



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

BRENA BRAGA FARIA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS
MOVIMENTOS TEÓRICOS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03**

UBERLÂNDIA

2025

BRENA BRAGA FARIA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS
MOVIMENTOS TEÓRICOS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Direito e Relações Raciais no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Humberto Bersani

UBERLÂNDIA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F224 Faria, Brena Braga, 1992-
2026 Educação antirracista no Ensino Médio [recurso eletrônico] : as contribuições dos movimentos teóricos sobre a aplicação da lei 10.639/03 / Brena Braga Faria. - 2026.

Orientador: Humberto Bersani.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Direito.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5507>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Direito. I. Bersani, Humberto, 1985-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Direito. III. Título.

CDU: 340

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Secretaria da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Direito

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3D, Sala 302 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: 3239-4051 - mestradodireito@fadir.ufu.br - www.cmdip.fadir.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Direito				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 224, PPGDI				
Data:	Vinte e um de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12312DIR009				
Nome do Discente:	Brena Braga Faria				
Título do Trabalho:	Educação Antirracista no Ensino Médio: uma análise jurídico-sociológica sobre a aplicação da Lei 10.639/03				
Área de concentração:	Direitos e Garantias Fundamentais				
Linha de pesquisa:	Sociedade, Sustentabilidade e Direitos Fundamentais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Direitos e Deveres na Sociedade de Risco				

Reuniu-se, utilizando tecnologia de comunicação à distância, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direito, assim composta: Professoras/es Doutoradas/es: Fernanda da Silva Lima - UNESC; Daniela de Melo Crosara - UFU; e Humberto Bersani - UFU - orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Humberto Bersani, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às/aos examinadoras/es, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

APROVADA.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Neste ato, e para todos os fins de direito, as/os examinadoras/es e a discente

autorizam a transmissão ao vivo da atividade. As imagens e vozes não poderão ser divulgadas em nenhuma hipótese, exceto quando autorizadas expressamente pelas/os examinadoras/es e pela discente. Por ser esta a expressão da vontade, nada haverá a reclamar a título de direitos conexos quanto às imagens e vozes ou quaisquer outros, nos termos firmados na presente.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora e pela discente.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela de Melo Crosara, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Bersani, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda da Silva Lima, Usuário Externo**, em 08/03/2025, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Brena Braga Faria, Usuário Externo**, em 24/03/2025, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6135212** e o código CRC **BDF731AB**.

AGRADECIMENTOS

Minhas raízes, profundas e complexas, moldaram quem sou hoje. Agradeço a cada ramo dessa árvore genealógica, que se estende por gerações. Às minhas avós, Maria e Tutuca, que foram as primeiras a me contarem histórias de nossa família, transmitindo-me a sabedoria ancestral. Aos meus avôs, Pedro e Alvino, por terem sido pilares para meus pais e, conseqüentemente, para mim. A minha mãe, Rosilene, pela força que me impulsiona a seguir em frente, e ao meu pai, Geraldo, por me inspirar a buscar um mundo mais justo. Aos meus irmãos, Glívia e Thales, por compartilharmos essa jornada e por sermos um elo nessa cadeia ancestral. E à pequena Cecília, minha sobrinha, que representa o florescimento de uma nova geração, a quem transmito os valores que herdei. Como diria Antônio Bispo, “somos início, meio e começo”, um ciclo eterno de amor e aprendizado.

À minha noiva, Ana Paula, agradeço por cada palavra de incentivo, por cada abraço que me fortaleceu. Sua presença foi fundamental para superar os desafios desta pesquisa. Aos amigos de longa data, Jéssica e Israel, a gratidão por nossa amizade que transcende a distância. Aos amigos de Uberlândia, Lorena, Viviane e Sailing, agradeço pela acolhida e pela parceria em projetos escolares. Vocês tornaram minha estadia na cidade mais leve e prazerosa.

Agradeço a Pretas Ruas, onde aprendi o verdadeiro significado da luta por justiça social. Ao lado de Pamella e Débora, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e contribuir para a transformação da sociedade. Agradeço a cada uma delas por me mostrar o caminho e me inspirar a seguir em frente.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Humberto, pela confiança e orientação. Aos meus colegas de pesquisa, pela troca de ideias e colaboração. E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

Estendo meu profundo agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente ao Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais, pelo espaço de formação e rigor acadêmico. Agradeço, igualmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, viabilizando a dedicação necessária para a conclusão desta investigação.

Que este trabalho honre o chão que piso e as histórias que me trouxeram até aqui, pois, se somos início, meio e começo, sigo com a certeza de que cada palavra escrita é semente para o mundo justo que ajudo a semear.

RESUMO

A consideração com a diversidade étnico-racial é um dos princípios da educação nacional, junto da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A possibilidade de discutir Educação Antirracista nas escolas hoje é resultado de um longo processo histórico de luta dos movimentos negros. Em face do reconhecimento de que a Lei nº 10.639/03 se propõe a desafiar a lógica eurocêntrica e promover a descolonização do saber no ambiente escolar, a questão central que orientou nossa investigação foi: De que maneira as perspectivas teóricas insurgentes – oriundas do Movimento Negro e do pensamento decolonial – fundamentam a implementação da referida lei e contribuem para a descolonização dos currículos? Além disso, quais são os limites institucionais e as resistências estruturais da escola pública que dificultam a consolidação dessas teorias em uma práxis efetivamente antirracista e transformadora? Adotamos uma abordagem qualitativa e situada, fundamentada na perspectiva do Movimento Negro como sujeito educador (Gomes, 2017). A pesquisa viabilizou-se por meio de uma revisão bibliográfica e análise sistemática da produção científica nacional (*Scielo* e *Google Scholar*) e regional, com recorte temporal de 2019 a 2024. Privilegiamos o mapeamento da produção no Repositório da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para estabelecer o nexo territorializado entre a teoria acadêmica e a realidade prática das escolas públicas locais, onde a atividade docente da pesquisadora se insere como ponto de observação e análise jurídico-sociológica. O objetivo geral é estudar a Educação Antirracista no Ensino Médio, propondo o rompimento com a lógica de pensamento eurocêntrica dominante. Para isso, visamos atender os seguintes objetivos específicos: 1) estudar a aplicação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Médio sob as perspectivas da educação libertadora e da problematização da branquitude; 2) contextualizar os desafios da implementação da Lei 10.639/03 a partir da produção recente do Repositório da Universidade Federal de Uberlândia - UFU; 3) analisar as discriminações no ambiente escolar através das lentes da interseccionalidade e amefricanidade de Lélia Gonzales. Concluímos que, embora a produção acadêmica das licenciaturas sobre a Lei nº 10.639/03 seja exaustiva e consolidada, persiste a necessidade de um diálogo jurídico-sociológico que traduza esses saberes para o campo do Direito sob a ótica do saber situado. Ressaltamos que o enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero no ambiente escolar exige a aplicação da interseccionalidade e amefricanidade de Gonzalez (2020) para desvelar as opressões específicas que atravessam as trajetórias das meninas negras.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Ensino Médio, Lei 10639/03.

ABSTRACT

Consideration of ethnic-racial diversity is one of the principles of national education, along with equal conditions for access and permanence in school and the pluralism of ideas and pedagogical conceptions. The possibility of discussing anti-racism education in schools today is the result of a long historical process of struggle by black movements. Given the recognition that Law nº 10.639/03 aims to challenge Eurocentric logic and promote the decolonization of knowledge in the school environment, the central question guiding our investigation was: In what ways do insurgent theoretical perspectives – originating from the Black Movement and decolonial thought – underpin the implementation of the aforementioned law and contribute to the decolonization of curricula? Furthermore, what are the institutional limits and structural resistances within public schools that hinder the consolidation of these theories into an effectively anti-racist and transformative praxis? We adopted a qualitative and situated approach, grounded in the perspective of the Black Movement as an "educating subject" (Gomes, 2017). This research was conducted through a bibliographic review and systematic analysis of national (SciELO and Google Scholar) and regional scientific production, spanning from 2019 to 2024. We prioritized mapping the production in the Repository of the Federal University of Uberlândia (UFU) to establish a territorialized nexus between academic theory and the practical reality of local public schools, where the researcher's teaching activity serves as a point of observation and socio-legal analysis. The general objective is to study Anti-Racist Education in High School, proposing a rupture with the dominant Eurocentric logic. To this end, we aim to meet the following specific objectives: 1) to study the application of Law No. 10,639/03 in High School through the perspectives of liberatory education and the problematization of whiteness; 2) to contextualize the challenges of implementing Law 10,639/03 based on recent production from the UFU Repository; and 3) to analyze discrimination in the school environment through the lenses of intersectionality and Lélia Gonzalez's "Amefricanity." We conclude that, although the academic production from teaching degrees regarding Law No. 10,639/03 is exhaustive and consolidated, there remains a need for a socio-legal dialogue that translates this knowledge into the field of Law from the perspective of situated knowledge. We emphasize that addressing racial and gender inequalities in the school environment requires the application of Gonzalez's (2020) intersectionality and Amefricanity to unveil the specific oppressions that cross the trajectories of Black girls.

Keywords: Anti-racist education, Secondary education, Law 10639/03.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1.1 A tomada de consciência: o contexto da pandemia de covid-19 e a problematização da branquitude.....	12
1.2 A perspectiva metodológica	14
CAPÍTULO 1	19
A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PEDAGOGIA CRÍTICA: ARTICULANDO FREIRE E HOOKS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO.....	19
2.1 Problematizando a branquitude e a tomada de consciência	21
2.2 Temas geradores na educação antirracista: um exemplo de aplicação na prática .	28
CAPÍTULO 2	35
CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS NA UFU: TECENDO MUDANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	35
3.1 A Lei 10.639/03 e a produção acadêmica da UFU: avanços e desafios.....	43
3.2 Tecendo a mudança: Decolonialidade e Amefricanidade na construção de uma Educação Antirracista	51
CAPÍTULO 3	61
INTERSECCIONALIDADE E RACISMO NAS RELAÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DA LEI nº 10.639/03	61
4.1 Raça e racismo no contexto das relações escolares brasileiras	65
4.2 Corpo-política e pesquisa situada: a Interseccionalidade como prática de descolonização do conhecimento	71
4.3 Interseccionalidade e giro-decolonial para (de)colonização do conhecimento: analisando o peso da branquitude	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil compreende um processo formativo abrangente que envolve a família, as relações sociais, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e as manifestações culturais (Brasil, 1996). Apesar de conceituar a educação de forma ampla, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, disciplinou especificamente a educação escolar, ou seja, aquela oferecida por instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas (Brasil, 1996).

A consideração com a diversidade étnico-racial é um dos princípios da educação nacional, assim como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas¹ (Brasil, 1996). Esses princípios formaram o fio condutor que conduziu para a reflexão sobre a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica², conforme apontado pelo Parecer do CNE/CP nº 003/2004.

Neste trabalho, compreendemos que a Lei nº 10.639/03 abriu caminhos para a discussão sobre a Educação Antirracista nas escolas, pois, é resultado de um longo processo histórico de lutas dos movimentos negros. Esses movimentos, há muito tempo nos convocaram a trabalhar de forma intencional com a diferença afrodescendente, reinterpretando e ressignificando a história e as relações étnico-raciais no Brasil, especialmente por meio dos currículos da educação básica (Oliveira, 2014).

De acordo com Santos (2024, p.36), uma educação antirracista não se faz com poucas mãos, mas coletivamente, nutrida pela construção, colaboração e luta contra o racismo, gestadas e paridas pelo Movimento Negro brasileiro, que sempre teve como centralidade a pauta da educação como um projeto político, social e pedagógico em prol de uma sociedade democrática e mais equânime.

Aprovada há 22 anos, a Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o conteúdo escolar do ensino fundamental e médio³. Compreendemos que essa lei representa um marco importante, mas é apenas uma das várias vitórias históricas alcançadas pelo movimento negro no Brasil, que sempre buscou

¹ Estes princípios constam no artigo 3º e respectivos incisos XII, I e III da Lei 9.394/1996.

² Embora a Lei 11.465/2008 tenha acrescentado a história e cultura dos povos indígenas, como destaca Oliveira (2014), neste trabalho, assim como em grande parte da literatura acadêmica e entre os docentes da educação básica, focaremos na Lei 10.639/03 devido à sua maior popularidade e impacto na área.

³ É importante destacar que, cinco anos mais tarde, a Lei 106939/03 foi complementada pela lei nº 11.645/08 que também instituiu a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira e indígena”.

combater, por meio da educação, o racismo epistêmico e as demais formas de discriminação e preconceito, enraizados na cultura brasileira (Silva, 2011).

Em face do reconhecimento de que a Lei nº 10.639/03 se propõe a desafiar a lógica eurocêntrica e promover a descolonização do saber no ambiente escolar, a questão central que orientou nossa investigação foi: De que maneira as perspectivas teóricas insurgentes – oriundas do Movimento Negro e do pensamento decolonial – fundamentam a implementação da Lei nº 10.639/03 e contribuem para a descolonização dos currículos? Além disso, quais são os limites institucionais e as resistências estruturais da escola pública que dificultam a consolidação dessas teorias em uma práxis pedagógica efetivamente antirracista e transformadora?

Por tratarmos de uma norma jurídica, consideramos a pretensa neutralidade do Direito a partir de uma concepção tecnicista e eurocêntrica (Pereira e Coelho, 2019). Isso significa que, na prática, mesmo que uma lei seja apresentada numa perspectiva sociológica e não necessariamente positivista, ela permanece eminentemente eurocêntrica, já que não problematiza a lógica do saber hegemônico, isto é, a imposição do saber europeu como narrativa universal do sujeito de direitos (Pereira, Coelho, 2019)

Aparentemente, os diversos códigos, teorias e doutrinas, pouco ou nada têm a dizer sobre como as leis se aplicam na prática (Pereira e Coelho, 2019), especialmente considerando as intersecções da realidade brasileira (Gonzalez, 2020). Nesse contexto observamos que, para além de simplesmente aplicar a Lei nº 10.639/03, é fundamental reconhecermos a importância de incorporar a questão racial nas abordagens pedagógicas até então utilizadas, bem como problematizar a branquitude na sociedade brasileira (Silva, 2011).

Conforme aponta Gomes (2017), a implementação desta legislação não se limita a uma inclusão de conteúdos, mas exige uma mudança na postura ética e política da escola. A justiça cognitiva aqui se manifesta na descolonização dos currículos, permitindo que a escola pública – em sua diversidade racial – se torne um espaço de produção de conhecimentos emancipatórios.

Os estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) em “Aprender a ensinar as relações étnico-raciais no Brasil”, revelam que, para abordar esses temas de maneira eficaz, nós, professoras e pesquisadoras, não podemos negligenciar as tensões das relações étnico-raciais que fazem parte do cotidiano dos brasileiros. Como explica a autora, é necessário admitir que a sociedade brasileira se projeta como branca, o que influencia a forma como percebemos e tratamos a diversidade étnico racial. Além disso, devemos estar atentos para não reduzir a temática a questões meramente econômico-sociais e culturais, reconhecendo a complexidade dessas questões. Também é essencial desconstruir a crença equivocada de que vivemos em uma

democracia racial, uma visão que pode dificultar nossa percepção sobre as realidades das desigualdades e discriminações existentes.

Com o suporte dos estudos decoloniais (Grosfóguel, 2008), constatamos que a pretensa neutralidade teórica não se restringe apenas ao direito, mas às ciências sociais como um todo. Quando tratamos da experiência europeia como uniforme e ignoramos as experiências dos diversos povos que contribuíram para a formação do Brasil, criamos uma falsa sensação de que vivemos em uma sociedade monocultural (Silva, 2011).

Dessa forma, mesmo diante da obrigatoriedade do ensino de história e a cultura afro-brasileira, ainda é comum a seleção de conteúdos que são apresentados como os mais perfeitos e completos que a humanidade já produziu, e essa abordagem nos torna incapazes de ouvir verdadeiramente as vozes subalternizadas e perpetuar o vínculo do ensino com a branquitude (Silva, 2011).

Pereira e Muradas (2018) identificaram que há uma lacuna na produção bibliográfica interdisciplinar e de viés jurídico-decolonial, essencial para o desenvolvimento de um conhecimento jurídico situado. Ou seja, existem poucos estudos que se dedicam a investigar como se dá a aplicação das leis diante da específica realidade brasileira. Sendo assim, partimos para a investigação da aplicação da Lei nº. 10.639/03 no Ensino Médio, compreendendo-a como um instrumento de justiça cognitiva indispensável para tensionar as contradições entre o Direito e a realidade socioestrutural.

Segundo Oliveira (2014), "as tensões políticas, identitárias e epistemológicas se evidenciam com força nas relações sociais com os jovens", o que torna imperativo investigar como esse conflitos são processados no cotidiano do Ensino Médio. Sob essa ótica, a implementação da Lei nº. 10.639/03 não deve ser lida apenas como uma aplicação burocrática da LDB, mas como uma resposta a essas tensões, visando o que se pode definir – a partir do diálogo com Gomes, (2017) - como a busca por uma justiça cognitiva.

Para Gomes (2017), o Movimento Negro atua como um “sujeito educador” que produz saberes emancipatórios capazes de descolonizar o currículo. Assim, para mapear como essa teoria se traduz na prática, realizamos nos capítulos seguintes uma revisão bibliográfica focada em trabalhos publicados (2019 a 2024), que analisavam a aplicação da Lei nº. 10.639/03 e seus desafios. Iniciamos com levantamento em plataformas como *SciELO*, *Google Scholar* para o mapeamento do estado da arte em nível nacional, visando arregimentar informações e entender mais detalhadamente o assunto (Gustin, Dias e Nicácio, 2020).

Em seguida, realizamos um levantamento bibliográfico por meio de uma análise sistemática, onde buscamos mapear a produção científica no Repositório da Universidade

Federal de Uberlândia – UFU, Minas Gerais. A opção pela UFU justifica-se pela necessidade de uma análise territorializada, estabelecendo um nexu entre a produção acadêmica de referência regional e a realidade prática das escolas públicas de Uberlândia-MG, onde a pesquisadora atua como professora da rede pública.

Entendemos que a eficácia da LDB, no que tange à educação antirracista, não ocorre de forma abstrata; ela é mediada pela formação docente e pelas pesquisas desenvolvidas nos polos universitários locais. Portanto, investigar o repositório da UFU permite identificar como o conhecimento produzido na universidade tem sido transposto para as salas de aula da região, revelando os limites e as possibilidades da aplicação da lei sob uma perspectiva situada e comprometida com a transformação da realidade escolar local.

Seguindo os passos de hooks (2017) em “Ensinando a transgredir”, buscamos construir um saber que não se limite a uma análise objetiva e distanciada da realidade, mas que esteja intrínseca da experiência enquanto docente do Ensino Médio⁴. Acreditamos que essa abordagem, que une teoria e prática, nos permitiu produzir um conhecimento mais relevante e capaz de gerar mudanças concretas na educação antirracista.

As pesquisas demonstram que a maioria dos jovens brasileiros matriculados no Ensino Médio se autodeclara negra e está em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural (Oliveira, 2014). Além disso, a maior parte dos estudantes da educação básica está matriculada em escolas públicas, sendo um total de 85,4% (BID, 2024).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, em parceria com o Ministério da Educação - MEC, realizou um estudo aprofundado sobre a educação brasileira em 2024. A pesquisa utilizou dados do Censo Escolar, Saeb, Censo da Educação Superior, Enem e Enade.

A análise dos dados sociodemográficos revelou que a rede pública convencional de ensino apresenta uma composição racial diversificada, guardando uma estrita simetria com a demografia nacional. Os estudantes que se autodeclaravam pardos constituem a maioria relativa, com 49,6%, seguidos pelos brancos (44,7%), pretos (4,7%) e indígenas (0,9%). Essa distribuição reflete, de maneira significativa, o perfil populacional brasileiro, no qual pardos somam 45,3%, brancos 43,9%, pretos 10,2% e indígenas 0,6% (BID, 2024). Tal paridade evidencia que o ambiente escolar atua como um microcosmo da estrutura racial do país, o que torna a aplicação da Lei nº. 10.639/03 não apenas uma exigência legal, mas uma necessidade premente de justiça cognitiva para a maioria da população estudantil.

⁴ A experiência situada como professora de Sociologia no Ensino Médio em escolas da cidade de Uberlândia, entre os anos de 2023 e 2024, foi fundamental para a realização deste estudo, pois permitiu um contato direto com a realidade escolar e com os desafios da implementação da educação antirracista.

De acordo com o referido estudo, embora o Brasil esteja próximo da universalização do ensino médio para jovens entre 15 e 17 anos, persiste uma desigualdade significativa no acesso a infraestrutura básica entre estudantes de diferentes raças. Estudantes pretos, pardos e indígenas, por exemplo, apresentam menor acesso a recursos como água encanada, energia elétrica e saneamento básico (BID, 2024). Essa desigualdade se reflete em piores resultados escolares, com taxas mais altas de distorção idade-série e evasão escolar (Unicef, 2019).

