). Vale ressaltar que a Política de Ação Afirmativa é um meio de compensação para a população negra historicamente marginalizada na educação. Os espaços da faculdade sempre foram ocupados principalmente pela elite branca privilegiada.

A PPA é uma forma de combater o racismo sistêmico, que é “indireto, mas fruto de instituições em funcionamento que acionam uma dinâmica de desvantagem e

privilégio baseada na raça” (Almeida, 2019, p. 36). Posteriormente, em junho de 2014, a Lei n. 13.005 sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu dez diretrizes que incluem combater as desigualdades educacionais, com foco especial na promoção da cidadania e na eliminação de todas as formas de discriminação. O PNE também estabelece dez metas educacionais que devem ser alcançadas no prazo de 10 anos do próprio plano. Um objetivo é tornar o ensino fundamental de 9 anos universal para todas as populações de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos passarão dessa fase na idade recomendada até o último ano do PNE (Almeida, 2019).

Vale ressaltar que em um país desigual e racista, atingir as metas educacionais traçadas no PNE pode ser um desafio, porque o histórico de exclusão dos brasileiros pobres e negros obriga essa parcela da população brasileira a recusar a educação nos bancos escolares em busca de sobrevivência também das crianças.

Aprovada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que rege os núcleos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos por alunos de escolas públicas ou privadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é assim definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, 38 políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's) (Brasil, 2017, p. 7).

Os marcos legais que sustentam a BNCC são: a) CF/88, art. 210. Serão estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino básico, de forma a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso IV do seu artigo 9º, que determina a adoção de uma base curricular nacional comum para a educação básica; c) As Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), que definem a base como conhecimento, e valores culturalmente

produzidos, expressos em políticas públicas; e (d) plano Nacional de Educação (PNE). Dos fundamentos pedagógicos do Núcleo Comum Nacional de Estudos destacam-se: o foco no desenvolvimento de competências (nesse sentido, competência é definida pela própria BNCC como a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivo e socioemocional), atitudes e valores para solucionar complexas demandas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho. Para a BNCC, isso significa, entre outras coisas: “[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno [...]” (Brasil, 2017. p. 14).

Neste sentido, no que diz respeito à abordagem dos problemas contemporâneos que afetam a vida humana numa escala local, regional e global, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que “corresponde aos sistemas e redes educacionais, bem como às escolas na sua autonomia e competências, integrando-as nos currículos e nas propostas pedagógicas, preferencialmente de forma transversal e inclusiva” (Brasília, 2017, p. 19).

Dentre os temas abordados pela BNCC, destacam-se: a educação das relações étnico-raciais e a educação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A BNCC trata dessas questões nas competências dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas didáticos e às escolas tratarem-nas de forma contextualizada de acordo com suas características específicas (Brasil, 2017).

Segundo Almeida et al. (2017), a temática étnico-racial não é abordada de forma aprofundada no referido instrumento normativo:

A BNCC se constitui como uma ação de política pública educacional que diante das aprovações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 deveria pautar a construção de um currículo que contemple o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, a base não contempla as determinações previstas nas leis e nas diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, pois observamos uma abordagem mínima e pouco referenciada sobre a temática (Almeida, et al. 2017, p. 7).

Ao tratamento superficial dado pela BNCC acerca da temática das relações étnico-raciais é atribuída uma escolha ideológica de manutenção do racismo estrutural:

Desse modo, nos questionamos: Por que a BNCC não aborda orientações específicas e aprofundadas de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Essa pergunta não possui resposta casual, pois o silêncio traz consigo algo que significa, inscrevendo-o em uma dada formação discursiva e que reflete posicionamentos de uma determinada ideologia. A opção por não obter de forma adequada orientações específicas e condizentes com as determinações legais previstas nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, trata-se de uma escolha condizente com a estruturação e fortalecimento do racismo na sociedade brasileira, evidenciando a marginalização histórica das populações negra e indígena nas políticas públicas (Almeida, *et al*; 2017, p. 5).

Ainda sobre a questão étnico-racial na BNCC, Fagundes e Cardoso (2019) questionam: “o conteúdo referente ao que determina a lei 10.639/2003 não é abordado explicitamente, mas aparece de forma difusa, demandando a correta vontade da escola e dos professores em a realização das interfaces existentes” Nesse sentido, a presença de considerações raciais nos instrumentos legais é uma importante via para a educação brasileira e, portanto, deve ser ampla e explicitamente considerada, especialmente na BNCC, que é “impulsionada por considerações éticas, políticas e estéticas’. princípios. que visam à formação humana. da qual faz parte integrante a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7).

Porém, isso não é, por si só, suficiente para erigir uma sociedade antirracista. O envolvimento da sociedade civil, de governos, movimentos sociais, escolas e famílias é vital para concretizar a agenda racial. No âmbito Federal, a lei Orgânica do DF (1993) menciona especificamente a população negra. O texto da lei no contexto da unidade federal reconhece a existência de discriminação e outras formas de violência contra pessoas de cor e outras minorias.

Art. 276. É dever do Poder Público estabelecer políticas de prevenção e combate à violência e à discriminação, particularmente contra a mulher, o negro e as minorias, por meio dos seguintes mecanismos: (Caput com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.) I – criação de delegacias especiais de atendimento à mulher vítima de violência e ao negro vítima de discriminação; (Inciso com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.); III – criação e execução de programas que visem à coibição da violência e da discriminação sexual, racial, social ou econômica; (Inciso com a redação da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997.); IV – vedação da adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito; VI – incentivo e apoio às comemorações das datas importantes para a cultura negra; V – criação e execução de

programas que visem a assistir gestantes carentes, observado o disposto no art. 123, parágrafo único; VI – incentivo e apoio às comemorações das datas importantes para a cultura negra. (Inciso acrescido pela Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 1997) (Distrito Federal, 1993, p. 120).

Em relação ao contexto educacional, o artigo 235 do parágrafo afirma que os currículos escolares e universitários devem incluir, em todas as disciplinas, conteúdos sobre as lutas das mulheres, pretos, indígenas e outros no mundo da história da humanidade e da sociedade brasileira. Além disso, a lei prevê no artigo 354 que dia 20 de novembro é considerado o Dia da consciência Negra no calendário oficial do Distrito Federal. Cabe destacar que, em 1996, no Distrito Federal, sob a liderança de Cristóvão Buarque, foi criada a Lei nº 1.187, que prevê a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos programas do sistema educacional do Distrito Federal.

Art. 1º O Estudo da raça negra é conteúdo programático obrigatório dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal. § 1º No estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do País. § 2º Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei. Art. 2º A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo. Parágrafo Único - Para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará: I - cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira; II - intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro; III - análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas (Distrito Federal, 1966).

O currículo em movimento é entendido como um currículo integrado, promove “ampliar tempo, espaço e oportunidade de estudo, e tem como princípios: integridade, intersectorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territórios, redes e convivência nas respectivas escolas” (Distrito Federal, 2018, p. 11). Foi aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 04 de dezembro de 2018. A segunda edição é uma atualização da primeira edição publicada em 2014 pelo Ministério Federal da educação. A atualização do documento decorre da universalização da unidade Escolar nos Ciclos de Aprendizagem nas redes

Públicas de Ensino 2018 e aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017.

Dos conteúdos contemplados no currículo em Movimento que devem ser ensinados no ensino fundamental, destacam-se:

Histórias de resistências de povos indígenas e afro-brasileiros com identificação de elementos cênicos de obra dramática; A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias). Políticas de ações afirmativas. Combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; Superação do racismo e de preconceitos: igualdade na diversidade; Manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade: movimento negro, feminista, LGBT, entre outros (Distrito Federal, 2018, p. 126)

As leis educacionais relacionadas à temática racial não garantem por si só efetividade. Sobre essa questão, Sousa (2016, p. 143) ressalta:

As leis não fazem milagres, mas na democracia sua importância é extremamente relevante, pois elas podem funcionar como ponto de partida para a transformação de determinada realidade. A passagem da intencionalidade para a concretização das leis na sociedade depende, também, da luta dos cidadãos para a sua aplicação prática. Como quaisquer outras, as leis educacionais não são concessões de, mas conquistas dos cidadãos.

O autor enfatiza que, embora a criação de leis seja um passo importante na implementação da ordem pública, é preciso lutar e envolver a sociedade brasileira para que se alcance a aplicação prática da legislação sobre questões raciais. Estudos sobre a implementação da Lei nº 10 639/03, a exemplo dos estudos nacionais de Gomes e Jesus (2013) e no Distrito Federal, apontam que a questão racial ainda ocupa um lugar secundário no cotidiano escolar e muitas vezes é superficial e/ou pontual nas escolas.

2.4.3 O direito educacional a um processo de ensino e aprendizagem antirracista

A educação antirracista para ser efetivada nas escolas tem a ver com o debate sobre os direitos humanos, o qual é, segundo Pedroza e Chagas (2016, p. 86), marcado:

Pela luta do reconhecimento dos direitos coletivos e não apenas os de cada indivíduo, incluindo todas as vozes não hegemônicas. Aponta para a necessidade do reconhecimento de todos[todas] enquanto humanos, e na coletividade, juntos uns com os outros.

As questões raciais são relevantes para todos. Isso é verdadeiro e obrigatório. Ambas decorrem da luta para combater o processo de negação da existência daqueles a quem historicamente foram sujeitos oprimidos. Como mencionado anteriormente, essa dinâmica inclui, por exemplo, a luta por novos conhecimentos, epistemologia e mundos alternativos além daqueles que nos são impostos.

Mesmo assim, é importante ressaltar que o artigo 26-A da LDB, por si só, não faz valer os direitos da população negra. Em outras palavras, a Lei não é suficiente. A educação antirracista requer um espaço de educação humana livre e independente, levando em conta as realidades sociais, econômicas e raciais do sujeito e tudo o que o cerca. Necessita, também, de participação e de estruturas democráticas que fomentem o respeito à aceitação e à promoção das diferenças em benefício de uma sociedade mais justa.

Gomes (2001, p. 92) analisa que o “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirmar por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”. Os ataques a homens e mulheres pretos no Brasil são reais. A violência contra essa parte da sociedade também está se espalhando nas redes sociais. O sistema opressor de que falamos fere nossa sociedade e história. Portanto, é cada vez mais necessário que (re)assumamos com veemência o compromisso com a questão racial.

Alertamos que devem ser ouvidas as vozes de todos aqueles que denunciam a inexistência de uma democracia racial, e que também buscam, por meio da resistência, uma forma de derrotar esse sistema perverso que oprime e mata, que se chama racismo. O racismo é uma barreira à cidadania, ao relacionamento interpessoal pacífico e à justiça econômica e social entre brancos e pretos. Nesse sentido, é também um obstáculo para a educação em direitos humanos, entendida segundo Magendzo (2006, p. 23. Tradução nossa) como:

A prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos e que tem por

desenvolver nos indivíduos e povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e oferecer-lhes as ferramentas e os elementos para fazê-los efetivos. Trata-se de uma formação que reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se baseia em valores, princípios, mecanismos e instituições relativos aos direitos humanos em sua integralidade e em sua relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz.

Enquanto não aceitarmos que a existência da harmonia racial é uma falácia, enquanto não entendermos sob qual sistema de opressão nossas relações se constituíram até hoje, enfim, enquanto não deixarmos de lado o cinismo, o racismo continuará permeando nossa sociedade e determinando o lugar e o não-lugar de cada um de nós. As políticas educativas para as relações étnico-raciais contribuem para quebrar um modelo educacional universal que marginaliza as histórias, as memórias e as experiências dos povos africanos e afro-diaspóricos. Assim, segundo Asante (2014), eles ajudarão a superar a consciência de inferioridade da história negra causada por esse padrão universal. Essa constatação permite argumentar que, além das disposições legais da legislação, o negro precisa de perspectivas teóricas mais próximas de sua realidade que consigam despertar a consciência vitoriosa que faz do negro o centro de sua própria história.

Como aponta Asante (2014), a posição psicológica, social e cultural da população negra do Brasil está comprometida porque, ignorando sua história, a forma como o conhecimento negro é processado, perpetuado e transmitido acaba por gerar desigualdades educacionais, acentuando e não contribuindo para cultivar uma consciência afrocêntrica. Uma visão de educação centrada na África, no país, permitiria que negros e não negros tivessem acesso a uma forma de educação que abordasse melhor as disparidades raciais no ambiente educacional.

Assim como Gomes (2018) e Silva (2016), entendemos que as demandas e reflexões dos movimentos negros sobre a educação têm abalado as atitudes em relação à educação no Brasil. Esses movimentos demonstraram a necessidade de teorias educacionais que reflitam sobre o negro e ajudem a materializar uma concepção de educação a partir do ponto de vista de negros e para negros. Pensar no uso mais adequado do termo negro requer uma escolha que devemos fazer como pesquisadores. Os negros deste estudo, ao relembrem suas histórias de vida, ajudarão outros negros e não negros a repensarem as relações étnico-raciais, sociais, políticas, culturais e educacionais. Com isso, esperamos que os negros passem da

marginalidade para a centralidade racial, e, também, que aprendam a administrar as diferenças. Quanto mais eles aprendam sobre sua própria história e cultura (negra), mais métodos e educação honestos e respeitosos surgirão. Fazemos progresso educacional com uma perspectiva afrocêntrica.

CAPÍTULO 3 – MARCO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o Marco Metodológico, com a seguinte sequência: Tipo de pesquisa; abordagem qualitativa fenomenológica; caráter descritivo; método de coleta de dados; método de organização dos dados; método de análise dos dados; a mostra – análise crítica do discurso; papel do pesquisador; questões éticas e fases da pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa: Pesquisa Documental

Para o planejamento metodológico da pesquisa documental seguimos o sugerido por Gil (2002), estruturando em sete fases, que foram assim identificadas:

Primeira - *definição dos objetivos* - procuramos estruturar o objetivo central do trabalho, nesse sentido, chegamos à seguinte proposta: “Analisar os pressupostos teóricos e legais que embasam a educação antirracista no ensino superior brasileiro”. Para atingir esse objetivo, analisamos o texto da Lei n. 10.639/2003, bem como as opiniões e leis dela derivadas.

Frente ao papel e ao desafio das relações étnico-raciais, pensar a seu respeito não é uma tarefa fácil, pois em nosso contexto social é um tema que se esconde em diferentes âmbitos, e um deles é o discursivo. As relações étnico-raciais, quando discutidas, são vistas como uma questão social ou política. Sendo o aspecto discursivo das relações étnico-raciais pouco analisado, um dos autores que sustenta esse ponto de vista é Van Dijk (1997), para quem o racismo é considerado como um problema complexo que envolve aspectos cognitivos, sociais, psicológicos, históricos e discursivos.

A **segunda** fase foi a *elaboração do plano de trabalho* - Neste ponto, é importante entender que a pesquisa acadêmica segue processos metodológicos sólidos, e que precisa haver uma distinção muito clara entre certas etapas da pesquisa, das quais destacamos a coleta de informações, o início da análise e a interpretação dos dados do processo (Gomes, 2012).

Nesta seção, nossa intenção é abordar a Análise Crítica do Discurso (ACD) como teoria e metodologia de análise, com base na teoria do Afrocentrismo de Asante (1980) e na Lei nº 10.639/2003 e seus derivados, refletindo sobre a resposta às questões colocadas neste estudo, a saber: **Problema:**

- Qual a congruência dos objetivos definidos com a Lei nº 10.639/2003 sobre educação superior, e como seus pressupostos teóricos e legais subsidiam ações educativas antirracistas?

Questões específicas:

- De que forma as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003 atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil?
- Como o pensar das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) afetam as vivências e o processo educativo produzidos no ensino superior?
- Que elementos atuais aparecem no discurso político e sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003)?

Entre outras coisas, desde o momento em que o pesquisador elabora o problema e, conseqüentemente, os objetivos da pesquisa, múltiplas questões permeiam o processo metodológico do trabalho. Em suma, podemos dizer que a pesquisa acadêmica passa por diversas transformações durante seu desenvolvimento.

O plano de trabalho está alinhado com a perspectiva da fenomenologia e das categorias de pesquisa *a priori* - *Relações étnico-raciais; Educação Antirracismo; Racismo; Ensino Superior* - tomando como base a ideia de que é possível chegar à essência do objeto da pesquisa, observando e examinando o fenômeno como algo que aparece na consciência. Desenvolver o plano é apresentar a estrutura lógica das partes que compõem o assunto. São apresentados desenvolvimentos temáticos coesos e naturalmente integrados ao tema central. O plano de desenvolvimento é apresentado na forma de seções e subdivisões que formam um resumo preliminar da investigação (Cervo; Bervian, 1983).

Terceira fase da pesquisa documental, segundo a perspectiva de Gil (2002), é a *identificação das fontes*. Essa etapa é caracterizada pelo autor como um momento em que o pesquisador organiza o material a ser analisado, ou seja, é realizada a construção de um catálogo bibliográfico com o intuito de facilitar as etapas subsequentes do trabalho, ao mesmo tempo em que facilita a seleção do material.

isso fará parte da investigação. Nesta etapa, selecionamos o material para o estado da arte (conforme Tabela 1) e sistematizamos o referencial teórico, com base na Lei nº 10.639/2003.

Na fase seguinte, a **quarta**, Gil (2002) se concentrou em *localizar as fontes e recuperar o material*. No caso desta pesquisa, concentramo-nos em documentos relacionados ao ensino superior sobre relações étnico-raciais antes e depois da entrada em vigor da Lei nº 10.639/2003. Essa fase ajudou a delinear com clareza o contexto escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa: o ensino superior brasileiro, com recorte temporal de 1988 até o presente. A escolha desse período se deve à entrada em vigor da Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), esses artefatos legais são elementos importantes para a integração das políticas e da pluralidade cultural.

Apesar da pluralidade cultural inerente aos contextos educativos, constatamos que estes espaços ainda privilegiam diferentes expressões de caráter discriminatório, ainda que prevaleça um discurso de presumida igualdade. Estudos mostram que o racismo é a causa raiz dos problemas educacionais para estudantes negros. Para isso, Feldmann (2017) destaca a responsabilidade da escola na resolução das consequências da desigualdade social. A autora também chama a atenção para o fato de que, apesar de ser um local propício para o avanço da igualdade racial, a escola do contraditório se apresenta como um espaço de grave discriminação. Essa realidade também tem sido observada no contexto universitário (Feldmann, 2017; Sousa, Carvalho, 2022).

Segundo Gomes (2008), Nogueira e Guzzo (2017) e Sousa e Carvalho (2022), o ensino superior hoje passa por transformações devido às necessidades sociais, culturais e econômicas, além das políticas educacionais vigentes. As universidades, que antes serviam para a formação acadêmica das classes abastadas da sociedade, ocupam cada vez mais espaço formado por diferentes grupos socioculturais. Essa realidade se tornou possível graças às políticas de ação afirmativas, implementadas no país, que visam corrigir desigualdades construídas historicamente, bem como proporcionar igualdade de oportunidades a grupos sociais e étnicos.

A **quinta** fase do processo metodológico da pesquisa documental proposta por Gil (2002) é o *tratamento dos dados*. Agora é a hora de organizar a estrutura das ideias e dos discursos no aparato bibliográfico. O tratamento dos dados na investigação documental compreende essencialmente três fases: pré-análise,

organização dos documentos e análise dos resultados. Na fase de pré-análise, o pesquisador define os objetivos da pesquisa documental, ou seja, as questões que pretende responder a partir da análise dos dados. O objetivo da fase de organização é facilitar a interpretação dos dados, principalmente quando a quantidade de informações é grande. Nessa etapa, é interessante definir categorias relacionadas aos objetivos do trabalho e até mesmo criar arquivos documentais para registrar os resultados de cada tópico analisado. Com todos os ativos organizados e categorizados, é hora de analisar os resultados.

Para responder ao referido problema de investigação, nesta fase do tratamento dos dados seguimos a linha teórica da fenomenologia, para cuja compreensão recorreremos a Merleau-Ponty (1945-2018), que nos oferece, em palavras semelhantes, a seguinte explicação da fenomenologia: é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, se reduzem à determinação das essências. É também uma história sobre o espaço vivido, o tempo e o mundo. Ou seja, a tentativa de descrição direta de nossa experiência como ela é, sem qualquer referência às suas origens psicológicas e às explicações causais que o cientista, historiador ou sociólogo pode oferecer. Vemos que as discussões sobre o tema dentro do ensino superior podem levar a mais ações antirracistas no contexto universitário.

Segundo as orientações de Gil (2002), a **sexta** fase é a redação do trabalho. É nesse momento que o pesquisador começa a organizar as informações analisadas no estudo. No nosso caso, recorreremos aos fichamentos sistematizados na leitura e separação do material bibliográfico. A **sétima** e última fase concentra-se na organização das ideias do texto.

Ressaltamos aqui que a definição de documento aparece como um objeto comum, decorrente do cotidiano dos grupos, não se limitando exclusivamente à escrita. Reforçamos ainda que a abordagem qualitativa proposta, baseada na pesquisa documental, caracteriza-se pela “fonte de recolha de dados e limita-se a documentos escritos e não escritos que constituem as chamadas fontes primárias e secundárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Lakatos, 2001, p. 174).

Na próxima seção, falamos sobre a pesquisa documental a partir da perspectiva da abordagem qualitativa e da fenomenologia.

3.1.1 Abordagem qualitativa na perspectiva da fenomenologia

A pesquisa qualitativa – nos parece um exercício saudável para a educação e em particular para as ciências humanas e sociais (campo em que esta pesquisa acontece) – surge menos como adversária da investigação empírica do que como uma possibilidade alternativa de investigação (Espósito, 1995).

Nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha um novo significado e passa a ser entendido como elementos que transitam em torno daquilo que se quer compreender, que não envolve apenas e/ou *a priori* princípios, leis e generalizações, mas se foca na qualidade, nos elementos que são importantes para o observador-pesquisador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está estritamente ligada à racionalidade, mas é vista como uma capacidade humana ancorada em um contexto que ele constrói e do qual é parte ativa. Uma pessoa entende, porque questiona as coisas com as quais convive. As coisas do mundo são dadas à consciência, que se preocupa em conhecê-las: o homem já é homem no mundo, vê-se como um homem que convive com outros homens, numa relação cuja matéria naturalmente compartilha. Assim, o pesquisador não é neutro em relação à pesquisa - forma de desvendar o mundo - quando atribui significados, escolhe o que quer saber sobre o mundo, interage com o que conhece e aceita comunicá-lo. Também não há “conclusões”, mas “construção de resultados”, porque resultados que não são insustentáveis nunca são definitivos (Garnica, 1997).

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa na qual os pesquisadores fazem uma interpretação do que veem, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores (Creswell, 2016).

É uma investigação que está ligada às possibilidades de transformação da sociedade. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a aquisição de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando todo o processo de pesquisa e não apenas os resultados que ela apresenta e afirma respeitar, não refletindo a perspectiva do pesquisador (Lüdke & André, 1986).

Lüdke e André (1986, p. 11-30) apresentam as seguintes características como basilares para uma pesquisa de abordagem qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]. 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

De outro ponto de vista, mas sem fugir das abordagens qualitativas de Lüdke e André (1986), Martins e Bicudo (1989) veem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e a realidade que o cerca como possíveis, não só objetividade e especificidade, a partir das quais, segundo eles, a pesquisa qualitativa aborda fenômenos, não fatos. Fatos são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e compreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis naquilo que os distingue dos fenômenos (Garnica, 1997).

A pesquisa qualitativa, com base nesses parâmetros iniciais, pode ser realizada de diversas formas. Essa preocupação em traçar a origem do termo fenômeno se aproxima (a pesquisa qualitativa) da visão fenomenológica do mundo: é também pela compreensão do termo fenômeno que Heidegger apresenta sua fenomenologia. No entanto, a pesquisa qualitativa pode ser realizada de muitas maneiras além da perspectiva fenomenológica (Garnica, 1997). Neste estudo, portanto, o tratamento dado à pesquisa qualitativa foi no eixo da fenomenologia.

Do ponto de vista da abordagem, esta pesquisa é qualitativa fenomenológica. Na construção da metodologia, foram consideradas as características do objeto pesquisado e os objetivos pretendidos. Entre os procedimentos utilizados se encontram a pesquisa documental, já que foram realizadas análises do texto da Lei nº 10.639/2003, bem como dos pareceres e leis derivados dela. De fato, nenhuma técnica pode ser escolhida *a priori* até que o problema tenha sido claramente formulado, a menos que a própria técnica seja estudada.

Nesse sentido, este estudo compreende o sentido de método pretendido por Silva (1990), quando afirma que "método é um caminho" que só pode ser traçado no processo de tecer, fortalecer, enriquecer, explicitar a questão de pesquisa e o objeto de pesquisa. No processo de elaboração da questão de pesquisa, procuramos encontrar unidade entre o método seguido, o conhecimento que pretendíamos

construir com o estudo e o uso e a finalidade desse conhecimento, princípio primeiro da pesquisa educacional de uma “cultura socialmente perspectiva da ciência transformativa” (Silva, 1990; Luna, 1991; Costa, 1994; Damarzo, 2009).

Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, na medida em que os pesquisadores estudam as coisas em seu ambiente natural, buscando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles (Denzin & Lincoln, 2006).

Percebemos que o sentido utilizado por Denzin e Lincoln (2006) em relação à pesquisa qualitativa está em consonância com os princípios do movimento filosófico da fenomenologia acerca da compreensão da relação do homem com o mundo. A fenomenologia, que não se caracteriza como metodologia, está presente neste estudo como suporte para a postura do pesquisador frente às pesquisas que realiza e na busca de compreensão dos processos estudados. Não há, portanto, “método fenomenológico, mas atitude” (Masini, 1991).

Essa atitude, diz Masini (1991, p. 62), “é a atitude de abertura do homem para entender o que é mostrado, sem se prender a conceitos ou definições prévias”. A fenomenologia é intencionalidade, no sentido de que nossas experiências de vida estão sempre ligadas a algo, que nada mais é do que nossas relações com os outros, diferentes visões do mundo, diferentes interpretações do mundo (Damarzo, 2009). Os discursos que emergem das relações étnico-raciais no ensino superior à luz dos pressupostos legais de uma educação antirracista nos ajudam a compreender e a refletir sobre o cotidiano universitário e a (re)desenhar um modelo de convivência mais equitativo entre as pessoas.

A relação do pesquisador com os processos que busca compreender, no sentido fenomenológico. segundo Carmo (2000, p. 22), permite que:

As coisas se manifestam como são, sem que projetemos nelas nossas construções intelectuais. A orientação a que estamos acostumados é filosoficamente invertida. Pela fenomenologia, não somos nós que intervimos: são eles que nos são mostrados, ou melhor, que se deixam revelar.

A pesquisa educacional, adotando assim o modo de pensar fenomenológico, envolve a compreensão da perspectiva fundamental do trabalho, que é a de “descrever e não explicar os fenômenos, sem se preocupar em buscar a causalidade” (Fini, 1997, p. 24). É a descrição que torna o estudo rigoroso, pois é por ela que

atingimos a essência do fenômeno (Fini, 1997, p. 24), no caso os processos educativos que surgem nas práticas sociais (Damarzo, 2009).