Nesse sentido, o reconhecimento da educação antirracista como fundamental para formação de cidadãos é crucial (Silva, 2011). Afinal, ela visa promover aprendizagens que possibilitem a participação ativa na vida pública.

Em outras palavras, a educação antirracista busca formar indivíduos capazes de se engajar em discussões sobre questões de interesse comum, valorizando a diversidade de visões de mundo e experiências históricas, e contribuindo para a construção de políticas públicas mais justas e inclusivas. Ao reconhecer e valorizar as contribuições dos diferentes povos que formaram a nação, a educação antirracista incentiva a negociação de prioridades e a coordenação de diferentes interesses, visando o bem comum (Silva, 2011).

A partir dessas premissas, investigamos as contribuições dos movimentos teóricos e sociais para a efetivação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Médio. Propomos o rompimento com a lógica de pensamento eurocêntrica dominante por meio de uma práxis pedagógica que reconheça o papel da escola na manutenção – ou subversão – das hierarquias sociais. Para tanto, visamos atender os seguintes objetivos específicos:

1) Estudar os conceitos de educação libertadora de Paulo Freire e pedagogia transgressora de bell hooks, visando problematizar a branquitude diante do contexto escolar e analisar como o uso dos temas geradores pode viabilizar a aplicação da Lei nº.10.639/03 de forma orgânica e crítica no Ensino Médio.

2) Contextualizar o advento da Lei n.º 10.639/03 como conquista do Movimento Negro e mapear a produção científica no Repositório da Universidade Federal de Uberlândia, analisando os desafios de sua implementação local nos últimos 5 anos.

3) Analisar, sob a lente da interseccionalidade e da amefricanidade de Lélia Gonzalez, como o enfrentamento do racismo no Ensino Médio exige a identificação de microagressões e discriminações que atravessam as relações entre estudantes e professores, conforme relatado nas pesquisas selecionadas.

Nesse trabalho, compreendemos a educação como um ato político e dialógico (Freire, 1970). A aplicação da Lei nº. 10.639/03 é analisada à luz da educação como prática da liberdade (Freire, 1970; hooks, 2013), o que demanda uma postura docente que não apenas transmita

conteúdos, mas que promova a justiça cognitiva, ao validar saberes insurgentes. A pedagogia de hooks (2017), em especial, fundamenta nosso olhar sobre a sala de aula como um espaço de transgressão onde a autoridade docente deve ser colocada a serviço da desconstrução de preconceitos.

A integração do pensamento de Gonzalez (2020) é fundamental para deslocar o olhar jurídico-sociológico tradicional. Ao pautar o conceito de amefricanidade e criticar o racismo por meio do feminismo negro decolonial, Gonzalez (2020) permitiu que esta pesquisa identificasse como as estruturas do Direito no Brasil ainda operam sob o mito da democracia racial. Assim, buscamos um conhecimento situado que, em vez de silenciar as subjetividades, utilize a teoria para promover a equidade nas relações escolares.

Assumir esta trajetória implicou, necessariamente, a união entre teoria e prática em uma busca incessante por transformar o sistema de justiça e contribuir para um mundo mais justo e inclusivo. Visto que esta a pesquisa foi conduzida por uma mulher, cis, branca, bissexual e professora da rede pública, reconhecemos que este trabalho se situa em um lugar de privilégio racial estrutural.

Ao dialogar com Bento (2022), compreendemos que o “pacto narcísico da branquitude” não é apenas uma barreira externa, mas uma estrutura que molda a própria identidade docente. Reconhecemos que a experiência racial não é exclusiva dos grupos minoritários; ser branco em uma sociedade estruturada pelo racismo é, em si, uma vivência racial marcada pela manutenção de hierarquias, mesmo quando operada sob o manto da invisibilidade (Bento, 2022).

Ainda assim, esta dissertação rompeu com a pretensa neutralidade científica que, segundo Haraway (1995), naturalizou o sujeito universal branco e masculino como padrão desprovido de raça, silenciando as vozes das mulheres negras. Assumimos, portanto, que o fato de não termos sido compelidas a refletir sobre nossa racialidade até então é o maior indicador do privilégio branco. Em contrapartida, propomos um conhecimento localizado que não se limita a “ajudar” o outro, mas que assume a responsabilidade ética de tensionar o próprio lugar de vantagem institucional.

O compromisso com a descolonização do ensino passa, obrigatoriamente, pelo reconhecimento de que a branquitude é parte do problema, e por conseguinte, deve ser objeto de constante vigilância e desconstrução no exercício da docência.

1.1 A tomada de consciência: o contexto da pandemia de covid-19 e a problematização da branquitude

A coleção *Feminismos Plurais*, lançada em 2019/2020 e coordenada pela filósofa Djamila Ribeiro, fomentou a popularização de alguns conceitos relativos à temática étnico racial no Brasil. Um exemplo é o conceito de “lugar de fala”, apresentado em uma escrita acessível para um público que buscava se aproximar de um debate que, embora histórico, ganhava novos contornos na esfera pública digital (Freitas, 2017). Em “Pequeno Manual Antirracista”, Djamila nos lembra que:

O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus* social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É por isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo de seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido (Ribeiro, 2019, p.35).

Foi a partir dessa provocação e da busca pela compreensão do que significa ser uma mulher, cis, branca, bissexual e professora da rede pública que, na pesquisa situada, iniciamos os estudos sobre a branquitude no espaço escolar. O objetivo foi questionar a “prevalência branca nos espaços de poder” (Ribeiro, 2019, p.35), em um movimento de auto responsabilização que permitisse “tomar atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira” (Ribeiro, 2019, p.35).

Essa tomada de consciência ocorreu de forma mais aguda durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, potencializada pela repercussão global do assassinato de George Floyd, em maio de 2020. É fundamental destacar que esse período não marcou o despertar do movimento negro – que, há séculos, denuncia o genocídio e o racismo estrutural no Brasil -, mas sim um momento de ruptura para a branquitude, que se viu confrontada pela crueza das desigualdades em um cenário de luto generalizado (Santos e Moraes, 2021).

Para nós, enquanto pesquisadora e docente, essa experiência foi comparada à metáfora do parto: o nascimento de um novo olhar sobre a própria atuação, um processo doloroso e necessário de “parir” uma consciência política e pedagógica (hooks, 2017).

A obra de bell hooks (2017) e a pedagogia de Paulo Freire (1970) abordaram a ideia da “educação como prática da liberdade”, compreendendo que a neutralidade docente diante do racismo é, na verdade, uma escolha pela manutenção do *status quo* (Freire, 1970). Essa compreensão foi fortalecida pela crescente percepção de que não podíamos mais ensinar da mesma forma, ignorando as realidades complexas e multifacetadas de nossos alunos (hooks, 2017).

O contexto pandêmico exacerbou o que Santos e Moraes (2021) chamaram de “assimetria na justiça racial”. Em 2020, a morte de George Floyd nos Estados Unidos reverberou globalmente, não por ser um evento isolado, mas por ter sido o estopim de um grito que os movimentos negros já entoavam muito antes de 2020. A relevância de apresentar este contexto na pesquisa reside no fato de que o isolamento social e a hiperconectividade digital permitiram que a opinião pública branca, historicamente blindada, fosse atingida por uma onda de protestos que não permitia mais o desvio do olhar (Santos e Moraes, 2021).

Conforme apontaram Santos e Moraes (2021), a morte de Floyd afetou sensivelmente o interesse pelo racismo em praticamente todos os países contemplados na análise. Segundo os autores:

No Brasil nunca foram realizadas tantas buscas por racismo quanto em 2020. Em junho deste ano foi o mês recorde de interesse nas buscas do Google pelo assunto no país desde 2006. As consultas sobre como o racismo se manifesta dispararam. O interesse na pergunta “O que é racismo estrutural” foi recorde em 2020. Os casos de violência contra negros dentro e fora do país despertaram o interesse dos brasileiros sobre temas como “privilégio” e “privilégio branco”, que também bateram recorde nas buscas. E o termo “Como combater o racismo” atingiu o ponto mais alto da década nas buscas no Google (Google Trends, 2020) (Santos e Moraes, 2021, p.212).

De fato, era urgente ressaltar a importância das vidas negras naquele contexto, especialmente em meio a uma pandemia global, onde o menosprezo da gravidade da situação por parte de alguns líderes de Estados permitiu que autoridades determinassem quem merecia viver ou morrer. Questionamos o porquê, no Brasil, nunca se havia realizado tantas buscas por racismo quanto em 2020, após o ocorrido com George Floyd? Afinal, no Brasil, vivenciamos diariamente situações muito próximas que não geram a mesma comoção para se conscientizar sobre o assunto.

Problematizamos a branquitude no sentido de compreender o racismo como um problema complexo e multifacetado, que transcende a esfera social e atinge também a nossa dimensão psíquica (Guerra,2021). Afinal, a forma como construímos nossa identidade tem profunda relação com o processo histórico e sociológico em que desencadeou a escravidão no Brasil (Guerra, 2021).

Portanto, foi necessário realizar a genealogia das permanências coloniais, apresentada no Capítulo 1, para demonstrar como as marcas da escravidão, que estão inscritas tanto na psiquê das pessoas negras quanto das pessoas brancas, influenciam as subjetividades e as hierarquias de alteridade no presente (Guerra, 2021). Afinal, a branquitude é forjada como um

privilégio e um ideal de humanidade universal, o que leva à naturalização das desigualdades e ao silenciamento das violências raciais (Guerra, 2021).

A experiência compartilhada em Vajota/CE reuniu o relato de uma professora da Língua Portuguesa da rede estadual, e analisou o panorama educacional durante a pandemia de Covid-19, concentrando-se nos temores e obstáculos enfrentadas pelos educadores em seu estado (Batista e Filho, 2021).

Batista e Filho (2021) abordaram as dificuldades de transição para o ambiente virtual, destacando uma experiência anterior em que a infraestrutura escolar não dispunha de computadores em quantidade suficiente e enfrentava problemas de conexão de internet lenta:

Nossa experiência em sala de aula era mais voltada para o uso de Datashow e caixas de som. Apesar da escola possuir laboratório de informática, os computadores não eram suficientes e a internet muito lenta. Trabalhávamos com os recursos que tínhamos. Com a nova realidade, passou a ser ofertado, a nós professores, o conhecimento de ambientes virtuais de aprendizagem (Batista e Filho, 2021, s/p):

Observamos que essa precarização do trabalho – em que o professor investe seus próprios recursos em tecnologia sem o devido auxílio financeiro ou reconhecimento salarial – não é apenas uma falha técnica, mas uma barreira à prática da liberdade (Freire, 1970; hooks, 2017). Questionamos a "missão" de resiliência que nos foi imposta: como exercer uma pedagogia transgressora e antirracista se o próprio sistema de ensino nos desumaniza através da sobrecarga e falta de condições mínimas?

Como sustentaram Batista e Filho (2021), “sofremos muito, tendo que aprender ‘na marra’ a utilizar as tecnologias para dar aula”. A fragilidade do docente, “aprendendo na marra” a utilizar tecnologias em meio ao luto e à violência racial explícita nas telas, revela que a liberdade pedagógica é cercada pela lógica da produtividade colonial.

Assim, é de “fundamental importância que nós, profissionais da educação, façamos uma discussão sobre nossa trajetória de ensino/aprendizagem no decorrer dos anos letivos de 2020 e 2021” (Batista e Filho, 2021, s/p). Ao estabelecermos paralelos com a realidade cearense, compreendemos que a discussão sobre nossa trajetória em 2020 e 2021 é inseparável do combate ao racismo: ambos exigem o reconhecimento de que a educação só será um espaço de libertação quando as condições de trabalho e as bases epistemológicas forem radicalmente descolonizadas.

1.2 A perspectiva metodológica

Utilizamos a abordagem jurídico-sociológica (Gustin, Dias e Nicácio, 2020) para fazer uma revisão bibliográfica sobre estudos que abordaram a aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino

Médio, limitando a busca para o período de 2019 a 2024. Essa perspectiva buscou compreender o fenômeno jurídico em sua complexidade, considerando as relações entre o Direito e a sociedade (Gustin, Dias e Nicácio, 2020).

Sob a lente da metodologia jurídico-sociológica, a análise da Lei nº.10.639/03 não se debruçou sobre uma eficácia abstrata, mas sim sobre as dinâmicas de sua aplicação no cotidiano do Ensino Médio. Investigamos as contribuições dos movimentos teóricos para compreender como essa norma tem sido mobilizada no contexto escolar, enfrentando as contradições e desafios presentes nesse processo. Ou seja, nossa análise concentrou-se em produções científicas que retrataram a aplicação da lei em face das tensões estruturais, observando as dissonâncias que surgem entre o texto jurídico e as realidades sociocultural, política e antropológica da escola (Gustin, Dias e Nicácio, 2020).

De acordo com Gustin, Dias e Nicácio (2020), a vertente jurídico-sociológica:

(...) a partir do sentido de eficácia, estuda a realização concreta de objetivos propostos pela lei, por regulamentos de todas as ordens e por políticas públicas ou sociais. A análise de efetividade que essa vertente também realiza, cumpre o mesmo papel da eficácia, complementando-a com a análise de demandas e de necessidades sociais e de sua adequação aos institutos jurídicos, sociais e políticos.

Analizamos a eficácia não só para investigar a efetivação dos objetivos previstos pelos institutos de cada campo, mas também para examinar a eficácia das legislações sobre o mundo prático (Gustin, Dias e Nicácio, 2020). Para que essa análise da eficácia no mundo prático não fosse meramente descritiva, definimos um marco teórico capaz de tensionar as relações de poder no ambiente escolar. Nesse sentido, a pedagogia engajada de hooks (2017) constituiu o eixo central de nossas reflexões, estabelecendo um diálogo com as ideias de Paulo Freire (1970) e Lélia Gonzalez (2020).

Apresentamos a escolha por esses autores pela sua relevância na discussão sobre a descolonização do conhecimento e a construção de uma educação libertadora, aspectos cruciais para a nossa pesquisa. Afinal, a verdadeira transformação social não ocorre apenas no plano das ideias. Segundo hooks (2017), a conscientização crítica, ao nos permitir questionar nossas posições e a ordem social, deve ser acompanhada de uma práxis significativa, ou seja, de ações concretas que visem transformar a realidade.

De que maneira a aplicação da Lei nº.10.639/03, passadas duas décadas de sua vigência, tem sido atravessada pelas tensões epistemológicas entre o conhecimento colonial e o contexto da escola? Sob a perspectiva de hooks (2017), os moldes da educação tradicional não estariam operando como limites institucionais que dificultam a implementação de uma educação antirracista capaz de promover, de fato, o debate sobre a contribuição da população negra para

a construção da história e da identidade nacional (Xavier e Dornelles, 2009)? Assim, buscou-se compreender como a rigidez desses modelos conservadores obstaculiza a consolidação de uma práxis pedagógica que promova a transformação social e a descolonização do saber no ensino Médio.

hooks (2017, p. 14) caracterizou a "educação bancária" como um modelo de ensino que se baseia na transmissão de informações prontas e acabadas, desconsiderando a experiência e os conhecimentos prévios dos estudantes. Sendo assim, se queremos levar para o ambiente escolar a possibilidade de interrogar o racismo existente no país e reconhecer as contribuições da população negra na construção da cultura brasileira, também será necessário promover mudanças significativas na concepção de ensino e nas práticas pedagógicas vigentes nas escolas (Xavier e Dornelles, 2009).

Isso significa que precisamos propor novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2017). É nesse aspecto que hooks (2017) sob a influência de Freire (1970), permitiu que interpretássemos a reprodução da dialogicidade como elemento crucial para a educação como prática da liberdade.

Fazendo um paralelo com o tipo de Educação Antirracista proposta pela Lei 10.639/03, a construção de uma educação autêntica exige um planejamento minucioso, que se inicia na elaboração dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. De acordo com Freire (1970), a imposição de visões particulares da realidade, sob a forma de "mensagens salvadoras", configura uma prática invasora que desconsidera a experiência e o conhecimento prévio dos estudantes. Essa abordagem, por mais bem intencionada que seja, reproduz uma lógica bancária de educação, na qual o professor deposita o conhecimento no aluno, em vez de estimular a construção conjunta do saber (Freire, 1970, p.119).

Ao evitar esta imposição, reconhecemos que precisamos desconstruir as parcialidades tradicionais ao mesmo tempo em que partilhamos essas informações por meio de uma postura corporal, um tom de voz, uma escolha de palavras etc. que acabam por perpetuar as próprias hierarquias e parcialidades que estamos criticando (hooks, 2017, p. 188-189).

Ao exercitar uma educação autêntica, “não de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B”, modificamos a nossa postura. Ou seja, mudamos a forma com que nos apresentamos em sala de aula e organizamos o conteúdo programático, que se apresenta aberto aos sujeitos envolvidos a quem se dirige o programa (Freire, 1970, p.116).

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Aprofundamos o marco teórico no Capítulo 1, que irá respaldar toda nossa argumentação e dará sentido para nossas afirmações. O setor do conhecimento no qual inserimos o objeto de estudo foi o interdisciplinar, uma vez que realizamos uma coordenação de conteúdos pertencentes a disciplinas diferenciadas (Gustin, Dias e Nicácio, 2020). Mobilizamos um conjunto diversificado de correntes teóricas que dialogam com a decolonialidade, tais como as teorias críticas feministas e do feminismo negro, as marxistas, decoloniais e as contribuições das análises da psicologia. A interdisciplinaridade, nesse contexto, foi fundamental para superarmos as limitações de análises isoladas e identificarmos as interconexões entre diferentes campos do conhecimento.

Utilizamos uma abordagem metodológica que combinou dados primários e secundários. Os dados primários, extraídos da legislação brasileira pertinente, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Complementarmente, extraímos dados provenientes de pesquisas realizadas por instituições como o UNICEF, IBGE, Censo Demográfico 2022 e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Desenvolvemos uma revisão bibliográfica por meio de leituras iniciais de artigos e periódicos disponíveis nas plataformas *Scielo*, *Google Scholar* e repositórios institucionais das universidades brasileiras, visando arregimentar informações e entender mais detalhadamente o assunto (Gustin, Dias e Nicácio, 2020). Em seguida, o levantamento bibliográfico, por meio de uma análise mais sistemática onde seguimos os seguintes passos: identificação, seleção e escolha (Gustin, Dias e Nicácio, 2020).

No que se refere aos dados secundários, buscamos o estado do conhecimento em torno da Educação Antirracista voltada para a aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio. Isso foi apresentado no Capítulo 2, por meio dos trabalhos de pós-graduação que selecionamos no repositório da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2019 a 2024.

A delimitação temporal e espacial visou garantir a relevância dos estudos para a realidade local e permitiu uma análise aprofundada dos avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/03. Essa escolha metodológica justificou-se pela necessidade de contextualizar a pesquisa no âmbito da instituição e de identificar as principais tendências e contribuições da produção acadêmica local para o campo da educação antirracista. Recorremos aos seguintes descritores: “Educação antirracista”, “Ensino Médio” e “Lei 10.6939/03”.

No Capítulo 3, cruzamos esses diferentes olhares por meio de um panorama mais abrangente e nuançado dos fenômenos em estudo. Seguimos os passos de Gonzalez (2020), onde fizemos travessias interdisciplinares para compreender a complexidade da realidade brasileira, com um olhar especial para a experiência da mulher negra. Observamos e compreendemos realidades específicas, como fizeram Lélia Gonzalez (2020) e Audre Lorde (2019a; 2019b), onde pretendemos desvelar nossas particularidades, visando construir um conhecimento mais justo e equitativo.

Neste contexto, pretendemos inserir a interseccionalidade como instrumento, o que nos permitiu o estudo da “interação simultânea das avenidas identitárias” em um contexto teórico em que há grande dificuldade de pensar além do fracasso do feminismo tradicional em contemplar mulheres negras, já que muitas vezes reproduziu o racismo (Akotirene, 2019).

Em outras palavras, tratamos de um método de pesquisa situado em experiências não universais que através do ativismo (não apenas teórico), visou revelar a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política (Akotirene, 2019, p. 12).

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PEDAGOGIA CRÍTICA: ARTICULANDO FREIRE E HOOKS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO

Paulo Freire (1970) defendia que a educação como prática da liberdade, precisa ser dialógica. Isso significa que, quando evitamos o diálogo com o povo no processo revolucionário, em nome da necessidade de “organizá-lo”, de “fortalecer o poder revolucionário”, de “assegurar uma frente coesa”, estamos, no fundo, temendo a liberdade (Freire, 1970).

Quando propomos realizar uma pesquisa jurídico-sociológica que se dedicou a observar a eficácia da Lei 10.639/03, buscamos questionar se ela tem sido apropriada como prática revolucionária da educação. A lei pode até fazer força para aplicação da educação antirracista, mas, diante das experiências que observamos em nosso levantamento bibliográfico, temos nossas dúvidas em torno da revolução mesma que ela resulta desde um *quefazer* antidialógico que a permeia (Freire, 1970, p. 170).

De acordo com Freire (1970), este *quefazer* é o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Afinal, somos seres da práxis, ou seja, à medida em que emergimos no mundo, o observamos e o conhecemos, agimos para transformá-lo com nosso trabalho. Ou seja, o *quefazer* é a teoria junto da prática, ação e reflexão. Não um mero ativismo acadêmico (Freire, 1970).

Não há revolução com verbalismos, tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (Freire, 1970, p. 168). Não obstante, a aprovação da Lei 10.639/03 é uma conquista do Movimento Negro que inova ao propor uma práxis revolucionária, se opondo como consequência lógica, à práxis das elites dominadoras.

No entanto, a lei como instrumento de transformação social, pode cair na armadilha de utilizar uma linguagem complexa e inacessível, dificultando a comunicação e alienando aqueles a quem se destina. Essa é uma tática comum dos opressores, como alerta Freire (1970, p.172), que buscam manter as massas em um estado de submissão.

Quando Resende (2022) analisou os desafios da implementação da Lei 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontou a falta de interesse ou a formação inadequada dos docentes, a resistência dos setores conservadores da sociedade e a falta de recursos financeiros. Questionamos se os movimentos teóricos contribuíram para a formação de lideranças críticas e capazes de promover a transformação social. Afinal, como Freire (1970)

afirmou, uma educação verdadeiramente libertadora exige uma linguagem acessível, que permita aos educandos se reconhecerem no processo de ensino-aprendizagem.

A simples obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e cultura de afro-brasileira e indígena no currículo escolar, sem uma reflexão aprofundada sobre como essa prática seria implementada, é insuficiente para promover uma verdadeira transformação social. É preciso que os professores, enquanto agentes de mudança, compreendam a importância desse conteúdo e sejam capazes de abordá-lo de forma crítica e reflexiva.

Nós, que assumimos um papel de liderança antirracista nas escolas, devemos estar conscientes das nuances históricas e sociais que permeiam as relações raciais no Brasil. Caso contrário, corremos o risco de perpetuar estereótipos e discursos que reforçam as desigualdades. As lideranças revolucionárias, como aponta Freire (1970), quando não estão em diálogo com as massas oprimidas, ou mantêm a “sombra” do dominador dentro de si e não é revolucionária, ou estão redondamente equivocadas.

É fundamental que nós busquemos nos desvencilhar de perspectivas eurocêntricas e racistas, buscando uma compreensão mais profunda das culturas afro-brasileira e indígena. Uma abordagem sectária ou reducionista, por sua vez, também não contribui para a construção de um ensino antirracista. É preciso evitar generalizações e essencialismos, reconhecendo a diversidade e a complexidade das experiências afro-brasileiras e indígenas.

A obra “Ensinando a Transgredir” de bell hooks (2017) possibilitou a identificação de estratégias e reflexões críticas sobre práticas pedagógicas que até então eram adotadas. Em um movimento de transpor fronteiras, hooks (2017) questionou as parcialidades que reforçavam os sistemas de dominação, propondo novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, p.20).

hooks (2017) assumiu em diversas passagens de seu texto que teve sua teoria fortemente inspirada pelas obras de Paulo Freire. De acordo com a autora, foi sua insistência na educação como prática da liberdade que a encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula (hooks, 2017, p. 26).

Reconhecida por sua prática intelectual insurgente, sua pedagogia engajada teve forte inspiração nas obras de Paulo Freire. Ela considerava o autor brasileiro como seu mentor e guia, embora nunca o tenha conhecido pessoalmente (hooks, p.15). A autora teceu críticas ao estilo de “educação bancária” que ela mesma passou a receber após o período de integração racial ocorrida nos Estados Unidos a partir da década de 1960.

A “educação bancária” é um tipo de educação “baseada no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de

conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura” (hooks, p.14).

hooks (2017) observou a transição que ocorreu no Sul dos Estados Unidos, após o período do Apartheid. Ela fazia parte de um grupo de estudantes das escolas exclusivamente negras, que vivenciaram o processo de dessegregação escolar no país. Este movimento fez com que os estudantes negros fossem removidos para as escolas brancas, gerando naqueles estudantes o sentimento de que seriam sempre vistos como penetras, como “gente que não devia estar ali”.

Foi exatamente este fato que a ensinou a diferença entre educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (hooks, 2017, p.12). Comprometida com a renovação e rejuvenescimento de nossas práticas de ensino, a autora reconhecia que a educação estava numa grave crise em que, no geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar.

Esse contexto evidenciou as raízes de um país profundamente marcado pela sua herança racista-colonial, esse fato pode ser observado pelos dados da educação que frequentemente reforçam que estamos em crise. Reconhecemos o papel social e a necessidade de indissociabilidade da teoria-práxis, visto que partimos dos estudos de quem ocupa um cargo público na educação desde 2015, e que carrega significados de rompimento com o que está hegemonicamente imposto (Lisboa e Pereira, 2024).

Visamos refletir sobre o ensino, tendo como marco a tomada de consciência que ocorreu no período de ensino remoto em razão da pandemia de Covid-19. Esta época, marcada pelo período de isolamento social, deixou marcas profundas na educação pública brasileira, que nos motivou a refletir sobre o ensino, mais precisamente sobre o ato de ensinar (hooks, 2017).

O que pretendemos é transgredir as fronteiras que fecham os alunos numa abordagem de aprendizado como uma rotina de linha de produção, rumo à uma “conscientização” em sala de aula, ou, no olhar de Freire, à uma “práxis”, que significa agir e refletir o mundo a fim de modificá-lo (hooks, p.26).

2.1 Problematizando a branquitude e a tomada de consciência

As marcas da escravidão estão inscritas tanto na psiquê das pessoas negras quanto das pessoas brancas, influenciando a forma como elas se veem e como são vistos pela sociedade (Guerra, 2021).

A branquitude é construída como um privilégio e um ideal a ser perseguido, o que leva à naturalização das desigualdades raciais (Guerra, 2021). A partir da tese psicanalítica da

segregação, Guerra (2021) encontrou na perspectiva freudiana o gozo como um articulador móvel. Por meio do narcisismo das pequenas diferenças, fundou-se sua condição de possibilidade para entender o outro.

Guerra (2021), à luz dos estudos freudianos explicou que:

Seria injusto, inclusive, com quem amo, colocar um estranho em pé de igualdade com ele. Um estranho não apenas seria indigno do amor [ao próximo], como possuiria mais direito à hostilidade e, por isso, não hesitaria em prejudicar o próximo ou ganhar dele alguma vantagem (Guerra, 2021, p. 56).

Observamos que a naturalização do racismo decorre dessa necessidade de marcar a distância em relação ao “estranho”, transformando a hostilidade em uma ferramenta de coesão da branquitude. Assim, entendemos que o racismo se sustenta por esse gancho necessário, onde o rebaixamento do corpo negro serve para reafirmar a suposta superioridade e o bem-estar da identidade branca (Guerra, 2021).

A bala perdida que matou a jovem Kathlen, grávida de 24 anos e a chacina de Jacarezinho que deixou 25 mortos em 2021⁵ (Guerra, 2021), demonstram que a comoção do brasileiro é seletiva. Como explicou Guerra (2021), o resultado disso foi naturalização de que o próximo sirva de ajudante potencial e objeto sexual, sobre o qual agressividade, abuso, exploração humilhação, sofrimento, tortura e morte seriam destinos plausíveis.

Essa naturalização ficou ainda mais evidente quando constatamos que por mais de três séculos, as principais atividades econômicas mercantes brasileiras basearam-se no trabalho do negro escravizado (Nogueira, 2021). Além disso, aprendemos nas aulas de história que a escravização do indígena foi logo substituída pela do negro em razão deste apresentar maior resistência física e por ser mais dócil (Nogueira, 2021).

Mas, para compreendermos como foram construídas as estruturas de poder no Brasil, precisamos imergir na proposta apresentada por Nogueira (2021), antes de seguirmos para os próximos capítulos.

Imaginemos que estamos sendo transportados em um navio negreiro, já na condição de escravo, junto de outras pessoas provenientes de diversas regiões da África, falando línguas distintas. Por meses, em condições subumanas, nos vemos sendo preparados para ser escravo, uma vida de servidão. Ao chegar ao território americano (ou às Américas), nossa família e outros companheiros de viagem são dispersos intencionalmente, dificultando a comunicação entre seus semelhantes. A separação de familiares e amigos era uma estratégia para enfraquecer

⁵ Ambos os crimes ocorridos no Rio de Janeiro (Guerra, 2021)

os laços comunitários e acelerar o processo de aculturação, obrigando pessoas de diferentes culturas a conviver em um contexto de opressão (Nogueira, 2021).

Evidentemente, essa situação facilitou a submissão, já que chegávamos em um ambiente totalmente desconhecido. Sem alternativas, fomos obrigados a aceitar um novo nome (cristão), aprender a língua do colonizador e jornadas de trabalho exaustivas. Brutalizados e desumanizados pelos nossos senhores, éramos comparados a um animal pois, o que não faltavam eram estudos que justificassem aquela condição como sendo algo “natural” (Nogueira, 2021).

Agora, imaginemos que esse mesmo processo perdurou por quase quatro séculos. A tão sonhada “liberdade” veio só em 1888, com a Lei Áurea que, embora representasse um avanço, não garantia nossa inclusão social enquanto recém libertos. Pelo contrário, garantia a indenização dos senhores de escravos pela perda de seu principal instrumento de produção de riquezas (Nogueira, 2021).

Agora libertos, sem-terra, sem capital e com pouquíssimas oportunidades de trabalho, vagávamos sem rumo, à mercê das mesmas estruturas que o havia oprimido por tanto tempo. Assim, mesmo quando saímos da condição de escravo, tínhamos que continuar trabalhando, porém agora, como mão de obra remunerada para nosso autossustento (Nogueira, 2021).

Ocorre que grande parte do contingente de cativos libertos vagava desorientada, sem condições para esse autossustento, sem trabalho no campo que agora começaria ser feito pelos imigrantes europeus. Eles, por sua vez, receberam subsídios para se instalarem no país (Nogueira, 2021).

Essa “liberdade”, que jamais libertou os negros da condição de escravizado, nos lançou a toda sorte de estigmas e discriminações, que tiveram como base a ideia da superioridade racial branca que relegou o lugar de “seres inferiores, não merecedores de possibilidades sociais iguais” (Nogueira, 2021).

A descrição da psicóloga Isildinha Baptista Nogueira (2021), na condição de mulher negra e herdeira de todo esse passado histórico, nos permitiu compreender como foram construídas as estruturas de poder no Brasil. Por meio dela, refletimos sobre a dimensão psíquica da questão do racismo e sobre as formas pelas quais essa realidade histórico-social do racismo determinou configurações psíquicas peculiares no negro (Nogueira, 2021).

De acordo com a autora, mesmo que uma pessoa negra seja consciente da sua condição e das implicações histórico-políticas do racismo, isso não impede que ele seja afetada pelas marcas que a realidade sociocultural do racismo deixou inscritas em sua psiquê (Nogueira, 2021).

Nogueira (2021) levantou questões importantes sobre as marcas deixadas pela escravidão na identidade negra. Ela perguntou: de que forma essas marcas moldaram a maneira como os negros se veem e como são vistos pela sociedade? Essas marcas não teriam contribuído para a construção de uma identidade negra marcada pela inferiorização e pela desvalorização? E como essas marcas históricas influenciam as lutas antirracistas, podendo, às vezes, obscurecer a complexidade da experiência negra? De acordo com a autora:

Cada contexto histórico, cada época, gera a estrutura psíquica necessária para sua manutenção; as estruturas psíquicas funcionam, assim, como o mediador entre as condições socioeconômicas e a ideologia, selecionando algumas percepções, excluindo outras, construindo, desse modo, as representações ideológicas que acabam por funcionar como estereótipos enquanto repertório de representações coletivas (Nogueira, 2021, s/p).

Para explicar esses mecanismos de elaboração que se estabelecem no plano do inconsciente, a autora também lançou mão dos estudos freudianos e explicou que os mecanismos de defesa servem para proteção daqueles sentimentos dolorosos e ideias que ameaçam a identidade. Dessa forma, ocorre o bloqueio de algumas informações e a tendência de proteger nosso ego, que é a parte da nossa personalidade que busca a autoconservação e a satisfação (Nogueira, 2021).

Observamos a presença de tais mecanismos de defesa quando ocorre o processo de identificação com o opressor, por exemplo. Ou seja, quando o sujeito introjeta, parcial ou totalmente, por meio da imitação ou incorporação, o objeto amado ou odiado, ou ambas as coisas simultaneamente (Nogueira, 2021).

Por meio desses estudos, a autora investigou como se deu, para o negro, no plano psíquico, a repercussão do racismo e da discriminação, e de que maneira tal repercussão do racismo que afeta o negro enquanto sujeito produz, para esse sujeito, configurações psíquicas peculiares. Sua hipótese, partindo da premissa de que é importante compreender a natureza e os sentidos dos processos psíquicos que se passam no sujeito, é a de que tais fenômenos afetam o negro não só no plano sociológico, mas também no plano psíquico (Nogueira, 2021).

Comprendemos que os efeitos perversos do racismo transcendem os efeitos socialmente perversos em que se manifestam com maior visibilidade. Por isso, a importância de se trabalhar com a dimensão dessa vivência psíquica específica, própria dos negros, como uma das formas de resgate da condição subjetiva do negro, para além das reivindicações e lutas político-sociais (Nogueira, 2021).

Entretanto, ao nos situarmos como sujeito epistêmico dessa pesquisa, destacamos nosso lugar enquanto mulher, cis, branca, bissexual, feminista e antirracista. Por mais que aprofundássemos nos estudos sobre a condição subjetiva do negro (por meio da imersão que

fizemos nas páginas anteriores), nunca saberíamos como, de fato é, a experiência do racismo e as consequências disso na construção da nossa personalidade.

Quando Nogueira (2021) referiu-se a seu passado ancestral, como herdeira que é do longo período escravocrata e seus impactos negativos para as populações negras, nos possibilitou compreender, enquanto pessoa branca, apenas uma parte do que é ser negro no Brasil. Por isso mesmo, nos questionamos: por que quase nunca se fala na herança escravocrata e seus impactos positivos para nós, pessoas brancas?

Nos baseamos nos estudos de Cida Bento (2022) em “O pacto narcísico da branquitude”, onde a autora trouxe uma série de incômodos sobre a ausência de um discurso explícito sobre os brancos na história de nosso país. De acordo com a autora, é urgente falar sobre este silêncio, refletir e debater sobre essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares (Bento, 2022, p. 17).

Ao contrário do pensa o senso comum, nós, pessoas brancas, também somos herdeiras de um passado escravocrata, que está inscrito em nossa subjetividade e nos beneficiamos dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente. Em contrapartida, concordamos em não falar sobre o assunto com nossos pares pois, quando experimentamos os privilégios do passado escravocrata, concordamos em manter o legado e transmitir para as gerações seguintes como se fosse mérito. É esse o pacto que Bento (2022) se refere:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (Bento, 2022, p. 18).

Para a branquitude, falar sobre essa herança escravocrata significaria reconhecer que o que herdamos na atualidade advém de muito sofrimento e dor de pessoas negras (Bento, 2022). E que, aquilo que consideramos resultado de nosso esforço e qualificação, faz parte de um pacto que promove a manutenção, mesmo que sutil, de um ideal supremacista branco (Bento, 2022). Portanto, como aponta Bento (2022), é preciso debater e resolver o que ficou no passado, se quisermos construir uma outra história e avançar para um outro pacto civilizatório.

Ainda assim, é importante destacarmos um fato: embora a população negra seja majoritária entre os pobres e desempregados no Brasil, há também um contingente significativo de brancos nessa situação (Bento, 2022). É comum encontrarmos brancos vivendo em favelas ou desempregados e esse dado é frequentemente utilizado por pessoas brancas, inclusive por aquelas que se autodenominam antirracistas, como justificativa para não reconhecerem seus

privilégios. No entanto, essa justificativa tende a esconder um ponto fundamental: no Brasil, ser percebido como branco, mesmo em condições de pobreza, confere privilégios específicos, como maior acesso a oportunidades e menor probabilidade de sofrer discriminação racial (Bento, 2022).

Diversos são os exemplos de como esse privilégio se manifesta em nossa realidade, como: nós brancos nos vemos sendo muito mais representados pelos programas de TV e revistas; podemos falar em público sem que a raça seja colocada em julgamento; consideramos natural e sem questionamento quando estamos em ambientes públicos compostos por pessoas majoritariamente brancas em situação de poder; conseguimos escolher nossos cosméticos com facilidade; não somos pressionadas a falar em nome de toda a raça branca, afinal, nem consideramos que temos raça (Bento, 2022).

Por isso, retornamos aos estudos psicanalíticos desenvolvidos por Guerra (2021), quando a autora discutiu a mesma matriz do inconsciente que tratamos anteriormente e problematizou como a segregação tomou a forma do racismo pelo Ideal do Eu Branco, nomeado branquitude. Guerra (2021) aposta nessa abordagem como uma forma de abalar a estrutura da segregação que projeta o gozo sobre o corpo racializado, estabelecida e mantida ao longo dos séculos pela lógica imperial.

De acordo com a autora, o nosso “eu” é um lugar complexo, onde se misturam coisas reais (como nossas experiências), coisas imaginárias (como nossos sonhos e desejos) e coisas que não fazem muito sentido (como as ideias que a sociedade nos impõe) (Guerra, 2021). Neste sentido, a metáfora do espelho é uma forma de explicar como o racismo influencia a forma como nos vemos. Ou seja, a imagem que temos de nós mesmos não é apenas uma reflexão da realidade, mas também uma construção social. E o racismo é uma das forças que moldam essa construção (Guerra, 2021).

A autora utiliza dos estudos de Lacan para explicar que, quando nos olhamos no espelho, ao mesmo tempo em que nos vemos, também experimentamos o mundo simbólico. Aquilo que é real significa tudo que escapa à nossa compreensão, que não cabe nas nossas ideias e nas nossas palavras. Assim como a luz se reflete no espelho, nossa imagem também reflete no “outro” e o espelho nos mostra que a imagem que temos de nós mesmos é sempre uma construção. Essa busca por uma imagem perfeita é o que nos leva a nos relacionar com os outros e com o mundo de uma maneira complexa e muitas vezes contraditória (Guerra, 2021).

Nossa percepção enquanto sujeito está atrelada a essa visão espelhada, socializada e historicizada a partir da construção do “outro” racializado (Guerra, 2021). Esse “outro” representaria o próprio gozo, inacabado e acompanhado de vazio e angústia. Essa seria a

dinâmica do racismo que, bem antes de tomarmos consciência, introjeta em nossa psiquê a superioridade racial como forma de distinção social (Guerra, 2021). Naturalmente, toda pessoa branca acaba sendo cúmplice dessa estrutura que naturalizou a ocupação de lugares de poder por pessoas brancas, enquanto pessoas negras são colocadas em posição de inferioridade.

Amparadas em Guerra (2021) problematizamos: quem, como e quando fixamos o espelho plano de determinada maneira? Em outras palavras, o que não queremos ver para continuarmos a gozar da mesma forma racista? De quais privilégios de corpo, de gozo, não cedemos, quando não levantamos o espelho plano da branquitude para buscar não-toda a verdade, mas como a civilização ocidental se assentou sobre a noção de raça no universalizante poderio branco, masculino patriarcal, cisheterossexual e burguês? Branco não é sem cor (Guerra, 2021, p.61).

Compreendemos que a branquitude funcionou como um guia moral que fixou a raça numa operação simbólica sem precedentes, numa espoliação sem possibilidade de restauração e numa devastação real com o sólido anteparo imaginário (Guerra, 2021, p.61).

Assim, quando o mundo europeu inventou o Ocidente e seu centro, a própria Europa, bem como o Norte e o Sul, abaixo do Equador (Guerra, 2021, p.61), a branquitude emergiu como uma sintomática que refletiu os efeitos da inferiorização racial-colonial, que não se sentem apenas na discriminação física que marca o privilégio da cor branca, mas também se refletem na existência do nosso ser, em nosso jeito de pensar, no nosso modo de se portar, de se colocar no mundo, de nos fazer ser visto e sermos reconhecidos como sujeito de direitos.