Ainda segundo Damarzo (2009), a descrição do fenômeno implica uma percepção que não ocorre no vazio, sem que haja relação entre aquele que percebe e o percebido, sem “estar-com-o-percebido” (Bicudo, 1997, p. 18).

Como afirma Bicudo, “o que é percebido nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível” (Bicudo, 1997, p.18). Vale lembrar que o visível e o invisível aqui são utilizados como metáfora, pois a percepção pode ocorrer por meio de qualquer um dos sentidos, inclusive a intuição. Conforme Bicudo (1997, p.18-19), “o ir-às coisas-mesmas, experiência fundante do pensar fenomenológico” é necessário ao rigor da pesquisa. “É preciso livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios que estabeleçam o que é para ser visto”, Bicudo (1997, p.18-19) (Damarzo, 2009).

Na continuidade de Damarzo (2009), a relação do pesquisador com o objeto, com os fenômenos que busca compreender, refere-se ao que resulta de trocas intersubjetivas, por exemplo entre pesquisador e participantes, entre pesquisador e literatura, entre a compreensão do educar-se na perspectiva do pesquisador ou dos participantes da pesquisa. Segundo Fiori (1986, p. 5), “Se cada um compusesse seu próprio mundo, não poderia ser a mediação do encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo - o que não é o caso, pois somos seres encarnados - ou não comunicar”. Os significados da fenomenologia, na pesquisa educacional, possibilitam compreender qual é o objeto de estudo, que não é algo inanimado, inerte, a ser descoberto, mas é o que possibilita revelar curiosidades de pesquisa, uma vez que o mesmo se aplicará para o pesquisador. Conforme argumenta Silva (1990), o objeto de investigação é aquilo que se apresenta ao conhecimento dos pesquisadores, o que inclui os participantes e o pesquisador, a sua percepção. (Damarzo, 2009).

3.1.2 O Caráter Descritivo

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a obtenção de dados descritivos, realizada por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando todo o processo de pesquisa e não apenas os resultados que ela apresenta e considera, refletindo não a perspectiva do

pesquisador, mas a opinião daqueles que participam da pesquisa (Lüdke & André, 1986, p.13).

Como o pensamento fenomenológico é essencialmente descritivo, ele tende a contradizer a tendência predominante nos meios científicos de favorecer a explicação e a análise dos fatos. Regressar às próprias coisas é, de facto, sobretudo desaproveitar a ciência, pois, como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 2), “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. É lógico, portanto, que o pesquisador que se propõe a realizar pesquisas segundo essa abordagem se sinta incomodado, principalmente quando solicitado a se justificar diante de seus colegas (Gil, 2010).

Ainda segundo Gil (2010), mesmo no que diz respeito à aplicação do método fenomenológico na pesquisa, é possível distinguir diferentes abordagens e variantes. A abordagem mais antiga é a da fenomenologia descritiva, rigorosamente de inspiração husserliana, que procura estudar as estruturas essenciais dos fenômenos que se manifestam na consciência. Os métodos definidos por Van Kaam (1959), Colaizzi (1978) e Giorgi (1985) evoluíram a partir dessa abordagem. Existem também algumas variações da mesma, como uma que se concentra no mundo vivido (Ashworth, 2003) e outra que enfatiza a experiência vivida (Van Maanen, 1991).

Outra abordagem é a hermenêutica, que se centra no papel do pesquisador e nos horizontes de interpretação, e que se baseia na obra de Heidegger. Enquanto a fenomenologia descritiva se concentra principalmente nas descrições das experiências dos participantes e dos fatos, a fenomenologia hermenêutica também usa a análise de textos literários, poemas, correspondência etc. Essa abordagem possui variações. Uma delas é a abordagem reflexiva do mundo da vida (Dalhberg *et al.*, 2008), que tenta descrever e explicar o mundo da vida de uma forma que melhore nossa compreensão do homem e de sua experiência (Gil, 2010).

3.2 A Mostra: Análise Crítica do Discurso

Partindo do problema como modelo de pesquisa, a análise crítica do discurso (ACD) é uma espécie de pesquisa analítica discursiva, que estuda principalmente como os abusos de poder, a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e refutadas por textos orais e escritos no contexto social e político. Com

essa pesquisa divergente, os analistas críticos do discurso assumem uma postura explícita para compreender, expor e, em última instância, combater a desigualdade social (Dijk, 2010).

Na década de 1970, desenvolveu-se na Grã-Bretanha uma abordagem para o estudo das línguas conhecida como Linguística Crítica (doravante denominada LC), que via a linguagem como uma forma de intervenção na ordem social e econômica. Em 1979, Fowler, Kress e outros publicaram *Language and Control*, obra com repercussão entre pensadores linguísticos interessados na relação entre **o estudo do texto** e os **conceitos de poder e ideologia**.

Uma ACD inclui um discurso que corresponde à dimensão social, ou seja, uma linguagem que faz parte da vida social. Uma ACD entende que a fala, como manifestação da linguagem, é influenciada ou, ao mesmo tempo, afeta a educação social, pois é uma ferramenta instrumental. Como uma ciência crítica, ACD lida com os efeitos ideológicos que (significados de) textos têm sobre relações sociais, ações e interações, conhecimento, crenças, atitudes, valores, identidades. Assim, um serviço é encaminhado para domínios e projetos de pesquisa específicos, que obedecem a uma distribuição desigual de poder (Ramalho; Resende, 2011).

Na ADC, o conceito de discurso tem dois significados: de forma mais abstrata, designa o momento discursivo que integra as práticas sociais; mais precisamente, significa uma certa maneira de representar aspectos do mundo. No que diz respeito à ideologia, a ACD apresenta um olhar crítico, entendendo a mesma como sentido a serviço do poder. O poder é entendido como hegemonia, como uma dominação instável e temporária que se estabelece, mantém-se ou se transforma pela construção do consenso e da adesão, e não pelo uso da força (Ramalho; Resende, 2011).

Sob a influência de Althusser, Pêcheux ([1975] 1988, 1997) forjou o conceito de ideologia e formação ideológica, estabelecendo uma relação entre discurso, sujeito e psicanálise. Henry (1993) mostra que a ideologia só existe por e para os sujeitos, acrescentando que não há prática senão sob uma ideologia, pois "todos são 'interpelados' como sujeito a ocupar um determinado lugar no mundo". sistema de produção" (Henry, 1993, p. 30).

Van Dijk entende que a interface entre o discurso e a cognição social é a ideologia. "Como o racismo (e as ideologias racistas), as ideologias não são inatas, mas são compreendidas, compartilhadas e usadas para identificar, moldar e sustentar grupos sociais e seu poder" (Dijk, 2005, p. 16). Nesse sentido, a ACD se propõe a

estudar os mecanismos de dominação social, que acabam por reforçar as relações de desigualdade no contexto social, econômico, político e cultural.

Na década de 1980, outras abordagens sobre o mesmo assunto proliferaram, incluindo a análise crítica do discurso. O nome foi cunhado por Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster. O termo Análise Crítica do Discurso, traduzido no Brasil como Análise Crítica do Discurso e foi utilizado pela primeira vez em 1985 por Norman Fairclough no *Journal of Pragmatics* (Guimarães, 2011).

É importante notar que a ACD não é propriamente uma diretriz, uma escola ou uma especialidade como tantas outras "abordagens" nos estudos do discurso. Em vez disso, ela visa fornecer um "modo" ou "perspectiva" diferente para a construção, análise e aplicação da teoria em todos os campos. Encontramos uma perspectiva mais ou menos crítica em diferentes áreas, como a pragmática, a análise da conversação, a análise da narrativa, a retórica, a estilística, a sociolinguística, a etnografia, a análise dos media, entre outras. Para analistas críticos do discurso, uma consciência explícita de seu papel na sociedade é essencial. Continuando uma tradição que rejeita a possibilidade de uma ciência "sem valor"; os analistas críticos argumentam que a ciência e o discurso acadêmico em particular não só são parte integrante de uma estrutura social, mas também são influenciados por ela e ocorrem na coesão social (Dijk, 2010).

Nos fundamentos históricos da teoria materialista do discurso, o modo de produção capitalista é visto a partir da perspectiva da reprodução e transformação das relações de produção. Essa teoria promove as atitudes estruturais, econômicas e históricas que sustentam a criação de uma determinada sociedade (Orth, 2015).

A AD inaugurada por Michel Pêcheux vê o discurso como uma prática simbólica que produz sentidos para a profissão e identidade para os profissionais que a exercem. A análise do discurso tem aqui uma nova posição, afirmando-se com uma força e um poder institucional que surpreendem e amedrontam outros campos estabelecidos nas humanidades, a começar pela Linguística. Mas as lutas em curso não esgotam o campo do discurso. Ao contrário, tornam-no mais poderoso e os analistas mais intrépidos e confiantes em seu arsenal teórico-analítico.

A AD situa o discurso como objeto e o compreende pelos sentidos produzidos em relação às condições de produção, ideologia, formação social, entre outros conceitos. Caracteriza-se, portanto, por uma tendência de ruptura com a completa combinação política e epistemológica que prevalecia na época e a linguagem como

sistema normativo controlável. Com isso, um dos objetivos da AD, conforme afirma Leandro-Ferreira (2012), é “tematizar o objeto do discurso como um objeto de fronteira, operando nos limites de grandes departamentos disciplinares, nos quais haverá relevância linguística e como o próprio momento de sua relevância histórica” (Leandro; Ferreira, 2012, p. 56).

Nessa direção, Pêcheux ([1969] 1993) aponta que não é possível analisar uma tese como um texto ou como uma sequência linguística fechada em si mesma, pois é fundamental redirecioná-la para a série de teses possíveis. Em outras palavras, é preciso estabelecer as condições de produção discursiva a partir do contexto sócio-histórico, ideológico e político, que faz parte da margem discursiva e que determina o funcionamento do discurso (Orth, 2015). Se o discurso é sempre levantado a partir de determinadas condições de produção, diferentes sentidos são utilizados dentro do processo discursivo. Nas palavras de Pêcheux ([1969] 1993), o discurso deve “referir-se à relação de sentido em que ocorre: portanto, esse discurso remete àquele outro, do qual é resposta direta ou indireta, ou que é seu termo principal” (Pêcheux, [1969] 1993, p. 77).

Com base no método teórico-analítico da Análise do Discurso (AD), introduzido por Michel Pêcheux (2009), consideramos o discurso como uma mediação entre a área da educação e o todo social, construindo o *corpus* dessa análise a partir de fragmentos da história (Guimarães, 2022). O conceito de história se cruza com essa compreensão do discurso como efeito de sentido em múltiplas situações, o que é muito importante para entender o conceito de sujeito conforme conceituado pela AD. A história não é um contexto empírico concreto, não se omite, ela determina o que acontece dentro de um processo discursivo. O conceito se integra na ordem do discurso, pois é primeiro escrito na língua para que possa significar: Deve haver um discurso para a história, assim como a linguagem deve revelá-la. Portanto, há “história na linguagem”, pois há fatos históricos sob a influência da interpretação. A história se escreve na linguagem, portanto a exterioridade não corresponde à exterioridade empírica, mas se especifica no trabalho dos sentidos, estabelecendo uma relação entre o conceito de fala, o elemento histórico e o elemento social. Pêcheux ([1975, p. 19] argumenta que: “[...] a linguagem se apresenta assim como um terreno comum para processos diferenciados contidos nela como processos ideológicos que simulam processos científicos”. Ou seja, as contradições ideológicas que se manifestam por

meio da linguagem são criadas pela relação mutuamente contraditória que os processos discursivos mantêm (Guimarães, 2022).

O conceito de formação ideológica tem como ponto de partida o trabalho de Althusser ou, mais especificamente, a noção segundo a qual o discurso corresponde a uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. É neste sentido que compreendemos que Pêcheux estava preocupado com a produção do conhecimento e com a prática política transformadora. No caso em estudo, quando analisamos o discurso sobre a “crise econômica”, descobrimos sua tendência à reprodução e à manutenção da sociedade capitalista; é deste lugar de poder que ele busca manter as taxas de lucros, impondo políticas de austeridade que só mortificam ainda mais a classe trabalhadora. Trata-se, pois, de um discurso constituído pela ideologia dominante, que pretende continuar explorando os/as trabalhadores/as para que tudo continue como se fosse “um mundo semanticamente normal” (Pêcheux, 2002).

3.2.1 Discurso e racismo

Racismo e discurso na América Latina, organizado por Teun van Dijk, amplia o campo de pesquisa que deu origem, entre outras coisas, ao seu livro sobre o discurso racista na Espanha. Dependendo da abrangência do tema, o livro é resultado de um trabalho coletivo distribuído entre diversos pesquisadores de diferentes países da América Latina e apresenta reflexões e conclusões sobre o discurso racista em oito países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Venezuela. Sabendo que toda atividade humana se expressa de forma discursiva, a interdisciplinaridade é desejável para passar do domínio do sistema linguístico à prática discursiva. Portanto - dada a complexidade desse fenômeno social que é o racismo - o livro reúne a contribuição interdisciplinar de linguistas, sociólogos, antropólogos e outros cientistas sociais (Dijk, 2010).

Partindo de panoramas históricos que remontam à colonização ibérica, os estudos revelam características históricas comuns: a inter-relação entre preconceitos raciais e de classe, fruto de um longo período de construção de desigualdades; a segregação de grupos étnicos não europeus; a difusão de um discurso positivista e darwiniano de base, que defende a tese da desigualdade racial; o conceito de racialização (ênfase nos aspectos biotípicos em detrimento dos aspectos culturais); a

ideologia da democracia racial. No entanto, parece que os estudos coletados privilegiam a dimensão discursiva simbólica do racismo, a começar pelo retorno, implícito ou explícito, de um conceito desenvolvido por Teun van Dijk, o de "elites simbólicas", aquela parcela da população que fala, os mais respeitados pela sociedade: autoridades políticas, judiciais e administrativas; professores; jornalistas; escritores; e intelectuais em geral (Dijk, 2010).

Nesta dimensão, os estudos analisam aspectos como exclusão simbólica, segregação simbólica usando o pronome "eles" em vez de "nós", naturalização da desigualdade, estereótipo, associação recorrente de minorias raciais com ações percebidas como antissociais ou incivilizadas e uso da voz passiva analítica quando se trata de ações contra minorias, o que, entre outras coisas, deixa os responsáveis no escuro. Segundo Teun van Dijk, esses aspectos são resultado de uma série de atitudes: a) a ênfase nos aspectos positivos do "nós", do grupo interno; b) a ênfase nos aspectos negativos do "deles", o grupo externo; c) pouca atenção aos aspectos positivos "deles"; e d) pouca atenção aos aspectos negativos do "nós". Os estudos também cobrem uma variedade de discursos racistas, incluindo discurso político, jornalismo, livros didáticos, literatura adulta, literatura infantil, filmes e conversas cotidianas (Dijk, 2010).

3.2.2 Discurso e negação do racismo

Uma das atitudes que compõem as estratégias de apresentação positiva do grupo é a negação do racismo. De acordo com Van Dijk (2012a), o discurso altamente racista muitas vezes contém muitas formas de negação do próprio racismo, demonstrando que aqueles que dizem coisas negativas sobre as minorias dessa forma estão plenamente conscientes das normas sociais (das leis) que se aplicam contra o racismo e como isso pode ser interpretado como uma violação dessas normas (Van Dijk, 2012a, p. 158). Por isso, utilizam a negação como maneira de burlar essas normas (Egídio, 2016).

Segundo Egídio (2016), os estudos de van Dijk (2012a) têm mostrado que a negação do racismo é individual e coletiva. Se a primeira é típica das conversas cotidianas, **a segunda é comum dos discursos institucionais** – grandes instituições de mídia, escolas e **universidades**, sociedades de fomento à ciência etc. – e é isso que representa a maior influência na sociedade. É o discurso social de negação que,

segundo o autor, contribui de forma convincente para a “[...] construção do consenso branco dominante. Poucos membros do grupo branco teriam qualquer razão ou interesse para duvidar ou menos ainda para se opor a tal afirmação” (Van Dijk 2012a, p. 158).

Van Dijk (2010) também chama a atenção para o fato de que as pessoas não querem ser identificadas como racistas ou intolerantes, assim como não querem que seu grupo seja. Por exemplo, eles costumam usar meios linguístico-discursivos para justificar seus comentários racistas, como “Eu não sou racista, mas ...” ou “Eu tento não ser tendencioso, mas meus clientes não são” permitidos aceitá-lo ..., ...” (Edígio, 2016).

A advertência que segue ou precede as falas racistas tem a função de justificar uma determinada atitude racista como uma característica específica e duradoura do indivíduo ou de seu grupo. Por exemplo, certas práticas racistas podem ser justificadas quando vinculadas a características específicas de grupos minoritários, como características pejorativas e gerais que lhes são atribuídas, como é o caso dos negros que sofrem preconceito. Nesses casos, o racismo é direcionado a pessoas consideradas menos aptas a realizarem determinadas atividades do que outras que não estão cobertas pelas mesmas políticas (Edígio, 2016).

Observe que o ato de negação pode ser apresentado como uma estratégia defensiva utilizada por alguém que é de fato acusado de ato racista. E depois há a estratégia de negação preventiva, quando se suspeita de uma acusação. Isso pode ser feito por meio de uma auto apresentação positiva ou entrevista facial, com a intenção de construir uma autoimagem positiva, ou pelo menos evitar uma autoimagem negativa (Van Dijk, 2012a, p. 158-160).

3.2.3 Discurso Político e Cognição Política

Assumindo que o discurso é o lugar privilegiado da prática política, tentaremos explorar algumas das relações entre discurso político e cognição encontradas em Teun A. Van Dijk (2002). Segundo o autor, esses dois domínios têm sido estudados separadamente e a relação entre eles é tão ignorada que muitos pesquisadores negligenciam a natureza cognitiva do discurso político. A ligação entre os domínios político e cognitivo reside nas representações mentais que as pessoas compartilham como atores políticos. A cognição política, portanto, concentra-se no estudo dessas

representações, que são formadas por conhecimentos e opiniões sobre políticos e partidos. Também por serem socialmente compartilhados, são comercializados e consumidos (Imaculada, 2009) em diferentes formas de textos e falas durante nossa socialização, nossa educação formal e nosso uso da mídia.

Nessa perspectiva, dado o importante papel que as formas de interação linguística desempenham na ação e na participação política, o processamento da informação política pode ser caracterizado como um modo de processamento discursivo e, como tal, é influenciado pelas representações sociais compartilhadas em uma sociedade. Da perspectiva da CDA, uma abordagem teórica e empírica do discurso político deve tentar explicar como as estruturas do discurso podem ser relacionadas às propriedades das estruturas e processos políticos. Isso requer uma abordagem de nível macro para análise política e uma abordagem de nível micro para análise linguística. Segundo Van Dijk (2002), o fosso entre os dois níveis só pode ser devidamente colmatado por uma abordagem que tenha em conta o aspecto cognitivo do discurso político e, por conseguinte, a coerência entre a singularidade e a variação das formas, interações políticas e representações sociais e políticas compartilhadas em grupos e instituições políticas (Imaculada, 2009).

As abordagens linguísticas que articulam os aspectos cognitivos do processamento discursivo veem o discurso político como um produto de processos mentais individuais e coletivos. Este tipo de abordagem articula diferentes níveis e dimensões do domínio político que são interdependentes. Van Dijk (2002, p. 204) enfatiza: “um nível de base formado por atores políticos individuais, suas crenças, discursos, relacionamentos e interações em situações políticas”; e um nível intermediário formado por grupos e instituições políticas com suas representações, discursos e formas de interação compartilhadas e um nível final formado por sistemas políticos, suas representações abstratas, arranjos discursivos e processos sócio-políticos, culturais e históricos (Imaculada, 2009).

A cognição política, portanto, lida com diferentes aspectos do processamento de informações e tenta explicar como as representações mentais de situações, os eventos, os atores e os grupos políticos são adquiridos, negociados e estruturados discursivamente. Ao estudar essas representações, devemos primeiro sublinhar a importância do contexto político do discurso e a maneira como ele é definido e estruturado cognitivamente no processo de produção e compreensão de textos políticos. Em segundo lugar, há a necessidade de prestar atenção às estruturas

linguísticas do discurso político, uma vez que definem representações mentais e se relacionam com estruturas e processos políticos (Imaculada, 2009).

3.2.4 Discurso e Manipulação

A fala controla a mente e a mente controla a ação. Isso significa que é crucial para aqueles que estão no poder controlar a fala em primeiro lugar. Mas como uma entonação específica, pronome, manchete de notícias, tópico, item lexical, metáfora, cor ou ângulo de câmera se relacionam com algo tão abstrato e geral? O livro de Dijk (2010) examina os abusos de poder - manipulação, doutrinação e desinformação - que levam à desigualdade social e à injustiça. Usando a análise crítica do discurso como ferramenta, Teun van Dijk desenvolve ferramentas analíticas e as aplica a exemplos concretos, como reportagens, livros didáticos e discursos políticos. Sua obra é importante para sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, críticos culturais, jornalistas, linguistas e analistas do discurso (Van Dijk, 2008).

Para entender e analisar o discurso manipulador, é crucial primeiro examinar seu ambiente social. Já levantamos a hipótese de que uma das características da manipulação – distinta da persuasão, por exemplo – é que há poder e dominação. A análise dessa dimensão do poder implica explicar o tipo de controle que determinados atores ou grupos sociais exercem sobre outros (Clegg, 1975; Luke, 1989; Van Dijk, 1989; Wartenberg, 1990). Também assumimos que esse tipo de controle é principalmente um controle da mente, ou seja, das crenças dos destinatários, e indiretamente das ações dos destinatários com base nessa manipulação de crenças (Van Dijk, 2008).

No entanto, para exercerem esse controle social sobre os outros, os atores sociais devem primeiro satisfazer critérios pessoais e sociais que lhes permitam influenciar os outros. Nesta tese, limitamos a análise a critérios sociais e ignoramos fatores psicológicos influenciados, como traços de personalidade, inteligência, aprendizado, etc., maneiras como as pessoas manipulam os outros. Assim, o tipo de manipulação social que estamos estudando aqui é definido em termos de dominação social e sua reprodução nas práticas cotidianas, incluindo o discurso. Nesse sentido, estamos mais interessados na manipulação entre grupos e seus membros do que na manipulação pessoal ou individual dos atores sociais (Van Dijk, 2008).

3.3 Método de Coleta de Dados

A fenomenologia, como método, é uma forma ou uma atitude do pesquisador para acessar a essência das coisas. Essa abordagem se refere à exploração do que é dado no momento da experiência para compreender sua essência. A proposta é suspender as ideias das coisas para que elas se mostrem conforme a experiência original. Essa manifestação surge das histórias obtidas durante as conversas e é possível graças a dois movimentos essenciais: a redução e o vocativo (Van-Manen, 2014).

No entanto, um projeto de pesquisa fenomenológica não pode seguir modelos pré-definidos, como aqueles que orientam pesquisas realizadas de forma positivista. De fato, os projetos desenvolvidos nessa perspectiva privilegiam a formulação clara e precisa do problema, a seleção de amostras proporcionais e representativas, a seleção de ferramentas de recolha de dados previamente validadas e ainda a determinação dos procedimentos técnicos a se seguir para garantir o rigor da coleta de dados e a objetividade na análise de dados. São elementos que geralmente não entram nos projetos de pesquisa fenomenológica (Gil, 2010).

No início da investigação fenomenológica, o pesquisador geralmente não tem um problema claro, preciso e objetivamente formulado, nem uma hipótese de trabalho, não sabe definir *a priori* a extensão do problema, amostra, como estruturar as ferramentas de coleta de dados ou como definir os procedimentos de análise. É por isso que muitos pesquisadores que optam por fazer pesquisa fenomenológica têm dificuldade em adequar seu projeto aos referenciais definidos pelas instituições (Gil, 2010).

Como um dos princípios fundamentais da fenomenologia é a intencionalidade, o pesquisador entende que as coisas não podem ser isoladas de sua manifestação. Portanto, durante a concepção do projeto, o pesquisador fenomenológico não pode determinar antecipadamente quais decisões devem ser tomadas durante o processo de pesquisa. Na pesquisa fenomenológica nem sempre é aconselhável separar essa parte, pois não contribui para o entendimento da metodologia como processo (Gil, 2010).

Para coletar dados em pesquisas fenomenológicas utilizando entrevistas como método de coleta, deve-se criar um clima de receptividade. É importante garantir a confidencialidade dos dados obtidos e obter permissão para gravar entrevistas ou

depoimentos. Também é preciso indicar claramente aos participantes quanto tempo levará para se obter as informações. Isso ajuda a evitar que os entrevistados se sintam ansiosos ao final da entrevista e forneçam informações insuficientes. E como o tempo necessário para obter os dados pode ser longo, o local e as condições em que as entrevistas são realizadas devem ser satisfatórios. A presença de seres humanos na pesquisa fenomenológica torna necessário que o entrevistado obtenha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse caso, convém apresentar o modelo deste termo, preferencialmente em anexo (Gil, 2010).

No caso do nosso estudo, não tivemos contato direto com os sujeitos, nem realizamos entrevistas ou outros procedimentos que exigissem a presença de um comitê de ética ou o uso do termo de consentimento livre e esclarecido. A base de coleta de dados do nosso trabalho foi documental e, portanto, seguiu os procedimentos propostos por Michel Pêcheux para que seja possível realizar a análise denominada análise do discurso. Para a organização da análise, adotamos as indicações de Minayo e de Michel Foucault (2002, p. 2): “organizar, recortar, distribuir, identificar, ordenar e repetir em níveis, estabelecer sequências, distinguir o que é importante e descrever relações”.

Neste estudo, os dados foram selecionados a partir de produção acadêmica disponível em três repositórios: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Repositórios Científicos em Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e da Base de dados digital de teses de pós-graduação Programa Brasil – UNADES, pontuando o período de cinco anos - 2018-2022 - como um lapso de tempo.

Queremos ressaltar que o parâmetro de seleção para os repositórios CAPES, RCAAP e UNADES se deve ao fato de serem referências dentro da comunidade acadêmica brasileira e ao mesmo tempo terem credibilidade pelo que possuem.

A pesquisa foi realizada utilizando palavras-chave específicas do nosso projeto de pesquisa, a saber: Educação antirracista; Relação étnico-racial; Lei nº 10.639/03; Racismo; Ensino superior. Como critério de seleção, utilizamos a aproximação com os objetos e problemas da pesquisa e o marco temporal. Foram excluídos trabalhos fora desse perfil. A seleção, leitura e síntese do material para esta versão do projeto ocorreu entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023. Ao todo foram selecionados 20 (vinte) trabalhos. Após análise desse material, em consonância com os objetivos,

questões propostas e metodologia utilizados em nosso estudo, ficaram seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses, conforme Quadro 1.

3.3.1 Método de Organização dos dados

O método proposto por Minayo para organizar os dados se baseia na organização em categorias, que se referem à experiência e, ao mesmo tempo, a etapas distintas e aninhadas no *continuum* temporal. Em seguida, foi realizada a seleção das unidades de significado – recortes considerados significativos pelo pesquisador dos diferentes pontos aos quais a descrição pode conduzi-lo. No nosso estudo, as leituras prévias proporcionaram esta aproximação inicial do investigador com o fenômeno, numa atitude de familiaridade com o que a descrição implica.