No Brasil durante a pandemia, foram as comunidades mais vulneráveis, em sua maioria negra e periférica⁶, que sofreram as piores consequências da atitude desdenhosa de alguns políticos diante do caos que havia sido instaurado com a Pandemia da Covid-19.

Em níveis educacionais, como apresentado em pesquisa feita pelo Unicef (2021), o cenário pós pandêmico foi marcado pela exclusão escolar principalmente de crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas. Não à toa, o contexto pandêmico trouxe à tona discussões sobre práticas antirracistas, sendo o tema cada vez mais abordado pela mídia, incluindo jornais, redes sociais, novelas, entre outros meios de comunicação.

⁶ Dados obtidos pelo Unicef sobre os impactos da pandemia de covid-19 na Educação brasileira em o “Cenário da exclusão escolar”, publicados em 2021, concluíram que “Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atingidas(os) pela exclusão escolar. Juntos, elas(es) somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos2. Não é surpreendente constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a população branca.” (Unicef Brasil, 2021)

No entanto, mesmo com a crescente visibilidade do assunto, isso não garantiu uma abordagem responsável e comprometida com a causa. Muitas vezes, testemunhamos pessoas sendo contraditórias em seus discursos, resultando em uma inundação de conteúdos pouco relevantes para a luta contra o racismo, e até mesmo reforçando estereótipos e preconceitos.

Por isso, a libertação é como um parto (Freire, 1970). Pois ela vem acompanhada da tomada de consciência do que há de opressor dentro de nós. Afinal, como ensinou Freire (1970), “quando a educação não é libertadora, o maior sonho do oprimido é ser opressor”. E isso significa que é muito comum entre nós, mesmo oprimidos, acabamos aderindo ao opressor. Não significa que não saibamos que somos oprimidos, mas, sim, que estamos tão submersos em uma realidade opressora que, mesmo quando nos posicionamos contrários à consciência opressora, continuamos sem lutar para a superação desta contradição.

hooks (2017) utilizou dos paradigmas pedagógicos de Freire (1970) para criticar as limitações das salas de aula feministas. Durante o período em que fez sua graduação e a pós-graduação no Estados Unidos, a autora percebeu que professoras brancas não estavam muito dispostas a promover o interesse pelo pensamento feminista e pelos estudos feministas entre as alunas negras se esse interesse viesse acompanhado de alguma contestação crítica. Isso não a impediu de se interessar pelas ideias feministas, afinal, em toda a universidade, aquele era o único espaço em que as práticas pedagógicas poderiam ser questionadas.

Não significou, entretanto, que seus questionamentos ou críticas eram estimulados ou bem recebidos. Apenas que eles eram permitidos. E essa mínima aceitação do questionamento crítico que instigou hooks (2017) a se manter ali como aluna, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade. Por isso, no tópico a seguir, faremos algumas reflexões respaldadas em nosso marco teórico que consideramos relevantes para a implementação de práticas antirracistas no ambiente escolar.

2.2 Temas geradores na educação antirracista: um exemplo de aplicação na prática

Como mencionamos no início deste capítulo, a educação como prática da liberdade precisa ser dialógica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) elaborou a continuação dos seus estudos sobre o ensino e o ato de ensinar e buscou tecer reflexões para a atuação na prática do que ele chamava de “Pedagogia da Libertação”.

Esta maneira de ensinar, considera a luta pela “humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si”. Além disso, não

se limita a enxergar processo de desumanização como algo que está dado, mas como “o resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*”⁷(Freire, 1970, p. 41).

Na constante busca pelo descobrimento, pela modernidade e pelo conhecimento, estamos cada vez mais próximos de reconhecer, como sociedade, que pouco sabemos sobre o que procuramos, sequer as razões dessa procura. Diante das mais terríveis violações de direitos humanos que ocorrem em todo o mundo, resta a frustração de que fomos nós os causadores de muitos dos problemas considerados universais. Guerras, genocídios, racismo, pandemias, crises climáticas - todos esses eventos demonstraram, de alguma forma, que a desumanização é um problema a ser resolvido pela humanização (Freire, 1970).

Quando Freire (1970) justificou a criação da pedagogia do oprimido, demonstrou que isso implicou reconhecer o longo processo histórico de desumanização que, nos tempos atuais, nos pressiona a buscar uma outra viabilidade possível, em um movimento permanente de busca. Nesse sentido, a relação dialética entre “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo”, deve ser vista como uma realidade possível entre seres humanos que se reconhecem como seres conscientes e inconclusos (Freire, 1970, p. 40).

De acordo com o autor, a humanização pode ser considerada uma vocação, desde que também se reconheça sua negação, pelas injustiças sociais, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Ao mesmo tempo em que é afirmada pelos movimentos pela liberdade, pela justiça, na luta dos oprimidos. Ou seja, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1970, p. 40).

Ainda assim, a desumanização não se verifica apenas quando reconhecemos aqueles que tiveram sua humanidade roubada, mas também, de forma diferente, naqueles que a roubam, a partir da distorção dessa vocação (Freire, 1970).

O ímpeto do que o autor chama de “*ser mais*”, ou seja, a busca desenfreada pelo conhecimento, evolução, descobertas e poder, é apenas uma distorção possível na história, mas não é ela a nossa vocação histórica. Afinal, como escreveu Freire (1970, p. 40): “se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens⁸, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”.

⁷ O “ser menos” em Freire é individualista, é também o contrário de “ser mais” que não visa superar a situação opressora, mas tomar espaço para recriar os moldes de opressão. A situação opressora atinge tanto os que oprimem, quanto os que são oprimidos, mas, caberá somente aos oprimidos criar situações de superação da velha, para se realizar uma autêntica luta pela libertação (FREIRE, 1970, p. 46-47).

⁸ Hooks (2017) reconhecia o sexismo presente em alguns trechos dos escritos de Paulo Freire, mas ressaltou que sua contribuição sempre foi tanto revolucionária quanto receptiva a críticas e atualizações. Segundo a autora, a pedagogia do oprimido é capaz de incorporar outros modos de se referir ao gênero, mais epistemologicamente

Na perspectiva de uma educação dialógica e holística, hooks (2017) demonstrou que é necessário nos apropriarmos de uma linguagem que os estudantes compreendem. No entanto, mais importante do que estabelecer esse diálogo é proporcionar um espaço para que eles expressem suas próprias vozes, o que, por diversas razões, é um desafio constante.

É nesse sentido que nos baseamos nas investigações de Freire (1970) sobre as relações entre homem e mundo para a formulação de temas geradores que irão fundamentar o conteúdo programático da educação antirracista. Isso significa que sempre precisamos partir das experiências e vivências dos estudantes pois, assim, demonstramos que nosso posicionamento será sempre uma ação política.

Segundo Freire (1970), significa que partimos de uma situação presente, existencial e concreta, refletindo o conjunto de aspirações do nosso público para organizar o conteúdo programático do tipo de educação que queremos propor: a educação antirracista em forma de ação política. Porém, precisamos defender que, quando a ação é política, não significa que é político partidária. A professora, ao defender a educação antirracista, escolhe do lado de quem quer lutar e deve fazer isso ao lado do oprimido e dialogando com ele. É aí que está a política.

Por meio das buscas realizadas, encontramos a utilização do “tema gerador” apresentado no trabalho de Borges e Lemos (2019). Nesse trabalho, as autoras desenvolveram uma proposta didática para uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública situada em Niterói/RJ.

Sob o título “A química dos cabelos: relatos de experiência de ensino CTs visando uma educação antirracista”, as autoras identificaram que a produção de textos científicos que abordam a educação química para as relações étnico raciais é bastante recente e ressaltam a necessidade de que estudos nesse sentido sejam intensificados. Para escolherem o tema gerador, recorreram aos estudos de Gomes (2003) quando discutiu as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores/as, tendo como enfoques principais a corporeidade e a estética.

De acordo com Gomes (2003), a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. Por meio de depoimentos coletados no âmbito de sua pesquisa de doutorado, a autora percebeu que a escola apareceu em vários deles como um espaço hostil em relação à construção da identidade negra. Demonstrou que o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo e em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado. Entretanto, a sua

responsáveis para nós, sem prejudicar nossas análises. Por essa razão, optamos por manter a mesma terminologia utilizada por Freire no ano da publicação de seu texto.

simbologia difere de cultura para cultura e é esse caráter universal e particular do cabelo que atesta a sua importância como símbolo identitário.

Partindo dessas reflexões, Borges e Lemos (2019) propuseram como tema gerador "cabelos" e uma questão problema: "existe cabelo bom ou cabelo ruim?" para o ensino introdutório da química de polímeros. Nesse trabalho, as autoras utilizaram imagens com cabelos de diferentes texturas, porém, com um recorte que não possibilitasse ver o rosto das pessoas. O objetivo era investigar quais representações sociais os alunos construíram a partir dos cabelos lisos e crespos. Para isso, pediram que os alunos descrevessem as características de cada tipo de cabelo e associassem uma possível profissão à pessoa representada.

Quando a identidade real das pessoas foi revelada, foi possível notar que alguns estudantes reproduziram o padrão estético eurocentrista enraizado na sociedade. Ou seja, alguns associaram profissões de baixo prestígio a pessoas com cabelos crespos e profissões mais prestigiadas a pessoas com cabelos lisos. Quando questionados sobre o porquê dessa associação, os alunos, em sua maioria, mantiveram-se em silêncio, demonstrando desconforto em abordar o assunto.

Em seguida, as pesquisadoras apresentaram dados sobre a indústria da beleza e seus lucros nos últimos anos, fomentando um debate sobre o fato de que o crescimento econômico gerado nem sempre está relacionado à melhora da qualidade de vida das pessoas. No caso dos produtos de beleza, esse crescimento pode até mesmo ajudar a reforçar estereótipos.

Na segunda parte da aula, foi introduzido o conteúdo de química orgânica, com foco na química dos polímeros. Ao final, a questão social apresentada inicialmente foi retomada, estabelecendo uma relação com os tópicos da composição bioquímica dos fios e o formato dos folículos capilares, apresentados na parte anterior. Neste momento, uma atividade com charges foi proposta, permitindo que os alunos expressassem suas interpretações a respeito.

Na análise das charges, os estudantes tiveram acesso a críticas sobre a liberdade individual e os padrões estéticos impostos pela sociedade, demonstrando um olhar crítico sobre a temática. Ainda assim, perceberam que o empoderamento foi algo a ser mais explorado e concluíram pela necessidade de continuar trabalhos como esse para promover uma transformação significativa.

O esforço empenhado por Borges e Lemos (2019) demonstra o desejo das autoras em dissertar sobre assuntos que tivessem a ver com os anseios dos estudantes, com suas dúvidas, suas esperanças, seus temores. Do contrário, fariam apenas aumentar estes temores. Temores de consciência oprimida (Freire, 2019, p.120).

Mesmo diante do silenciamento dos estudantes, as pesquisadoras mantiveram o posicionamento em tocar naqueles assuntos de maneira científica e respaldada, visando propor ao público, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 1970, p. 120).

Seguindo uma abordagem dialógica, as autoras estimularam os estudantes a dialogarem e trocar experiências de vida, demonstrando que nas aulas de química é possível adquirir não só conhecimento técnico, mas a emancipação de sujeitos (Borges e Lemos, 2019).

Mas, importante considerar que atividades como esta precisam partir de professores que estejam convencidos de que a nossa visão de mundo, que se manifesta das várias formas de nossa ação, reflete nossa situação no mundo. Do contrário, estaríamos limitando nossa linguagem não sintonizada com a situação concreta do público a quem falamos.

O “tema gerador” construído por Freire (1970) não objetiva ser apenas um discurso a mais, alienado e alienante (Freire, 1970, p. 120). Afinal, a linguagem não está desassociada do pensar e, para que ocorra uma comunicação eficiente, é preciso que sejamos capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem (Freire, 1970, p. 121).

Os temas geradores permitem que conheçamos o universo temático do público que atendemos, numa espécie de investigação que implica, necessariamente, uma metodologia que não pode se contradizer e deixar de ser dialógica, visando a educação libertadora. Ou seja, cabe ao professor coletar dados e investigar o perfil da turma para descobrir temas possíveis de serem problematizados (Borges e Lemos, 2019).

hooks (2017) defendeu que quando ignoramos os interesses genuínos dos alunos, praticamos algo que é prejudicial e criamos distanciamento e exclusão. Ao invés disso, precisamos reconhecer e valorizar as experiências e perspectivas dos jovens, utilizando seus interesses como ponto de partida para o aprendizado. No entanto, é fácil imaginar lugares diferentes, espaços fora da troca acadêmica, onde uma teoria desse tipo seria considerada não somente inútil como também reacionária do ponto de vista político (hooks, 2017, p. 90).

hooks (2017) questionou os “padrões impostos para definir o que é teoria e o que não é” (Pereira e Coelho, 2019, p. 11). Por isso, consideramos fundamental discutir as bases teóricas que fundamentam a implementação das práticas antirracistas no Ensino Médio. Essa discussão se fez necessária para que possamos compreender como essas práticas podem contribuir para a descolonização do conhecimento.

De acordo com hooks (2017), aqueles que se demonstram resistentes a este tipo de abordagem dizem que queremos pressupor que a teoria não é uma prática social e que a ação concreta é mais importante que qualquer teoria escrita ou falada. Na verdade, queremos alertar para aquilo que percebemos na prática teórica: a não consideração da mulher negra como categoria de análise específica para a produção acadêmica nas teorias feministas (hooks, 2017, p. 91-93).

Amparadas em hooks (2017, p. 90), problematizamos esse “elitismo de classe”, como uma espécie de prática narcisista e autocomplacente que, em geral, separa, exclui e se mantém à distância. Afinal, concordamos que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (hooks, 2017, p. 90). A pedagogia engajada é um exemplo deste comprometimento de transformar o currículo, de tal forma que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade (hooks, 2017, p. 36).

Acreditamos que, desta maneira, conseguiremos superar a pretensa necessidade de se investigar os indivíduos como se fossem seres anatômicos, apenas objeto de nossa investigação. Queremos investigar o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos em seus “temas geradores” (Freire, 1970).

De acordo com Freire (1970), somente em uma perspectiva da coletividade é que conseguiremos libertar a todos, oprimidos e opressores. Portanto, somente o poder que advém dos oprimidos será capaz de libertar ambos. Na história, afirmou Freire (1970), quando o poder foi resultado dos esforços dos opressores, mesmo com a pretensão de amenizar a debilidade dos oprimidos, quase sempre se expressou em falsa generosidade, como jamais a ultrapassou. O que ocorre, de fato, é a manutenção de uma ordem social injusta que se retroalimenta da morte, do desalento e da miséria (Freire, 1970, p. 41-42).

Por isso afirmamos nessa pesquisa, não pretendemos criar modelos de aplicação, muito menos prescrições sobre como trabalhar educação antirracista com jovens do ensino médio. Afinal de contas, vimos em Freire (1970): “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência outra”, que acaba por alienar as consciências dos oprimidos pois trazem pautas estranhas a eles, ou seja, as pautas dos opressores (Freire, 1970, p. 46).

A exemplo de hooks (2017), também vimos em Freire (1970) a inspiração para uma pedagogia engajada, que valoriza a expressão do aluno. Esta prática se materializou quando, em sala de aula, os alunos não são os únicos chamados a partilhar. Ou seja, quando se aplica um modelo holístico de aprendizado que busca ser local de crescimento para todos os

envolvidos, inclusive os professores, que serão constantemente fortalecidos e capacitados por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

É na superação da relação opressor-oprimido mencionada em Freire (1970), a partir da criação de uma comunidade de aprendizado, onde as diferenças são reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder (hooks, 2017, p. 46).

A experiência relatada neste capítulo evidenciou a necessidade de pautarmos uma educação que valorize a diversidade cultural e as experiências dos alunos. Além disso, é fundamental considerar o contexto histórico e social mais amplo em que a escola está inserida, buscando articular as ações pedagógicas com as lutas sociais por justiça racial. No próximo capítulo, iremos contextualizar a Lei n.º 10.639/03 e, em seguida, iremos mapear a produção científica no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia sobre sua implementação nos últimos 5 anos, a fim de identificar os principais avanços na compreensão e no enfrentamento do racismo nas escolas de Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS NA UFU: TECENDO MUDANÇAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ao longo do século XX, diversas organizações negras lutaram incansavelmente para que a questão racial dos afro-brasileiros fosse inserida nas agendas políticas e sociais, especialmente na educação (Gonçalves, 2011). A Lei 10.639/03, que fundamenta as ações antirracistas nas escolas atualmente, é fruto desse longo processo de luta, marcado por manifestações, ocupações de espaços públicos e a produção sobre a história e a cultura afro-brasileira.

De acordo com Santos (2005), muito antes da abolição do Brasil, a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Desde aquela época já havia uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” na sociedade moderna (Santos, 2005). O autor cita uma pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951 para defender que a escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social.

Um registro dessa afirmação é o Jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, que já indicava a necessidade da educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sociorracial a que estavam submetidos (Santos, 2005).

Conforme Santos (2005), já conhecemos estudos que demonstram a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Não há dúvidas de que para os negros a busca por instrução (educação formal) como fator de integração socioeconômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social.

Mesmo sendo necessária, afirma Santos (2005), a escola ou a educação não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Nesse contexto, a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais.

Fundamentado nos pensamentos de autores como Abdias do Nascimento (1978) e Kabemgele Munanga (1996), Santos (2005) defendeu que já não restava dúvidas de que a educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como

também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses.

Foi então que, no que tange à educação, os estudos da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira passaram a fazer parte das reivindicações inscritas nas agendas dos movimentos sociais junto ao Estado Brasileiro. De acordo com Santos (2005), parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEM), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século.

Em 1987, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte foi realizada em Brasília-DF e contou com a participação de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos (Santos, 2005). De acordo com Santos (2005), os movimentos apresentaram reivindicações importantes no que tange à educação, direcionadas aos dirigentes do país, bem como aos Membros da Assembleia Nacional Constituinte de 1987.

A iniciativa de proposição de um projeto de lei ganhou força na década de 1980 que se consubstanciou logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Xavier e Dornelles, 2009). É importante lembrar que a carta constitucional foi fortemente influenciada pelas pressões dos movimentos sociais por reconhecer as diferenças estruturais do Brasil (Xavier e Dornelles, 2009).

Assim temos os artigos 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 que asseguraram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantiram igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2004)⁹.

Reivindicações como estas na esfera educacional também foram apresentadas durante a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Diante do então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil (Santos, 2005). Além disso, entregaram para o chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas antirracistas (Santos, 2005).

⁹ Soma-se, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26, 26 A e 79 B.

Desde então, observamos alguns pontos desta reivindicação histórica dos movimentos sociais negros na educação a partir da segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão dos livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (Santos, 2005).

Foi o movimento negro, e não o Estado, as universidades ou ações filantrópicas, quem protagonizou essa mobilização (Gonçalves, 2011). As lutas sociais foram cruciais para que o racismo e a discriminação racial se tornassem temas centrais nas discussões políticas e jurídicas do país. Como afirma Gonçalves (2011), sem a atuação do movimento negro, esses avanços seriam impensáveis.

De toda maneira, o Movimento Negro não se confunde com suas organizações (Gonçalves, 2011). Por isso, faz-se necessário citar brevemente cada uma delas e suas contribuições. As Associações de Homens de Cor (século XX), que agregavam afrodescendentes em clubes, a Frente Negra Brasileira (1931), que posteriormente se transformou em um partido político, e o Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, foram importantes marcos iniciais do movimento negro no Brasil.

Além disso, os blocos afros espalhados pelo país estabeleceram um novo paradigma ao investirem fortemente na formação de crianças negras e serem os pioneiros no ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio, muito antes da criação da Lei nº 10.639 de 2003 (Fonseca et al., 2011).

Por outro lado, os grupos cristãos, como as Associações das Pastorais Negras (APNs) e o Grupo da Consciência Negra (GRUCON), compunham uma nova vertente do Movimento Negro. Finalmente, no final dos anos 1970, a unificação da luta dos afrodescendentes se consolidou com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) (Fonseca et al., 2011).

O que buscamos destacar com essas informações é como a educação (não apenas formal) sempre teve um papel elementar como estratégia de ascensão social, principalmente para pessoas negras. As organizações negras supramencionadas sempre tiveram como cerne o de mostrar para a sociedade brasileira que o nosso país estava longe de ser uma democracia racial (Gonçalves, 2011).

Por isso, é importante ressaltar que as conquistas da Lei nº 10.639/03 foram antecipadas por uma série de experiências que aconteceram em muitas cidades brasileiras muito antes de se existir esse aparato legal (Gonçalves, 2011). Podemos citar algumas experiências de municípios que atuaram para impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam o preconceito e

discriminações raciais: as Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador, Belo Horizonte, Teresina, Rio de Janeiro (Santos, 2005).

Em seguida, os Estados começaram a ceder às pressões do Movimento Negro por meio de articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira. A Constituição do Estado da Bahia (1989) é um exemplo da inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino. Em seguida:

1. a Lei Orgânica de Belo Horizonte de 1990 ,
2. a Lei nº 6.889/1991 de Porto Alegre;
3. a Lei nº. 7.685/1994 de Belém;
4. as Leis nº 2.221/1994 e nº. 2.251/1995 de Aracaju;
5. A Lei nº. 11.973/1996 de São Paulo;
6. Por fim, a Lei 2.639/1998 de Teresina.

Em Brasília, houve mudanças em 1996, quando o então governador Cristovam Buarque sancionou a Lei nº. 1.187/1996 que dispôs sobre a introdução do “estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal (Santos, 2005). Santos (2005) destacou que até a data em que realizou sua pesquisa, não haviam sido tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país.

No início do ano de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº. 10.639/03, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil. Sendo assim, dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorporasse a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº. 9.394/1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) acrescentando, com o artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Santos, 2005).

O projeto de lei que seria o embrião da Lei 10.639/03 veio do deputado Paulo Paim, quando apresentou à Câmara Federal (Xavier e Dornelles, 2009). O texto só veio a ser aprovado oito anos depois, no mesmo ano em que o Deputado Humberto Costa, a pedido do Movimento Negro de Pernambuco, apresentou o Projeto de Lei 859/95 sobre a mesma temática para a Comissão de Educação.

O texto foi arquivado e só voltou a ser debatido em 1999 após intervenção do Movimento Negro em conjunto com os Deputados Bem-Hur e Esther Grossi.

Após tramitar de forma conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação (CCJR)⁷, sem provocar disputa política ou debates em plenário, o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas, que não chegaram a ser apresentadas. Esgotado o prazo, o então Projeto de Lei nº 259/1999 recebeu parecer favorável do relator da CECD, Deputado Evandro Milhomen, e foi encaminhado ao Senado onde foi aprovado como Lei nº 10.639, sendo posteriormente remetido ao Conselho Nacional de Educação com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da Temática História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências” (Xavier e Dornelles, 2009, p. 574).

Destrinchar os meandros da tramitação dessa lei nos ajuda a compreender não só o papel dos movimentos negros, mas também, que havia muitos interesses em jogo nessa temática, que nem sempre estavam visíveis (Gonçalvez, 2011). Por exemplo, como nos lembra Gonçalvez (2011), o Ministério da Educação - MEC era um dos maiores compradores de livros didáticos da época e, ao propor mudanças curriculares, seria necessário que as grandes editoras do país modificassem seus projetos se quisessem incluir a nova determinação de tratar questões da cultura africana e dos negros no Brasil para além da escravidão. Em outras palavras, a aprovação da lei forçaria mexer em esquemas que já estavam montados (Gonçalves, 2011).

O Projeto de Lei nº 259 que passou a tramitar em 1999 indicava que 10% do conteúdo programático anual ou semestral deveria ser destinada à História e Cultura Afro-Brasileiro. Além disso, previa que o movimento afro-brasileiro deveria ter participação nos cursos de capacitação docente, junto das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinente à matéria. Por fim, incluía no calendário escolar o dia 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra (Gonçalves, 2011).

De acordo com Gonçalves (2011), os pontos que foram questionados durante sua tramitação versavam justamente sobre esses 10% da carga horária anual ou semestral e sobre a exigência de se ter membros dos movimentos afro-brasileiros na capacitação de professores.

No primeiro caso, a justificativa de veto foi pela sua inconstitucionalidade, já que desrespeitava o artigo 26 da LDB de 1996 que impõe o respeito às peculiaridades regionais e locais e são os próprios sistemas de ensino os responsáveis por decidirem sobre a parte diversificada do currículo. No segundo caso, a justificativa para impedir a participação do movimento negro era a de que não se poderia inserir um corpo estranho à LDB, já que ela não prevê a capacitação de professores em nenhum de seus artigos.

Para nós, o que fica evidente é que sob o manto de pareceres técnicos, estes vetos diziam respeito tão somente aos interesses de outros grupos sociais contrários a este tipo de política

(Gonçalves, 2011). Importante considerar ainda, as reflexões trazidas por Xavier e Dornelles (2009). De acordo com as autoras, a partir do momento em que o projeto começou a transitar no Senado, foi aprovado de forma bastante ágil, em apenas nove meses. Destacaram que houve participação de deputados favoráveis à lei que, em outros momentos lançaram mão de obstáculos a qualquer tipo de legislação educacional que visassem introduzir novas disciplinas no currículo.

O consenso, mesmo que configurasse uma vitória do movimento negro no Brasil, inquietou as autoras, visto que muitos deputados não possuíam uma trajetória política que discutisse questões relacionadas a Lei nº 10.639/03. O que ficou, é a impressão de que se manteve uma cultura muito comum na política brasileira: a ideia de que se tratava de uma lei ineficaz.

Nos dizeres das autoras, “uma lei que não pega”. Observamos que toda essa inquietação advém de uma contradição evidente: quando o tema recaía sobre as cotas raciais na universidade pública, esses mesmos deputados não hesitaram em manifestar posicionamentos contrários, revelando-se totalmente descrentes de que tal política poderia reduzir as desigualdades raciais no Brasil (Xavier e Dornelles, 2009).

O consenso diante da aprovação da Lei nº 10.639/03 revelou algo que sentimos nos dias de hoje: a resistência dos muitos setores da sociedade brasileira em pautar com seriedade o reconhecimento, valorização e a reparação das injustiças sociais que, historicamente a população negra foi submetida (Xavier e Dornelles, 2009). No levantamento bibliográfico que iremos apresentar neste capítulo constatamos que, ainda hoje, a lei é esvaziada, tamanha a dificuldade em aplicar ações antirracistas com real potencial de promover mudanças culturais capazes de desencadear mudanças políticas e sociais.

Apesar de todas essas questões, precisamos reconhecer os avanços observados desde 1988 a 2015 no Brasil. Em 2003, sob o comando do Presidente Lula, o Governo Federal assumiu a temática da igualdade racial como uma prioridade e isso levou a aprovação não só da Lei nº 10.693/03, mas também o Estatuto da Igualdade Racial com a aprovação da Lei nº 12.288 de 2010 e a lei de cotas instituída pela Lei nº 12.711/2012.

Entretanto, desde 2015, com o processo de *impeachment* sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, assistimos o fomento da ascensão da extrema direita no Brasil que impactaram negativamente as políticas sociais até então conquistadas (Silva, et al., 2024). O primeiro deles foi o esvaziamento da Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade (Seppir). Como apontam os autores Silva, et al., (2024):

(...) a Emenda Constitucional nº 95/16 e as reformas trabalhistas de 2017, enfraqueceram suas estruturas, ampliando desigualdades que afetaram especialmente a população negra. A reorganização ministerial e a redução orçamentária também contribuíram para o desmonte, refletido na queda das titulações de terras quilombolas e na instabilidade da Secretaria de Igualdade Racial (Silva, et al., 2024, p.11).

Acrescentamos ainda, a aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017, que marcou a retomada do projeto neoliberal inserido nas instituições de ensino (Esquinsani e Sobrinho, 2020). O que este “Novo Ensino Médio”, que nada tem de novo, acabou por aplicar, foi uma compreensão técnica e profissionalizante da educação básica, com o encargo de servir aos interesses das instituições privadas visto que aplicou seus princípios e valores com a desculpa de que pretendia inserir os jovens no mercado de trabalho. Não nos restou dúvidas de que esse modelo de educação afetaria principalmente a população preta e pobre no país, pois os impediu de se inserir nos níveis mais elevados de ensino.

A luta do movimento negro brasileiro pela aprovação da Lei nº 10.639/03 demonstrou a importância da organização social e da mobilização popular na construção de uma sociedade mais justa. Santos (2005) observou que, em nível distrital em Brasília, e em alguns municípios, a lei que estabelecia a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira considerava que era necessário não somente conduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino.

Entretanto, segundo Santos (2005), a legislação federal sempre foi muito genérica e não se preocupou com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Por exemplo, ela não estabeleceu metas para sua implementação, não fez uma referência direta à qualificação dos professores, muito menos sobre a necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Tudo indicava que a lei federal, indiretamente, jogaria a responsabilidade do ensino supracitado aos professores. Ou seja, dependeria da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira fosse ministrado em sala de aula. Por fim, a falta de indicação quanto ao órgão que seria responsável pela implementação adequada da mesma, limitando o ensino da temática às áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (Santos, 2005).

Outro aspecto importante é que, de acordo com Santos (2005), as principais críticas às nossas relações raciais foram elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais

recentemente na área de educação. Sendo assim, a falta de um direcionamento da temática próprio das ciências sociais e da educação é um grande equívoco, pois são estas áreas que sempre estiveram à frente das principais discussões das relações raciais brasileiras. Santos (2005) afirma que uma limitação como esta pode inviabilizar a lei, tornando-a inócua.

Contudo, Santos (2005) comparou com o fato de que, mesmo no âmbito distrital em Brasília, onde os legisladores se preocuparam com a qualificação dos professores ao aprovarem a Lei nº 1.187/1996, não houve nenhuma providência para a sua implementação efetiva, o que poderíamos dizer sobre a implementação adequada da Lei nº 10.639/03 em nível nacional? Além disso, seria fundamental que essa formação viesse desde antes nas universidades, que deveriam formar professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica.

A aprovação da Lei nº10.639/03 é fruto de mais de meio século de luta dos movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracista. Contudo, embora a lei represente uma vitória, não é o fim da luta. De acordo com Santos (2005), a lei federal, ao mesmo tempo em que indicou certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas do movimento negro e antirracistas brasileiros, ainda carecia de um compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com a sua eficácia, uma vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações apresentadas durante a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizadas em Brasília-DF, em agosto de 1986.

É preciso continuar mobilizando a sociedade civil, pressionando os governantes e exigindo políticas públicas que garantam a efetivação dos direitos da população negra, principalmente no que se refere à educação. A história nos mostra que a luta por direitos é um processo constante e que exige a participação ativa de todos e todas.

No próximo tópico, pretendemos mapear a produção científica no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia sobre a implementação da Lei 10.639/03 nos últimos 5 anos, a fim de identificar os principais avanços na compreensão e no enfrentamento do racismo nas escolas de Ensino Médio. Compreendemos a escola como um espaço de socialização e conhecimentos que reflete as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Neste contexto, para identificar os principais avanços e os desafios focados no Ensino Médio, observamos em que medida educação antirracista vem sendo aplicada por meio da análise das estruturas de poder e das relações sociais que perpetuam a violência e discriminação.

3.1 A Lei 10.639/03 e a produção acadêmica da UFU: avanços e desafios

No repositório institucional da UFU encontramos um arsenal significativo de trabalhos que destacavam a experiência na educação infantil e ensino fundamental em com a Educação Antirracista. Isso demonstrou o desejo insurgente pela tomada de consciência objetiva do racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis. Somente assim seremos capazes de despertar esse empenho, no sentido de resgatar a afirmação da própria humanidade roubada e a competência em todo um grupo étnico considerado “inferior” (Gonzalez, 2020, p. 159).

Partimos para a busca de estudos que apresentassem propostas pedagógicas voltadas para a Educação Antirracista no Ensino Médio entre os anos de 2019 e 2024, período em que consideramos suficiente para garantir a relevância dos estudos para a realidade local e permitir uma análise aprofundada dos avanços e desafios na implementação da Lei nº 10.639/03. Além disso, consideramos aqueles trabalhos que estivessem disponíveis na íntegra nos repositórios institucionais consultados. Foram excluídos, após leitura dos resumos, aqueles trabalhos que não estivessem alinhados ao contexto do nosso estudo.

Recorremos aos seguintes descritores: “Educação antirracista”, “Ensino Médio” e “Lei nº 10.639/03” e encontramos 71 trabalhos, dos quais, 10 deles dialogavam com nossa pesquisa, distribuídos da seguinte forma: 6 Trabalhos de Conclusão de Curso, 3 Dissertações e 1 Tese.

Todos os trabalhos foram listados na Tabela 1. Entretanto, optamos por analisar 3 dissertações e uma tese sobre educação antirracista no ensino médio, em consonância com a natureza do mestrado e com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a temática. Esses trabalhos (que estão em destaque), por exigirem um rigor metodológico maior e uma análise mais detalhada, ofereceram um panorama mais completo das pesquisas realizadas na área, permitindo identificar lacunas, tendências e contribuições relevantes para o presente estudo.

Tabela 1 – Pesquisas relacionadas à Educação Antirracistas voltadas para o Ensino Médio e a aplicação da Lei nº 10.639/03 no repositório institucional da UFU (continua).

Autor(a)	Título	Tipo	Ano
Nunes, Gabriela Amaral Ferreira	PIBID e formação de professores para educação das relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista: o subprojeto História e Geografia junto à Escola Estadual Américo Renê Giannetti, Uberlândia - MG (2022-2024)	TCC	2024
Pereira, Damires dos Santos	Somos educadores também”: as contribuições do serviço social para uma educação antirracista nas escolas	TCC	2024
Angelo, Lia de Sousa Costa	A ausência da identidade racial negra nos livros didáticos para ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira	TCC	2024
Resende, Maria Joana Costa Muniz de	O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na educação de jovens e adultos (CESEC, Uberlândia, MG, Brasil)	Dissertação	2022
Silva, Gabriela Fernanda Adevides da	A lei 10.639/03 e a formação inicial de professores/as de química: um estudo com discentes do ICENP-UFU	TCC	2021
Silva, Rosa Maria da	NEABI/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais	Tese	2022

Tabela 1 – Pesquisas relacionadas à Educação Antirracistas voltadas para o Ensino Médio e a aplicação da Lei nº 10.639/03 no repositório institucional da UFU.

Rodrigues, Larissa da Silva	Ensino de África e cultura afrobrasileira: os desafios da lei 10.639/2003 na atualidade	TCC	2023
Sousa, Priscila Gabriela Oliveira	Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e antirracismo: uma proposta dialógica na educação básica.	Dissertação	2023
Costa, Camila Aparecida Oliveira da	Juventude Negra, educação e exclusão: um estudo sobre o racismo cotidiano	Dissertação	2022
Haas, Caroline Nogueira	Escola, ensino de história e o enfrentamento de preconceitos	TCC	2021

O trabalho de Resende (2022), refere-se à um formato da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertado pelo CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada) - Uberlândia/MG. Por meio de um levantamento das produções sobre Educação Étnico Racial – ERER realizado em bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google Acadêmico* e o banco de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), a autora não encontrou muitos trabalhos sobre os CESECs. Por isso, decidiu ampliar a busca para outros estudos sobre a EJA.

O trabalho trouxe importantes contribuições para a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais no ensino médio. Produziu um resgate histórico sobre a EJA, a sua previsão constitucional e as mudanças, avanços e retrocessos vivenciados desde o período militar, a redemocratização até os anos 2000. De acordo com a autora, tanto a EJA quanto a educação para as relações étnico-raciais historicamente ocuparam um lugar secundário nas políticas públicas. Essa situação contribuiu para as oscilações entre avanços e retrocessos na implementação da Lei 10.639/03 (Resende, 2022).

No processo da pesquisa, a autora buscou fundamentar uma proposta de ensino de História que contribuísse para uma formação antirracista considerando os saberes desses estudantes, avançando a partir daí na produção de conhecimentos e contribuindo para a formação crítica desses sujeitos. Defendeu a necessidade de transgredir a proposta tradicional da história oficial que traz as marcas do colonialismo, ressaltando o modelo patriarcal,

heterossexual, branco, cristão, e abordar “outras histórias” que foram historicamente silenciadas (Resende, 2022).

Sua revisão bibliográfica teve como foco os autores decoloniais como Grosfoguel (2008), Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2007) e Mignolo (2017). Ao analisar as obras desses autores, a autora aprofundou a compreensão do conceito de colonialidade do poder e sua articulação com a raça. Essa perspectiva teórica permitiu uma crítica incisiva à modernidade ocidental, que historicamente desconsiderou a diversidade epistemológica e as experiências dos povos colonizados.

Em suas conclusões a autora identificou que a ineficiência na aplicação Lei nº 10.639/03 pode ser atribuída, em parte, à falta de interesse ou à formação inadequada dos docentes, mas também à resistência de setores conservadores da sociedade e à falta de recursos financeiros para a implementação de políticas afirmativas. Também enfatizou a necessidade de vigilância constante para garantir que a lei cumprisse seu papel na construção de uma sociedade antirracista e, como ela mesma afirma: "precisamos nos estar alertas e vigilantes para que a lei cumpra, de fato, seu importante papel de ser um instrumento na construção de uma sociedade antirracista" (Resende, 2022, p. 127).

A tese de Silva (2022) abordou a modalidade técnica do ensino médio e, por se tratar do ensino público federal, suas características estruturais e organizacionais diferem significativamente daqueles presentes em outras instituições públicas estaduais ou municipais, por exemplo. No entanto, mesmo por se tratar de um estudo na cidade de Uberaba, consideramos este estudo relevante não apenas por tratar do ensino médio, mas também por apresentar uma análise prática da aplicação da Lei nº 10.639/03.

A autora realizou um resgate histórico da diáspora do povo africano e fez uma descrição dos fatores que levaram os europeus, a partir do século XV, a invadirem as Américas e a África e escravizar milhões de pessoas nativas destes continentes (Silva, 2022). Além disso, analisou as teorias racistas que impunham o europeu branco como o ápice da evolução humana que foi fundamental para a articulação do conceito de raça socialmente concebido. Definiu o racismo estrutural e institucional à brasileira por meio de alguns trabalhos que dialogam com nossa pesquisa, como Almeida (2019), Munanga (2004) e Ribeiro (2019).

Nos resultados, a autora descreveu 3 categorias de análises importantes para a nossa pesquisa: 1) as ações realizadas pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI); 2) as dificuldades enfrentadas pelo NEABI para a realização das atividades e 3) a política de ações afirmativas do IFTM.

No que se refere à categoria 1, a autora reconheceu que no primeiro semestre letivo de 2019 foram realizadas diversas atividades como palestras, cine cultura, exposição de arte e encontros de formação, onde as pessoas envolvidas se demonstraram interessadas pela temática. Entretanto, já na categoria 2, notou que no decorrer do semestre, o número de pessoas participantes foi diminuindo gradativamente e uma das principais dificuldades se deu em razão da falta de uma equipe disponível para planejar e executar as atividades.

Silva (2022) relatou a falta de recursos financeiros e infraestrutura, que também foram enfrentados por outros grupos do Movimento Negro, como uma forma de racismo estrutural e institucional presente nos mais diversos órgãos governamentais e que vem perpetuando ao longo do tempo. Na categoria 3, a autora relatou que a Lei nº 10.639/03 está presente nos planos de ensino das disciplinas da área de ciências humanas, mas que ainda trabalham com os temas tradicionais como escravização, tráfico e colonização. Ao mesmo tempo, trazem assuntos mais atuais como a segregação racial na África do Sul, a existência de diversas “Áfricas na África”, racismo, preconceito e discriminação. Mas esta aplicação fica totalmente à cargo dos professores, que buscam por conta própria se apropriar de estudos sobre a temática para abordar em suas aulas.

A autora concluiu que, apesar dos esforços do NEABI em promover a discussão e a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a temática racial, o grupo ainda possuía baixo reconhecimento dentro da instituição. Isso indicou que a aprovação da Lei 10.639/03 não foi suficiente para garantir sua implementação efetiva. Seria necessário uma revisão sistemática das ações voltadas para essa temática. Segundo Silva (2022, p. 152), "um fator importante na busca por uma educação antirracista é, sem dúvida, a formação inicial e/ou continuada, pois é necessário conhecer e compreender a temática racial".

O estudo de Sousa (2023), embora esteja no âmbito da UFU, se dedicou no desenvolvimento de uma pesquisa participante direcionada ao 2º ano do ensino médio em uma escola pública de Goiás. Optamos por manter o trabalho em nosso levantamento por apresentar convergências significativas com nossa pesquisa ao estar alicerçada a concepção pedagógica de Paulo Freire. Além disso, o trabalho destacou-se pela construção, implementação e avaliação de uma unidade didática antirracista, visando promover a apropriação do discurso do Letramento Racial Crítico pelos estudantes.

Por meio da pesquisa participante, Sousa (2023) organizou quatro encontros com os estudantes visando analisar os seus posicionamentos sobre o antirracismo, suas percepções acerca da unidade didática desenvolvida na aula de língua portuguesa e em que medida aspectos

relacionados a elaboração e implementação da unidade didática colaboraram para seu próprio processo autorreflexivo enquanto professora-pesquisadora.