O trabalho prosseguiu, então, enraizado nessas unidades de significado que, depois de coletadas, foram transcritas na linguagem do pesquisador, em um discurso mais específico do campo em que a pesquisa estava ocorrendo. Articulando o entendimento resultante dessa seleção de unidades de sentido e as próprias unidades, o pesquisador tentou agrupá-las em categorias - chamadas abertas⁶ – e por reduções⁷. Esses agrupamentos formaram uma síntese dos julgamentos coerentes nas descrições ingênuas dos sujeitos.

Segundo Carnica (1997), é a partir desses agrupamentos que o pesquisador passa à sua segunda etapa de análise, a nomotética, quando a investigação do indivíduo, realizada por meio do estudo e seleção de unidades de sentido e a posterior formação de categorias abertas, é superada pela esfera geral. Segundo Martins e Bicudo (1989, p. 106), “a ciência empírica odeia a análise ideográfica e inquestionavelmente prefere a análise nomotética estrutura psicológica individual”.

O método de organização dos dados, baseado em pesquisa documental, está assim sistematizado:

- **Organizar** - organizar por categorias. Durante a busca bibliográfica e documental, foram organizadas planilhas com os resultados por título e resumo, facilitando o processo de inclusão/exclusão de artigos e

⁶ Nessa perspectiva fenomenológica de conduzir a pesquisa, as categorias são chamadas abertas em contraposição às categorias como concebidas aristotelicamente. Categorias são, segundo Husserl, grandes regiões, não apriorísticas, de generalizações.

⁷ A redução é entendida como movimento do espírito humano de destacar aquilo que julga essencial ao fenômeno, o que é feito por meio de ações como o intuir, o imaginar, o lembrar e o raciocinar.

documentos para serem lidos na íntegra. Na pré-seleção, os títulos foram lidos em voz alta e excluídos os repetidos e os que não dialogavam com a temática étnico-racial.

- Os textos e documentos foram organizados por título, local e ano de publicação, fenômeno estudado e filósofo de referência para revelar, métodos de tratamento da informação e temas de análise.
- **Recortar** – recortamos então os discursos que responderam à questão de pesquisa, que passaram a fazer parte das unidades de sentido.
- As unidades de significado, por sua vez, são divisões que o pesquisador considerou significativas entre os diferentes pontos aos quais a descrição pode conduzi-lo. Para extrair as unidades significados, o pesquisador leu os depoimentos à luz de seu questionamento, com o qual desejava ver o fenômeno a partir de uma das várias perspectivas possíveis.
- **Distribuir** – Distribuímos os artigos e os documentos a partir de temáticas desenvolvidas enquanto reveladoras do fenômeno obscurecido pela ocupação e pelas estruturas ontológicas do racismo - Ferreira (2018), Machado (2018), Filho (2020), Nunes (2020), Lima (2020) e Ribeiro (2021) - e pelas estruturas de sentido - Machado (2018), Ribeiro (2021). E outros textos, que não citaremos aqui por apresentarem estruturas temáticas estranhas à fenomenologia.

Considerando os critérios de organização dos dados, é importante pensar que o processo de sistematização dos dados nesta tese foi um estudo documental e que o documento suleir foi a Lei nº 10.639/2023, que aborda o problema e os objetivos propostos neste estudo. Para Silva (2022), o movimento aqui pretendido converge para os processos de organização dos dados, em que as relações nos documentos foram analisadas para determinar a presença de discursos manifestos ou tácitos, ou seja, explícitos ou implícitos, e, também, os elementos que permitem identificar fragmentos que aparecem como alusões e ligá-los a processos interpretativos. E isso exige tentar categorizá-los como exemplos de “dito”, “proibido” e silêncio, conforme Pêcheux (2014).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquia de ações de descrição, compreensão, explicação, precisão das relações

entre o global e o local em determinado fenômeno; respeito pelas diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito pela natureza interativa entre os objetivos perseguidos pelos investigadores, as suas orientações teóricas e os seus dados empíricos; esforço para obter os resultados mais confiáveis; oposição à hipótese que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Nesta tese, os dados são apresentados em forma de tabelas, sistematizando a ideia do problema, a revisão da literatura em consonância com o referencial teórico e os objetivos de pesquisa propostos. A tabela abaixo mostra a estrutura e a sequência da análise.

Quadro 2 – Estrutura e ordenamento da análise

Assunto	Tópicos abordados
Educação Étnico-Racial	Responsabilidade Social
Educação Étnico-Racial e os discursos nas dissertações e teses selecionadas	O que ficou do Estado da Arte, em sintonia com o quadro teórico
Lei nº 10.639/03	Relação com o objetivo específico 1
	Relação com o objetivo específico 2
	Relação com o objetivo específico 3
Desafios	Esfera administrativa das IES no Ensino Superior
	Esfera Pedagógico nos Cursos Superiores
	Sugestão para promoção de ações afirmativas.

Fonte: O autor, 2023.

3.3.2 Método de Análise dos Dados

O momento da análise de dados em pesquisas educacionais é importante para todo pesquisador, seja uma monografia, uma dissertação, uma tese de doutorado, entre outros. Pesquisadores iniciantes recorrem a diferentes fontes de literatura para desvendarem o processo analítico da pesquisa ou seguem os conselhos de pesquisadores mais experientes, que por sua vez também aprendem com qualquer análise desenvolvida nos "caminhos sinuosos" da produção de conhecimento aceitável para o controle da comunidade científica (Denzin; Lincoln, 2006; Kincheloe; Berry, 2007). Em alguns casos, o processo de análise dos dados se baseia em técnicas de análise específicas, pretendidas aqui não como "conjuntos rígidos de

procedimentos, mas como conjuntos de diretrizes, [...] reconstruídas ambos em cada obra” (Moraes; Galiazzi, 2016; Medeiros; Amorim, 2017).

Entre as técnicas de análise de dados qualitativos na fenomenológica estão a análise de texto discursivo, a análise de conteúdo e a análise do discurso. Esses tipos de análise, como esperado, segundo Moraes e Galiazzi (2016), fazem parte de uma grande família de técnicas de análise de texto. Como nossos interesses apresentam considerações sobre a análise discursiva de texto com ênfase nas aproximações e diferenças entre análise de conteúdo e análise do discurso, discutir alguns comentários anteriores tem esse respeito na série. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), estudos no campo da educação que procuram diferenciar técnicas de análise de dados qualitativos, principalmente técnicas de análise textual, quase sempre realizam as discussões apenas em aspectos metodológicos que divergem. Os autores chamam a atenção para o fato de que não existe uma técnica de análise específica em termos metodológicos que possa ser considerada melhor e que, portanto, exerça hegemonia na análise de estudos qualitativos em educação (Medeiros; Amorim, 2017).

Nesta pesquisa optamos pela Fenomenologia. A quarta característica defendida por Moraes e Galiazzi (2016) corresponde ao eixo de pesquisa tecido na técnica de análise de um estudo. Por abordagem de pesquisa, compreendemos um sistema de ideias que leva o pesquisador a escolhas epistemológicas - ou seja, a natureza da relação entre o pesquisador e o que pode ser conhecido - metodológicas - sobre o método e tipo de pesquisa, ferramentas, técnicas de coleta e análise de dados – e ontológicas – que correspondem à forma e à natureza da realidade (Trivios, 1987; Minayo, 1999; Denzin; Lincoln, 2006).

Nessa regra explicativa, qualquer pesquisa no campo da educação, declarada ou não no texto, é legitimada por uma abordagem investigativa. Existem diferentes abordagens de pesquisa no campo científico, incluindo: positivismo, hermenêutica, materialismo histórico e dialético, fenomenologia, estudos culturais, entre outras (Trivios, 1987; Minayo, 1999; Amorim; Medeiros, 2017).

Se retomarmos nossa discussão sobre as abordagens e as diferenças entre as análises textuais discutidas no texto, concluímos que os estudos recorrentes de análise de conteúdo são baseados na fenomenologia e, por vezes, na hermenêutica. Eles trabalham fortemente no exercício de uma atitude fenomenológica e/ou hermenêutica para permitir que seus fenômenos estudados se manifestem (Moraes; Galiazzi, 2016).

A Análise do Discurso tem suas raízes no materialismo histórico e na dialética. Em seus primeiros esboços, a Análise do Discurso utiliza o referencial marxista e o materialismo histórico e dialético como suporte para a interpretação e crítica que produz. Hoje ela pode ser compreendida mais completamente. O objeto da pesquisa é diversificado, ainda que se interesse pela dialética na maioria dos autores e fomenta uma crítica do discurso e uma análise das condições de produção (Moraes; Galiuzzi, 2016); (Medeiros; Amorim, 2017).

Deslocando essa discussão para a análise textual discursiva, concluímos que esse corpo analítico de dados qualitativos, por seu caráter eminentemente inclusivo, tem a hermenêutica como objeto de pesquisa. Além disso, busca apoio na Multirreferência para apreender os fenômenos de forma múltipla, heterogênea e transversal (Moraes, 2003; Medeiros; Amorim, 2017).

3.3.3 Opção pela técnica de análise dos dados de Pêcheux

Como referencial teórico-analítico, baseamo-nos nos estudos de Pêcheux (1998) e Orlandi (1986), bem como de autores que abordam questões relacionadas às relações étnico-raciais no Brasil, como Abdias Nascimento e Kabengele Munanga, e na Lei nº 10.639 /2003 e seus artefatos.

Como referencial teórico-analítico, a AD nos permite questionar sobre como têm sido produzidos os discursos sobre raça e racismo, se fazem sentido nos contextos sociais, e nos ajuda a compreendê-los a partir dos aspectos de suas condições de produção para podermos entender o seu efeito significativo no ensino superior. As condições de produção podem ser amplas ou rigorosas e, em sentido amplo, incluem, nas palavras de Orlandi (2004, p. 30), o contexto sócio-histórico e ideológico, neste caso o período em que o documento foi produzido, o local, as ideologias determinantes e as condições de produção, que se assemelham às circunstâncias do enunciado, ou seja, à Lei nº 10.639/2003, e aos aspectos que permeiam o contexto imediato.

Pêcheux formula a noção de arquivo como um campo de documentos relevantes e disponíveis sobre um problema, sublinhando que o estudo das práticas históricas de constituição de um arquivo requer a análise do processo de recolha de documentos e da historicidade do arquivamento e da leitura da informação,

especialmente relações de poder, ou seja, estar na posição de alguém que consegue gerir, ler e dar sentido a um arquivo.

É a partir das condições de produção que uma ou outra formação discursiva (FD) pode ser configurada. Segundo Pêcheux (1998, p. 60), FD é “(...) aquilo que, numa dada formação ideológica, ou seja, a partir de uma dada posição, numa dada conjuntura, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que isso pode e deve ser dito.” No decorrer desta pesquisa procuramos seguir os passos propostos ao analista do discurso (Orlandi, 2004).

Iniciamos, portanto, pela definição do objeto de análise e do tema de pesquisa. Neste caso temos o discurso como nosso objeto. Esse objeto se insere no tema das relações étnico-raciais, a partir das quais começamos a delimitar as suas condições de produção; em seguida, a constituição dos arquivos de pesquisa que, no nosso caso, são a Lei nº 10.639/2003 e os artefatos dela derivados e utilizados no sistema educacional brasileiro no ensino superior.

Após a leitura dos documentos selecionados, passamos ao *corpus* discursivo. Segundo Orlandi (2003, p. 121), o recorte é entendido como uma “unidade discursiva constituída por fragmentos correlacionados de linguagem e situação”. Um extrato é, portanto, um fragmento da situação discursiva, é a materialidade a partir da qual se desenvolverá o exercício de análise. Dando continuidade, fizemos mais uma leitura do *corpus* selecionado e destacamos as sequências discursivas (SD) que serão apresentadas e analisadas à luz da AD.

Segundo Orlandi (2003, p. 71), o processo de análise do discurso passa por três fases principais: 1) Análise da materialidade discursiva (o que, quem, como se diz etc.). Nesta fase também é importante levar em conta o jogo de imagens: quem sou eu para falar assim com você? Quem é ele para falar assim comigo, ou por que falo assim com ele? Do que estou falando, o que isso me diz? 2) Esclarecer a relação entre o discurso analisado e as formações discursivas. A autora afirma que é importante estabelecer “uma análise comparativa que tente observar como um mesmo discurso pode ser articulado, comparando-o com outras formações discursivas” (Orlandi, 2003, p. 65). A discursividade é o nosso objetivo, porque já começamos a entrar no processo discursivo e a sair do seu produto acabado, no qual estávamos presos e cujos efeitos nos arrastaram linguística e ideologicamente. A análise também visa justamente movimentar o sujeito diante desses efeitos (Orlandi, 2003, p. 66); e 3) Refletir sobre a relação entre essas formações discursivas e a ideologia. “O estudo do

discurso esclarece como a linguagem e a ideologia se articulam e influenciam uma à outra na sua relação uma com a outra” (Orlandi, 2003, p. 43).

3.4 O papel do pesquisador

Ao longo da pesquisa, em cada etapa, nosso papel como pesquisador adquire uma atitude e uma postura diferenciadas. Na fase de preparação do aparato teórico - a seleção do material - nosso papel foi revisar a literatura, planejar a experiência, ou seja, formular princípios e premissas que correspondessem aos objetivos estabelecidos e questões propostas, bem como o desenvolvimento e a preparação de instrumentos de coleta de dados.

Por fim, na fase de análise retrospectiva, nosso papel como pesquisador foi de organizar, processar e analisar os dados, visto que a análise dos dados exige que o pesquisador tenha excelentes oportunidades para organizar, sistematizar e classificar os materiais, associando-os aos objetivos propostos no estudo (Bogdan; Biklen, 1994). Assim, como pesquisador, fomos o principal agente de planejamento, de coleta e análise de dados, por isso assumimos uma atitude curiosa que nos fez pensar e aprimorar a trajetória do aprendizado ao longo da formação e da execução da própria pesquisa.

3.4.1 Questões éticas

Os aspectos éticos presentes neste estudo foram bastante complexos e diversos. Portanto, trabalhamos em um circuito hermenêutico, partindo da seleção e da leitura do aporte teórico, para entender a lógica dos autores, para determinar quais questões éticas eles elegeram para discussão e como foram abordadas em sua busca. Em seguida, fomos e voltamos entre os resumos que havíamos preparado e os próprios artigos, tentando estabelecer um diálogo entre os diferentes autores. As regularidades nasceram da nossa imersão neste material; houve questões que foram abordadas sistematicamente, mesmo que os aspectos levantados nem sempre fossem os mesmos, ou que fossem semelhantes, os autores expressaram opiniões muito diferentes sobre os assuntos. Desse vaivém surgiram categorias, que sempre nos deram a impressão de serem provisórias, porque poderiam ser modificadas pelo nosso retorno ao artigo, ou pela construção de novos temas e categorias que

pudessem coexistir de forma mais adequada, maneira de preservar a riqueza e a diversidade do material analisado (Guerreiro, 2006).

Nesta próxima seção, apresentaremos as análises qualitativas, feitas a partir das categorias que foram elencadas, a partir da pesquisa documental na perspectiva fenomenológica e dos discursos dos projetos de pesquisa e documentos (Lei 10.639/2023) selecionados, a partir da técnica de análise do discurso proposta por Pêcheux (1998) e Orlandi (1986).

CAPÍTULO 4 – MARCO ANALÍTICO

Neste capítulo, focamo-nos na análise, que buscou, por meio do entrecruzamento da análise do conteúdo de Bardin (2011) e a análise do Discursos de Pêcheux (1998) e Orlandi (2004), responder: Qual a congruência dos objetivos definidos com a Lei nº 10.639/2003 sobre educação superior e como seus pressupostos teóricos e legais subsidiam ações educativas antirracistas? De que forma as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003 atravessa o contexto histórico educativo superior no Brasil? Como o pensar das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) afeta as vivências e o processo educativo produzidos no ensino superior? E que elementos atuais aparecem no discurso político e sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003)?

Esta análise tem como base de dados o aparato teórico bibliográfico – as dissertações utilizadas no estado da arte e o quadro teórico utilizado na fundamentação da escrita desta tese – e, também, o aparato documental que tem como base a Lei nº 10.639/2003.

Este capítulo se encontra organizado em quatro eixos centrais, especificados da seguinte forma: 4.1 - Educação étnico-racial e responsabilidade social; 4.2 - Análise dos discursos nas dissertações e teses selecionadas; 4.3 - Das Categorias de pesquisa; e 4.4 - A Lei nº 10.639/2003 desdobramento nos objetivos específicos da pesquisa.

4.1 Educação étnico-racial e responsabilidade social

Ao propormos uma pesquisa sobre a educação étnico-racial assumimos a perspectiva da educação para todos os cidadãos brasileiros independentemente de raça⁸, cor, gênero, ideologias políticas e religiosas. Ressaltamos que para alcançar tal finalidade, educação para todos, necessitamos também de políticas públicas tanto para ingresso quanto para permanência nas instituições de ensino superior. Dessa maneira, já estão postas não só algumas leis que garantem a entrada, como a de cotas para afrodescendentes, indígenas e advindos de escolas públicas, como a de

⁸ O termo raça não está empregado aqui com perspectiva biológica ou fenotípica, mas enquanto categoria e minoria social de pesquisa, uma vez que os biologicistas já superaram o conceito de raça no âmbito biológico.

bolsa permanência para estudantes de baixa renda. A educação tem sido uma das alavancas sociais mais efetivas na transformação social, razão pela qual muitos jovens que não têm acesso ao ensino superior ficam estagnados na estratificação social. Citando um trecho da ONU (2001), Reis e Bandos (2012, p. 1) dizem que:

A situação de pobreza também está intimamente ligada a grupos que sofrem outros tipos de discriminação, colocando-os em uma situação de extrema vulnerabilidade e desigualdade. Povos indígenas, afrodescendentes, migrantes e outras vítimas de discriminação têm indicadores econômicos e sociais abaixo da média da população, em particular educação, emprego, saúde, moradia, taxa de mortalidade infantil e expectativa de vida (tradução do autor).⁹

Essa razão justifica uma pesquisa sobre a educação étnico-racial antirracista, sobretudo, como forma de reparação social aos afrodescendentes, que desde a abolição foram deixados à margem da sociedade.

Assim sendo, um estudo dessa envergadura deve estar imbricado com a sociedade, sobremaneira com elementos que se ancoram no ambiente da responsabilidade social. Assim sendo, evocamos o pensamento de Chiavenato e Arão (2004, p. 332), ao afirmarem que a “responsabilidade social significa o grau de obrigações que uma organização assume por meio de ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses”. Neste ínterim, os estudos e pesquisas de *stricto sensu* devem estar voltados para os grandes temas ou problemas sociais, objetivando analisá-los e buscar alternativas que visem suas resoluções. Caso contrário, as teses e as dissertações servirão simplesmente para a obtenção de títulos de mestres e doutores, mas que não trarão em seu arcabouço resolutivas sociais, isto é, não contribuirão com a responsabilidade social.

Corroborando com a esta linha de pensamento, Reis e Bandos (2012, p. 2) asseguram que as instituições de ensino superior também “precisaram se inserir nesse contexto adequando suas atividades e leis de forma a regulamentar as práticas de ensino e pesquisa de forma a integrar essas atividades e os diversos problemas e

⁹ Texto original: “La situación de pobreza está además estrechamente vinculada a colectivos que sufren otros tipos de discriminación, situándoles en una situación de extrema vulnerabilidad y desigualdad. Los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los migrantes y otras víctimas de la discriminación tienen indicadores económicos y sociales inferiores al promedio de la población, en particular de educación, empleo, salud, vivienda, índice de mortalidad infantil y esperanza de vida (ONU, 2001).” (Reis & Bandos, 2012, p. 1).

exigências das pessoas na busca de conhecimento científico e inovações para os mesmos”. Evidentemente que essa prática deve perpassar toda a formação acadêmica, ou seja, na graduação, através do tripé: ensino, pesquisa, sobretudo de iniciação científica, e extensão universitária. Já no *stricto sensu* as pesquisas devem ser mais profundas, alinhando as perspectivas e os anseios do pesquisador, mas tendo sempre como pano de fundo as demandas e as necessidades da sociedade, que espera do mundo acadêmico a solução para partes de seus problemas sociais.

Outro elemento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade é que ela não só seja justa, mas que pratique em seu interior a justiça social. Neste sentido, evocamos aqui o pensamento de John Rawls ao conceituar a justiça como equidade:

John Rawls em seu conceito de Justiça como Equidade nos desafia para a realização do ideal de valor de um sistema equitativo de cooperação social entre pessoas livres e iguais. Este autor levanta dois princípios fundamentais de justiça: a) Todas as pessoas têm direito igual a um regime plenamente suficiente de liberdades fundamentais iguais, compatível com um regime semelhante de liberdades para todos; b) As desigualdades sociais e econômicas devem estar ligadas a empregos e funções abertas a todos, em condições de igualdade de oportunidades; e deve beneficiar os membros menos favorecidos da sociedade (Rawls, 1996 Apud Blanco e Cusato, 2021, p. 2).¹⁰

Disso resulta a necessidade de políticas afirmativas que visam atender às pessoas que estão em circunstâncias de desigualdade social, seja por sua origem étnica ou econômica devem receber da sociedade um quinhão de responsabilidade social, para que tenham condições de progredir também de forma equitativa na mobilidade social.

Cabe ressaltar que a universidade cumprirá seu objetivo, que é exatamente alavancar e transformar as realidades sociais onde estão inseridas por meio do conhecimento agora socializado e reificado com a sociedade à sua volta com as ações extensionistas e apontando alternativas de resolução de suas problemáticas com os resultados alcançados na pesquisa.

¹⁰ Texto original “John Rawls en su concepto de Justicia como Equidad nos interpela hacia el cumplimiento del ideal valórico de un sistema equitativo de cooperación social entre personas libres e iguales. Este autor plantea dos principios fundamentales de la justicia: 1. toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos; 2. las desigualdades sociales y económicas deben estar ligadas a empleos y funciones abiertos a todos, bajo condiciones de igualdad de oportunidades; y deben beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad” (Rawls, 1996 Apud Blanco e Cusato, 2012, p. 2).

É importante frisar que uma grande contribuição nesta temática em tela adveio da proposta da Agenda 21¹¹. Sem entrar no mérito de desconhecimento dessa proposta, que por alguma razão não foi amplamente divulgada e conhecida no âmbito educacional brasileiro, já que abarca todas as instâncias da educação, isto é, do ensino fundamental ao superior, passaremos à análise de alguns trechos da proposta que vem ao encontro dessa pesquisa.

Neste sentido, o primeiro ponto a ser ressaltado é que o documento final assegura que: “Não há comemoração coletiva mais importante para um país do que o aniversário de sua independência, aquele momento histórico em que a identidade nacional se cristalizou e os ideais dos patriotas que a tornaram possível foram revelados” (Agenda 2021, 2010, p. 15).¹² Certamente o bicentenário da independência dos países ibero-americanos, além de ser um momento histórico e celebrativo, deve também ser oportuno para avaliar e propor novas políticas e ações educativas que alcancem de fato todas as pessoas sem distinções e exclusões. Quiçá seja oportuno que as nações envolvidas possam avaliar como foram os investimentos e as oportunidades educacionais para suas crianças, jovens e adultos, e se comprometer em seguir com novos investimentos a fim de atingir cada vez mais pessoas em um processo sempre mais inclusivo.

Neste sentido, o texto da Agenda 2021 afirma ser:

[...] é o momento oportuno para considerar um projeto coletivo que contribua para dar sentido ao desejo de liberdade que percorreu os povos ibero-americanos há duzentos anos. Um projeto que, articulado em torno da educação, contribui decisivamente para o desenvolvimento econômico e social da região, para a formação de uma geração de cidadãos educados e, portanto, livres, em sociedades democráticas, igualitárias, abertas, solidárias e inclusivas, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de gerar apoio coletivo (Agenda 2021, 2010, p. 15).¹³

¹¹ A Agenda 21 aborda os problemas prementes de hoje e procura preparar o mundo para os desafios do próximo século. Reflete um consenso global e um compromisso político para o mais alto nível em matéria de desenvolvimento e cooperação no domínio do ambiente. Sua execução reside, em primeiro lugar e acima de tudo, nos governos [...]. As estratégias, planos, políticas e os processos nacionais são de importância capital para alcançar este objetivo.

¹² Texto original: “No hay conmemoración colectiva más importante para un país que el aniversario de su independencia, ese momento histórico en el que cristalizó la identidad nacional y se pusieron de manifiesto los ideales de los patriotas que lo hicieron posible. (Agenda, 2021, 2010, p. 15).

¹³ Texto original “[...] es el tiempo oportuno para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años. Un proyecto que, articulado en torno a la educación, contribuya en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades

Conforme a proposta, nenhuma pessoa pode ficar fora do projeto, sobretudo por critérios étnicos, cor, gênero ou pobreza, uma vez que tais povos ou sociedade devem se pautar pela justiça social, pela igualdade e liberdade de seus cidadãos, por meio da educação e formação de consciências democráticas e solidárias, levando os ibero-americanos a uma grande fraternidade. Neste ínterim, o documento apresenta que os ministros da educação reunidos em El Salvador por ocasião da XVII Conferência Ibero-Americana aprovaram por unanimidade a proposta da agenda 2021 nos seguintes termos: “comprometemo-nos a avançar na elaboração dos seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação regional, em harmonia com os planos nacionais, e a iniciar um processo de reflexão que lhe proporcione um fundo estrutural e de solidariedade” (Agenda 2021, 2010, p. 15).¹⁴

Selecionou-se a meta geral segunda que diz: “Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação” (Agenda 2021, 2010, p. 148).¹⁵ E como meta específica a de número três, que afirma: “Prestar apoio especial às minorias étnicas, populações indígenas e afrodescendentes, estudantes do sexo feminino e alunos que vivem em áreas urbanas e rurais marginais, para alcançar a igualdade na educação” (Agenda 2021, 2010, p. 148).¹⁶ Como indicador elegeu-se o de número quatro, que assegura: “Porcentagem de estudantes de minorias étnicas, populações indígenas e afrodescendentes que frequentam o ensino técnico-profissional (ETP) e estudos universitários” (Agenda 2021, 2010, p. 148).¹⁷ Como nível de realização foi eleito o tópico que afirma: “Aumenta em 2% ao ano o número de estudantes de minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes

democráticas, igualitárias, abertas, solidárias e inclusivas, y que, al mismo tiempo, sea capaz de generar un apoyo colectivo (Agenda 2021, 2010, p. 15).

¹⁴ Texto original: “comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario” (Agenda 2021, 2010, p. 15).

¹⁵ Texto original: “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación”.

¹⁶ Texto Original: “Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad em la educación. (Agenda 2021, 2010, p. 148).