Os estudos desenvolvidos por Sousa (2023) facilitaram nosso aprofundamento sobre a perspectiva dialógica da linguagem, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, em que a educação não pode estar imersa na passividade. De acordo com a autora, “é indispensável à escola, enquanto instituição, a promoção de caminhos por meio de um ensino que possibilite a escuta de alunos/as e lhes propicie o pensar crítico, e ainda refletir sobre suas palavras e sobre as palavras do outro” (Sousa, 2023, p. 21).

O trabalho também trouxe à tona uma pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés – Instituto da Mulher negra que apontou que somente 29% das 1.187 secretarias de educação consultadas realizavam ações contínuas para a efetivação da Lei nº 10.639/03 no espaço escolar. Além disso, 42% das secretarias assumiram ter dificuldades em falar sobre história e cultura afrobrasileira na sala de aula em razão da falta de informação e orientações insuficientes para abordar os temas de forma adequada, que foi destacado por 33% das secretarias.

Assim, a autora defendeu que precisamos romper com os silêncios que naturalizam as violências raciais, por meio de uma educação problematizadora que contribua para a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar o mundo sob diferentes perspectivas. Para isso, notou que ainda urge a necessidade de discutirmos as políticas públicas que visam fomentar a educação antirracista nas escolas, de modo a amparar não só os professores, mas toda a comunidade escolar, inclusive aqueles que ainda estão em formação (Sousa, 2023).

A pesquisa desenvolvida por Costa (2022) apropriou-se de depoimentos orais de estudantes do ensino médio de uma escola pública, coletados por meio de entrevistas orientadas por roteiros semiestruturados. A escolha do tema decorreu das experiências pessoais da pesquisadora que, mulher negra e professora, desde criança sentia-se incomodada pela maneira como seus colegas e professores a tratavam. De caráter qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida com onze alunas e alunos do ensino médio da Escola Estadual Santa Clara, local onde lecionava aulas de Sociologia.

O trabalho corrobora com nossa proposta de pesquisa ao reconhecer, segundo Kilomba (2019), quão ultrapassada é a ideia de que a pesquisa científica deva ser favorecida pelo distanciamento emocional, social e político do pesquisador. A partir dessa base teórica, a autora demonstra que “estar dentro” a permitiu ter uma base rica para as análises, por se tratar de uma pesquisa centrada nos sujeitos (Sousa, 2022).

Ao selecionar apenas estudantes negros, seu objetivo foi identificar se o racismo seria um vetor de exclusão considerado por esses jovens no ambiente escolar. A partir da análise dos

depoimentos, conclui que o racismo se manifestava não só na escola, mas em casa, na rua, no trabalho etc. Por isso, o jovem negro ainda era estigmatizado e relegado à vulnerabilidade social. No que se refere à Lei nº 10.639/03, asseverou que:

Após 19 anos de sancionada, ainda há resistência à sua introdução nos projetos escolares e sua aplicabilidade em sala de aula como forma de contribuir para desconstruir a falácia do mito da democracia racial, promover a igualdade racial no Brasil e construir uma justiça epistemológica e social. Em outras palavras, contribuir para a construção de uma verdadeira democracia, onde negros, indígenas, brancos e outros, todos possam viver e exercer plenamente a democracia. Assim sendo, a conclusão a que chego é que, neste caso, a escola não cumpre um papel de construção de cidadania a que lhe é confiada (Costa, 2022, p. 103).

Ao analisar os dados levantados, percebemos que a escola, longe de ser um espaço neutro, reproduz as desigualdades sociais presentes na sociedade. Para transformar essa realidade, seria fundamental que educadores e estudantes se engajassem em um processo de desconstrução das próprias percepções e atitudes. Como afirma hooks (2017), a educação pode ser um espaço de resistência e transformação, desde que estejamos dispostos a questionar os valores e as práticas que perpetuam as desigualdades.

Ao selecionar os estudos para esta pesquisa, priorizamos aqueles que abordassem a educação antirracista no ensino médio, com foco inicial em trabalhos realizados em Uberlândia. Entretanto, observamos que, metade das pesquisas que analisamos no âmbito da Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, retratavam escolas de outras cidades. Foi o caso da Tese desenvolvida por Silva (2022) no IFTM em Uberaba e a dissertação de Sousa (2023) em uma cidade de Goiás.

Consideramos que a manutenção desses trabalhos se mostrou relevante por focarem especificamente na aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino médio, um recorte que exige um olhar atento às subjetividades em formação. Essa escolha reitera nossa percepção de que, embora exista uma vasta e exaustiva produção acadêmica sobre a temática racial na educação brasileira, ainda se faz necessário aprofundar as análises sobre a trajetória dessa lei dentro do cotidiano do Ensino Médio, valorando a importância e a complexidade das vivências dos estudantes nesse estágio (Costa, 2022). Assim, buscamos preencher não uma lacuna de quantidade, mas de densidade no diálogo entre a prática pedagógica e o saber jurídico situado.

Percebemos que, em todos os trabalhos, há um interesse pela desconstrução de estereótipos raciais por meio de uma historiografia que considerou a contribuição dos povos não brancos na construção da cultura brasileira. O foco decolonial foi abordado nas pesquisas de Resende (2022) e Silva (2022) em um compromisso pela superação das relações de

colonização, colonialismo e colonialidade (Ballestrin, 2013) que fundamentam o olhar eurocêntrico para a educação.

Entretanto, como explica Silva (2011), esse é um processo contínuo de aprender-ensinar-aprender, já que somos oriundos de processos educativos que nem sempre levaram em consideração os diferentes grupos étnico-raciais existentes no Brasil e no mundo. De acordo com Silva (2011), aprendemos que a experiência de ser europeu é universal e desconhecemos as experiências de diferentes povos que vieram para o Brasil, o que sempre causou a falsa sensação de que vivemos numa sociedade monocultural.

Ao aprendermos a nos situar na sociedade, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal – e, conseqüentemente, apreendemos e transmitimos uma visão de mundo que se expressa em nossos valores, posturas, princípios e ações (Silva, 2011, p. 14). Ensinar sobre relações étnico-raciais implica um enfrentamento constante e desafiador, diante do que Gonzalez (2020) denominou “neurose cultural brasileira”. Portanto, reafirmamos que, mesmo diante de conflitos, é preciso cultivar a confiança e o respeito mútuo, não sendo confundidos com mera tolerância.

Ainda assim, as pesquisas analisadas demonstraram que embora exista um acúmulo exaustivo de saberes científicos sobre a educação antirracista nas últimas duas décadas, ainda persistem desafios significativos na tração desses estudos para a prática cotidiana do Ensino médio. Identificamos que as investigações convergem ao apontar dificuldades na implementação dessa abordagem, seja pela falta de interesse ou de formação adequada de professores e demais profissionais da educação. Outro aspecto relevante é o fato de que tais pesquisas estão inseridas em cursos de licenciatura, o que corrobora com os estudos de Pereira e Muradas (2018) de que há uma insuficiente produção bibliográfica interdisciplinar que retrate o saber jurídico situado.

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, as pesquisas na UFU sobre a implementação dessa lei no Ensino Médio e seus impactos ainda são limitadas. Essa lacuna evidencia a necessidade de mais estudos aprofundados que investiguem as práticas pedagógicas antirracistas, as dificuldades enfrentadas pelos professores e os desafios para a construção de um currículo realmente inclusivo e equânime.

Sendo assim, diante da análise dessas pesquisas, recorreremos no tópico a seguir às diretrizes previstas na lei para repensar o planejamento pedagógico. Já não é mais possível se manter indiferente diante de tais situações. Os professores precisam estar aptos para auxiliar os estudantes para a desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando

eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem não só aos negros, mas também aos brancos (Brasil, 2004).

3.2 Tecendo a mudança: Decolonialidade e Amefricanidade na construção de uma Educação Antirracista

No capítulo anterior, analisamos os depoimentos orais coletados na pesquisa de Costa (2022), onde a autora percebeu que a relação com os cabelos foi o assunto mais frequente em suas entrevistas. Esta percepção demonstrou que muitos dos desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente escolar manifestam um desejo escondido de “embranquecer” que está internalizado e, de forma simultânea, o de negar a própria raça e a própria cultura (Gonzalez, 2020). Alguns estudantes relataram que, embora tenham percebido que havia racismo naquelas intervenções sobre sua aparência, não se importavam com o que pensavam e seguiam adiante.

Essa simples observação, embora reveladora da percepção dos estudantes sobre as nuances do racismo no cotidiano, remonta à naturalização de estereótipos raciais, presente na associação entre cor e hierarquia social. Este relato nos coloca diante de um desafio urgente: como lidar com o racismo explícito em sala de aula?

As entrevistas realizadas por Costa (2022) evidenciaram a falha do ambiente escolar em proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro e respeitoso. A naturalização do racismo e a falta de intervenção dos educadores demonstram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e de promover uma cultura escolar antirracista.

De acordo com os estudos realizados por Rossato e Santos (2022), a educação se constitui como o caminho possível para a construção de uma sociedade onde a violência não seja um elemento naturalizado. Por isso, faz sentido que, antes de intervir, busquemos compreender como os movimentos teóricos que influenciaram a Lei 10.639/03 contribuem para a descolonização do conhecimento nas escolas brasileiras e quais são os limites desses movimentos para promover a educação antirracista.

Compreendemos que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com as mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade (Silva, 2011). Além disso, é necessário mediar o aprendizado para que se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2011).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação dos cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições e igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas públicas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2011, p.12-13).

Nesse sentido, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, instituída pela Lei nº 10.639/03, acarretou fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (Brasil, 2004). Isso significa que, para além de garantir vagas para negros e brancos nos espaços escolares, também é preciso valorizar a história e a cultura de seu povo, buscando reparar os danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos (Brasil, 2004).

Entretanto, ocorre um distanciamento intencional entre a teoria e a prática que serve para perpetuar o elitismo de classe, raça, gênero e origem em termos de colonialidade do saber (Pereira e Coelho, 2019, p. 12). A partir da crítica do tipo de educação bancária e comprometida com a renovação e rejuvenescimento de nossas práticas de ensino, hooks (2017) reconheceu que a educação está numa grave crise em que, no geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. Ao evitarmos teorias altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras, atuamos contra um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico, que acaba por produzir uma hierarquia de classes de intelectuais (hooks, 2017, p.89).

Pereira e Coelho (2019) citam esse aspecto como uma das críticas à teorização da supremacia teórica-burguesa-colonial das epistemologias feministas modernas. Ou seja, mesmo que elas contribuam com importantes ideias, pensamentos e visões que, se fossem usadas de modo diferente, poderiam ter uma função de cura e libertação (hooks, 2017, P.91); o que ocorre na prática é o confisco ou a desvalorização dos trabalhos acadêmicos que não traduzem tais estruturas normalizantes “científicas”, que foram considerados não teóricos (Pereira e Coelho, 2019, p. 11).

Reconhecemos que foram os estudos decoloniais (sem o “s”) que realizaram o contraponto com a tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das Ciências Sociais, na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (Ballestrin, 2013). Portanto, a teoria decolonial apontou como urgente e necessário inserir uma nova genealogia do pensamento que rompe com a lógica monológica da modernidade (Maldonado-Torres, 2007, p. 162).

O “giro decolonial”, a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos, é uma forma de produção teórica que modifica nosso olhar mediante a maneira como aprendemos a nossa história, possibilitando a compreensão dos três tipos de colonialidade: do ser, do poder e do saber.

Esse conceito passou a ser usado para se referir a um movimento de resistência teórica e prática, política e epistemológica, contra a lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 105). Então, em termos de produção acadêmica, a decolonialidade aparece como o terceiro elemento que irá compor o que se entende como modernidade/colonialidade, o que justifica sua origem mais recente, emergindo como resposta desde a fundação dessa lógica (Ballestrin, 2013).

O “pensamento de fronteira”, construído por Mignolo (2017), se manifesta como um movimento de resistência teórica que afirma e questiona de onde o pensamento foi criado e aqueles que foram negados pelo pensamento da modernidade (Ballestrin, 2013, p. 106). Mas, para isso, partimos da premissa histórica desenvolvida por Dussel (2000) em “Europa, modernidade e eurocentrismo”, de que a modernidade como o marco da construção da “história universal”, teve início em 1492.

A Espanha, considerada a “primeira nação moderna”, difundiu o mercantilismo mundial a partir da invasão (ditas como descobertas em 1545-546) de Potosí, na Bolívia e Zacatecas, no México:

Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século uma só” História XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de Mundial (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521) (Dussel, 2000, p. 28).

O autor defende que é fundamental perceber a “centralidade” da Europa Latina na história mundial, para compreendermos a construção do conceito de Modernidade como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, que surgiu ao final do século XV e com a conquista do Atlântico (Dussel, 2000, p. 30).

À primeira vista, o giro decolonial ocorre quando consideramos a América Latina (muito antes da América do Norte) como elemento central para a construção da Modernidade, mesmo que tenha assumido uma “outra face”, dominada, explorada e encoberta (Dussel, 2000, p. 30). Por isso, o texto de Dussel (2000) nos permitiu questionar as injustiças estruturais

provocados pela Modernidade, vista como o modelo de Sistema mundial utilizado pela Europa ocidental para colonizar os países latino-americanos¹⁰.

No entanto, convém assumir que buscamos romper com os silêncios que nos constituem (Lima e Silva, 2020). A partir da desobediência epistêmica (Mignolo, 2010), é necessário “descortinar as teorias críticas que afirmam propor um ‘giro decolonial’, mas que apenas dão uma ‘meia voltinha’ quando fraturam a colonialidade do poder e do saber, sem enfrentar seriamente o debate de raça e gênero” (Lima e Silva, 2020).

O que constatamos é que, no contexto brasileiro ainda há o comum silenciamento de produções científicas que não dialogam com as questões de gênero e raça (Lima e Silva, 2020). Essas pesquisas, muitas vezes, deixam de lado a contribuição de pensadoras como Lélia Gonzalez (2020), por exemplo, que oferece perspectivas elementares para a compreensão da realidade brasileira.

De acordo com Lima e Silva (2020), trata-se de “uma manifestação expressa do racismo e do sexismo epistêmico provocados pelos silêncios e silenciamentos cotidianos no campo do Direito, seja o formal/dogmático, seja aquele Direito que se propõe crítico”. Ou seja, é a nítida manifestação do epistemicídio acadêmico, termo cunhado por Carneiro (2005), como foi apresentado pelas autoras.

Por isso a postura desobediente, na medida em que, partindo das experiências de professoras da educação básica, optamos por trabalhos que se apropriam de vivências individuais para produzir o conhecimento. Seguimos assim, reconhecendo a urgência em se incluir:

(...) “no campo das teorias críticas as epistemologias negras, pois estas disputam e tensionam o academicismo branco, metódico e aparentemente “neutro”, cisheteronormativo, patriarcal, colonial, capitalista que estrutura e mantém as relações de poder e dominação fundadas no colonialismo.” (Lima e Silva, 2020, s/p).

Não se trata aqui de uma rejeição da criação humana realizada pelo Norte global prevalecendo somente teorias criadas pelo Sul no que se refere a práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. Mas sim, a criação de uma ética dialógica radical que pensa os eixos modernidade/colonialidade de forma crítica, levando em consideração as múltiplas

¹⁰ Em “Europa, modernidade e eurocentrismo”, Enrique Dussel conclui o texto com a pergunta: “Aos 500 anos do começo da Europa Moderna, lemos no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano 1992 (UNDP, 1992:35) das Nações Unidas que os 20% mais ricos da Humanidade (principalmente a Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão) consome 82% dos bens da Terra, enquanto os 60% mais pobres (a “periferia” histórica do “Sistema Mundial” consome 5,8% desses bens. Uma concentração jamais observada na história da humanidade! Uma injustiça estrutural nunca imaginada em escala mundial! E não é ela fruto da Modernidade ou do Sistema mundial que a Europa ocidental criou?” (Dussel, Enrique 2000, p. 33).

experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. É o que Maldonado -Torres (2007) chamou de Transmodernidade.

Diante dessas reflexões temos que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada em 2004, previam que a educação deve ser conduzida pelos seguintes princípios, a saber: a consciência política e história da diversidade; o fortalecimento de identidade e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (Brasil, 2004).

Mais recentemente, a aprovação da nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC¹¹, instituída em 2017, apresentou um forte apelo ao desenvolvimento de aptidões não só sobre os conteúdos específicos das áreas de conhecimento, mas também sobre as questões relacionadas à saúde física e emocional, ao exercício da empatia e diálogo, respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade sem nenhum tipo de preconceito (Borges e Lemos, 2019).

Além disso, no que se refere à educação em direitos humanos, a BNCC fez referência ao Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 7.037/2019. Dentre as diretrizes do PNDH, destacamos a valorização da pessoa humana como sujeito central do desenvolvimento e a garantia dos direitos humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a plena cidadania.

É impossível dissociar tais categorias àquelas analisadas pela Lei nº 10.639/03, que foi o foco principal da nossa pesquisa. Essa lei encontrou respaldo na LDB (1996) e contribuiu para a construção de currículos mais inclusivos.

A proposta de Educação em Direitos Humanos feita pelo PNDH está vinculada à Lei nº 10.639/03 pela implicação com o acesso aos bens socialmente construídos, além de considerar que todos independente da raça, credo, orientação sexual, religião devem ter acesso a uma educação de qualidade, moradia digna, saneamento básico, alimentação, saúde, segurança pública isenta de qualquer julgamento, dentre outras (Arouca, *et. al.*, 2019).

Essas diretrizes, que estão alinhadas aos princípios da BNCC, precisam ser contextualizadas nos currículos escolares. Por isso, consideramos essencial a fundamentação de uma perspectiva crítica e racializada dos direitos humanos e iniciamos com a análise de Thula Pires (2018) em seu texto “Racializando o debate sobre Direitos Humanos”.

De acordo com Pires (2018) é necessário a compreensão dos limites dos Direitos Humanos universais e das possibilidades de utilizar essa ferramenta para enfrentar a persistente

¹¹ A BNCC, instituída em 2017, estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos da Educação Básica, sendo um documento construído em parceria com estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2017).

realidade genocida a que estamos secularmente submetidos (Pires, 2018). Para esta afirmação, a autora utilizou da categoria de *amefricanidade* de Lélia Gonzalez para “informar uma análise sobre os direitos humanos que é ao mesmo tempo afrodiáspórica e ancorada nos processos de resistência à colonialidade em Abya Yala” (Pires, 2018).

Como nossa pesquisa está radicada na experiência brasileira, a perspectiva de Pires (2018, p. 66) é relevante por analisar como as intersecções entre raça, classe, gênero, sexualidade e capacidade moldam as relações sociais e institucionais. De acordo com a autora, ao racializar a discussão sobre os direitos humanos, buscamos torná-la mais política e inclusiva, ampliando a visibilidade dos sujeitos que, ao longo da história, foram posicionados socialmente como representativos da *zona do não ser* (Pires, 2018, p. 66).

A *zona do não ser* engloba todos aqueles que não se encaixam no padrão dominante: homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais, cristãos, proprietários e sem deficiência. Como afirma Pires (2018, p. 66), a racialização da discussão sobre os direitos humanos é fundamental para tornar visíveis as experiências de opressão e marginalização sofridas por esses sujeitos. Já a normalização a *zona do ser* não apenas legitima, mas também naturaliza processos de violência que, por sua vez, estruturam e condicionam nossa própria percepção sobre o que pode ser entendido como violência.

A ideia universal de direitos humanos, tal como comumente difundida na comunidade jurídica, reproduz essa dinâmica, hierarquizando o acesso aos direitos e marginalizando os grupos sociais historicamente excluídos. Essa apropriação violenta da agenda dos direitos humanos impede que esses grupos alcancem o bem viver (Pires, 2018, p.67).

De acordo com Pires (2018) a construção dos Estados-Nação, baseada na crença na universalidade e neutralidade dos direitos humanos, obscureceu as interseccionalidades de raça, classe, gênero e outras formas de opressão. O modelo colonial, que hierarquizava os sujeitos com base em critérios étnico-raciais, serviu para a criação de um sistema jurídico que, sob o manto da neutralidade, legitimava a desigualdade e exclusão. Isso significa que a universalidade dos direitos humanos, quando desconsidera as especificidades das experiências de opressão, reforça as desigualdades existentes (Pires, 2018).

Quando refletimos sobre direitos humanos, precisamos levar em conta os efeitos do colonialismo jurídico e, por isso, “só faz sentido pensar em ações estratégicas com o uso do direito (usando o direito contra o direito) se estamos pactuados com as limitações desse campo” (Pires, 2018, p. 67).