¹⁷ Texto original: “Porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de educación técnico profesional (ETP) y universitarios” (Agenda 2021, 2010, p. 148).

que acessam o ETP, e em 1% aqueles que acessam a universidade.” (Agenda 2021, 2010, p. 148).¹⁸

4.2 Análise dos discursos nas dissertações e teses selecionadas

À luz dos dados qualitativos de pesquisas realizadas entre 2018 e 2021, apresentamos a seguir as perspectivas das intervenções de Ferreira (2018), Machado (2018), Filho (2020), Nunes (2020), Lima (2020) e Ribeiro (2021). Apesar dos diferentes pontos de partida, as obras analisadas enfocam pontos e contrapontos muito semelhantes. Mesmo à luz da legislação que obrigou o sistema educacional a abraçar a história e a cultura africana e afro-brasileira até 2019, através da Lei nº 10.639/2003, ainda há um vazio de questões raciais e étnicas nos currículos e nas universidades. Sob o microscópio da análise do discurso, os discursos apresentados nas obras analisadas fazem parte de processos mais amplos de produção desse discurso, o que não significa o fim, ou a resposta final de um problema, ainda há grande necessidade de novas discussões e reflexões, para que esta agenda seja incluída na lista de prioridades para políticas públicas eficazes em nosso país.

4.2.1 Discursos da pesquisa de Ferreira (2018)

A pesquisa de Ferreira (2018) tem como foco o ensino das relações étnico-raciais na prática curricular de formação de professores da Universidade para a Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, que nasceu no contexto caracterizado pela forte presença de movimentos sociais no Brasil, especialmente os movimentos negros. Desta forma, ela se destaca não só como instituição incluída no rol de políticas para a democratização do ensino superior, ancorada na política de interiorização e internacionalização deste ensino, como também pelo seu caráter integrador com cinco países africanos e outros países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (Ferreira, 2018).

O quadro abaixo apresenta as categorias iniciais contínuas que emergiram da tese de Ferreira (2018).

¹⁸ Texto original: “Nivel de logro: Aumenta en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la universidad” (Agenda 2021, 2010, p. 148).

Quadro 3: Categorias iniciais contínuas – Ferreira (2018)

Seq.	Categorias iniciais contínuas
1	Atitude decolonial
2	Educação nas relações étnico-raciais
3	Ensino Superior
4	Formação de Professores
5	Lei 10.639/03
6	Movimentos negros
7	Políticas
8	Prática curricular antirracismo
9	Práticas Pedagógicas

Fonte: O autor, 2023

As categorias iniciais foram escolhidas a partir de palavras-chave, extraídas da leitura do trabalho de Ferreira (2018). Utilizamos como critério de seleção dessas categorias iniciais contínuas a aproximação com as questões e objetivos que aqui propomos nessa tese de doutoramento. Optamos por excluir as categorias contínuas distantes dos nossos objetivos. Essas categorias iniciais, na perspectiva de Bardin (2011), passam pelo filtro das categorias intermediárias e, logo depois, alguns desses elementos compõem as categorias finais.

O trabalho de Ferreira (2018) abre uma importante frente dialógica que passa pelo ensino superior e seus sujeitos (professores e alunos), tornando a universidade um lugar de discussão sobre a educação nas relações étnico-raciais, que pode reverberar no currículo, na prática dos professores, no fortalecimento dos movimentos sociais ligados à negritude, no conhecimento maior das políticas públicas ativas (a exemplo da Lei nº 10.639) e no desenvolvimento do pensamento decolonial no ambiente do ensino superior.

4.2.1.1 Alguns discursos, segundo Ferreira (2018)

As lutas dos ativistas respondendo à fúria colonial e adotando uma atitude decolonial para curar as feridas abertas pela colonização nos fazem ver a formação de relações étnico-raciais como uma das formas viáveis de continuar nessa marcha de superação do racismo, pela decolonialidade de vida. A resistência a tal sistema servil ocorre em diversas frentes e de diversas formas, pois antes de embarcarem em navios negreiros como escravos, foram forçados a descer da Árvore do Esquecimento

para esquecerem sua história e culturas. Uma vez que a educação primária se tornou um direito social para todos e eles vão à escola mesmo que não estejam seguros e encontrem um currículo colonizado/colonizador que os ensine a ser brancos, ou pelo menos parecer brancos, eles continuam lutando. Lutam como sujeitos empoderados a falar e alcançam, como sujeitos do currículo, o nível geral da política educacional e se estabelece uma política curricular nacional que torna obrigatório o ensino/estudo de histórias e culturas que não foram esquecidas no sistema educacional brasileiro (Ferreira, 2018).

Se, na visão de que o assunto é o racismo, identificamos como definição a hierarquia fenotípica, limitada ou ampliada, que tem como características ser letal, servil, oculta e mais presente no Brasil do que nos países africanos dos quais parte dos alunos da UNILAB vêm, percebemos que os tipos de enfrentamentos podem ser de origem teórica, prática ou empática e devem estar relacionados a todas as questões, como a educação nas relações étnico-raciais (Ferreira, 2018).

Nesse sentido, ficam as seguintes questões: por que, quando em um contexto mais favorável, a prática curricular antirracismo não tem recebido a projeção e o reconhecimento que merece? Como ampliar e consolidar práticas curriculares de combate ao racismo em maior escala em um contexto de crise civilizacional? Que subsídios temos para não perder e esquecer os direitos sociais e cognitivos que ainda estamos tentando consolidar? Essas não são questões para pesquisas futuras. São questões que norteiam nosso trabalho pessoal, profissional e acadêmico-ativista em torno da investigação e construção dos quilombos contemporâneos (Ferreira, 2018).

4.2.2 Discursos da Pesquisa de Machado (2018)

O estudo de Machado (2018) foi realizado no âmbito do programa de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa: culturas, identidades e diferenças, com o objetivo de analisar os relatos de professores sobre relações-étnico-raciais na educação básica. A educação nas relações étnico-raciais permite que alunos e professores, independentemente de sua origem étnica, conheçam e reflitam sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana sob a ótica da Lei nº. 10.369/03. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a metodologia da Pesquisa Narrativa. A pesquisa que utiliza histórias como metodologia é tanto pesquisa quanto formação, constituindo-se em um movimento incessante de aproximação e distanciamento entre

a teoria e o contexto social, que gera conhecimento. Para a produção de dados narrativos, desenvolvemos um curso de formação continuada de 40 horas, do qual participaram nove professores e um estudante de sociologia (Machado, 2018).

Quadro 4: Categorias iniciais contínuas – Machado (2018)

Seq	Categorias iniciais contínuas
1	Contexto social
2	Currículo escolar
3	Discurso e negação do racismo
4	Escola como espaço educacional
5	Intolerância e ignorância
6	Lei 10.639/03
7	Professores
8	Relações étnico-raciais
9	Vivências de valorização da cultura negra

Fonte: O autor, 2023

As categorias iniciais contínuas selecionadas no trabalho de Machado (2018) mostram as discussões sobre a educação nas relações étnico-raciais na educação básica, chamando a atenção para problemas sociais que se iniciam na base da educação e vão impactar lá no ensino superior. É um trabalho que se conecta com o texto anterior de Ferreira (2018) e com o nosso, nas questões ligadas ao discurso e à negação do racismo, a Lei nº 10.639 e as vivências de valorização da cultura negra.

Van Dijk (2012a) elenca diversas estratégias para a negação discursiva do racismo, e em nossa pesquisa utilizaremos as contribuições deste trabalho para compreendermos melhor como essas estratégias funcionam. Van Dijk afirma que o racismo e a expressão estão intimamente ligados. O autor considera o racismo como uma forma de dominação e sustenta que o principal meio para as elites simbólicas exercerem a sua dominação é através do discurso. (Egídio, 2016).

Ressaltamos que o ato de negação pode ser apresentado como uma estratégia defensiva, utilizada por alguém que é efetivamente acusado de um ato racista. E há também a estratégia do negacionismo preventivo, quando há orçamento de acusação. Isto pode ser feito por meio da auto apresentação positiva ou da preservação de rostos, com o objetivo de construir uma autoimagem positiva, ou pelo menos evitar uma imagem negativa (Van Dijk, 2012a, p. 158-160).

Observamos no trabalho de Machado (2018) elementos básicos e essenciais para implementação no espaço escolar do pensamento educacional antirracista, um

dos discursos centrais de nossa tese. Entre os temas da luta antirracista no Brasil estão as discussões de Guimarães (2009) sobre a negação da desigualdade racial e o combate à destruição e inferiorização da herança africana no país (Guimarães, 2009, p. 43-44). O autor menciona ainda a importância, para quem se autodenomina “negro”, da “percepção da sua raça, ou seja, da percepção racial de si e dos outros” (Guimarães, 2009, p. 61), através da valorização da cultura afro-brasileira, mas também da apropriação do combate ao racismo em outros países.

Confirmando isso, Schuman (2010) também argumenta que o combate ao racismo envolve questões como o reconhecimento da desigualdade entre brancos e negros, o que corresponde à posição do atual movimento negro, que visa construir uma identidade racialmente polarizada, que rejeita a ideia de que o Brasil, devido ao seu alto nível de miscigenação, está livre de preconceitos e desigualdades baseadas em diferenças entre cores de pele e raças (como uma construção social). (Egídio, 2016)

4.2.2.1 Alguns discursos que emergiram do estudo de Machado (2018)

Nossas dúvidas estão relacionadas ao nosso próprio desconhecimento para lidar com as situações adversas que surgem. E, também, com a intolerância e ignorância das pessoas em geral. As dificuldades começam em aceitar que você tem que enfrentar todos os preconceitos juntos e a solução, na nossa opinião, é fazer disso um hábito diário e não apenas lidar com isso em uma data específica – FÉNIX. (Machado, 2018).

Na nossa rotina escolar, que vivemos estando no refeitório, como uma cantina, é uma exclusão, um aparte do diferente, principalmente do aluno que é maior que os outros. Piadas como "Você vai comer mais?" Você vai engordar? Já houve o caso de duas irmãs negras e gordas. Eles foram vítimas de devassidão, pegadinhas. Certa vez, uma delas fez um cartaz que a professora pediu e ela disse que não queria ir à escola porque os colegas zombavam dela. Ela odiava ter que ir para a escola (Kofi). Como trabalhar para não excluir e não educar a criança negra, já que todos devem ser incluídos nas atividades, mas o aluno afrodescendente se sente valorizado, e não o “foco” da turma ao sofrer diante do escárnio dos outros colegas? – DANDARA – (Machado, 2018).

Acreditamos que muito já foi feito e que avançamos bastante, mas em alguns

aspectos há problemas irreparáveis. A discriminação racial, em nossa opinião, ainda está fortemente associada ao *status* social. Quando problematizamos assuntos como racismo e discriminação na escola, o discurso foca que “o problema foi superado”, mas na prática ainda temos que lidar e mediar situações em que observamos a permanência de atitudes e falas carregadas de preconceito. Como professores, além do currículo escolar, nunca podemos perder a oportunidade de ensinar para um mundo fraterno - GIRASSOL - (Machado, 2018).

As categorias iniciais contínuas que emergem do trabalho de Machado (2018) acendem um sinal de alerta para a necessidade de discussão e de ações nesse nível de ensino sobre as relações étnico-raciais. Ao pensarmos nas salas de aula e nas relações étnico-raciais existentes, devemos levar em consideração as oportunidades de discussão e troca presentes nesses espaços. A escola como espaço educacional ainda possui uma prática homogênea muito forte que não leva em consideração a diversidade étnica, produzindo assim o mesmo tipo de educação que promove a branquitude e exclui a negritude que está presente na escola. Esse fato fica evidente quando as representações do “bom aluno” olham para os alunos brancos de classe média e negam o potencial dos alunos negros que também fazem parte desses espaços, criando um racismo institucionalizado que tende a transformá-los, como algo natural, mesmo que seja uma construção social ideológica, que inferioriza, reduz, subjuga, invisibiliza, exclui e criminaliza “o outro” - HANNA IFÉ -. (Machado, 2018).

Sobre as religiões e suas intolerâncias: somos programados e alienados do que é certo e do que é errado, benditas dualidades, talvez a tensão surja nesse ponto, porque nossos alunos são educados em casa, ainda há quem não seja. Com essa dicotomia (bom e ruim), infelizmente a religião afro pode ser prejudicada por esses olhares. Mas nosso aluno não tem culpa. Como diria Mandela, “ninguém nasce com preconceitos, mais ou menos assim [...] Como sujeito em desenvolvimento, aprendendo, temos que quebrar essas barreiras, mas sem causar muitos danos”. É aqui que reside a tensão. Além disso, existem outros entraves como machismo, xenofobia, submissão (dominante-dominado), luta de classes, entre outros problemas (Machado, 2018).

Acreditamos que o maior conflito é não se reconhecer, aceitar ser negro. Falta leitura, troca de experiências sobre resistência, ousadia e coragem. Também há o fato de a pessoa não se reconhecer racista em seu discurso, mas sua atitude a denunciar. Existe heterogeneidade de opiniões, principalmente quanto à religião negra X e

quanto ao grupo de educação, que nunca se sente preparado para questões que geram polêmicas, debates (Abayomi). Precisamos quebrar rapidamente as barreiras que nos cercam em relação ao racismo e à discriminação para que possamos levar nossos alunos negros a se reconhecerem socialmente e a se tornarem agentes em um contexto de luta contra a opressão vivida no ambiente escolar - HANNA IFE - (Machado, 2018).

Como um país multiétnico, temos grande riqueza cultural, artística e racial, embora ainda enfrentemos dificuldades devido ao preconceito e à discriminação. Diante desses acontecimentos, é inegável que o educador esteja atento aos olhares críticos e positivos, tanto nas perspectivas étnico-raciais quanto nas culturais, religiosas e outras (Machado, 2018).

Na percepção de Machado (2018), construir experiências na formação de professores que proporcionem vivências de valorização da cultura negra e da erradicação de práticas racistas permitiria um deslocamento de valores, e “[...] sobre diversos temas presentes no campo da educação” (Gomes, 2005, p.149).

4.2.3 Discursos da pesquisa de Filho (2020)

A tese teve como objetivo ampliar as discussões sobre o papel do livro didático (LD) nos debates sobre as relações raciais a respeito da presença e da ausência da Poética Negra Brasileira (PNB) nos projetos didáticos de cinco coleções que circulam em escolas públicas do Brasil, publicadas em 2013. O autor buscou refletir sobre abordagens didático-estéticas e ideológico-discursivas centradas no PNB que possam oferecer aos alunos-leitores, seus principais interlocutores, uma apropriação crítica das questões relativas à sua realidade histórico-cultural e à sua identidade étnico-racial, incluindo discussão sobre raça, racismo e anti-racismo. Para investigar esse problema, optou por uma abordagem discursiva, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com orientação sócio-histórica (Filho, 2020).

Quadro 5: Categorias iniciais contínuas – Filho (2020)

Seq	Categorias Iniciais Contínua
1	Alunos negros
2	Educação promove branquitude
3	Ensino Superior
4	Espaço educacional
5	Formação de professores
6	Intolerância

7	Preconceito e discriminação
8	Relações étnico-raciais
9	Vivências de valorização da cultura negra

Fonte: O autor, 2023.

Além dos marcadores apresentados no Quadro 5, a pesquisa de Filho (2020) amplia o discurso sobre as relações étnico-raciais, levando à reflexão sobre palavras-chave – raça, racismo e antirracismo – para melhor compreender a dinâmica dos movimentos sociais. Segundo Guimarães (2009), o conceito de raça não corresponde a uma realidade natural, mas a um tipo de classificação social, “[...] que se baseia numa atitude negativa em relação a determinados grupos sociais e se baseia numa determinada ideia por natureza, como algo que pode ser confirmado [...]” (Guimarães, 2009, p. 11). Embora não seja uma realidade natural, esse conceito encontra a sua plena concretização no domínio social, o que permite o surgimento do racismo, que, segundo o autor, é uma forma de “naturalizar” a vida social, em que as diferenças naturais são reconhecidas como sendo, na verdade, decorrentes de questões individuais e socioculturais (Egídio, 2016).

Parece que, tanto na ciência como na política, o uso do termo “raça” foi rejeitado globalmente. Contudo, Guimarães (2009) argumenta que o conceito de raça, como conquista social, não pode ser negado, pelo contrário, deve ser reconhecido e estudado para que possamos melhor compreender e combater os problemas discriminatórios que surgem no nosso país. Segundo o autor, a negação da existência das raças vai ao encontro da negação do racismo e, assim, reforça a ideia de que o preconceito e a desigualdade decorrem de problemas sociais e não de um problema ligado às relações inter-raciais (Egídio, 2016).

4.2.3.1 Alguns discursos que emergiram da pesquisa Filho (2020)

A circulação do GNP, em sala de aula, seria uma oportunidade de diálogo e uma experiência de leitura para fomentar novas relações simbólicas de conhecimento e, conseqüentemente, transformar posições diante de séculos de silêncio. Requer uma compreensão da educação baseada na interculturalidade crítica (Walsh, 2007), ou seja, pensar o espaço escolar em um “movimento de questionar a cultura dominante e desconstruir os micropoderes e a opressão institucional” (Gauthier 2015, p. 212). Em breve o PNB, no quadro da educação intercultural, permitir-nos-á

reconhecer e perceber as diferenças como postulado constitutivo da democracia e, com isso poderemos inventar novas relações igualitárias entre diferentes grupos socioculturais (Filho, 2020).

Ainda na concepção de Filho (2020), o tratamento didático-pedagógico de alguns textos de autores negros brasileiros, que evidenciam em suas escritas a subjetividade e a identidade do ser negro e suas repercussões na interação social e histórica em um contexto cultural, político e estético, não requer uma leitura mais crítica para a compreensão dos temas que surgem nos textos. Quando um assunto não é problematizado no contexto escolar, permitindo uma nova luz sobre o que já foi dito, as atitudes não mudam a forma de pensar as diferenças em um país que tem sérios problemas de étno-representação racial e, portanto, de racismo. Diante das oportunidades de alfabetização racial e literária, é preciso questionar os significados e as afirmações das identidades em uma luta político-educativa contra o racismo contra os brancos em suas mais diversas facetas (Moreira, 2019b). Trata-se de uma atitude pedagógica decolonial do ser e do saber, abarcando um diálogo possível sobre a “interseccionalidade” (Gonzáles, 1988; Crenshaw, 2002).

Os autores negros brasileiros e suas poéticas não podem, no contexto da LDLP, serem entendidos como um espaço público de conhecimento, como intelectuais e indivíduos capazes de uma leitura crítica de si mesmos e do mundo social em que estão inseridos (Cury, 2008). É claro que sujeitos não criativos e mediadores, cientes dos valores e das visões morais que se aplicam a todas as pessoas, misturam-se livremente (senão em um sistema ditatorial) em um espaço público (Wolff, 2006). Dentro do capitalismo, os intelectuais geralmente estão ligados à burguesia, tanto no aparelho de Estado quanto na sociedade civil (Gramsci, 2009). Assim, ainda na lógica da LDLP, o segmento de subalternos não pode atingir *status* intelectual (Filho, 2020).

Se a branquitude está mais presente no contexto cultural e educacional brasileiro, segundo os dados analisados, o que ela representa e qual o significado da Lei nº 10.639/2003 para os autores da LDLP? Eles fazem uma leitura superficial da referida Lei, mesmo com um período de dez anos separando a entrada em vigor da mesma a partir da publicação das coletâneas, em 2013, com base em dimensões históricas, sociais, antropológicas extraídas da realidade brasileira, e para testar o racismo e a discriminação que atingem especialmente os negros (Brasil, 2004, p. 2). Parece que a ideia de luta contra o racismo e a discriminação residiria em

representações e discursos que não estigmatizam, desonram e menosprezam explicitamente mulheres e homens negros por suas características biológicas e fenotípicas. Não os encontramos realmente em nenhuma das 15 peças analisadas. (Filho, 2020).

As ausências e presenças da poética negra brasileira no discurso didático-pedagógico da LDLP pesquisada nos convidam a refletir sobre o abandono das políticas públicas de educação, em especial, do Programa Nacional do Livro Didático, promovendo o debate crítico, estético e racial sobre o Brasil e a diversidade, numa postura antirracista. Os discursos racistas continuam a articular e a propagar ideologias que se traduzem em atos, ações, discursos, práticas sociais e culturais racistas. Os discursos alimentam a imaginação consciente e inconsciente dos indivíduos, regulam as relações interpessoais e institucionais, disseminam as crenças e falsas verdades que estruturam o racismo brasileiro. A paternidade negro-brasileira está incluída na LDLP como uma “política do esquecimento” (Figueiredo; Grosfoguel, 2007) e não como voz de negros que construíram uma produção cultural e intelectual, em posição de prestígio e de celebração, porque esse permanece preso no exercício colonial de estigmatizar os seres como “desprovidos de inteligência” e de capacidade criativa, num jogo de violação da dignidade do ser humano, inventor e produtor de conhecimento. A problematização da ambiguidade apresentada no estudo gera significados e reforça discursos negativos sobre a cultura e as identidades negras (Filho, 2020).

4.2.4 Discursos da pesquisa de Nunes (2020)

O trabalho de Nunes (2020) teve como objetivo identificar os reflexos da branquitude presentes no ensino superior, e a Universidade Federal de Ouro Preto foi erguida como campo de pesquisa. Para tanto, inicialmente apresentou uma retrospectiva conceitual e antropológica do conceito de raça até seu uso atual como categoria social e as características únicas que derivam do racismo na sociedade brasileira. Procurou mostrar como as ideias eugênicas difundidas no país migraram do campo científico para as políticas educacionais e buscou demonstrar, teoricamente, os limites da implementação de políticas de ação afirmativa impactantes no âmbito do ensino superior federal (Lei nº 10.639/03) diante das escolhas dos agentes dessas políticas (Nunes, 2020).

Quadro 6: Categorias iniciais contínuas – Nunes (2020)

Seq	Categorias Iniciais Contínua
1	Reflexos de branquitude no ensino superior
2	Categoria social
3	Políticas públicas
4	Raça
5	População negra
6	Possibilidade de reesistência
7	Legislação
8	O poder de negociar
9	Docente/discente

Fonte: O autor, 2023.

É importante destacar que o autor apresenta a categoria “eu” como categoria central para a produção do discurso, uma vez que a representação que o membro faz de si mesmo é extremamente importante para a produção do discurso. O indivíduo, como ator social, desempenha um papel social, ou seja, possui diferentes identidades que podem ou não ser relevantes para um determinado contexto. Por exemplo, pode ser mais importante que o indivíduo na sala de aula seja um professor, quando desempenha as suas funções, do que quando vai à loja ou ao cinema. Essa mesma pessoa pode ser pai e esse papel social pode ser mais relevante quando está com o filho do que quando está no trabalho (Egídio, 2016).

No entanto, existem algumas identidades que permanecem estáveis e permitem que uma pessoa seja reconhecida (ou seja reconhecida) como uma identidade única. A categoria 'I-I', principalmente através do uso do pronome dêitico 'I', desempenha um papel fundamental na fala e nas expressões interativas dos falantes. Esta categoria “[...] deve, portanto, desempenhar um papel fundamental na autorrevelação dos participantes em situações comunicativas, ou seja, em modelos de contexto [...]” (Van Dijk, 2012b, p. 106), em que desempenha um papel de orientação, que organiza as relações entre o 'eu' (no papel de locutor, destinatário ou outro papel) e os demais participantes do evento (Egídio, 2016).

4.2.4.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo de Nunes (2020)

O percurso antropológico empreendido por Munanga (2003) tem permitido compreender a transição da esfera biológica para os sistemas culturais. As particularidades e experiências da realidade brasileira (Guimarães, 1995; 1999) têm

estado no centro das discussões e das formas como esse sistema se mantém vigente, baseado em interesses econômicos (capitalismo) e entrecruzado com outras opressões (sexismo) (Quijano, 2005); (Nunes, 2020).

A raça se apresenta, portanto, como um significante em constante flutuação, como outras identidades (de gênero, etnia, sexualidade etc.), e, para atingir sua dimensão personalizada e singular, é necessária uma complexa operação dos sujeitos, para se libertarem de sistemas pré-estabelecidos. Se essa diferenciação não ocorre ou ocorre parcialmente, o eu branco ou não branco se torna reflexo de uma fantasia colonial. A população negra, ao longo do processo de migração forçada para o Brasil, foi marginalizada e sua existência delegada a condições materiais e simbólicas desfavoráveis ao desenvolvimento. Assim, coube a esse grupo forjar novas possibilidades de reexistência. Conforme apresentado no livro, o período que remonta à Primeira República (Domingues, 2007) foi marcado pelas lutas por uma história descolonizada da população negra, e produziu saberes teóricos, ideológicos e políticos que ressignificam a ideia do que é negro, como é a própria ideologia da raça (Nunes, 2020).

A legislação não é dada, ela é fruto de uma agenda de mobilização dos marginalizados que vivem sob a ameaça dos de centro, que detêm hegemonicamente o poder de negociar. As primeiras décadas do século XXI no Brasil, lideradas por um governo de esquerda, foram marcadas por essas negociações de agenda, mas essa abertura normativa, diante da realidade da aplicação da lei, aponta desafios, tanto na ausência de implementação de todas as etapas da educação, nas escolas públicas e privadas (Lei n. 10.639/2003), quanto na mobilização de denúncias sobre possíveis fraudes (lei n. 12.711/2012), ou na interpretação seletiva que afeta o cumprimento das regras (lei n. 12.990 /2014). Diante desse cenário, o autor apresentou, no capítulo 2, algumas contribuições da Psicologia ao campo de estudo das relações raciais, como elas adentraram o espaço de interesse dessa ciência e como sua origem moderna perpetua um pensamento universalista que sustenta a manutenção da *status quo* (Nunes, 2020).

As notas de pesquisa de Nunes (2020) mostraram que o padrão normalizador da raça pode influenciar a autocompreensão dos professores, como eles percebem o outro, professor ou aluno e ensino. Percebemos que o reconhecimento de alguns privilégios, por vezes, é insuficiente para ações de derrubada da ordem do racismo neste espaço. Os reflexos da branquitude puderam ser identificados na organização

da universidade, nas experiências vividas e/ou observadas na docência e nas relações institucionais com colegas docentes e/ou discentes (Nunes, 2020).

4.2.5 Discursos da Pesquisa de Lima (2020)

A tese de Lima (2020), intitulada “Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocêntrico sobre a educação negra”, teve como objetivo analisar a educação de negros brasileiros, identificando a perspectiva da educação afrocêntrica através das histórias de vida de estudantes negros no Programa de Pós-Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). E procurou esclarecer a seguinte questão: como as perspectivas da educação afrocêntrica na educação de negros brasileiros são identificadas nas histórias acima? (Lima, 2020).

Quadro 7: Categorias iniciais contínuas – Lima (2020)

Seq	Categorias Iniciais Contínuas
1	Educação e Relações Étnico-raciais
2	Afrocentrismo
3	Educação escolar
4	Ensino Superior – Licenciaturas
5	Ambiente educacional
6	Autoestima social

Fonte: O autor, 2023.

As categorias iniciais contínuas na perspectiva do estudo desenvolvido por Lima (2020) caminham para a necessidade de que uma visão de educação escolar centrada na África pode fornecer uma visão de mundo diferente que leva o testemunho de estudantes negros da marginalidade à centralidade, para infectar o testemunho futuro da educação escolar. O ambiente educacional possui agendas negras inferiores, escravizadas e desumanizadas, e como resultado todos os alunos vivenciaram o confinamento em suas posições psicológicas, sociais e culturais, permitindo a emergência de outras culturas, valores e paradigmas, em especial, os da cultura negra. Também podemos concluir que o surgimento da formação de professores é essencial. Os sujeitos da pesquisa e as realidades sociais em que vivemos têm evidenciado a prevalência de comportamentos discriminatórios e preconceituosos, o despreparo diante das idiosincrasias negras, o caráter autoritário do saber, que de alguma forma é resultado da falta de formação em educação

centrada na África, que não deve se limitar à formação de professores do ensino básico e superior (Lima, 2020).

Outro fato que emerge da pesquisa está relacionado à religiosidade dos afrodescendentes, que foi dupla causa de sofrimento na escola para os entrevistados. O dano psicológico é incalculável, pois os sujeitos relataram temer por suas vidas como estudantes que seguem a religião afrodescendente. O ambiente escolar deve estar mais atento a este programa, difícil de apaziguar e oneroso para as emoções dos alunos que professam uma religião de matriz africana. Muitos já interagiram com a religião quando adultos e, após contato amistoso, passaram a interagir com questões de relações étnico-raciais, sugerindo que essa relação pode ter sido vinculada anteriormente, caso não vissem a religião de forma sabidamente pejorativa. A alienação da mente e do corpo negro causa danos psicológicos aos alunos negros, fazendo com que percam o controle de seus rumos. A posição/consciência da agência afrocêntrica foi adquirida pelos sujeitos ao se aproximarem de experiências educativas afrocênticas, que se deram em grande parte na educação escolar não formal (Lima, 2020).

4.2.5.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo de Lima (2020)

Ao entrar em contato com a trajetória de vida da primeira turma da disciplina Educação em Relações Étno-Raciais (ERER) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o autor encontrou, sob o prisma da teoria do afrocentrismo, mais um sinal de marginalidade do que de centralidade das experiências africanas e afro-brasileiras. Em outras palavras, foram notáveis as ausências, no sentido de uma educação que buscasse evitar as tensões raciais no âmbito escolar e ao mesmo tempo abordar as questões raciais em consonância com outras civilizações (Lima, 2020).

A ausência desse significado durante a escolarização dos alunos negros do PPGEdu/UFPE revelou que a descentralização da colocação psicológica, social e cultural foi percebida pelos próprios entrevistados. No entanto, estando cercados por uma perspectiva epistemológica da educação, eles falharam inicialmente em fazer conexões que os ajudassem a lidar com a discriminação, o preconceito e o racismo. Alguns responderam em silêncio, outros choraram, correram para o banheiro e pediram aos seus responsáveis para ajudar a remover a cor preta de sua pele.

Algumas questionaram e disseram às mães que não queriam que a escola soubesse que tinham uma mãe negra. Nesse caso, em algum momento de sua formação, os sujeitos não conseguiam enxergar a própria cor negra, ou seja, não se viam como negros, não reconheciam sua cor de pele que distinguia sua origem (Lima, 2020).

Diante disso, vemos o quanto é fundamental para a formação de negros e não negros a construção do autoconhecimento a partir da história que essas pessoas foram obrigadas a esquecer e que, em geral, tem levado ao apagamento da psique negra, o jeito de ser negro. O autor passou a dizer o quanto foi fundamental para os entrevistados deste estudo terem tido acesso a uma pedagogia afrocêntrica ao longo de suas vidas, sugerindo a seguinte reflexão: o cenário da educação brasileira foi e é influenciado por diferentes correntes filosóficas e sociológicas da hegemonia eurocêntrica. E em sua maioria não são exclusivos da educação, ou seja, escrevem de uma educação para outra. Enquanto o autor escreveu sobre esta pesquisa à luz da afrocentricidade e do curso de vida de estudantes negros social e politicamente relevantes, perguntou: o que os negros estão perdendo ao sistematizar métodos afrocêntricos na educação? (Lima, 2020).

O grupo de alunos observados faz parte da primeira turma do curso “Educação em Relações Raciais e Étnicas” (ERER) do PPGEdu/UFPE. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi obtida por meio de entrevistas semiestruturadas, com base no método da história oral definido por Paul Thompson (1992), aplicando-se a técnica da “história de vida”. O principal referencial teórico foi a Teoria da Afrocentricidade, defendida por Molefi Kete Asante (2014), que se concentrou na análise dos conceitos de centralidade/marginalidade psicológica, cultural e social, posição e agência. Portanto, o estudo concluiu que ao longo da vida dos alunos estudados, eles vivenciaram experiências de marginalização de sua própria história e cultura afrodiaspórica, o que os impediu de viver a experiência afrocêntrica como experiência individual, cultural, psicológica e educacional e de autoestima social (Lima, 2020).

4.2.6 Discursos da pesquisa de Ribeiro (2021)

O estudo de Ribeiro (2021) é desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Formação, profissionalização de professores, práticas pedagógicas”, vinculada ao núcleo de estudo e pesquisa del Young pessoas e sua educação em

diferentes contextos (Nepiec). A pesquisa analisou e refletiu sobre a educação nas relações étnico-raciais (ERER) e sobre a infância, abordando alunos do curso de Pedagogia da FE/UFG. Surge a questão central da pesquisa: que opiniões têm os alunos do curso de Pedagogia sobre as relações étnico-raciais e se essas opiniões (ou faltas de opinião) estão vinculadas ao processo de formação no curso e/ou se dependem exclusivamente de experiências adquiridas em outros contextos de vida (Ribeiro, 2021).

Quadro 8: Categorias iniciais contínuas – Ribeiro (2021)

Seq	Categorias Iniciais Contínuas
1	Formação
2	Práticas pedagógicas
3	Relações étnico-raciais
4	Racismo
5	Identidades individuais
6	Ambientes escolares
7	Lei n. 10639/03
8	Ensino Superior
9	Experiência Individual e cultural

Fonte: O autor, 2023.

Como podemos perceber, a legislação que aborda os problemas das relações étnico-raciais no Brasil ainda é recente, se pensarmos em toda a história de sofrimento e opressão sofrida pelos negros no país. Segundo Guimarães (2004), no Brasil persistiu por muitos anos a ideia de que as práticas racistas cotidianas eram na verdade problemas relacionados às diferenças de classe social, que mascaravam os atos racistas (Egídio, 2016).

Na experiência prática de Caetano (2007), o autor apresenta alguns sinais de abertura do discurso às mudanças em relação às práticas secularizadas do racismo. Contudo, foram apontados muitos usos naturalizados de termos que não são mais aceitos pelas ciências sociais para se referir aos negros e ao racismo, mas que, segundo o autor, ainda são dados como garantidos na vida social. Isso reforça a ideia de que temas dessa magnitude, quando devidamente desenvolvidos no ambiente escolar, geram grande oportunidade de romper barreiras como o preconceito e o racismo, pois valorizam a experiência afrocêntrica, baseada na valorização da cultura e das identidades individuais, promovendo assim a autoestima social (Egídio, 2016).

4.2.6.1 Alguns discursos, que emergiram do estudo de Ribeiro (2021)

A ideologia do embranquecimento e a impossibilidade de recursos e investimentos públicos fazem do espaço da criação dos filhos um espaço exclusivo que perpetua as desigualdades raciais e de classe. Os pretos e pardos, ou seja, os negros, desde o período da abolição da escravidão estão material e moralmente impossibilitados de se integrar à sociedade de classes (Fernandes, 2008). Neste estudo, para compreender os aspectos históricos da formação do negro no Brasil, argumentou-se que é importante compreender as categorias raça/etnia e classe indissociavelmente, pois uma não é superior à outra nesta análise. As duas juntas podem traduzir a realidade de forma dialética, em especial, a relação homem-sociedade e educação (Ribeiro, 2021).

A batalha e as reivindicações levaram à criação de legislação específica para as relações e a educação étnica e racial, incluindo a Lei n. 10.639/03 das relações raciais, por meio do Parecer do CNE/CP n. 003/2004 e da Resolução CNE/CP n. 1/2004. A Lei nº 10.639/2003 foi o primeiro movimento garantido em documentos legais no Brasil e tem seu significado histórico. Porém, era bastante genérica, sem perspectiva de subsidiar os processos de formação de profissionais que trabalhariam com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e ignorava, no texto oficial, a educação da infância dos pequenos. Posteriormente, as DCN de relações étnico-raciais puderam esclarecer os processos teórico-metodológicos, formativos e avaliativos de reflexão sobre as relações raciais no ensino fundamental brasileiro, de forma a preencher essas lacunas. É claro que ambas as legislações são historicamente significativas, garantem a educação e têm buscado superar o racismo e as desigualdades raciais na educação (Ribeiro, 2021).

Ribeiro conclui que discutir as questões raciais é um movimento necessário para quase todas as disciplinas do curso, levando em consideração os diferentes elementos e aspectos desse tema e suas implicações em diferentes campos do conhecimento. Isso acontece especialmente em disciplinas que promovem o processo de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre os determinantes da área do professor. A partir dos dados e análises obtidos neste estudo, a maioria dos participantes da pesquisa percebeu que o tema acaba surgindo nas discussões transcurriculares em sala de aula, mas há uma valorização dos alunos pelas disciplinas centrais em detrimento das disciplinas de métodos e práticas de ensino.

Isso, somado a uma dicotomia entre teoria e prática por parte dos próprios sujeitos da pesquisa, sinaliza um sentimento de despreparo para atuar em sala de aula diante de tais problemas (Ribeiro, 2021).

4.3 Das Categorias de pesquisa

Das explicações das dissertações e teses, passamos para a análise de conteúdo segundo o modelo de Bardin (2010). Esse modelo estabelece três etapas cronológicas para a análise dos dados: pré-análise, que é a etapa de organização dos documentos a serem analisados; formulação de hipóteses e objetivos; e o desenvolvimento de evidências que “apoiam uma interpretação definitiva” (Bardin, 2010, p. 121). Então, num primeiro momento, começamos a fazer leituras e a selecionar documentos como uma tarefa de pré-análise.

Bardin (2009) afirma que na análise o pesquisador busca compreender as características, estrutura ou padrões por trás dos fragmentos da mensagem. Assim, os esforços do pesquisador são duplos: compreender o significado da comunicação como se fosse o destinatário normal e, antes de tudo, desviar o olhar em busca de outros significados e mensagens que possam ser vistos através ou fora deles. Na sequência, apresentamos as categorias intermediárias e as finais.

Quadro 9: Categorias Intermediárias - 1

Categoria Inicial	Conceito Sulear	Categoria Intermediária
• Preconceito • Discriminação • Intolerância • Negação do racismo • Negação do preconceito	A sociedade brasileira está estruturada e baseia seu racismo na negação e na ilusão de que todos são iguais, independente da cor.	Cat.1 - Discurso e negação do racismo

Fonte: O autor (2023)

As dissertações e teses nas quais fundamentamos nossa pesquisa passam pela Lei nº 10.639/2003. Neste contexto, o fenômeno da negação da existência do racismo por parte dos privilegiados se centra enganosamente no fato de o conceito de racismo não existir (Baibich-Faria, 2001/2005), ela esteve constantemente presente nas discussões e foi traduzida na afirmação de que “não existem brancos nem negros, mas pessoas” e geralmente é utilizada como regra pelos professores brancos. Segundo Santos (2003), o processo de “invisibilidade” da desigualdade racial

revive o mito da democracia racial, impede uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais no Brasil e, mais ainda, dificulta a implementação de ações públicas específicas - políticas para negros. Na verdade, a negação da existência dos negros, ou, se preferir, a sua desumanização, está no cerne do racismo. E é essa negação dos negros como seres humanos que nos “dessensibiliza” para a desigualdade racial. Estes fatos são extremamente importantes na hora de decidir quais as políticas a implementar para resolver a discriminação racial que os negros enfrentam (Santana, 2010).

Assim, a criação da sociedade daltônica, onde somos todos iguais, criticada por Damata (1996) e Silvério (2002), não permite uma leitura real da diversidade de brancos e negros. Já a teoria da branquitude é um elemento de alienação racial que introduz e promove uma lógica de duplo sentido negativo que, segundo D'Adesky (2001, p. 173), implica a “negação de um grupo”. Nesse contexto, uma forma recente de racismo emerge diretamente nas pesquisas brasileiras: o racismo institucional. Segundo Santos (2005, p. 49), o racismo institucional é a dinâmica de uma cultura política de negação do racismo que se originou nas ações individuais, no ciclo das relações privadas e interpessoais, e gradativamente adentrou nas instituições sociais no local de trabalho (Santana, 2010).

Quando falamos de racismo institucional, referimo-nos geralmente à negação do racismo pela cultura política e à desvalorização das referências à cultura de base africana na prática quotidiana. Silvério (2002, p. 240-243) enfatiza que a exclusão dos negros dos espaços escolares é uma questão de política pública voltada ao combate ao racismo institucional e acredita que o combate ao racismo institucional e à discriminação em nossas relações sociais é mais eficaz (Santana, 2010).

Quadro 10: Categorias Intermediárias - 2

Categoria Inicial	Conceito Sulear	Categoria Intermediária
• Discentes • Docentes • Educação antirracista • Ensino Superior • Formação de professores • Identidades negras • Lei 10.639/03 • População negra	Atualmente existem políticas afirmativas que buscam reparar e combater a desigualdade e a discriminação enfrentadas pelos afrodescendentes, um exemplo é a Lei 10.639/03.	Cat. 2: O Ensino Superior e a Lei 10.639/03

• Relações étnico-raciais		
---------------------------	--	--

Fonte: O autor (2023)

No ensino superior, o debate sobre a Lei nº 10.639/03 aumenta à medida que o acesso e a permanência na universidade se tornam uma realidade para poucos. Duas suposições são feitas aqui: a primeira é que na educação brasileira o ensino superior é permeado por uma longa tradição docente europeia, e a segunda é que essa tradição também prevalece nas instituições de ensino superior brasileiras que formam professores (Santana, 2010).

Como salienta Nascimento (1978), a educação em todos os níveis é eurocêntrica e exalta a Europa; foi assim no século XX e hoje há pouca diferença, mesmo com progresso e políticas positivas. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de sua cultura e civilização, as características de seu povo foram ensinadas nas escolas brasileiras? Quando se faz referência à África ou aos negros é no sentido de distanciamento e alienação da identidade negra (Nascimento, 1978, p. 95).

As ações afirmativas visam democratizar o acesso ao emprego e à educação. Podem ser entendidas como medidas sociais destinadas a democratizar o acesso público aos serviços básicos. Portanto, para discutir a questão das ações afirmativas para determinados grupos étnicos no Brasil, é necessário aprofundar as questões relacionadas à definição dos beneficiários e à reinterpretação da identidade étnica. As políticas de igualdade racial, como as ações afirmativas, ao exigirem direitos coletivos e a racialização de grupos de interesse, não apenas perturbam as ideias modernas de igualdade e justiça, mas segundo elas a distribuição de qualidade e *status* social seria baseada no indivíduo e em sua natureza natural, em méritos, interesses e capacidades, e também implicam a ideologia brasileira de miscigenação e democracia racial, que constitui nossa identidade e unidade nacional, em que não haveria lugar para divisão ou diferenciação de raças (Moehlecke, 2004a, p. 8).

Quadro 11: Categorias Intermediárias - 3

Categoria Inicial	Conceito Sulear	Categoria Intermediária
• Identidades individuais	A educação das relações étnico-raciais permite confirmar isso, embora os	Cat. 3: Centralidade - Pressupostos teóricos e

• Políticas públicas • Legislação • Lei 10.639/03 • Vivência e valorização da cultura negra	dispositivos legais sejam elementos essenciais para incluir temas na educação das relações étnico-raciais e afro-brasileiras e africanas.	legais da educação antirracista no ensino superior.
--	---	---

Fonte: O autor (2023)

As categorias intermediárias citadas, quando lidas de forma aprofundada, apresentam o grande mosaico que é o Brasil. Cada povo tem as suas cores, as suas tradições e os seus costumes que se misturam e se entrelaçam. Desde o início da história do país, os negros contribuíram para esta diversidade através de uma cultura rica e milenar, que ainda hoje se reflete na sociedade. A educação antirracista é uma educação que combate a ativação de manifestações de racismo na escola e em outros contextos educacionais e reconhece e valoriza as diversas contribuições feitas e apresentadas, para além das áreas do conhecimento humano, de africanos e afro-brasileiros no Brasil e no mundo. A importância do racismo e a promoção da educação antirracista utilizam documentos importantes como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A série de estudos realizados no Brasil no campo da educação e das relações étnico-raciais permite confirmar isso, embora os dispositivos legais sejam elementos essenciais para incluir temas na educação das relações étnico-raciais e afro-brasileiras e africanas. A história e a cultura nas instituições de ensino não são suficientes para implementá-la de forma eficaz. Contudo, assumimos que mesmo diante de casos extremos, as políticas públicas e as práticas educativas positivas contribuíram para o combate ao racismo e para a promoção da identidade negra (Silva, 2016).

Por exemplo, ao examinarmos o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no Brasil (Silva, C., 2009), percebemos que em meio a conflitos e contradições, ela colaborou para que em alguns contextos a inclusão de temas antirracistas se tornasse uma constante nos currículos brasileiros, mesmo que trabalhados ainda de forma tímida. Esse fato torna essa inclusão um processo ainda muito vulnerável. Nos currículos dos cursos de formação de professores esses temas têm sido desenvolvidos de forma aleatória, ou especificamente em datas comemorativas: 21 de março (Dia Internacional de Combate à Xenofobia e a Todas

as Formas de Discriminação Racial) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) (Silva, 2016).

Na perspectiva de Asante (2009), os temas ligados ao afrocentrismo são um tipo de pensamento, prática e perspectiva que vê os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos que agem com base na sua própria imagem cultural e de acordo com os seus próprios interesses humanos. Para o autor, a afrocentricidade é, portanto, uma questão de posição: é o movimento que visa corrigir esse deslocamento e posicionar os africanos no centro da sua história (Silva, 2016).

O debate sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil, bem como sobre outras subjetividades humanas, tem destacado a inserção do conceito de diversidade em um contexto escolar criado e estruturado com base na ideia de igualdade. Há de duas décadas, Miguel Arroyo (1995) alertava que nós, professores, fazemos parte de uma tradição educativa que aprendeu a lidar com a igualdade e não com as diferenças. Portanto, quando temos que abordar pedagogicamente as diferenças, “pensamos que é uma questão pedagógica superá-las, exigindo de todos o mesmo percurso educativo” (Arroyo, 1995, p. 19).

Quadro 12 - Unidade de Registro Categorias finais

Unidade de Registro	Eixos Temáticos	Categoria de Análise
UR1- Ferreira (2018) • Ensino Superior • Formação de Professores • Lei nº 10.639/03 • Relações étnico-raciais	ET1 - Ensino Superior	Categoria 1: Discurso e negação do racismo. Categoria 2: O Ensino Superior e a Lei 10.639/03 Categoria 3: Centralidade - Pressupostos teóricos e legais da educação antirracista no ensino superior.
UR2 – Machado (2018). • Intolerância • Lei nº 10.639/03 • Relações étnico-raciais • Vivência e valorização da cultura negra.		
UR3 – Filho (2020) • Ensino Superior • Formação de professores • Relações étnico-raciais • Preconceito • Discriminação		
UR4 – Nunes (2020) • Políticas Públicas • População negra • Legislação • Docente • Discente	ET2 – Lei nº 10639/03 Implementação de estratégias didáticas.	
UR5 – Lima (2020). • Afrocentrismo		

• Ensino Superior • Educação, étnico-raciais • Políticas Públicas		
UR6 – Ribeiro (2021). • Relações étnico-raciais • Racismo • Identidades Individuais • Lei nº 10.639/03 • Ensino Superior		

Fonte: Do autor (2023).

As análises dos dados no quadro Unidade de Registro Categorias Finais nos permitiram compreender como se desenvolve o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e a visão que todos têm sobre essa. Identidades e direitos, ações educativas para combater o racismo e a discriminação, e consciência política e histórica da diversidade foram exploradas através dos seus relatórios. Em relação à primeira categoria, são decisivas as diretrizes educacionais nacionais para a educação nas relações étnico-raciais e para a educação em história e da cultura afro-brasileira e africana, e buscam ampliar o acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e a recriação de identidades geradas pelas relações étnico-raciais.

O discurso e a negação do racismo no ensino superior podem ser entendidos como um espelho no qual a população negra se olha, mas não é vista, não está nas imagens refletidas. Tem se caracterizado como um momento de questionamento da negação e da invisibilidade do negro nas universidades, seja nos conteúdos disciplinares, nos materiais didáticos, ou nos departamentos das instituições universitárias. A população negra começa a reivindicar a sua existência física e a exigir a sua presença na universidade. Este período é fortemente caracterizado pela desaprovação da universidade como espaço de produção e reprodução de práticas racistas e discriminatórias (Silva, 2016).

Os discursos sobre a negritude no ensino superior são uma associação imbuída de um discurso identitário que permanece político e ideológico. Um discurso que, manifestado através de símbolos e significados, vai além da disseminação de palavras e se torna capaz de tocar todos aqueles que compartilham a mesma filiação étnico-racial. Podemos dizer então que na luta contra o racismo e através da resistência cultural os negros ressignificam e reafirmam a sua existência (Silva, 2016).

No campo do ensino superior, a Lei nº 10.639/03 marca avanços e limites, e as diretrizes curriculares permitem uma mudança na educação brasileira. Fazem parte

de um tipo de política que até agora foi pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação positiva que visam promover a identidade, a memória e a cultura negra. Seu surgimento busca responder a discursos e demandas sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira que ainda não são plenamente vivenciados pela maioria das universidades. Isso indica a necessidade de formação específica para que os professores compreendam a importância da inclusão desse tema, mesmo que ainda tenham dificuldades de vivenciá-lo nos programas disciplinares. Porém, o discurso indica que vivemos um momento de mudança, de transição. Como afirma Silva (2016), a vontade de contribuir para a construção de uma universidade que questione o discurso homogeneizador dos atores escolares, tendo em conta a existência de diferentes identidades na sua prática educativa cotidiana, é o fio condutor que tem norteado a nossa prática acadêmica e profissional.

Sobre a centralidade dos pressupostos teóricos e legais da educação antirracista no ensino superior, com a legislação antirracista, vemos avanços significativos capazes de orientar políticas e práticas educacionais comprometidas com a superação do racismo e das desigualdades étnico-racistas. Contudo, o desconhecimento dos dispositivos legais para a implementação da educação antirracista se destaca como um dos obstáculos à sua implementação. Por exemplo, a LDB, modificada pela Lei nº 10.639/03, pela Circular CNE/CP 03/2004 e pela Resolução nº 01/2004, que estabelece as diretrizes do programa nacional para o ensino das relações étnico-raciais e para o ensino da história, e a cultura afro-brasileira e africana, bem como o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, constituem um conjunto de documentos essenciais para o conhecimento de gestores, professores e demais profissionais da educação comprometidos com uma educação de qualidade para todos (Silva, 2016).

Dessa análise emergem as seguintes categorias:

Quadro 13 – Categorias

1 Discurso e negação do racismo
2 O Ensino Superior e a Lei 10.639/03
3 Centralidade - Pressupostos teóricos e legais da educação antirracista no ensino superior.

Fonte: O autor, 2023.

4.3.1 Categoria 1: Discurso e negação do racismo

Vemos que os discursos públicos influentes, isto é, aqueles das elites e instituições elitistas, exibem muitas características relacionadas. Eles refletem não apenas modelos mentais subjacentes semelhantes e representações sociais compartilhadas pelas elites, mas também modos semelhantes de interação social, comunicação, persuasão e formação da opinião pública. As diferenças são em grande parte contextuais, ou seja, dependem dos objetivos, funções ou participantes envolvidos. Como temos objetivos semelhantes, como controlar a opinião pública, legitimar e tomar decisões, podemos supor que estruturas e estratégias muito semelhantes estão em ação nesse tipo de discurso. Encontraremos argumentos estereotipados, tipo convencionais, advertências que preservam os rostos e assim controlam a formação das impressões; todos estão presos a erros argumentativos semelhantes, fazem seleções lexicais semelhantes ao falarem sobre eles ou usam as mesmas metáforas para enfatizar algumas de suas (más) qualidades. Todas essas estruturas, em diferentes níveis e de diferentes sexos do eleitorado, contribuem para a estratégia geral de auto apresentação positiva e auto apresentação negativa. Vimos que tais estruturas podem ser derivadas de estruturas mentais semelhantes e direcionadas para a construção dessas estruturas mentais, ou seja, atitudes e ideologias negativas em relação a minorias e a imigrantes. E uma vez que entre as elites, assim como entre a população em geral, tais cognições de grupo dominante inspiram em todas essas cognições do grupo dominante, elas inspirarão novamente discursos e práticas sociais negativas, e podemos começar a entender como o discurso, e em particular o discurso do público selecionado, é o elemento crucial na reprodução do racismo (Dijk, 2010).

A negação parece ser mais comum à medida que aumenta o grau em que as práticas racistas são proibidas e punidas. Segundo Van Dijk (2012a), a negação do racismo, mesmo em suas manifestações individuais, é cercada de problemas sociais, pois as pessoas buscam se adequar às normas sociais vigentes. Assim, nas sociedades onde há mais antirracismo, a negação tende a ser mais acentuada, não só a nível individual, mas também por grupos sociais em geral. E este é um ponto extremamente importante para o nosso trabalho, em sociedades com proibições e um combate mais rígido ao racismo, muitas vezes as instituições e o público em geral defendem a ideia de que não existem práticas racistas. Para Van Dijk (2012a), uma

vez que a discriminação e o racismo são legal e moralmente proibidos, a maioria dos países ocidentais compartilha da crença oficial de que essas atitudes, portanto, não existem mais como uma estrutura característica da sociedade ou do estado. E se ainda existem, a discriminação e o preconceito são tratados como incidentes ou desvios, algo que deve ser imputado aos indivíduos e punido individualmente. Em outras palavras, o racismo institucional ou sistêmico é negado (Van Dijk, 2012a, p. 166). No caso do Ensino Superior, entendemos, a partir das concepções do autor, que as instituições em geral, assim como os indivíduos, querem se apresentar de forma positiva, pois isso afeta diretamente a percepção do público sobre a qualidade ou os produtos oferecidos (Egídio, 2016).

O autor também aponta que os problemas cotidianos associados às relações de dominação das elites sobre os grupos dominados – como altas taxas de desemprego ou baixos níveis de escolaridade – geralmente não são reconhecidos como problemas relacionados ao racismo. Há uma tendência geral de considerar o racismo como um problema limitado a práticas como a escravidão, o *apartheid* na África do Sul ou a segregação nos Estados Unidos da América (Van Dijk, 2012a, p. 163). O racismo, portanto, só é discutido na mídia ou entre os políticos se as consequências do problema não puderem ser ignoradas (Egídio, 2016).