Reconhecemos que as categorias jurídicas foram pensadas pela e para a *zona do ser* (Pires, 2018, p.67). Por isso, é preciso ter muita coragem para confrontar um modelo ilusório

de proteção de direitos humanos, que pensa a violência de forma abstrata e eventual sem, de fato responder às violências concretas e permanentes, estruturais e estruturantes que impedem o exercício pleno de nossa humanidade (Pires, 2018, p. 68). A ideia de universalidade dos direitos humanos está estampada em abstrações que, mesmo com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, não se desvencilhou do modelo liberal-burguês (Pires, 2018).

Aimé Césaire (1978) em seu texto “O discurso sobre o colonialismo” observou o contraste da repulsa global diante das atrocidades nazistas contra os europeus em relação à tolerância e até a justificativa que tais práticas encontraram na história quando dirigidas a povos não europeus. Essa discrepância levantou a questão: o que aconteceu de diferente no período do nazismo, e não antes, que moveram os povos do norte a se organizarem em prol dos direitos humanos universais?

Por isso, os estudos de Aimé Césaire fundamentaram nosso questionamento acerca do marco histórico que fundou os direitos humanos no pós-guerra. De acordo com o autor, uma nação colonizadora, ao justificar a colonização (ou seja, a violência e a dominação) já é uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que está fadada a produzir seus próprios algozes, como castigo por seus atos (Césaire, 1978, p. 21).

A colonização corrompe tanto o colonizador quanto o colonizado, levando à desumanização generalizada (Césaire, 1978). Assim, qualquer tentativa de construir um sistema jurídico universal de direitos, dentro desse contexto, estará contaminada pela mesma lógica de dominação que gerou a colonização. A desumanização, portanto, não se restringe às vítimas das colonizações, mas se estende a todos os envolvidos nesse sistema (Césaire, 1978).

(...) a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o *animal* se exercita para tratá-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em *animal*. É esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar (Césaire, 1978, p.23-24).

É inegável que a mesma realidade que horrorizou o mundo pós-Hitler já foi, em outros contextos, motivo de orgulho e até mesmo de despreocupação com suas consequências futuras. A história demonstrou que a percepção dos acontecimentos pode mudar radicalmente ao longo do tempo, dependendo do contexto e dos interesses envolvidos (Césaire, 1978).

Costas Douzinas (2021), em seu texto “O paradoxo dos direitos humanos” trouxe a percepção de que o surgimento do capitalismo neoliberal coincidiu com o início de duas tendências emergentes: o humanitarismo-cosmopolitismo e a virada pós-política. Com a conclusão dos processos de descolonização e do relativo aumento de poder dos países em

desenvolvimento, se iniciou uma série de acordos que impunham políticas econômicas, culturais, legais e militares, reafirmando a hegemonia ocidental. Segundo Douzinas:

A Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) impuseram globalmente o “modelo de Washington”: eles pressionaram os países a abrirem as fronteiras de seu setor financeiro, enquanto mantinham baixos os custos com assistência social. Isso ocasionou um *boom* de consumo pelo mundo afora, o que por sua vez gerou elites super abastadas em detrimento do desenvolvimento (Douzinas, 2021, p.2).

Nesse contexto, os direitos humanos emergiram como um denominador comum, unindo ideologias de direita e de esquerda, do Norte e do Sul, religião e Estado. Como argumentou Douzinas (2021), eles representaram o destino da pós-modernidade, a “ideologia depois do fim”. O autor questionou, ainda, se a adoção de uma visão comum cessaria os conflitos de classe, ideologia e nacionalidade. Para nós, a resposta é evidente: não! Os direitos humanos constituem um marco fundamental do liberalismo, estabelecendo um referencial compartilhado no plano simbólico, ideológico e institucional (Douzinas, 2021).

Mas como ocorreu essa combinação entre o capitalismo neoliberal com o humanitarismo? Douzinas (2021) explicou que, ao longo dos últimos 30 anos a criação de um extenso arcabouço jurídico internacional regulou o investimento, comércio, ajuda humanitária e propriedade intelectual. Esse novo ordenamento jurídico, segundo o autor, viabilizou o “novo imperialismo”, só que dessa vez, mais aceitável para um mundo de direitos humanos e valores cosmopolitas (Douzinas, 2021).

Esse processo de convencimento se deu, em grande parte, a partir de financiamentos internacionais a juros elevados, que levaram os países em desenvolvimento a sucessivas crises e rearranjos econômicos. Essas crises, por sua vez, impulsionaram a substituição da agricultura familiar pelo agronegócio, à migração forçada e à urbanização, gerando um exército de trabalhadores sem qualificação e em condições precárias (Douzinas, 2021).

Nessa nova ordem mundial, os direitos humanos foram transformados em um instrumento de poder suave, utilizados para legitimar a expansão do capitalismo e consolidar a hegemonia dos países dominantes. Ao se distanciarem de suas raízes emancipatórias, os direitos humanos atuaram como a continuidade do colonialismo, servindo aos interesses do mercado, obscurecendo as profundas desigualdades sociais e as relações de poder assimétrica que caracterizam a ordem mundial contemporânea (Douzinas, 2021).

Retornamos para o texto de Pires (2018) e sua proposta de utilizar o conceito de *amefricanidade* criado por Gonzalez (2020) para assumir o compromisso de acessar outros referenciais para a construção do direito. De acordo com a autora, o conceito representaria uma alternativa capaz de responder às demandas da *zona do não ser* (Pires, 2018, p. 73). Afinal, ao

diversificar a nossa epistemologia, buscamos reconhecer e valorizar as demandas das populações marginalizadas, especialmente as negras, abrindo caminhos para a superação das estruturas coloniais e racistas que permeiam as instituições sociais.

A categoria político-cultural de *amefricanidade* constitui um olhar disruptivo sobre a formação histórico-cultural do Brasil, rompendo com o eurocentrismo que historicamente invisibilizou as matrizes não europeias. Ao conceber o Brasil como parte integrante da *América Ladina*, Gonzalez (2020) confrontou a hegemonia branca no imaginário nacional, demonstrando que a identidade brasileira é profundamente atravessada por valores e tecnologias de matriz africana.

Nessa perspectiva, a *amefricanidade* revelou que a africanidade não é um elemento externo ou restrito apenas aos grupos fenotipicamente negros (pretos e partos), mas sim a base constituinte do próprio “ser brasileiro”. Trata-se de reconhecer que a cultura, a linguagem e o psiquismo de toda a sociedade brasileira são moldados por essa herança africana, ainda que a branquitude opere mecanismos de denegação para não admitir sua própria marcação racial (Gonzalez, 2020).

O contato com as manifestações culturais negras resultou em uma rica hibridização linguística e cultural no Brasil. O português falado no Brasil transformou-se em “pretuguês”, como denominou Gonzalez (2020), que apresenta características rítmicas e tonais das línguas africanas trazidas para a *América Ladina* (Gonzalez, 2020). Essa influência negra é ainda mais evidente quando se fala das músicas, das danças e dos sistemas de crenças (Gonzalez, 2020). Toda essa herança cultural foi encoberta pelo véu ideológico do branqueamento por meio de caracterizações eurocêntricas como “cultura popular” ou “folclore nacional”, que visavam minimizar a importância da contribuição negra (Gonzalez, 2020, p. 153).

De acordo com Pires (2018), a *amefricanidade* possibilita reescrever o percurso histórico da (in)tenso dinâmica cultural entre as heranças afro-diaspórica, ameríndia e europeia, que nos constituiu a partir da resistência, aculturação, assimilação e criação de novas formas de estar no mundo e enfrentar as violências cotidianas e institucionais. Trata-se, portanto, de uma via alternativa epistêmico-metodológica que leva a sério a necessidade de romper radicalmente com as descrições hierarquizadas que a colonialidade fez de nós (Pires, 2018).

O que disputamos aqui, não é a possibilidade de sermos incluídos na noção de direito que já está posta, mas, sim, a possibilidade de produzir o direito, o Estado e a política a partir de nossas perspectivas, nossos termos e nosso lugar (Pires, 2018). A experiência *amefricana* tem o potencial de contribuir para a redefinição dos direitos humanos, já que denuncia o mito da democracia racial e as políticas de branqueamento, apontando para a possibilidade de

letramento racial essencial para repensar o contexto de disputa política que vivenciamos nos dias de hoje (Pires, 2018).

É possível repensar, por exemplo, a violência a partir da experiência *amefricana*. Ou seja, a partir dos impactos desproporcionais dos processos de desumanização sobre a *zona do não ser*, desafiando a desestabilização da normalidade hegemonicamente anunciada que revela como a violência é utilizada para proteger os privilégios daqueles considerados pertencentes a *zona do ser* (Pires, 2018).

Portanto, compreendemos que a luta antirracista pressupõe o questionamento do legado colonial-escravista que sustentaram e ainda sustentam o modelo de modernidade que é racista, sexista, cis/heteronormativo e capitalista (Pires, 2018). Afinal, enquanto este for o modelo de produção de direitos sob a lógica da desumanização e o descarte de seres humanos, reproduziremos a hierarquização de pessoas que desconsidera a convivência intercultural para a construção de uma realidade livre e concretamente democrática (Pires, 2018).

Apontamos para a importância de se construir uma ciência relacionada à realidade social. Nesse sentido, partimos de uma dimensão mais concreta e ativa da produção de um saber, pois, além de conhecer uma realidade, buscamos transformá-la (Selister-Gomes; Quatrin-Casarin; Duarte, 2019).

No capítulo a seguir, a partir de uma perspectiva crítica da Lei nº. 10.639/03, estudaremos como a interseccionalidade e o giro-decolonial podem contribuir para o enfrentamento do racismo nas relações entre estudantes e professores do Ensino Médio, com foco nas práticas de microagressões e discriminação racial que foram relatadas nas pesquisas selecionadas. Nosso objetivo foi o de analisar como a interseccionalidade, pode contribuir para o enfrentamento do racismo nas relações entre estudantes e professores do Ensino Médio, com foco em práticas de microagressões e discriminação racial

CAPÍTULO 3

INTERSECCIONALIDADE E RACISMO NAS RELAÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DA LEI nº 10.639/03

A partir do levantamento bibliográfico sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino médio, identificamos que o racismo e o patriarcado continuam a influenciar significativamente as experiências escolares, especialmente das meninas negras. Conforme apontam Santos e Nascimento (2022), a interseccionalidade dessas opressões torna as desigualdades ainda mais complexas e difíceis de serem superadas.

Santos e Nascimento (2022) destacam que as leis e políticas públicas, mesmo com a melhor das intenções, podem reproduzir as desigualdades sociais. Isso ocorre porque, frequentemente, são elaboradas por pessoas que não vivenciam as mesmas opressões que as populações historicamente marginalizadas. Ou seja, pessoas brancas, cisgênero e heteronormativas. Assim, a implementação da Lei nº 10.639/03 pode ser limitada se aplicada por uma perspectiva que não considera as interseccionalidades das experiências dos estudantes, perpetuando desigualdades.

Frequentemente, os projetos e políticas educacionais não trabalham com as questões da interseccionalidade na escola e como as formas de opressão operam juntas para produzir desigualdades na educação (Santos e Nascimento, 2022).

Mesmo quando se alterou o Artigo 26 da LDB/1996 que passou a considerar a história dos negros e dos indígenas nos currículos, dando ênfase sobre questões étnico-raciais (BRASIL, 1996), apontam Santos e Nascimento, questões de gênero e sexualidade não foram mencionados. Isso indica, segundo as autoras, uma tendência nacional em se tratar essas opressões separadamente.

Nesse caso, constata-se que ao não considerar essa interseccionalidade no campo da educação, se contribui para manter também a opressão de classe, já que os privilégios e o poder de acesso são distribuídos desigualmente de acordo com os eixos de opressão de raça e gênero junto às identidades que determinam como as meninas são tratadas na sociedade e que ao mesmo tempo contribui para manter todas as opressões ao não dá possibilidades de transformação social na vida das mulheres, que deveria ser fomentado por meio da educação. Mas, pelo contrário, ao analisar os programas citados acima, é notório que as políticas de educação não fazem intersecção de gênero com a raça e classe (...) (Santos e Nascimento, 2022, p. 117).

Como afirma Lopes (2018), estas discussões são indispensáveis, pois são as meninas negras as que mais sofrem violências psicológicas e morais, humilhações e constrangimentos por sua cor, seus cabelos, por seus traços físicos. Em se tratando do gênero, especificamente, a

tentativa de silenciamento se evidencia ao lembrarmos que recentemente se instalou em metade dos estados brasileiros, por diversas câmaras municipais e algumas assembleias estaduais, a votação de projetos de lei que visam proibir professores a discutirem gênero em sala de aula, sob pena de demissão e até prisão¹² (Lopes, 2018).

A educação étnico-racial no contexto brasileiro é indissociável de suas intersecções com classe e gênero, enquanto ferramenta indispensável para transformação social e construção de uma sociedade mais equânime. Esta afirmação pode ser consenso no campo formal, mas sua materialização é permeada por brigas no campo social, político e ideológico, assim, se aqueles que realmente precisam e se interessam pela mudança não se unirem, superando suas diferenças e aumentando a força de suas exigências, o direito a uma educação transversal em gênero, raça e classe, transformadora, crítica e emancipadora poderá ser realmente censurado (Lopes, 2018, p.160).

A luta pela implementação de uma educação antirracista também enfrenta desafios com a ascensão de discursos conservadores que atacam a educação de gênero. Afinal, ao negar a importância de discutir questões como gênero e sexualidade nas escolas, esses discursos contribuem para a manutenção de um *status quo* que marginaliza, especialmente, as meninas negras (Santos e Nascimento, 2022).

A falta de uma abordagem interseccional nas políticas de educação faz com que os problemas que as afetam diretamente por conta de um contexto histórico escravista e patriarcal não sejam considerados na escola, no qual todas as meninas são tratadas como se fizessem parte de um padrão universal (Santos e Nascimento, 2022).

O trabalho de Camargo e Benite (2019) ilustra esta dificuldade de aplicação. Com o objetivo de investigar como se pode incluir a temática educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química, os pesquisadores foram em busca de um grupo de estudos, o Coletivo Ciata, do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás.

A investigação foi desenvolvida segundo a técnica de pesquisa-ação, isso é, uma pesquisa focada na melhoria da atuação profissional dos que nela se envolvem. Ressaltaram ainda que, na pesquisa-ação, os sujeitos da pesquisa são vistos como profissionais que podem resolver problemas a partir da ação refletida (Camargo e Benite, 2019).

De acordo com o relato, o primeiro desafio foi pensar em como ensinar história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Química, em um contexto que a própria grade curricular,

¹² Conforme Lopes (2018), a ascensão de discursos que defendem essencialismos biológicos, com raízes nas religiões judaico-cristãs, particularmente no pentecostalismo, tem sido utilizada para silenciar determinadas vozes políticas, especialmente aquelas que questionam a ordem social vigente. Essa dinâmica se manifesta de forma contundente na proliferação de projetos de lei como a “Escola sem Partido”, que visam restringir a discussão de temas como gênero e sexualidade nas escolas, impactando de forma desproporcional grupos minoritários.

por intermédio das disciplinas específica do curso de licenciatura, não abria espaço para que os pesquisadores tivessem acesso aos referenciais que dariam suporte para esse tipo de discussão. Portanto, partiram na busca do próprio estado da arte para conhecer referenciais que não estavam nas estantes de livros da área de Ensino de Química e partir para a ação focados em planejar e intervir (Camargo e Benite, 2019).

A intervenção pedagógica foi realizada numa escola da rede pública estadual de tempo integral do estado de Goiás na região sudoeste da Grande Goiânia. A duração foi de 50 minutos, em uma aula dividida em 5 momentos. O primeiro deles foi a apresentação do contexto das relações étnico-raciais no Brasil e sobre como as pessoas negras são vistas na sociedade. O segundo momento, discorreram sobre o legado africano para a humanidade tendo como foco a forjaria do ferro no continente africano. No terceiro momento, foi realizada a discussão sobre o conceito de transformação da matéria e características de fenômenos químicos envolvidos na forja do ferro. No quarto momento, executaram um experimento utilizando a balança de pratos. E, no quinto e último momento, após a experimentação, conceituaram a Lei de Conservação da Matéria.

O foco de atenção para este trabalho se deu no quarto momento, quando foi realizada a experimentação. Nessa fase, os pesquisadores utilizaram uma balança de pratos para comparar os pesos depois de uma transformação química. Utilizaram uma esponja de aço e a queimaram para evidenciar o consumo de oxigênio no ar atmosférico e o consequente aumento de massa da esponja que queimava (Camargo e Benite, 2019). Relataram que, naquele momento, alguns estudantes começaram fazer referência ao cheiro da queima da esponja, de forma pejorativa, ao cabelo de uma colega e os professores não se atentaram à situação.

Mais uma vez, o cabelo foi alvo do racismo. Como demonstrou Gomes (2002), nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. Camargo e Benite (2019) também consideraram Gomes (2002) ao exporem que esse tipo de situação é comum na trajetória escolar de jovens negros e negras na escola onde ocorrem:

(...) as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (Gomes, 2002, p.45).

Os autores refletiram sobre dois possíveis motivos para o silêncio dos professores. O primeiro deles é o de que não observaram o conflito racial por estarem atentos ao experimento que não estava dando certo:

Os pratos da balança deveriam desequilibrar-se ao passo que a reação acontecesse evidenciando a oxidação do ferro presente na esponja de aço. O prato em que a reação foi executada deveria aumentar a massa e isso não foi observado. Os professores poderiam estar pensando numa estratégia de contornar esse problema (Camargo e Benite, 2019, p.698).

O segundo motivo reside na própria inexperiência dos professores que, ainda em formação, buscavam por conta própria desenvolver o entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito. A dificuldade de identificar uma prática racista pode estar diretamente relacionada à falta de inserção da temática étnico racial no currículo de formação dos professores nos cursos de Licenciatura em química.

Contudo, acreditamos que esse preparo deve ser concomitante a ações objetivas e reais no ambiente escolar que prestigiem a história e cultura negra construindo uma visão positiva da comunidade negra, porque aprender esses conceitos com a prática é que possibilita uma reconfiguração de valores, primeiramente, em nós professores. Mais do que o conhecer a lei 10.639/2003 e as diretrizes para EREER, os valores aprendidos devem estar aplicados a nossa atuação como profissionais na sala de aula (Camargo e Benite, 2019, p. 698).

Gomes (2002) compreende que o discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não pode girar apenas e torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. É preciso um tipo de intervenção capaz de captar o discurso proferido sobre o negro que, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. E o cabelo tem sido um dos exemplos que mais aparecem nos relatos, como definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

Por isso, defendemos a importância de nos apropriarmos da interseccionalidade como instrumento que pode tratar a falta de abordagem e tratamento sobre o assunto. Quando existe um problema que não é falado e não é nomeado, este não pode ser resolvido, visto que se nem mesmo é encarado como um problema, portanto, nem mesmo existe (Santos e Nascimento, 2022).

Assim, entendemos que a interseccionalidade precisa fazer parte dessa e outras pesquisas, centralizando a experiência da mulher negra como forma de romper a lógica que mantém a opressão de classe

(...) já que os privilégios e o poder de acesso são distribuídos desigualmente de acordo com os eixos de opressão de raça e gênero junto às identidades que determinam como as meninas são tratadas nas sociedades e que ao mesmo tempo contribui para manter todas as opressões ao não dá possibilidades de transformação social na vida das mulheres, que deveria ser fomentado por meio da educação (Santos e Nascimento, 2022, p.177).

No próximo tópico iremos conceituar a interseccionalidade no contexto do racismo nas relações escolares. Compreenderemos que a violência está conectada à estrutura da sociedade e que estabelece as relações sociais, além de ser reproduzida em nosso cotidiano. A educação antirracista é a aposta, por apresentar possibilidades de enfrentamento do racismo como forma de promoção da paz e justiça racial na escola.

4.1 Raça e racismo no contexto das relações escolares brasileiras

Primeiramente, é preciso centralizar do fator racial¹³ no espaço escolar, pois a educação escolar brasileira tem seu início marcado no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas e da família real (Melo, 2012).

De acordo com Quijano (2005) foi a partir da colonização das Américas em 1492 que se estabeleceu um padrão de poder mundial, codificado pelas diferenças entre conquistadores e conquistados. Ou seja, quando se deu início à colonização – e ao colonialismo – que a raça passou a ser um instrumento de classificação social básica da população que direcionou a formação das relações sociais. “*A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América*” (Quijano, 2005). Isso significa que, foi a colonização do ocidente que inaugurou a raça articulada com “todas as formas históricas de controle do trabalho, dos seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 120).

Somado a outros instrumentos de dominação social universal mais antigos (o intersexual ou de gênero), a raça se mostrou mais eficaz e durável. Isso resultou na conquista e dominação de “povos que foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 119). Assim foram criados os lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial (Quijano, 2005, p. 119).