4.3.2 Categoria 2: O Ensino Superior e a Lei nº 10.639/03

A partir da Lei nº10.639/03, descobrimos as possibilidades do processo de discussão e percebemos que a referida Lei também participa do processo de construção de identidades negras no ensino superior, e, também, da construção de práticas que visam eliminar o racismo no ensino superior. Outra contribuição da Lei nº 10.639 foi que algumas universidades públicas e privadas passaram a oferecer temas relacionados a esse assunto em seus cursos. Várias instituições privadas incorporaram temas focados nesta orientação em seus currículos e programas de estudo. Tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, as disciplinas geralmente são oferecidas de forma optativa e envolvem menor carga horária.

No estudo realizado por Gomes (2012) ele utiliza os termos práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais e/ou práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº. 10.639/03. O estudo mencionado desempenhou, entre outras coisas, o papel de “inventariar a presença de ações educativas e práticas pedagógicas

no âmbito da educação pública brasileira” (2012, p. 120). Acreditamos também que “o intenso enraizamento da Lei n. 10.639/03 está vinculada à presença de temas afro-brasileiros e africanos no PPP [Projeto de Política Pedagógica] e no currículo escolar, ou seja, com o nível de formação institucional deste último” (Gomes, 2012, p. 348). Por isso voltamos nossa atenção para práticas pedagógicas profundamente enraizadas cujo conteúdo pedagógico era “a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e os negros na formação da sociedade nacional” (Lei nº 10.639/03), conforme indicado explicitamente no texto que alterou a Lei nº. 9.394/96 (Silva, 2016).

Portanto, estruturar políticas para garantir reservas de vagas que levem em conta a categoria étnico-racial implica o reconhecimento da necessidade de consolidação de políticas de retenção de estudantes no ensino superior, incluindo a adaptação e a modificação dos currículos universitários para incluir histórias e culturas negras e indígenas (Carneiro, 2005).

Atualmente, a maioria das vagas e cargos de poder nas universidades públicas brasileiras é marcada pela presença de brancos, isso exclui uma parcela correspondente da população negra, parda e indígena. Este fato reflete um modelo de racismo institucional que permeia a organização de espaços como as reitorias e os conselhos de administração de universidades e instituições de ensino superior. Ocupar espaços de poder constitui a tarefa, como a realizada por representantes indígenas e negros, de conferir decência e verdade aos desejos e lutas desses grupos e de organizar uma história de conexões, trocas e, sobretudo, de cuidado e afeto (Silva, 2022).

4.3.3 Categoria 3: Centralidade - Pressupostos teóricos e legais da educação antirracista no ensino superior

Acontece que tivemos algumas novidades em termos de expansão universitária que se referem à entrada de grupos historicamente excluídos naquele espaço com a consolidação de políticas de ação afirmativa para a população negra, indígena e de baixa renda. No entanto, é necessário examinar esses processos e avaliar até onde eles avançaram e quais foram seus limites, levando em consideração o modelo de dominação e as dinâmicas de poder racial que prevalecem na realidade brasileira (Lima, 2020).

A constatação de que essas dinâmicas raciais significam que ser branco (não racializado) ou ser negro e indígena (racializado) ainda não está consolidado no campo democrático brasileiro muda e modifica os lugares que esses nacionais ocupam na estrutura de gênero, classe e sexualidade. Um debate que, não por acaso, é liderado por feministas negras e perspectivas decoloniais (Collins, 2016; Grosfoguel, 2012).

A centralidade dada à classe e a ênfase na desigualdade econômica garantem ao sujeito branco um lugar de conforto, pois sua identidade e sua subjetividade não são reveladas e ele não tem que refletir sobre sua posição na sociedade. O branco interpreta o indivíduo, então ele não consegue ver raça em espaços onde sua presença é dominante. Isso leva a ver o racismo em diferentes segmentos da sociedade brasileira como um problema negro e, portanto, separado das discussões que os brancos têm - ou definem os termos - sobre democracia, cidadania, igualdade, socialismo, transformação, redemocratização, revolução, sociedade civil (Soares, 2021).

4.4 Subcategoria 1: Pressupostos teóricos na educação antirracista, focado na perspectiva teórica de ASANTE e ABDIAS NASCIMENTO.

Centralidade é a categoria afrocêntrica que abarca a criação, pelos negros, de espaços de autoconsciência em busca de um equilíbrio mental, para que possam enfrentar as imposições da negação de sua existência, que se manifestam de diversas formas. A marginalidade, por sua vez, é o outro polo do binômio. Isso acontece “quando analisamos histórias em que os africanos não são nem atores fortes nem fracos, mas atores marginais em sua própria história” (Asante, 2009, p. 95). Ou seja, quando o negro se afasta de sua posição central, ele se afasta de sua história, perde-se cultural, social e politicamente, sendo impossibilitado de reivindicar a reconstrução subjetiva e concreta de ser e agir como negro (Lima, 2020).

A categoria afrocêntrica em tela permite julgar as condições do negro brasileiro a partir de sua localização na centralidade psicológica/social e cultural da matriz africana, como sua atuação, com destaque para intelectuais acadêmicos e profissionais, realizações. Ainda é considerada uma ciência pequena, inferior e, às vezes, panfletária. A grande mudança da marginalidade para a centralidade pode ter consequências psicológicas/sociais e culturalmente justas para negros e não negros.

A ausência de vivências de transformação dos níveis de consciência pode superar as vivências psíquicas discriminatórias e nocivas como as mencionadas no trecho destacado acima ao trabalhar, por exemplo, com pele de cor escura e cultura como a de matriz africana e/ou afro positiva brasileira. Dessa forma, famílias negras e não negras, assim como outros grupos da sociedade, poderão enfrentar as diferenças criando um vocabulário de autoestima para as vítimas que se calam apesar da discriminação e do preconceito (Lima, 2020).

Na perspectiva do Afrocentrismo, o que responderia ao fato de termos mais alunos com uma estética negra definida e assumida em detrimento de alunos com uma consciência afrocêntrica é dado pelo nível três, consciência da personalidade. Em outras palavras, quando o negro diz que gosta de música, dança e comida africana, segundo Asante (2014), está falando honestamente. Mas isso ainda não é afrocentrismo, adverte o autor. Ou seja, sempre passa por um processo de centralidade e chega ao centro de sua própria história (Lima, 2020).

Para Nascimento (2009), a tradição negra, por meio do autoconhecimento dos africanos no continente e dos negros na diáspora, é dilacerada pelo primeiro escravo africano do mundo. A sistematização das políticas escravagistas atacava o psiquismo dos negros e causava distorções de seu passado, pois, ainda segundo o autor, “a memória dos negros não começa com o tráfico negreiro ou com o início da 'escravidão, no século XV” (Nascimento, 2009, p. 197).

Segundo Abdias Nascimento (2009), a hegemonia eurocêntrica ainda prevalece no meio acadêmico brasileiro, invisibilizando outras perspectivas teóricas, como a teoria do afrocentrismo. Argumentamos que essa hegemonia só pode ser superada por uma abordagem contra hegemônica, como o afrocentrismo, por se tratar de uma abordagem teórica que contribui para a transmissão, de geração em geração, das crenças, hábitos, costumes, saberes e valores afro-brasileiros, sem culpa, medo e distância (Lima, 2020).

A amplitude desses sujeitos epistêmicos e suas agências educativas estabelecem uma nova centralidade, negando a marginalização a que foram impostos. É uma consciência afrocêntrica à custa da imposição da hegemonia vigente (Reis; Lima; Nascimento, 2019). Acreditamos que uma visão afrocêntrica da educação escolar pode fornecer uma perspectiva de mundo alternativa que desloca o testemunho dos alunos negros da marginalidade para a centralidade, para infectar o futuro testemunho da educação escolar. O ambiente educacional possui pautas

inferiores, subalternas e desumanizadoras relacionadas ao negro e como consequência tem aprisionado todos os alunos em sua localização psicológica, social e cultural, impedindo o surgimento de outras culturas, valores e paradigmas, principalmente o da cultura negra (Lima, 2020).

4.4.1 Subcategoria 2: Pressupostos legais na educação antirracista

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) - que obriga as instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, a trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental, médio e nos demais níveis - e o dia da consciência negra no calendário escolar, marcaram uma virada na política educacional do governo em prol do ensino das relações étnico-raciais no âmbito da educação formal. Com isso, foi possível criar um contexto de emergência para a educação de negros no ambiente escolar e em seu currículo, pois é preciso reconhecer que experiências menos afrocêntricas nessa área não contribuem para uma educação mais justa e menos desigual. O afrocentrismo é para todos, negros e não negros. Sem uma educação que saiba lidar com as diferenças raciais, o prejuízo é compartilhado por todos os atores educacionais: alunos, professores e comunidade escolar em geral (Lima, 2020).

Nossas reflexões sobre a branquitude conduzindo a educação superior perpassam as PAAs em Educação desenvolvidas nas últimas duas décadas, tendo sido priorizadas as seguintes: Lei nº 10.639/2003, Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 12.990/2014, e que foram escolhidas por estarem vinculadas ao percurso das universidades, e juntas contribuirão para a materialização dos aspectos subjetivos, marcando esta instância com os significantes da "cor". A construção de um referente interno e pessoal se estabelece na relação com a cultura e nas experiências nela adquiridas. Ao considerar a subjetividade como um componente racial, procuramos ampliar as possibilidades de compreensão do que foi dito acima, "o que as normas não modificam os hábitos", e desenvolver chaves de leitura do racismo que possam ampliar a compreensão do fenômeno dada a sua poderosa plasticidade (Nunes, 2020).

A educação antirracista começa a se dotar de ferramentas objetivas para enfrentar as desigualdades raciais que, no início do século XXI, significava quebrar ciclos de ausência, fosse a inclusão de histórias de negros e negras (Lei nº

10.639/2003), promovendo por meio do deslocamento perspectivas "distorcidas" da cultura e da história da diáspora africana e suas contribuições para a sociedade brasileira; seja para ampliar o acesso ao ensino superior, permitindo maior diversidade racial, étnica e social na academia (Lei nº 12.711/2012), seja para deslocar esses aglomerados de lugares-objeto para produtores de conhecimento, como estudantes não brancos em pesquisa e docentes da carreira docente de nível superior (Lei nº 12.990/2014). As ações seguiram duas direções, reparações simbólicas e materiais, impactaram a educação pública e privada e os aspectos pedagógicos relacionados à ampliação de vagas (Nunes, 2020).

Segundo Virgínia Bicudo (1945 apud Santos et al., 2012), o que tornou os negros conscientes de sua racialidade foi a vivência do trauma do racismo, que nos coloca diante de quem está no centro desse sistema: o branco. As PAAs contribuem para perfurar essa experiência de trauma ao se proporem a transmitir conteúdos positivos da população negra, apresentar outros relatos da história, promover saberes ancestrais, conteúdos negados e ausentes do processo educacional e que se tornam potentes para a construção de uma identidade racial positiva (Lei nº 10.639/2003). Por isso, destacamos aqui o quanto é importante que essas orientações estejam presentes na formação de todas as profissões, levando em consideração as especificidades de cada área. As PAAs podem ampliar o tempo de escolaridade, as oportunidades de crescimento social e econômico por meio da valorização cultural e do acesso à educação (Lei nº 12.711/2012), contribuir para a inserção da população negra em áreas de trabalho que envolvam pessoas não brancas, o que garante não apenas a representação de seu grupo racial, mas também dá a possibilidade de acesso a cargos de poder e decisão (Lei nº 12.990/2014) (Nunes, 2020).

4.5 A Lei nº 10.639/2003 desdobramento nos objetivos específicos da pesquisa

Tanto as condições de produção, portanto, as condições sócio-históricas do surgimento da Lei nº 10.639/03, e o discurso do referido artefato jurídico e, além dele, o discurso praticado sobre os negros em nosso país justificam a necessidade de um estudo como o que está sendo descrito, que aponta para os discursos pelos quais as concepções circulam e, por vezes, estabilizam-se. Atrelado a isso está o tema da pesquisa qualitativa de natureza documental, de tipo bibliográfico - As relações étnico-

raciais no ensino superior: pressupostos teóricos e legais para uma educação antirracista – que procurou estruturar o objetivo central do trabalho, nesse sentido, chegamos à seguinte proposta: “Analisar os pressupostos teóricos e legais que embasam a educação antirracista no ensino superior brasileiro”. Para atingir esse objetivo, analisamos o texto da Lei n. 10.639/2003, bem como as opiniões e leis dela derivadas, no intuito de responder ao seguinte problema: Qual a congruência dos objetivos definidos com a Lei n. 10.639/2003 sobre educação superior, e como seus pressupostos teóricos e legais subsidiam ações educativas antirracistas? Nesse contexto, também é importante compreendermos os discursos produzidos pela referida Lei, e como eles intervêm nas condições de produção dos discursos de formação identitária dos negros brasileiros.

Nesse sentido, é na relação entre discurso e ação que o percurso político e jurídico emerge como sentido da memória social nas instituições sociais que legitimam significados e práticas sociais racistas. Como diz Van Dijk (2008, p. 15), o racismo não é inato, mas é adquirido e aprendido discursivamente. Lembremos que da mesma forma ele pode ser desconstruído, questionado e desmistificado discursivamente (Oliveira; Silva, 2017).

O discurso da Lei nº 10.639/03 consolidou uma certa ideia obscura. Segundo Pêcheux (1997), os processos discursivos emergem de uma série de formações imaginárias, que possibilitam os enunciados e geram efeitos de sentido ao marcarem o enunciado em uma rede de memórias. Os sentidos seriam produzidos por uma determinada imaginação, que é social. Nossa busca para compreender os discursos sobre o negro na Lei nº 10.639/03 remete à necessidade de levar em conta as formações imaginárias que (se movimentam) no discurso, visto que o fio condutor do mesmo, a linearização do intradiscurso, é o lugar onde a imaginação se manifesta enquanto se fala (Fiss; Soares, 2022).

Neste contexto de análise, é importante falar em historicidade e sobre a forma como a Lei nº 10.639/03 trata a materialidade, a partir das condições históricas em que ela foi produzida e lida – o que implica levar em conta ambas as relações de poder, no sentido de antecipação de formações imaginárias consideradas como elementos estruturais das condições de produção (Pêcheux, 1996b).

Diante disso, aprendemos que o respaldo jurídico é decisivo para a produção de sentidos gerados no contato com discursos hegemônicos e contra hegemônicos. O conflito surge desse contato, pois a interação está imbuída de diferentes processos

de referência. Ou seja, a promulgação da Lei nº 10.639/03 não traz mudanças em si, mas em meio aos conflitos de práticas educativas que busca regular, propõe a democratização dos programas nas universidades em favor da educação étnico-racial (Oliveira; Silva, 2017).

Não fornecemos uma descrição do texto jurídico, mas teorizamos o discurso, constituindo o texto jurídico na materialidade através da qual compreendemos as condições históricas de produção da constituição do discurso. Portanto, é interessante identificar a forma como os negros são mencionados na Lei nº 10.639/03, que funciona como uma espécie de “lugar de memória”, representando o imaginário de determinado grupo que detinha o poder naquele momento sobre os negros no Brasil (Fiss; Soares, 2022).

Com a Lei nº 10.639/03 temos uma especificidade: o respaldo jurídico é em si uma imposição e um ressentimento, porque a lei é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre os movimentos sociais e a tradição jurídica brasileira, da época em que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo programa configurado pela hegemonia do conhecimento eurocêntrico (Oliveira; Silva, 2017).

Nesta análise da Lei nº 10.639/03, reconhecemos que a circulação de outros sentidos em torno da pessoa negra não só desestabiliza como agrava a luta pela construção da identidade da população negra, constituindo o que chamamos aqui de resistência e efeito de chamada para luta. Ao mesmo tempo, os sentidos são estabilizados e perturbados, garantindo uma atualização da memória negra - o que reforça não só a relevância da investigação realizada, mas sobretudo a abordagem analítico-discursiva de um tema tão controverso quanto necessário e que tem nos convocado, como analistas do discurso, a adotar uma posição que ofereça uma forma de resistir ao bombardeio de imagens sobre pessoas negras. Bombardeio que nos empurra a investir na naturalização de formas subjetivas de racismo, mas que falha (Fiss, Soares, 2022), formas de poder que medeiam diretamente as relações sociais. Essas afirmações são consistentes com nossa pesquisa no sentido de que a eficácia e eficiência da Lei nº 10.639/03 são em si uma forma de desafiar a hegemonia eurocêntrica da formação de professores no Brasil. Nesse sentido, compartilhamos as ideias de Oliveira e Silva (2017). No tópico abaixo fazemos uma breve relação da Lei nº 10.639/03 com os objetivos específicos da nossa pesquisa.

A eficácia de uma lei se reflete no fato de a norma jurídica ser vinculativa para todos. Em outras palavras, uma norma jurídica será eficaz se for respeitada tanto por quem aplica a lei como pelos destinatários dela. Ou seja, a partir do momento em que foram punidos, todos os cidadãos brasileiros estão sujeitos à sua imposição. A eficácia, por outro lado, significa que a norma atingiu o seu propósito, conforme percebida e implementada socialmente, depois de resolvida a razão que a produziu. Uma lei é eficaz quando cumpre a sua função social, quando regula injustiças, crimes e convenções que colocam em risco as relações éticas. No que diz respeito à Lei nº 10.639/03, ela regulamenta a hegemonia do conhecimento eurocêntrico valorizado socialmente pela elite secular brasileira nos currículos escolares (Oliveira; Silva, 2017).

Assim, como argumenta Van Dijk (2012a, p. 167), a negação do racismo como sistema de dominação racial ou étnica pode servir como ferramenta para a sua reprodução. A resistência se torna mais poderosa, mas quando é levada a cabo de forma sutil ou mesmo camuflada, a luta é muito mais difícil, e por vezes aqueles que estão investidos na luta contra o racismo são vistos como exagerados, intolerantes, até exagerados e agressivos.

Gostaríamos aqui de citar Van Dijk (2012a), que argumenta que as acusações de racismo em casos de derrubada representam muitas vezes transgressões sociais mais graves do que as próprias práticas racistas, porque perturbam a solidariedade do grupo. É como se essas acusações impusessem tabus e restringissem a liberdade de expressão. “Em outras palavras: as negações do racismo geralmente se transformam em contra-acusações de anti-racismo intolerante e intolerável” (Van Dijk, 2012a, p. 160).

Também nestes casos é habitual negar que esta posição relativamente às políticas positivas decorra de um pensamento racista, uma vez que os grupos dominantes geralmente afirmam que este tipo de política funcionaria como uma forma de favorecer um determinado grupo e que contribuiria para um declínio na qualidade de uma determinada instituição.

4.5.1 Relação com o objetivo específico 1

Como primeiro objetivo específico desta tese, propomos: conhecer de que forma as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003 atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil. Entendemos que a historicidade do processo que deu origem à Lei nº 10.639 no ensino superior permeia a Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a lei de orientações e fundamentos do ensino superior – LDB, que foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, posteriormente substituída pela Lei nº 11.645/2008. Elas determinam a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, sendo a primeira a mais citada quando se trata da educação dos negros.

Para criar as condições e parâmetros para a aplicação da referida lei, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 estabelecem respectivamente as Diretrizes Educacionais Nacionais para a Educação em Relações Étnicas e Raciais e para a Educação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de Implementação da referida Lei. São diretrizes que norteiam a educação pública e privada do país com menos vieses excludentes (Lima, 2020).

As políticas educativas sobre as relações raciais e étnicas contribuem para perturbar um modelo educativo único que marginaliza as histórias, as memórias e as experiências dos povos africanos e afro-diaspóricos. Segundo Asante (2014), contribuirão assim para a superação da consciência de inferioridade na história negra causada por esse modelo universal. Esta observação permite confirmar que além dos dispositivos legais da legislação, os negros necessitam de perspectivas teóricas mais próximas da sua realidade e capazes de despertar a consciência vitoriosa que faz do povo negro o centro da sua própria história (Lima, 2020).

A teoria do Afrocentrismo é uma oposição crítica à hegemonia eurocêntrica que domina nossas vidas e que se difundiu no Brasil durante séculos como o único conhecimento válido para escrever e contar a história dos povos do mundo. A maior parte das pessoas vive numa matriz europeia que as impede de terem consciência da sua própria história, cultura e valores (Asante, 2009). Historicamente, o processo de colonização elegeu a epistemologia como campo de conflito de poder, o que determinou que a lógica e os valores eurocêntricos tivessem maior relevância política do que outros saberes (Quijano, 2000), aos quais foram impostas ações de

silenciamento e inúmeras tentativas de destruição. Como resultado, o conhecimento eurocêntrico e não eurocêntrico se viu confinado a campos de poder opostos e hierárquicos (Silva, 2022).

A hegemonia eurocêntrica predomina atualmente no campo acadêmico brasileiro, invisibilizando outras perspectivas teóricas, como a teoria do Afrocentrismo. Argumentamos que esta hegemonia só pode ser superada por uma abordagem contra-hegemonista, como o Afrocentrismo, porque é uma abordagem teórica que contribui para a transmissão, de geração em geração, de crenças, hábitos, costumes, conhecimentos e valores afro-brasileiros (Nascimento, 2009). Essa abordagem teórica contribui também para a transformação da sociedade, baseada em histórias e memórias que valorizam e respeitam as tradições africanas e afrodiaspórica. Benedicto (2016) defende que se trata de uma abordagem metodológica que constrói a reflexão para superar os métodos hegemônicos e eurocêntricos (Lima, 2020).

Após a entrada em vigor da Lei nº 10.639/03, outras medidas e ações ganharam importância no cenário, demonstrando que esse assunto começava a atrair a atenção do governo brasileiro naquele momento. No mesmo ano de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, que mais tarde ficou conhecida como Secretaria Política de Promoção da Igualdade Racial. Em 2004, o MEC instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – que mais tarde ficou conhecida como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. E ainda em 2004 foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação o Edital CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ambos regulamentando os DCNs, EREER, todos atendendo às reivindicações do próprio movimento negro (Meira, 2018).

Algumas características da institucionalização do racismo na educação foram destacadas, incluindo: a desigualdade racial evidente nos estudos historiográficos (Fonseca, 2002; Dávila, 2003) e a manutenção da branquitude, evidenciada pela inércia e resistência da adesão institucional de certas universidades de implementarem critérios étnico-raciais em seu PAA (Silva, 2022).

Nossa primeira consideração é a necessidade de estarmos atentos às origens dessa questão no sistema educacional brasileiro e à maneira como o ensino superior, e em particular a formação universitária (formação inicial), são e podem ser parte fundamental dele e interferem na correta aplicação da lei na educação básica e no próprio ensino superior. Segundo Meira (2018), dado que a Lei nº 10.639/03 tem o

movimento negro como protagonista ao longo da história, a integração no campo da formação inicial pode ser mais difícil se comparada aos grandes cânones acadêmicos, que já estão consolidados no currículo, na estrutura e na própria formação dos professores (Meira, 2018).

4.5.2 Relação com o objetivo específico 2

Para atingir o segundo objetivo específico – Investigar como o pensar das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) afetam as vivências e processo educativo produzidos no ensino superior - buscamos elementos nos discursos de Asante (2009) e Nascimento (2009). Encontramos na análise do discurso sob a ótica de Pêcheux (1996) um movimento de olhares e memória, o que permite pensar os modos de dizer negro na Lei nº 10.639/03 como ecos para outros. As palavras implicam o reconhecimento de que essas palavras, mais do que se referirem a categorias avaliativas, referem-se a posições assumidas por sujeitos ideologicamente contestados (Fiss; Soares, 2022).

Pensar a diversidade etnocultural na formação de professores envolve dar ênfase aos sujeitos e às suas experiências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da universidade (Gomes; Silva, 2011, p. 17). Formar professores para a diversidade não significa criar “consciência para a diversidade”, mas sim proporcionar espaços, discussões e experiências em que a estreita relação entre a diversidade etnocultural, a subjetividade e a integração social do professor irão, por sua vez, prepará-los para vivenciar a mesma relação na vida de seus alunos (Gomes; Silva, 2011, p. 17).

Silva (1999) afirma que o programa é um documento de identidade. A diversidade étnico-racial corresponde a um dos elos entre saberes, experiências e práticas contextualizadas que acontecem no interior das universidades. Portanto, a implementação de uma proposta curricular centrada no aluno deve assumir que as pessoas têm histórias, nomes, rostos, gêneros, raças, etnias e gerações. Isto significa que a educação deve levar em conta as pessoas e os conhecimentos que elas possuem.

A Lei nº 10.639/03 destaca a necessidade de buscar formas de superar o preconceito e a discriminação racial existentes no Brasil, citando a educação como um desses meios, o mais importante, e enfatizando a formação de professores como

ponto de partida. Existe a obrigação legal de que a educação antirracista aconteça e para isso é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais e coletivas, de movimentos organizados, mas também de políticas públicas. Da mesma forma, depende da ação dos estabelecimentos de ensino superior, responsáveis pela implementação da Resolução CNE/CP 1/2004, para criarem neles as condições necessárias e, portanto, progredirem face ao desafio que nos é colocado pelo cenário atual (Caprini; Lima (2018).

Segundo o pensamento decolonial, o lugar de enunciação é um elemento determinante da nossa concepção de mundo e uma condição fundamental para a compreensão das atitudes e posições que adotamos neste mundo. Na abordagem afrocêntrica, o lugar é por sua vez uma posição (central ou marginal), uma perspectiva que diz respeito à localização psicológica, cultural e histórica de uma pessoa em relação à experiência cultural africana (Asante, 2009). Ainda segundo o autor, a afrocentricidade consiste em um pensamento, uma prática e uma perspectiva que vê os africanos como sujeitos da história, distintos da objetificação e da tutela promovidas pelas narrativas ocidentais. O conceito de Afrocentricidade surgiu no início da década de 1980 a partir da consciência política de um povo que vivia à margem dos modelos de ciência, educação, arte, economia, tecnologia e comunicação estabelecidos pela visão eurocêntrica. Começa então o processo de recentralização do povo africano que, se bem-sucedido, “[...] criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação das mentes dos africanos [...]” (Asante, 2009, p. 94).

Para Nascimento (2009), através do autoconhecimento dos africanos no continente e dos negros na diáspora, a tradição negra foi arrancada do primeiro escravo africano do mundo. A sistematização das políticas escravistas agrediu o psiquismo dos negros e criou distorções sobre seu passado porque, segundo o autor, a memória dos negros não começa com o tráfico de escravos, nem no início da escravidão, no século XV (Lima, 2020).

Ao escolhermos esse extenso léxico e com carga semântica bastante pejorativa, percebemos claramente como os discursos dos comentários citados demarcam uma separação entre indivíduos que se enquadram nas normas da sociedade e outros (racistas) que não aderem a ele, normalizando-o, confirmando assim o que diz Van Dijk (2012a) sobre a tendência que existe nas sociedades em que existem normas rígidas em relação ao racismo, de tratar os casos de racismo como práticas individualizadas e desta forma construir uma apresentação grupal

positiva, onde se argumenta que apenas uma parte da população – considerada um desvio da norma – apresenta práticas racistas (Egídio, 2016).

4.5.3 Relação com o objetivo específico 3

Apresentar os elementos atuais que aparecem no discurso político e sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003) é nosso terceiro objetivo específico. Lançamos os movimentos em favor da causa dos afrodescendentes, que tiveram força na década de 1980. Foi na década seguinte que eles ganharam corpo definitivo e as problemáticas ligadas às questões raciais ganharam cada vez mais importância nos debates políticos. Por exemplo, só nesta década é que os meios de comunicação social, a sociedade, o Governo da União e as instituições educativas se voltaram realmente para essas questões e começaram a discuti-las de forma mais adequada e aprofundada. O Movimento Negro, por sua vez, manteve-se presente e defendeu a causa negra tal como ela existiu durante quase um século (Nascimento, 2007).

Outro acontecimento importante da década de 1990, que também serve de precedente para a Lei nº10.639, foi a aprovação da famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), além da criação, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), cujo objetivo era se estabelecerem como referência para o ensino fundamental e médio em todo o país, pois um de seus objetivos explícitos era garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania. É importante destacar também, no que diz respeito aos PCN, a proposta de temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural), com o objetivo de promover o respeito à diversidade e de integrar todas as áreas de conhecimento (Pereira; Silva, 2012).

Algumas afirmações apresentam outros princípios atuais, dos quais o diálogo com os anteriores, o mais timidamente mencionado, é a descolonização do currículo e da justiça curricular. Como nos lembram Neves e Neira (2019), com as novas mudanças e demandas sociais, como a Lei nº 10.639/03, é necessário focar nas manifestações negligenciadas e deixadas de lado pelas demais práticas na educação superior. A descolonização do currículo questiona assim as ideias, comportamentos e práticas das aulas, com a intenção de valorizar as diferentes culturas corporais

existentes. A justiça curricular segue outro princípio: não favorece certos discursos em detrimento de outros. Isso não cria uma hierarquia de conhecimento. O papel do professor, portanto, não é apenas promover práticas hegemônicas, mas sim equilibrar diferentes manifestações culturais em suas aulas (Neira; Nunes, 2009).

Os pontos aqui apresentados ajudam a visualizar como a Lei nº 10.639/03 é abordada no ensino superior, destacando que a formação e as experiências dos profissionais são de extrema importância quando se trata das relações étnico-raciais. Com o fomento de políticas públicas advindas com a referida Lei, temos visto um desejo e uma maior aceitação da presença de práticas culturais envolvendo a cultura negra, até então marginalizadas. Dessa forma, a afirmação dessas práticas nas salas de aula desafia as narrativas hegemônicas sobre sua história e cultura, um movimento pós-colonial que altera as relações de poder entre subalternos e colonizadores, presentes nos discursos monoculturais. Baseando-se nos estudos pós-coloniais, o Currículo Cultural visa apresentar aos alunos os discursos presentes nas práticas temáticas. No trabalho de Correia e Nunes (2021), cabe ressaltar que ao analisar relatos de experiência, a cultura negra não é diferente. Apoiados em princípios e diretrizes metodológicas, os professores apresentaram as relações de poder presentes nessas práticas, criando novos significados nos alunos por meio da história e da cultura das práticas corporais. Dessa forma, aplicam a lei e agem contra os discursos hegemônicos apresentados em seus cursos (Pereira; Silva, 2012).

Segundo Kabengele Munanga, os educadores brasileiros não têm recebido o preparo necessário em sua educação e formação como cidadãos e professores para enfrentarem o desafio de viverem na diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação derivados desta situação desafiam o nosso discurso cotidiano a favor de uma universidade democrática e questionam a nossa atitude profissional (Munanga, apud Gomes, Oliveira & Souza, 2010, p. 54).

Antes da entrada em vigor da lei, poucos estabelecimentos de ensino superior ofereciam cursos relacionados com temas africanos (história, cultura, literatura). Felizmente, após a aprovação da Lei, diversas instituições de ensino superior passaram a oferecer formações – de extensão, graduação ou pós-graduação – voltadas ao tema, além de políticas governamentais e/ou instituições que abordam especificamente essa realidade. Cabe ressaltar, por fim e mais uma vez, a importância da Lei nº 10.639 para a promoção da cultura afrodescendente. Através da representação e da prática positiva, esperamos que não seja mais um quadro

normativo sem efeitos práticos, mas que promova uma educação superior plenamente democrática (Pereira; Silva, 2012).

Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, os discursos políticos e a manipulação entraram no ensino superior, ora vistos como ideologia, ora como discurso. Nesta perspectiva, as ideologias podem se manifestar através de diferentes práticas sociais. É através do discurso que eles são fundados e reproduzidos. Assim, para o estudo das ideologias é fundamental o estudo de suas manifestações discursivas, pois os membros dos grupos sociais aprendem e transmitem ideologias por meio do discurso (Van Dijk, 2006, p. 19). Entendemos que é necessário estudar o discurso que se manifesta em nossos corpos para discutir como a ideologia racista pode ser reproduzida através do discurso (Egídio, 2016).

Como apresentamos anteriormente, a estrutura das ideologias é caracterizada pela polarização, e isso se reflete no discurso ideológico, permitindo que esse discurso funcione como “[...] expressão persuasiva e reprodução das atitudes e ideologias do grupo [...]” (Van Dijk, 2015b, p. 56). Segundo o autor, a polarização presente no discurso ideológico é caracterizada pelo fortalecimento das qualidades positivas do próprio grupo (o endogrupo e as qualidades negativas do exogrupo). O autor defende ainda que a polarização discursiva pode afetar todas as estruturas variáveis do discurso e do seu contexto comunicativo, como, por exemplo, quem tem o direito de falar num discurso ou debate, as metáforas e operações retóricas utilizadas nos discursos, as estruturas nas quais as narrativas são estruturadas presentes em discursos, sintaxe de frases etc., (Egídio, 2016).

4.6 Desafios

Para construir as reflexões deste trabalho, realizamos um estudo bibliográfico sobre a importância da Lei nº 10.639/2003 e os desafios de sua implementação. Ainda no campo da educação, a referida Lei foi criada com o objetivo de superar o racismo e as disparidades que penetraram nas universidades e na sociedade, tendo em vista que a criação dessa normativa e sua efetiva implementação nos currículos das escolas públicas e privadas do Brasil não abrange apenas a população negra, mas todo o povo brasileiro (Sales, 2016).

Dada a atualidade de todos esses desafios, acreditamos ser importante discutir até que ponto a Lei nº 10.639/2003 permitiu trabalhar a história negra, bem como os

problemas enfrentados por esta parcela da população ao longo dos anos no Brasil. A educação racial não pode ser separada do debate e abordar questões raciais, na universidade é um convite ao diálogo. Afinal, quando se trata de temas como racismo, segregação ou cotas, surgem opiniões diferentes de todos os lados. Políticas afirmativas ainda causam desconforto em parte da sociedade brasileira, e isso se reflete nas universidades. A escravidão que ocorreu no Brasil foi um processo muito brutal, mas a maioria dos brasileiros parece não perceber isso ou a grande dívida que o país tem com os afrodescendentes (Sales, 2016).

Os desafios que a educação e os professores enfrentam hoje são numerosos. O desenvolvimento e a implementação de estratégias de aprendizagem são urgentes, dada a relação com as novas tecnologias que hoje fazem parte da ação educativa. Desde 2003, com a entrada em vigor da Lei nº 10.639/03, o tema relacionado à história e à cultura afro-brasileira foi incluído como conteúdo obrigatório nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Os professores que querem ensinar esses temas precisam de conhecimento e dedicação aos fatos (Oliveira, 2019).

É quase comum o distanciamento entre conhecimentos, interpretações e conceitos a respeito do que está estipulado na Lei nº 10.639/03 e sua materialização no contexto educacional. Se assim não for, acabará por ser pouco difundido e pouco explorado em contextos políticos e educativos. Isso significa que, apesar do estabelecimento de marcos legais que visam garantir a singularidade e a pluralidade do espaço escolar, a educação da população negra do Brasil é orientada por uma ideologia que ainda se baseia no desejo de embranquecer o Brasil e no mito da democracia racial (Souza, 2016).

A referida Lei, no âmbito da política de promoção da igualdade racial, constitui um desafio aos governantes para compreendê-la como uma política pública de educação e colocá-la no centro do debate sobre a política educacional de modo a reduzir as desigualdades raciais e desenvolver mecanismos que garantam o debate sobre a educação das relações étnico-raciais em todos os espaços e territórios institucionais. A partir da pesquisa documental, foi possível compreender que, além do respaldo jurídico, é no cotidiano das instituições governamentais, constituídas por sujeitos, que as ações e políticas são levadas em consideração ou não (Souza, 2016).

Fica evidente pelo exposto que muito progresso deve ser feito nas discussões e implementação da Lei nº 10.639/2003 para garantir aos atores envolvidos plena dignidade, respeito e valorização de sua identidade étnica. Da mesma forma que

ocorre em sala de aula e na comunidade universitária, a discussão sobre a Lei Federal nº 10.639/03 deverá constar na agenda das equipes gestoras das universidades para estabelecer diretrizes e ações concretas. O trabalho educativo voltado para a cidadania e o respeito a todos os cidadãos é, sem dúvida, essencial para combater o racismo e a discriminação racial (Souza, 2016).

Em relação ao discurso de negação do racismo, Van Dijk (2012a) argumenta que essa negação também tem funções culturais. As sociedades ocidentais geralmente constroem uma auto apresentação que as define como altamente tolerantes, em contraste com as sociedades orientais, mostradas por várias instituições ocidentais como mais intolerantes, tais como sociedades que têm valores religiosos fundamentalistas. Portanto, a negação do racismo também atua para manter o estatuto de uma sociedade tolerante e superior que o Ocidente muitas vezes constrói sobre si mesmo (Egídio, 2016).

4.6.1 Desafios no âmbito administrativo das instituições de ensino superior

A equipe gestora e os professores devem investir em ações de intervenção na escola participante e assim eliminar as lacunas detectadas, sendo necessária uma proposta de trabalho que aborde a questão étnico-racial de forma sistêmica por meio da discussão sobre o currículo escolar sob investigação e problematizar a questão racial no cotidiano escolar.

A escola é um ambiente de socialização, por isso é importante ampliar o espaço democrático, crítico e participativo dos alunos, investindo em aulas mais dinâmicas, seminários e debates sobre questões étnico-raciais de forma sistemática, lembrando que: a formação de professores neste caso é de fundamental importância para que os debates possam ser mediados de forma decisiva e assertiva; a questão étnico-racial precisa constar no PDI da instituição e nos PPP dos cursos; a universidade precisa desenvolver projetos que busquem mobilizar alunos e professores diante de situações de racismo na instituição e na sociedade e assim demonstrar como o sistema econômico e social do país contribui para a intensificação das desigualdades entre negros e brancos; e romper com o racismo institucional presente na escola (Sales, 2016).

4.6.2 Desafios na esfera pedagógica dos cursos superiores

Os cursos de formação de professores no país têm, em suas raízes, marcas do Brasil Colônia Imperial, quando os cursos eram oferecidos nas províncias, sendo profissionalizados ainda no século XVIII com a criação das escolas das primeiras letras. Posteriormente, em 1820, temos a criação das escolas de ensino mútuo, nas quais os docentes passaram a ser preparados apenas com o domínio do método.

Silva (1999), baseando-se na perspectiva crítica do currículo, consoante com essa reflexão, reafirma que é impreterível que seja feito o questionamento das narrativas hegemônicas que constituem o currículo. Isso pode evitar que a inserção da temática se torne apenas uma adição de temas multiculturais, conforme vimos nos relatos das estudantes. Cumpre lembrar que, conforme documento oficial das DCN-ERER, essa demanda deve ser realizada por meio de uma construção coletiva entre todos os membros da escola e para além dos seus muros, envolvendo:

[...] condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações-étnico raciais não se limitam à escola (Brasil, 2013, p. 86).

Partindo dessas proposições, implementar a temática africana e afro-brasileira, conforme orientam as DCNs ERER, aproxima-se da concepção de currículo no Ensino Superior, o qual é conceituado por Masetto (2011, p. 4) como “um conjunto de conhecimento, saberes, competências, habilidades, experiências vivências e valores organizados de forma integrada”. Além disso, é preciso tornar essa implementação um projeto que esteja em consonância com o que o autor denomina como proposta curricular inovadora, provocando uma ruptura com as metodologias tradicionais de ensino (Meira, 2016).

Outra ação que emerge da Lei nº 10.639/03 focada no ensino superior foi o lançamento do Programa Afroatitude pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) em 2005, que teve como objetivos oferecer aos estudantes negros das universidades inscritas a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e

estimular a produção de conhecimento no campo das relações entre Aids, população negra e racismo (Brasil, 2006).

Repensar a seleção e a definição da bibliografia como básica e complementar é uma pauta que deve ser cuidadosamente tratada pelas instituições de Ensino Superior que se propõem a construir um ensino que seja realmente emancipatório. A partir do momento em que uma literatura passa a ocupar esse lugar no plano de ensino, ela passa a ocupar um lugar de destaque no acervo da biblioteca da instituição, uma vez que a garantia mínima desses exemplares, tanto da bibliografia básica quanto da complementar, faz parte da avaliação das instalações físicas para o reconhecimento e o funcionamento de um curso de graduação.

4.6.3 Sugestões para promoção de ações afirmativas na Lei de Cotas

Nesta seção fundamentamos o avanço na área de ações positivas sobre a lei de cotas, com base na reportagem de Tarcizio Macedo, apresentada na TV/UFG em 13/06/22 09h09, com o seguinte conteúdo: Ações positivas são as séries políticas que medem iniciativas públicas desenvolvidas por governos ou iniciativas privadas. O objetivo é reformar as desigualdades raciais na sociedade para proteger certos grupos excluídos e minorias a quem foram negados os seus direitos no passado. Esses grupos podem ser sociais e incluir diversas minorias na sociedade (por exemplo, imigrantes e residentes locais) ou étnico-raciais, incluindo negros, povos indígenas e quilombolas (TV/UFG, 2022).

Para Edilson Nabarro, responsável pela coordenação do acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF/UFRGS) e militante do Movimento Negro do Rio Grande do Sul há 47 anos, a reserva de vagas é uma medida compensatória que visa reduzir as desigualdades que enfrentam grupos vulneráveis que sofreram e continuam sofrendo uma forma de exclusão histórica. Antes da adoção de legislação específica, diversas universidades públicas iniciaram um movimento para criar – por iniciativa própria, baseada na autonomia da universidade, no compromisso de suas comunidades e nas lutas de diversas organizações sociais – uma política de ação afirmativa baseada na reserva vagas para cotas. Para a professora emérita da Universidade Federal do Pará (UFPA), Zélia Amador, referência do Movimento Negro na Amazônia, as cotas são uma política pública de discriminação positiva para

combater o racismo e uma forma de restaurar os direitos humanos concedidos a determinados grupos historicamente discriminados (TV/UFG, 2022).

Lei de Cotas - em 2009, as cotas implementadas pelas universidades públicas foram objeto de denúncia de arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) perante o Supremo Tribunal Federal (STF). A ação questionou a constitucionalidade da política e levantou dúvidas sobre sua legalidade e eficácia. Apesar das críticas, o Supremo Tribunal Federal do Brasil reconheceu por unanimidade a política em 2012, após entender que a medida ajudou a superar distorções históricas de oportunidade. (TV/UFG, 2022).

As vitórias legais causaram um efeito dominó. No final de agosto de 2012, o governo federal atendeu a um pedido histórico do Movimento Negro do Brasil e aprovou a Lei de Cotas. Essa é uma legislação que mudou a forma como as pessoas acessam os cursos superiores em todas as universidades e institutos federais brasileiros. A Lei passou a garantir que as instituições reservassem pelo menos 50% das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos para alunos cotistas. O texto previa que essas vagas seriam destinadas a estudantes que tivessem concluído o ensino médio na rede pública e previa nova discussão sobre o tema em 2022 (TV/UFG, 2022).

Metade das vagas reservadas são destinadas a estudantes cujas famílias tenham renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por pessoa. Também por lei, uma parcela das vagas das cotas raciais, em números proporcionais ao percentual desses grupos em cada estado, é preenchida por negros (pretos e pardos) e indígenas. Posteriormente, com a atualização da legislação pela Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu a cota para pessoas com deficiência, consolidou-se o sistema de reserva de vagas no ensino superior (TV/UFG, 2022).

Pioneira, democrática e inclusiva, a Universidade de Brasília (UnB) fez história em 2004 ao se consolidar como a primeira universidade federal do país a introduzir a reserva de vagas para negros. A medida teve como objetivo reconhecer as demandas sociais e atenuar as desigualdades históricas. Na legislação, não existia nenhum mecanismo legal que obrigasse as instituições de ensino superior a preencherem vagas no âmbito de políticas de ação afirmativa (TV/UFG, 2022).

O Plano de Objetivos de Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília, de autoria da Professora Emérita do Departamento de Saúde Pública, Rita Segato, e do Professor do Departamento de Antropologia, José Jorge de Carvalho, foi

aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB em junho de 2003. O documento previa a reserva de 20% das vagas de matrícula para negros. “As origens das cotas no Brasil foram locais. Foi um processo de crítica ao racismo acadêmico no país”, lembra a emérita (TV/UFG, 2022).

Em 2012, após a aprovação da lei de cotas, a UnB passou a reservar 50% das vagas para alunos de escolas públicas, com base em critérios de renda e raça. Sendo que 5% das vagas exclusivas foram reservadas para negros. A decisão histórica da UnB galvanizou os movimentos sociais para políticas positivas no ensino superior e permitiu que outras instituições seguissem um caminho semelhante. Dione Moura, professora da Faculdade de Comunicação e relatora da proposta aprovada no Cepe, observa que “a vanguarda da UnB teve um efeito positivo, histórico e definitivo no debate e na promoção de políticas de igualdade racial e de acesso ao ensino superior” (TV/UFG, 2022).

Os ventos produzidos no Centro-Oeste chegaram rapidamente à maior instituição do Norte do Brasil, a Universidade Federal do Pará (UFPA). A instituição deu os primeiros passos para a implantação de um sistema de reserva de vagas em agosto de 2005, com base na Resolução nº 3.361 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), que estabelece normas para o acesso de estudantes concluintes de escolas públicas. A ideia era garantir a excelência acadêmica aliada à inclusão social (TV/UFG, 2022).

Na época, metade das oportunidades de ingresso na faculdade era oferecida exclusivamente a alunos de escolas públicas (Cota Escola), sendo que 40% desse total iam para candidatos auto identificados como pretos ou pardos (Cota Racial, hoje Cota Pretos, Pardos e Indígenas (PDI). Porém, por recomendação do Ministério Público Federal, a efetiva implantação do sistema só ocorreu três anos depois, em 2008 (TV/UFG, 2022).

Com a aprovação da Lei de Cotas, consolidou-se o sistema de reserva de vagas na UFPA. Dos 50% de vagas destinadas a estudantes de escolas públicas, foram identificados percentuais específicos para estudantes negros (pretos ou pardos), de baixa renda (cotas de renda), indígenas (cotas PPI) e com deficiência (cotas PcD) (TV/UFG, 2022).

Desde 2019, a UFPA também oferece vaga adicional em todos os cursos superiores regulares para Pessoas com Deficiência (PcD). A política de inclusão da UFPA inclui processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas, bem como

para estrangeiros em situação de vulnerabilidade socioeconômica (refugiados, apátridas, requerentes de asilo e vítimas de tráfico de pessoas) (TV/UFG, 2022).

Seguindo a UnB e a UFPA, em 2005 houve intensa mobilização em favor do estabelecimento de cotas raciais na UFRGS. Amplos debates foram incentivados na comunidade acadêmica, em colaboração com os movimentos negros e indígenas. Em agosto de 2007, os esforços de mobilização resultaram na adoção do Programa de Ações Afirmativas da instituição, baseado na Decisão 134 do Conselho Universitário (Consun), que estabeleceu a aprovação do programa a partir de 2008. (TV/UFG, 2022).

O programa introduziu o ingresso de alunos de escolas públicas, inclusive aqueles identificados como negros, criando um novo cenário acadêmico na universidade. O documento garantia 30% do total de ofertas de vagas a candidatos com formação em ensino público, e 15% desse percentual era reservado a estudantes auto identificados como negros (TV/UFG, 2022).

Eliane Almeida, pós-graduanda em educação pela Faced/UFRGS, participou ativamente da mobilização estudantil que levou a administração central da UFRGS a mudar a forma de ingresso. Ela estava entre aqueles que lutaram e ajudaram a implementar a política de cotas. “Entramos em contato com o Ministério Público e realizamos diversas missões. Inicialmente no Consun a proposta não foi bem compreendida e já havíamos chegado com a mobilização”, lembra. (TV/UFG, 2022).

Em 2008, os esforços para adoção de políticas de ações afirmativas chegaram também à Universidade Federal de Goiás (UFG). Criado em 2008, o programa UFGInclui foi uma iniciativa inovadora que visa ampliar o acesso e a sustentabilidade. Na proposta original, a reserva de vagas destinou 10% do total da oferta para alunos de escola pública, 10% para alunos de escola pública autoidentificados como negros e criou uma vaga adicional em cada curso para alunos indígenas e quilombolas quando houvesse demanda (TV/UFG, 2022).

A aprovação da lei de cotas provocou ajustes no UFGInclui. Desde 2013, o programa é direcionado mais especificamente ao público indígena e quilombola. Atualmente mantém a criação de vagas adicionais para essas turmas, quando houver demanda, e reserva 15 vagas no curso de Letras: Escalas para candidatos surdos. (TV/UFG, 2022).

Diversidade no perfil dos alunos - em 7 de junho de 2003, a edição impressa do Jornal do Brasil destacou que a UnB tinha apenas 2% de alunos negros. Em dez

anos, políticas positivas mudaram esse cenário: no primeiro semestre de 2013, pretos e pardos representavam 31% dos estudantes, segundo o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO/UnB). Seis anos depois, pretos e pardos representavam 47,8% dos estudantes (quase 19 mil), segundo o Anuário Estatístico de 2020. (TV/UFG, 2022).

Na UFPA, dados do CIAC/UFPA mostram que entre 2010 e o primeiro trimestre de 2022 ingressaram no estabelecimento 30.002 estudantes negros (pardos ou pretos). No ano passado, 3.740 estudantes ingressaram na UFPA apenas por meio de cotas raciais. Segundo a professora Zélia Amador, o perfil dos estudantes dentro da universidade mudou hoje graças à reserva de vagas: “[...] se a cota não tivesse sido introduzida desde 2008, certos setores, como comunicação social e arquitetura, haveria nada de negros”, ressalta (TV/UFG, 2022).

O exame extracotista da UFRGS, realizado em 2007, contou com a participação de 3,17% de candidatos pretos e pardos. No ano seguinte, 2008, graças à política de ações afirmativas da universidade, esse número quase quadruplicou, chegando a 11,12%, segundo dados do CAF/UFRGS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação parece ser a chave mais importante no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação que a população negra enfrenta. Ela visa não apenas resolver esses problemas, mas também fornecer informação e conhecimento para construir o respeito entre os indivíduos e quebrar estereótipos tão internalizados na sociedade. É, portanto, imperativo que a história e a cultura afro-brasileira e africana sejam ensinadas em diferentes níveis educacionais. A vontade de contribuir para a construção de uma escola que questione o discurso homogeneizador dos atores escolares, ao ter em conta a existência de diferentes identidades na sua prática educativa quotidiana, é o fio condutor que tem norteado a nossa prática acadêmica e profissional.

Este estudo procurou abordar o seguinte problema de pesquisa: No Brasil, as críticas ao currículo eurocêntrico aumentaram após a promulgação desta Lei que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Nessa perspectiva, o movimento desenvolvimentista busca analisar como a lógica eurocêntrica das práticas curriculares permeia as relações raciais e étnicas no cotidiano das instituições de ensino superior, chamando a atenção para a desigualdade de tratamento entre estudantes brancos e negros, o que tem um impacto negativo na educação e nas carreiras de estudantes universitários negros. Apesar de toda atenção e foco, ainda há muito a se fazer.

Para esclarecer as questões da pesquisa partimos do pressuposto de que a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares são fruto da luta dos movimentos negros brasileiros e constituem uma política educacional de discriminação positiva, voltada à promoção da identidade, da memória e da cultura negra, cujos avanços e limites permitiram uma mudança na educação brasileira. Contudo, a construção e a implementação de práticas educativas centradas nessa temática é um processo longo, com limites e contradições. Apesar das práticas terem se desenvolvido nas universidades brasileiras, o conhecimento e a compreensão de suas nuances podem contribuir para o surgimento de novas práticas e para a consolidação das já existentes. (Silva, 2016).

Quanto às questões específicas que deram origem aos objetivos específicos – Como as relações étnico-raciais da Lei nº 10.639/2003 se cruzam com o contexto

histórico do ensino superior no Brasil? Como a reflexão sobre as relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) influencia as experiências e o processo educativo produzido no ensino superior? Que elementos atuais emergem do discurso político e de sua manipulação no ensino superior a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003)? – cabe-nos usar as seguintes preposições:

Em relação às formas como as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003 atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil, a noção de acontecimento permite articular o processo de elaboração e implementação da referida Lei com a necessidade de que os conteúdos relativos à história afro-brasileira e africana estejam presentes nas disciplinas e ações do Ensino Superior. A análise teórica e documental permitiu apresentar os seguintes discursos: o vínculo de pessoas que seriam vítimas de ideais grupais dessa natureza ainda é um limite no campo da pesquisa, devendo ser levado em consideração, tendo em vista os motivos que levaram pessoas ao longo da história a se vincularem a tais horizontes políticos. No campo da história das relações étnico-raciais, a necessidade de pesquisas que indiquem quando essas conexões ocorreram e o que elas produziram é ainda mais premente. No presente caso, percebemos que Abdias tem um fascínio por supostos nacionalistas, como pode ser constatado em sua tentativa posterior de integrar a população negra ao que se convencionou chamar de nacional e/ou brasileiro (Rocha, 2021).

Partimos de Silva (2019) para destacar as fragilidades da educação e os desafios de se educar em um mundo de desigualdades; o autor apresenta um panorama da educação brasileira como fundamentalmente desigual. Silva (2019) traça o percurso histórico da desigualdade na sociedade brasileira, marcada pelo colonialismo, cujas ideias formadoras e ideais eurocêntricos persistem até hoje. Aponta ainda que somente em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que alterou a LDB/1996, introduzindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, o que demonstra um atraso na pauta da diversidade na educação brasileira. Silva (2019) também defende a descolonização dos currículos para romper com as referências europeias e valorizar as suas. Dessa forma, identificamos as ideias quilombistas como unidade de resistência brasileira e valorização da nossa história e do nosso povo (Rocha, 2021).

Apresentamos, a partir de pesquisas contemporâneas de Asante e Abdias Nascimento, contribuições para o tema delineado para a construção desta tese.

Observamos uma abordagem de pesquisa mais próxima da obra de Benedicto (2016) sobre o afrocentrismo da educação e do poder, ainda que o autor se desvie da teoria afrocêntrica para defender a tese de um eurocentrismo ancorado na educação brasileira, tendo como referência os pioneiros da educação e a escola nova; o autor defende a descentralização dos programas escolares do atual eurocentrismo e também o que chamou de “educação quilombista”, inventada pela obra de Abdias Nascimento, “O Quilombismo”, para responder ao racismo epistemológico e à falta de representatividade dos conteúdos escolares para toda a população brasileira (Rocha, 2021).

Ações para a implementação da Lei n. 10.639/2003 devem ocorrer em todos os níveis de ensino. No entanto, os bacharelados de nível superior ainda estão longe de serem implementados devido à aplicação não obrigatória da Lei. Desta forma, este trabalho visa refletir sobre a relação que pode ser estabelecida entre a elaboração da Lei n. 10.639/2003 e os cursos superiores, para propor uma “educação antirracista” (Canto, 2018). A existência diferenciada de dinâmicas institucionais dentro de cada uma das instituições, dado o seu histórico institucional e as recentes decisões oficiais sobre iniciativas de promoção da institucionalização da educação no campo das relações étnico-raciais. A conclusão geral é que a busca pela inclusão e a emancipação está bem encaminhada, mas ainda há muito a ser feito, pois prevalecem a resistência e o silêncio, que às vezes se expressam em reações cheias de sutileza e frieza. Concluímos que as relações raciais e étnicas no ensino superior podem contribuir muito para a estruturação dos cursos e as relações nessa fase de ensino, visto que no atual cenário do Brasil as desigualdades sociais e raciais agravam a situação na educação e isso se reflete no relacionamento interpessoal em instituições de ensino superior.

Entendemos que promover eventos e cursos que tratam sobre história, língua e cultura afro-brasileiras e africanas é importante não só para a comunidade acadêmica como também para a comunidade externa. Compartilhar essas informações gera o respeito e, conseqüentemente, quebra estereótipos e preconceitos sobre aquilo que se passa a conhecer. Provavelmente, para aqueles que participaram, as ações supracitadas muito contribuíram para as suas formações. Idealmente todos deveriam participar, mas não é o que ocorre, uma vez que essas atividades não são institucionalizadas ou obrigatórias (Paula; Felício, 2020).

Quanto ao objetivo como o pensar das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/03) afetam as vivências e processo educativo produzidos no ensino superior, entendemos que o ensino superior, como todas as outras fases da educação, é um verdadeiro campo de batalha, constantemente penetrado por ideologias e discursos que visam estabelecer e manter relações de poder. A implementação da Lei nº 10.639/03 evidencia essas problematizações na medida em que o artigo 26-A – parágrafo 2º dispõe que: Conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e aos povos indígenas brasileiros serão ensinados como parte de todo o currículo. O parágrafo indica claramente o alcance da Lei e o que ela regulamenta: exige o ensino de conteúdos relacionados à história e cultura dos afro-brasileiros e dos povos indígenas brasileiros. Ela regula a hegemonia dos programas educativos porque são construídos com base em modelos e conteúdos educativos. Contudo, como mostra Oliveira (2000; 2005; 2008), as disposições legais devem percorrer um longo caminho para (re)significar concepções corporificadas de ensino para que possam ter impacto na sala de aula. Ou seja, a efetividade da Lei se dá pelo contato, na interação entre discursos contraditórios, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e colocar em jogo práticas racistas naturalizadas na educação (Oliveira; Silva, 2017).

Outro elemento que permeia a experiência do ensino superior é o discurso de negação do racismo. Durante nossas leituras bibliográficas e documentais pudemos notar a presença de diversos indícios de negação do racismo nos discursos analisados. Um exemplo é o trabalho de Egídio (2016), que mostra que as estruturas linguísticas utilizadas pelos atores foram cruciais para a construção de estratégias de negação do racismo, entre as quais destacamos a derrubada do racismo, o contra-ataque e a polarização grupal, que contribuem para a manutenção da condição histórica de desigualdade, preconceito e dificuldade de reconhecimento do racismo, da identidade do povo negro (Egídio, 2016).

Os estereótipos negativos sobre a população negra aumentaram com a abolição da escravatura: sem a inclusão dessa população nas estruturas sociais, passaram a ocupar espaços sociais desacreditados, o que, segundo Moraes (2013, p. 20), “aumentou o número de negros”, mães solteiras, desempregados, pessoas debilitadas pela dependência do álcool, envolvidas na prostituição e na delinquência. Ideias negativas enraizadas nas relações sociais também estão presentes nas instituições. Assim, o racismo institucional torna-se visível através da “filtragem racial realizada pelas instituições públicas” (Moraes, 2013, p. 23). Segundo o autor, um

desses filtros foi a busca pelo desenvolvimento econômico pós-abolição, em que os proprietários de terras trabalharam com o Estado para estimular a imigração europeia, ao mesmo tempo em que enfraqueceram e eliminaram a participação negra na economia do país.

Como pensar sobre o papel do professor em relação à Lei? Neste jogo de relações mútuas, os futuros professores podem assumir posições heterogêneas e contraditórias. Compreender a unidade dialética de continuidade e ruptura de suas posições é importante para melhor entender suas atitudes e suas representações, levando em conta as disposições gerais de uma Lei comprometida com a construção de uma sociedade baseada em relações raciais igualitárias. No caso da Lei nº 10.639/03, temos uma especificidade: o suporte jurídico é em si uma imposição e uma ressignificação, porque a Lei é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre os movimentos sociais e a tradição jurídica brasileira que, ao mesmo tempo, determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado pela hegemonia do conhecimento eurocêntrico, como afirmam Gomes (2012, p. 100) e Oliveira e Silva (2017).

Percebemos após leituras bibliográficas e documentais que professores e gestores são atores fundamentais em todo o processo educacional e para atingir o objetivo proposto pela universidade sobre a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 é necessário ouvir alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar e assim construir uma proposta conjunta que tenha significado para os sujeitos envolvidos. A escola é o local onde acontecem as relações, e a forma como essas relações são formadas e estabelecidas está relacionada com a comunidade na qual a escola está inserida, e, também, com a forma como a escola atua diante dos problemas cotidianos. Por exemplo, para cumprir a Lei nº 10.639 é importante que uma mudança curricular seja implementada. É necessário que a história e a cultura afro-brasileira estejam incluídas no currículo escolar e isso só acontecerá se houver diálogo com todos os atores envolvidos na educação e no processo (Vendas, 2016).

Foram delineadas algumas características do caráter institucional do racismo na educação, entre elas: a desigualdade racial evidenciada pelos estudos historiográficos (Fonseca, 2002; Dávila, 2003) e a manutenção da branquitude observada pela inércia e resistência do apoio institucional de alguns, que as universidades implementem critérios étnico-raciais em seu PAA. Nesse sentido, a autonomia didático-científica e administrativa dessas instituições de ensino superior

tem sido gerida de forma a garantir o direito à educação pública, democrática, de qualidade e gratuita quando falamos de estudantes negros e indígenas (Silva, 2022).

O discurso é uma prática social que envolve modos de ação em relação aos outros no mundo, formando e construindo significados e ações, numa via de mão dupla: as representações sociais estão sempre em conflito com as práticas políticas e ideológicas. É uma análise não só do que é dito, mas também do que não é dito em textos orais ou escritos. Portanto, o objetivo é revelar como as formas e padrões dos signos semióticos constroem identidades a partir de práticas sociais concretas.

Com tudo isso, é importante dizer que emergem elementos atuais no discurso político e sua manipulação no ensino superior, a partir das relações étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003). Porém, foi necessário entender que esse processo não é linear nem automático. A Lei nº 10.639/03, atualizada em 10 de março de 2008 pela Lei nº 11.645, entra em vigor estabelecendo a obrigatoriedade de estudos sobre as contribuições dos povos negros e indígenas para a história do Brasil como parte do currículo da educação primária. Ao fazer isso, cria-se uma base legal para que todas as instituições de ensino, da pré-escola ao ensino superior, eliminem o conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional (Silvério, 2002) presentes nos currículos brasileiros. A eficácia da Lei se reflete na mudança das práticas discursivas e na descolonização dos currículos do ensino superior em relação aos negros, afro-brasileiros (Oliveira, Silva, 2017).

Observamos que tem havido um aumento significativo do interesse pelo debate atual, como demonstra, por exemplo, a frequência de debates, palestras e reuniões temáticas nas ciências humanas e sociais. Ao mesmo tempo, aumenta também a temática em títulos de artigos, dissertações e teses de pós-doutorado, resultando em produtos na forma de artigos e livros. Este cenário parece propício ao debate e promissor para a formação de pesquisadores interessados em temas tão caros à nossa sociedade e relacionados aos direitos humanos e à justiça social (Verrangia, 2022).

Entendemos a necessidade de os currículos do ensino superior proporcionarem uma abrangência que reflita as questões raciais, o conhecimento da legislação e dos documentos oficiais relacionados ao assunto, para que os graduandos, como futuros professores, possam pensar em como enfrentar as barreiras e os problemas associados ao poder e superar esse problema. Quanto à abordagem étnico-racial no ensino superior, os debates deverão fornecer aos alunos

subsídios para desenvolverem estratégias de ensino étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, portanto, tarefa de todo professor, independentemente da sua origem. etnia racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 16).

As reflexões são as vozes de muitos de nós que lutamos diariamente contra o racismo. Abdias não apenas criou conceitos para si mesmo, mas construiu um legado intelectual treinando e lutando com muitas outras pessoas.

Em relação ao objetivo específico número 1 e à questão orientadora 1, foi possível constatar que as relações étnico-raciais, a partir da Lei 10.639/2003, atravessam o contexto histórico educativo superior no Brasil e que é preciso gerar ações afirmativas que interfiram, decisivamente, na formação de pedagogias da diversidade, as quais compreendam o contexto plural da sociedade, procurando formar cidadãos que priorizem as relações sociais baseadas no respeito à diferença e à diversidade cultural do país. Fica em evidência também que uma das principais dificuldades é convencer os professores a pensarem criticamente sobre a implementação da cultura afro-brasileira e africana em suas salas de aula, fato talvez causado pela forte presença da cultura europeia ainda enraizada no Brasil.

Quanto à congruência dos objetivos definidos com a lei 10.639/2003, do ensino superior e seus pressupostos teóricos e legais que fundamentam as ações educativas antirracistas no ensino superior, os estudantes devem também aprender a articular e gerir as suas escolhas com base em objetivos e metas, refletindo nas suas ações como cidadãos, nos conhecimentos aprendidos e planejados durante o curso de formação e carreira universitária.

Em relação ao objetivo específico 2 e da questão orientadora número 2, constatou-se que a reflexão sobre as relações étnico-raciais (Lei 10.639/03) afeta o processo educativo em todos os níveis. Assim sendo, fica expressivo o quanto é importante desmistificar a supremacia da cultura dos povos europeus sobre a dos povos negros. Portanto, a constituição de conhecimento no Ensino Superior deve permear a constituição de conceitos atuais, onde seja possível refletir a decolonialidade do conhecimento. E, desse modo, suscitar formas interdisciplinares de pensar, fazer, ensinar e decolonizar o conhecimento histórico. Ao estudar o passado a partir dessa perspectiva - de um presente historicamente constituído -, os estudantes do ensino superior poderão tornar-se capazes de utilizar a sua experiência

da realidade social, seja local/regional, para se verem como parte integrante dela, como atores históricos.

Em relação ao objetivo específico número 3 e à questão norteadora 3, é possível entender que a lei enfatiza a importância dos esforços coletivos para provocar mudanças curriculares com o fulcro de tornar a história afro-brasileira mais real e presente no currículo, a partir de projetos universitários acessíveis a todos os estudantes negros e não negros. A universidade também deve trabalhar para construir um processo de escolarização democrático, que transcenda seus espaços e ultrapassa suas fronteiras. Um dos pontos que merece destaque como aspecto relevante da jurisprudência é a possibilidade de mudança de atitude perante a história. Pensar em uma educação que vai além dos fatos, pensando nela como uma dimensão social e cultural.

Assim sendo, é plausível registrar que o panorama definido como perspectiva para a realização dessa pesquisa e o olhar sobre as produções acadêmicas indicaram que a construção de um processo sócio-histórico de superação da identidade racial branca, em sociedades estruturadas sob dominação racial, produz e reproduz uma estética branca hegemônica, cujos valores sustentam hábitos, comportamentos e modelos, permite afirmar que no que diz respeito ao possível estabelecimento de uma Pedagogia Antirracista, por meio da implementação da Lei (10.639/03), o que efetivamente se observa é uma Pedagogia que, em um movimento consciente ou inconscientemente, deliberado ou não, se estende à esfera cultural, com ações populares, aceitação e dinâmica que visem a eliminação do preconceito e do racismo.

Por fim, os resultados do mapeamento da pesquisa levaram à análise do percurso histórico que permitiu a construção de políticas de ação positiva no centro da Lei 10.639/2003, estabelecendo uma linearidade das narrativas históricas e a permanência de normas eurocêntricas baseadas na ideologia do racismo e da branquitude são temas levantados para debate, sendo a educação o espaço de discussões e reflexões para propor outras experiências baseadas na diversidade e na pluralidade étnica e racial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. In: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de estado*. 3. ed., p. 53-107. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMORIM, I. S.; MEDEIROS, M. B. B. Apropriação da filosofia de Deleuze na Ciência da informação: um estudo quantitativo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 69-91, 2017. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p69-91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/122824>. Acesso em: 24 out. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 49, p. 51-54, 1984.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ASANTE, M. The **Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University, 1998.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.
- BAIBICH, T. M. **Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Daniela Martí. A memória. **Comciência**, n. 52, p. 1-4, mar. 2005.
- BENEDITO, Vera Lúcia. Cor e territórios na cartografia das desigualdades urbanas. In: OLIVEIRA, Reinaldo José de (Org.). **A cidade e o negro no Brasil: Cidadania e território**. São Paulo: Ed. Alameda, 2013. p. 95-127.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de junho de 2010**. Brasília (DF). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em 27 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CALVENTE, M. del C.M.H. N. Questões sobre identidade territorial caiçara e turismo de base local. **Revista da ANPEGE**, v. 11, p. 151/16-172, 2015.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma Introdução**. São Paulo: Educ, 2000.

CARNEIRO, L.T. Maria. **O racismo na História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARNEIRO, R. U. C. Identidade e representações na escola inclusiva. In: MONTEIRO, S. A. I. et al. **Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 43-54

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial** (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

CENEVIVA, Walter. **Direito constitucional brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAPOUTHIER, Georges. Registros evolutivos. **Viver Mente & Cérebro**: Memória, n.2, p. 8-13, jul. 2005. Ed. Especial.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos na organização. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 415-427.

COLAIZZI, p. F. (1978). Psychological Research as the Phenomenologist Views It. In: VALLE, R.S. Valle; KING, M. (Orgs.) **Existential Phenomenological Alternatives for Psychology** (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.

COLCHESTER, M. **A importância da população local na gestão das áreas protegidas**. Acesso em: 2 ago. 2000.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. 2002.

CRESWELL, J. (2016) **Research in Education**: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research (Translated by Kouvarakou, N.). Ion (Year of Publication of the Original 2005), Athens.

CRESWELL, J.W. **Qualitative inquiry and research design**: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA, J. A. **Filosofia na Educação Infantil**: fundamentos, métodos e propostas. Campinas/SP: Alinea, 2002.

CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro B. de. Populações tradicionais e conservação ambiental. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro et al. (orgs.) **Biodiversidade na**

Amazônia Brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios. São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, mai/ago, 2008, p. 293-303 Disponível em: Acesso em: 19 dez. 2019.

D'ADESKY, J. (org.). **Racismo, Preconceito e Intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo:** Racismos e Anti-Racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAHLBERG, K.; Dahlberg, H.; NYSTRÖM, M. **Reflective lifeworld research**. Lund: Studentlitteratur, 2008.

DAMARZO, Maria Adriane Dulcini. **Educação das Relações Étnico Raciais:** aprendizagem e experiências de professores em São Carlos SP. Dissertação. UFSCar, 2013.

DAMATA, R. **Notas sobre racismo à brasileira**. In: SOUZA, J. (org). **Multiculturalismo e Racismo:** O papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: Hucitec. 2008.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2000.

DIJK, Teun Adrianus van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015a.

DIJK, Teun Adrianus van. **Discurso, Notícias e Ideologia:** estudos na Análise Crítica do Discurso. Porto: Campo das Letras, 2005.

DIJK, Teun Adrianus van. Ideologia. **Letras de Hoje**, v. 50, n. esp. (supl.), p. 53-61, Porto Alegre: EDIPUCRS, dez./2015b.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997

EGÍDIO, Priscila Mion Ferreira. **Racismo, negação e discurso: uma análise crítica de dois eventos ligados a práticas racistas na mídia brasileira.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Identidades culturais: uma discussão em andamento.** In: _____. Cartografias dos estudos culturais: Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas:** tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELDMANN, Mariana. **Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da Psicologia.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, SP, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1965, p.144-201.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal Fluminense. 2018.

FIGUEIREDO, Kênia Augusta. O assistente social na era das comunicações. In: SALES, Mione Apolinário; RUIZ, Jefferson Lee de Souza (Orgs.). **Mídia, Questão Social e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2009

FILHO, Pio Penna. LESSA, Antônio Carlos Moraes. O Itamaraty e a África: as origens da política africana do Brasil. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n. 39, p.57-81, jan-jun, 2007.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

FIORI, Ernani Maria. Metafísica e história. **Textos Escolhidos.** v. 1. Porto Alegre: L&PM, 1987.

FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 45-62. maio-ago. 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Buckman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhaon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. **Cumpra-se a lei: O Ministério Público e os paradoxos da Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – Lei 10 nº10.639/03**. Rio de Janeiro: UFRJ, 102 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. (orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

GARNICA, A. V. M. Some notes on qualitative research and phenomenology. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições: São Paulo, SP, 2001, p. 83-96

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. *In*: MACEBO, Deise; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.) **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: _____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas**. [2012].

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GONÇAVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.9, set./out./ nov.1998. São Paulo: ANPED, p.30-50.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

GROSFOGUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GUERREIRO, R., PEREIRA, C. A., & REZENDE, A. J. Em busca do entendimento da formação dos hábitos e das rotinas da contabilidade gerencial: um estudo de caso. **Revista de Administração Mackenzie**, 7(2), 2006, 78-101.

GUIMARÃES, A. S. A. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. **Revista USP** 28, p. 84-95. São Paulo, 1996.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: FUSP: Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Cleber P. Análise Crítica do Discurso: reflexões sobre Contexto em van Dijk e Fairclough. **EUTOMIA** - Revista de Literatura e Linguística. UFPE, v. 1, n. 9, p. 438-457, jul./2012. Disponível em: <file:///C:/Users/profe/Downloads/amandaborges,+ACD+reflexoes+sobre+contexto+em+van+Dijk+e+Fairclough_p.438-457.pdf>. Acesso em: out./ 2021.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha D. Historicidade. In: LEANDRO- FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso**. ed. ampl. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 135-138.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha D. O não-cotidiano do cotidiano. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em Perspectiva. p. 11-26. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010, p. 6774-6792.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo. 5-12, maio de 1990.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. 2. edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Unidade I.** Marcos históricos, conceituais e institucionais das políticas públicas de gênero e raça. Gestão de políticas públicas em gênero e raça (GPP-GeR), Módulo 5. A transversalidade de gênero e raça na Gestão Pública. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. p.10-63.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: ____ (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

HOBBSBAWM, Eric. O século vista aérea. In: HOBSSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX – 1914/1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOOKS, b. **E eu não sou uma mulher:** mulheres negras e feminismo (1. ed.). Plataforma Gueto, 1981.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (orgs). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

IMACULADA, Ofélia Maria. **Modelos Cognitivos Idealizados e Representações Sociais:** a organização de uma experiência política na revista ‘Manchete’ e no jornal ‘O Pasquim’. 109 f. Dissertação (Mestrado) em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2009.

IZQUIERDO, I. **Memória.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

JESUS, Damásio de. **Direito penal.** v. 1. Parte geral. 32. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação,** São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

LABORNE, A. A. P. **Branquitude em foco:** análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 2015. 159f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

LAFER, Celso. **Desafios:** ética e política. São Paulo: Siciliano, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARKING, Philip. *The Complete Poems. Introduction and Commentary by Archie Burnett*. Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 2012.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Memória Discursiva em funcionamento. In: ROMÃO, Lucíola; CORREA, Fernanda Silveira. **Conceitos discursivos em rede**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2012.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003.

LEDA, M. C. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas Campinas**, v. 23, n. 45/46, p. 101-126, 2015.

LEITE, F. **Comunicação e cognição**: os efeitos da propaganda contra-intuitiva no deslocamento de crenças e estereótipos. **Ciências e Cognição**. UFRJ, Rio de Janeiro, v. 13, pp. 131 – 141, 2008.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LIMA, Fabiana Ferreira de. **A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia: trajetórias e colaborações**. 2016. 185f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

LÜDKE, M. Como anda o debate entre metodologias qualitativas e quantitativas na pesquisa em Educação. **Temas e Debates**, p. 61-3, 1988.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola**: Um olhar reflexivo sobre a autoestima. Salvador, 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia. 2008.

MACHADO, L. A.; VITÓRIA, M. I. C. O ensino de psicologia no currículo da educação básica: análise da formação docente. **Revista Educação Online**, n. 27, p. 189-216, 2018. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.pucrio.br/index.php/eduonline/article/view/405/194>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MAESTRI, Mário. **A segunda morte de Castro Alves**: genealogia crítica de um revisionismo. Passo Fundo: EdiUPF. 1988.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTELLI, A. C. Entrelaçando memória e experiência na tessitura da narrativa. **Travessias**, UNIOESTE, Cascavel, v. 1, n. 1, pp. 01 – 09, 2007.

MASINI, E. F. S (Org.) **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

MELO, Renata Rosa Oliveira de. **Formação integral e pós-modernidade: qual educação para qual sujeito?** Rio de Janeiro: UNIRIO, jul. 2008.

MENDES, P. V. G. **Ações afirmativas para afrodescendentes: as políticas de reserva de vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia**. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). 2013. Recuperado em 26 de agosto de 2015, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2.pdf>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018. (Biblioteca do pensamento Moderno).

MILLS, Charles W. **The racial contract**. New York: Cornell University Press, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: ABRASCO, 1999.

MOEHLECKE, S. (2004b) **Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça social**. **Educação & Sociedade**, 88(25), 757- 776. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000300006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: < Retirado em 25 nov. 2005>.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.191 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 2000.

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

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **Sitiado em Lago**: Autodefesa de um negro acossado pelo racismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NOGUEIRA Simone Gibran; GUZZO, Raquel Sousa Lobato. Que educação das relações étnico raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), v. 9, n. 22, p. 409-431, 2017.

NOGUEIRA, Renato. **Afroperspectividade**: por uma filosofia que descoloniza. 2015.

NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades**, ano X, n. 24, jul-set. 2020.

OLIVEIRA, Lorena Silva. **O quilombismo**: uma expressão da filosofia política afroperspectivista. Início / arquivos / v. 10 n. 2 (2019): filosofia africana: pertencimento, resistência e educação – edição especial/políticas de resistência: Epistemicídio e Genocídio. <https://doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49174>.

ORLANDI, L. **Este século será foucauldiano ou deleuziano?** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2003.

ORTH, Thiana. **O fim da miséria é só o começo**: a noção de pobreza no discurso institucional do Plano Brasil Sem Miséria. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: Estrutura ou acontecimento. 5. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Análise de discurso Michel Pêcheux**. Campinas/SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

PECHÊUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva [1969]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. (2016). Direitos humanos e o Projeto político-pedagógico. In: PULINO, L. H. C. Z.; SOARES, S. L.; COSTA, C. B.; LONGO, C. A.; SOUSA, F. L. de (Orgs.). **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico**. Brasília: Paralelo 15. pp. 81-116.

PEREIRA, Amauri. A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n.7, 2º sem.2011.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro: a Constituição do Movimento negro contemporâneo no Brasil. (1970 - 1995)**. Rio de Janeiro: PALLAS: FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 46-52, jan./abr. 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

REIS, Amanda Lima; BANDOS, Melissa Franchini Cavalcanti. A Responsabilidade Social de Instituições de Ensino Superior: Uma Reflexão Sistêmica Tendo em Vista o Desenvolvimento. **Revista Gestão & Conhecimento**, Edição Especial, 2012

RIBEIRO, N. S. B. **Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia**. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action: essais d'hermeneutique II**. Paris: Seuil, 1986.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2015.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth. **Trabalho feminino e capitalismo**. In.: IX CONGRESS OF ETHNOLOGICAL AND ANTROPOLOGICAL SCIENCES, Chicago, 1976.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais**: políticas afirmativas e folclorização racista. Curitiba, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003), "Poderá o direito ser emancipatório?". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, 3-76.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 63, p. 237-280, outubro, 2002.

SANTOS, G. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, G. e SILVA, M. P. da (orgs.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, M. V.; LOURENÇO, B. A.; ARAÚJO, M. L. **A percepção de estudantes negros sobre relações étnico-raciais e práticas corporais**: considerações iniciais a partir de grupos de discussão. [2008].

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Especial, 1995.

SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (orgs.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, v. 10. N. 19. p. 41-55. Jan/jun, 2010.

SCHUMAN, L. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1830**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHERIFF, R. E. Como os senhores chamavam os escravos: discursos sobre cor, raça e racismo num morro carioca. In: MAGGIE, Y.; REZENDE, C. B. (Org.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 213-243.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, D. J. **Afrodescendência e Educação: A Concepção Identitária do Alunado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do Racismo e Formação de Professores. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. I ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

SOARES, Elizama Messias. **Entrevistadora: Cláudia Vicente da Silva**, 2020.

SODRÉ, Muniz. Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, J.B. Avanços e desafios no processo de implementação e inclusão da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de jequié/ba. **Educon**, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-13, set/2016 | www.educonse.com.br/xcoloquio.

STEINER, G. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra**. Trad. de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e Corporalidade: O racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, n 40, p. 20-53, 2016.

THEODORO, Mário. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ANPOCS, 2013.

TRUTH, Sojourner. Narrative of Sojourner Truth. 1850. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

VAINFAS, R. **Casamento, amor e desejo no Ocidente Cristão**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

VAN DIJK, T. A. Discurso e poder. Trad. de Judith Hoffnagel e Karina Falcone (org.). São Paulo: Contexto, 2012a. In: _____ **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012b.

VAN DIJK, T. A. **Racism and Discourse in Spain and Latin America**. Espanha: John Benjamins, 2005a.

VIEIRA JUNIOR, D. B. (2015). Teoria dos direitos fundamentais: evolução histórico-positiva, regras e princípios. **Revista Da Faculdade De Direito Da UERJ - RFD**, (28), 73–96. <https://doi.org/10.12957/rfd.2015.20298>

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

WADE, Peter; URREA GIRALDO, Fernando; VIVEROS, Mara (Ed.). **Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina**. Bogotá: Centro de Estudios Sociales/ Universidad Nacional de Colombia, 2008.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo uma introdução**. Tradução de Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007