Como afirmou Quijano (2005), “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”. E foi esse movimento, disse Almeida (2019, p. 27), de “levar

¹³ Como vimos no Capítulo dois, a catequização dos indígenas e a justificação da escravidão dos povos africanos é a nossa herança histórica que, até os dias de hoje influencia a perspectiva eurocêntrica que adotamos em sala de aula enquanto professores.

a civilização para onde ela não existia que redundou num processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou *colonialismo*”.

Em segundo lugar, reconhecemos que, ainda hoje, falar sobre raça e racismo no Brasil é um grande tabu (Guimarães, 1999). Isso porque ainda permeia em nosso imaginário social a ideia de que vivemos em uma espécie de “democracia racial” (Gonzalez, 2020). Tal discurso se tornou tão eficaz que permitiu a utilização ideológica do racismo que até hoje se manifesta em um conjunto de práticas materiais de discriminação (Gonzalez, 2020).

De acordo com Guimarães (1999) em seu texto “Racismo e antirracismo no Brasil”, o conceito de raça não corresponde a nenhuma realidade natural, mas, tão somente a uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. Em contrapartida, ela nos é informada por uma noção específica de natureza que determina nosso lugar social. Por mais que pareça errado assumir a existência da raça entre seres humanos, ela possui uma realidade social plena que naturaliza preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos (Guimarães, 1999, p. 11).

O racismo, por sua vez, é a maneira como se naturaliza essa diferença. Mesmo quando é sutil, o racismo está presente, por exemplo, quando presumimos que alguém que possua certa identidade racial terá dificuldades de se comunicar em ambientes acadêmicos ou profissionais; quando associamos estas pessoas à criminalidade ou atividades ilícitas; quando as atribuímos tarefas menos importantes, consideradas mais fáceis ou questionamos suas qualificações para a realização de algum projeto ou função; ou ainda, quando fazemos elogios ao cabelo ou outros traços físicos de uma pessoa, por serem considerados próximos ao padrão europeu. Em todos estes exemplos, encontra-se presente, de modo implícito, a ideia de uma natureza geral que determina aspectos individuais ou socioculturais (Guimarães, 1999, p.12), ou seja, o racismo.

Como apontou Guimarães (1999, p. 12) cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua história. É por isso que buscamos entender a formação da nossa identidade nacional e regional enquanto povo a partir dos estudos de Gonzalez (2020) ao analisar os efeitos da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial (Gonzalez, 2020, p. 31), que contribuiu para a perpetuação da violência contra os negros no Brasil.

De acordo com Gonzalez (2020, p. 32): “No Brasil, o racismo – enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas – passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses”.

Em um ensaio de 1979, “Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher”, Gonzalez (2020) aprofundou a análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe no contexto do capitalismo brasileiro daquela época. Ao situar sua análise

no funcionamento do modo de produção capitalista, a autora desvelou as complexas dinâmicas de poder que subjazem às experiências das mulheres negras trabalhadoras.

Ao observar a realidade brasileira, Gonzalez (2020) problematizou o mito da democracia racial que exaltava o processo de miscigenação como a expressão mais acabada da ideologia do branqueamento. Mesmo partindo de uma perspectiva marxista, Gonzalez (2020) considerou a falha do marxismo ortodoxo que por muito tempo utilizou a categoria “raça” de forma a diluir-se numa temática econômica (economicista, melhor dizendo), “uma vez que a discriminação não passa de um instrumento manipulado pelo capitalista que visa, mediante a exploração das minorias raciais, dividir o operariado” (Gonzalez, 2020, p.31).

A perpetuação da violência contra os negros no Brasil acarretou grandes impactos em sua integração social. Se observarmos o campo da educação, por exemplo, o que se verifica é uma sistemática de perseguição (Gonzalez, 2020). Quando Gonzalez (2020, p. 37) analisou o processo de urbanização e proletarização do negro no Sudeste constatou que naquela época, do ponto de vista do acesso à educação, verificou-se que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população negra brasileira em geral, no período de 1950-73, continuava a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade).

Se compararmos com o cenário mais recente da exclusão escolar apresentado pelo Unicef em 2021, percebemos que ainda estão presentes os legados concretos do longo período escravocrata, que relegou à população negra no Brasil uma distribuição geográfica específica, isto é, uma localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos (Gonzalez, 2020, p.33). De acordo com o Unicef (2021), após a pandemia de COVID-19, a exclusão escolar se intensificou para alguns grupos:

Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atingidas(os) pela exclusão escolar. Juntos, elas(es) somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos. Não é surpreendente constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a população branca (Unicef, 2021,p.8).

A situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas(os), pardas(os) e indígenas, no Brasil não é uma mera coincidência. Isso é resultado de um processo histórico que pode ser previsível e controlável. Reflete ainda, a manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento (Unicef, 2021, p. 8).

Tais dados demonstram o que Gonzalez (2020) já denunciava: são essas parcelas da população em idade escolar que menos têm acesso à escola, indicando que a garantia do direito à educação, estabelecida na lei, ainda tem um longo caminho para efetivar-se. Isso nos possibilitou entender que a persistente manutenção do racismo não passaria de um arcaísmo cuja persistência histórica, mais dia menos dia, acabaria por se esfacelar diante das exigências da sociedade capitalista moderna (Gonzalez, 2020, p.33-34). O racismo permanece, porque é lógico e eficaz. De acordo com a autora:

“Os problemas relacionados à integração dos sistemas impõem padrões específicos e integração social. É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas (Gonzalez, 2020, p. 34).

Partindo destes pressupostos, consideramos o texto de Magalhães Gomes (2024) em “Raça e racismo como conceitos jurídicos de resistência”. De acordo com a autora, ao tratarmos os termos a partir da linguagem jurídica é preciso considerá-los como uma linguagem performativa que é, devendo respeitar a cadeia histórica de significados produzidas pela população negra (Magalhães Gomes, 2024).

O ponto de partida é, portanto,

“(…) o modo como o movimento negro, intelectuais negras e negros do Direito ou de outras áreas produzem sentidos sobre os dois termos e a compreensão desses sentidos como a cadeia histórica de significados qual o performativo jurídico para esses termos deve se assentar” (Magalhães Gomes, 2024).

Ao adotarmos a perspectiva do movimento negro, invertemos a ordem da colonialidade. A raça, construída na colonialidade, reproduz a linguagem do branco sobre o outro (não branco); o racismo, por sua vez, é a utilização dessa gramática social para atribuir sentido negativo e desumanizar o outro. Quando nos apropriamos desses conceitos temos, de um lado, um termo que identifica a atribuição social de sentidos e sujeitos a partir de dados elementos fenotípicos e, de outro, a de linguagem e autoidentidade, ou seja, uma linguagem de resistência (Magalhães Gomes, 2024).

É por isso que a linguagem que utilizamos importa, pois, contra o racismo construído e produzido nas bases da cadeia histórica de significados da colonialidade, afirmamos a raça como um conceito de resistência (Magalhães Gomes, 2024).

Em suma, consideramos raça e racismo a partir da nossa experiência histórica. Ou seja, tais termos “foram forjados na história, uma história muito diferente daquela comumente levantada pela doutrina dominante quando sistematiza o histórico de um instituto para tecer suas explicações dogmáticas” (Magalhães Gomes, 2024). Por isso, não faz sentido pesquisar sobre tais conceitos fora das

“trilhas da luta do(s) movimento(s) negro(s), da sua atuação política e produção intelectual, teórica, científica e acadêmica que os conceitos de raça (e racismo) ganham significado distinto daquele que dominou os debates no século XIX com suas teorias biológicas da raça” (Magalhães, 2024).

Consideramos ainda a definição de racismo estrutural desenvolvida por Almeida (2019) como o resultado do processo histórico de escravização, que influenciou a sistematização das instituições e a organização da sociedade, pois depende de poder político para existir. Portanto, o racismo como um processo político é uma das facetas do racismo estrutural, que também deve ser desdobrado em seu processo histórico (Almeida, 2019, p. 52).

Segundo o autor, há duas dimensões que podem explicar o processo político do racismo. A primeira delas é a institucional, em que o Estado como centro das relações políticas tem o poder de regulação jurídica e extrajurídica. Isso significa que somente o Estado pode usar dos meios necessários para que o racismo e a violência sistêmica que ele engendra sejam incorporados às práticas cotidianas (Almeida, 2019).

A segunda é a dimensão ideológica, que nos permite compreender como o Estado pretende manter a coesão social diante do racismo. Neste caso, a produção de uma narrativa que acentue a unidade social, de uma unificação ideológica que destina ao Estado o poder de criar e recriar escolas, universidades, meios de comunicação de massa e agora também as redes sociais e os algoritmos (Almeida, 2019, p. 54).

Já o processo histórico do racismo, conforme aponta o jurista, está atrelado às peculiaridades da nossa formação social. Neste sentido, o racismo pode se manifestar tanto de forma circunstancial e específica, como em conexão com as transformações sociais. Tendo como pano de fundo o conceito de raça, um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI, é concebido como relacional e histórico na medida em que possibilitou a transformação do homem branco europeu no *homem universal* e todos os outros povos e culturas não condizentes com aqueles sistemas culturais seriam consideradas menos evoluídos (Almeida, 2019).

Neste sentido, a raça precisa ser considerada como fruto do processo histórico da modernidade que resultou na concepção de *homem* como o sujeito universal da filosofia moderna. Almeida (2019, p. 25) defende que “a noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada construção filosófica”.

A colonialidade do poder, instaurada com a colonização das Américas (Quijano, 2005), moldou as relações sociais e as instituições, perpetuando a desigualdade racial. O racismo é fruto desse processo e atua como um sistema de opressão histórica e estrutural (Almeida, 2019)

que se entrelaça com outras formas de dominação, como o sexismo e a classismo (Gonzalez, 2020). Ao inverter a lógica colonial, que atribui à raça um significado imutável e hierárquico (Magalhães Gomes, 2024), foi possível compreender a raça como uma construção social e histórica, sujeita a constantes transformações (Guimarães, 1999).

A forma como resolvemos conflitos raciais existentes na escola diz muito sobre nossa capacidade de naturalizar e banalizar todos os tipos de violência na sociedade. Tal percepção reforça que, quando pensamos a educação antirracista, é importante repensarmos também a Educação para a Paz, visando absorver possibilidades de enfrentamento do racismo na escola (Rossato e Santos, 2022). Quando Rossato e Santos (2022) refletiram sobre a Lei nº 10.639/03, buscaram relacioná-la com a Lei nº 13.663/208 que inclui a promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar e a prevenção do combate a todos os tipos de violência.

A luta contra a violência e todos os tipos de discriminação e preconceito é uma forma de reforçar o compromisso com a pluralidade do espaço escolar. Por isso, acreditamos que possuímos esse papel de desmitificar os problemas sociais que se refletem nesse espaço, contribuindo para uma educação justa e equitativa (Rossato e Santos, 2022).

Como abordaram Rossato e Santos (2022), compreendemos a violência como algo que está conectado à estrutura da sociedade e que estabelece as relações sociais, além de ser reproduzida em nosso cotidiano. Portanto, é extremamente necessário compreender como se perpetuam os mecanismos de violência se quisermos atuar para minimizar esses contextos associados ao ambiente escolar.

Por esses motivos apresentados que compreendemos a educação antirracista como um direito humano elementar que favorece a cultura da paz por reconhecer as desigualdades entre os indivíduos ao mesmo tempo em que valoriza as diferentes culturas no espaço escolar (Rossato e Santos, 2022). Entretanto, é preciso analisar esses conceitos de maneira crítica pois, o que não faltam são situações em que a “paz” e a “educação antirracista” são abordadas de forma esvaziada, desprovidas de problematizações.

Um exemplo clássico é a comemoração do dia 20 de novembro nas escolas de forma a aglutinar todas as ações voltadas para este tema somente no mês de novembro. Outro exemplo é o discurso de “consciência humana” ao invés da consciência negra, junto da ideia de que “somos todos iguais”, negando a existência das complexidades que se referem ao falso discurso da democracia racial brasileira que foi sustentada por muito tempo por nossa elite intelectual (Rossato e Santos, 2022).

A interseccionalidade é uma ferramenta que considera os diferentes mecanismos de opressões que incidem sobre as relações étnico-raciais na escola. Por isso, no próximo tópico,

questionaremos a produção do conhecimento científico por meio do “saber localizado” de Haraway (1995), onde “todo conhecimento é um nódulo condensado em um campo de poder agonístico” (Haraway, 1995, p. 10). Este conhecimento que por muito tempo, foi dominado por uma perspectiva masculina e eurocêntrica, que silenciou as vozes de mulheres, pessoas racializadas e outros grupos marginalizados (Haraway, 1995).

Em seguida, iremos aprofundar o conceito a partir do pensamento de Gonzalez (2020) e Lorde (2019a; 2019b). Por fim, conheceremos os debates sobre a origem do termo com Akotirene (2019) e as reflexões realizadas por Vigoya (2023) sobre a apropriação do termo na produção teórica feminista.

4.2 Corpo-política e pesquisa situada: a Interseccionalidade como prática de descolonização do conhecimento

De acordo com Haraway (1995) não há conhecimento que esteja desprovido de certa pessoalidade, que não deseje “fabricar mundos através de objetos efetivos” (Haraway, 1995, p. 11). Quando buscamos um saber localizado:

Eu, e outras, começamos querendo um instrumento afiado para a desconstrução das alegações de verdade de uma ciência hostil, através da demonstração da especificidade histórica radical e, portanto, contestabilidade, de todas as camadas da cebola das construções científicas e tecnológicas, e terminamos com uma espécie de terapia de eletrochoque epistemológica que, longe de nos conduzir às questões importantes do jogo de contestação das verdades públicas, nos derrubou vítimas do mal da personalidade múltipla auto-induzida (Haraway, 1995, p. 13).

A produção de conhecimento científico, por muito tempo, foi dominada por uma perspectiva masculina e eurocêntrica, que silenciou as vozes de mulheres, pessoas racializadas e outros grupos marginalizados (Haraway, 1995). A interseccionalidade é uma importante ferramenta, pois contribui para a descolonização do conhecimento, valorizando as experiências e saberes de sujeitos subalternizados. Ao adotar a interseccionalidade de gênero, raça e classe, buscamos analisar como as relações de poder moldam a produção e a disseminação do conhecimento, e como podemos construir um saber mais justo e equitativo.

De acordo com Selister-Gomes; Quatrin-Casarin; Duarte (2019), o rigor científico sempre fez com que aqueles que se encontrassem entre os dominados, fossem excluídos pela “objetividade científica descorporificada”, que acabou por desconsiderar a atuação histórica coletiva e as versões corporificadas da verdade. Nos dizeres das autoras:

“A ciência sempre teve a ver com a busca de tradução, convertibilidade, mobilidade de significados e universalidade - o que chamo de reducionismo quando uma

linguagem (adivinha de quem) é imposta como o parâmetro para todas as traduções e conversões” (Selister-Gomes; Quatrin-Casarin; Duarte, 2019, p. 8).

Ao considerarmos os estudos que trazem a própria historicidade a partir de situações particulares, não buscamos universalizar práticas ou vivências. Visamos contribuir para outras pesquisas que vivenciam uma realidade parecida, criando redes de conexões capazes de traduzir conhecimentos entre comunidades distintas (Selister-Gomes; Quatrin-Casarin; Duarte, 2019).

O nosso “*locus da enunciação*”, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político no sujeito que fala, foi conduzido pelo conceito de corpo-política do conhecimento desenvolvido por Grosfoguel (2008). Isso implica que consideramos nossa posição epistêmica, a qual nos localiza em termos de classe, raça e gênero. Dessa forma, apresentamos perspectivas epistêmicas subalternas como “uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (Grosfoguel, 2008, p. 119).

É por isso que nosso levantamento considerou trabalhos em que a história de vida e experiência em sala de aula fossem levantadas. Enquanto sujeitas desta pesquisa, atuamos para a “contextualização social e comparada relacionando significados e corpos” (Haraway, 1995). Como já afirmamos, nossa atuação se deu no lugar de professora da rede pública em Minas Gerais, mulher cis, branca, bissexual e feminista.

Nós, enquanto “busca de perspectivas daqueles pontos de vista, que nunca podem ser conhecidos de antemão, que prometam alguma coisa extraordinária, isto é, conhecimento potente para a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação” (Haraway, 1995, p. 24). Até porque, reconhecemos que tratamos de questões extremamente sensíveis, e isso requer mais do que nossa parcialidade, mas também a capacidade de autocrítica (Haraway, 1995, p. 24).

Ainda assim, por tratarmos de uma pesquisa jurídico-sociológica, consideramos os estudos de Bonfim, Máximo e Bahia (2021) quando apresentaram a necessidade de se pensar o direito inserido na realidade social, justamente porque “não somos sujeitas/os sem cor, gênero, orientação sexual, classe ou origem”. Portanto, quando analisamos as leis que enfrentam o racismo epistêmico no ensino, consideramos que estamos inseridas/os em “relações de poder que determinam nosso lugar social e, conseqüentemente, nosso lugar de enunciação como juristas” (Bonfim; Máximo; Bahia, 2021, p.14).

Como feministas, temos interesse em um projeto de ciência sucessora que “ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm” (Haraway, 1995, p.15).

Seguimos desobedientes quando nos apropriamos da interseccionalidade, partindo dos estudos de Lélia Gonzalez (2020) que, embora não seja a responsável por apresentar a denominação específica do termo, contribuiu decisivamente com os aportes epistemológicos que futuramente resultaram nos estudos de Kimberlé Crenshaw (Pereira e Bersani, 2020)¹⁴.

Crenshaw (2002) entende a interseccionalidade como um método que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Por meio dele, é possível estudar a interação simultânea das avenidas identitárias que sustentam a inseparabilidade estrutural entre o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado (Akotirene, 2019, p. 12).

O pensamento de Lélia Gonzalez é um exemplo de como a interseccionalidade pode ser aplicada na prática. Por meio de seus estudos, foi possível centralizar a mulher negra em nossas reflexões, bebendo da fonte do feminismo negro e tecendo, ainda, redes interdisciplinares sem desprezar o que cada área disciplinar é capaz de revelar para a compreensão da realidade (Gonzalez, 2020, p.14).

A autora, motivada pela lacuna existente nos debates sobre a mulher negra, aprofundou suas reflexões sobre o lugar dessa mulher na sociedade brasileira. Ao perceber essa lacuna, denunciou os debates que se limitavam a análises socioeconômicas, relacionadas às desigualdades raciais. Conforme, Gonzalez (2020) há um vazio teórico e político inquietante, que se torna ainda mais evidente quando observamos as persistentes representações estereotipadas da mulher negra como “mulata”, “doméstica” e “mãe preta”, que reforçam as opressões de gênero e raça:

A única colher de chá que dá pra gente é quando fala da “figura boa da ama negra”, de Gilberto Freyre, da “mãe preta”, da “bá”, que “cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e ternura”. Nessa hora a gente é vista como figura boa e vira gente. Mas aí ele começa a discutir sobre a diferença entre escravo (coisa) e negro (gente) para chegar, de novo, a uma conclusão pessimista sobre ambos (Gonzalez, 2020, p. 100).

Em uma crítica contundente aos intérpretes do Brasil, a autora subverte a visão tradicional da “mãe preta” como símbolo de passividade e aceitação. Ao contrário, ela argumentava que essa figura exerceu uma resistência de forma astuciosa e estruturante, onde foi capaz de transmitir ao brasileiro branco as categorias das culturas-negro-africanas de que era representante. Nos dizeres da autora:

¹⁴Conforme apresentaram Pereira e Bersani (2020, p. 232) em “Crítica à interseccionalidade como método de desobediência epistêmica no Direito do Trabalho brasileiro: “Não se ignora, portanto, o fato de que a origem das proposições teóricas também guarda um processo antecedente, podendo este ser identificado pelas resistências das mulheres de cor no contexto do escravismo colonial, bem como pelo movimento abolicionista.”

“Foi por aí que ela africanizou o Brasil (transformando-o em “pretuguês”) e, conseqüentemente, a cultura brasileira. E, no caso nordestino, foi contando história pro “sinhozinho” que ela transou Zumbi enquanto figura ameaçadora de crianças malcriadas. Pois é...” (Gonzalez, 2020, p. 238).

A partir desses aportes epistemológicos, a autora demonstrou a prática da interseccionalidade ao observar que a situação da mulher negra na atualidade não é muito diferente de seu passado de escravidão. Analisou ainda que, enquanto mulher e negra, ela era objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira:

Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava do eito, da mesma mucama, da escrava de ganho. Enquanto mãe, e companheira, continua aí, sozinha, a batalhar o sustento dos filhos, enquanto o companheiro, objeto da violência policial, está morto ou na prisão, ou então desempregado e vítima do alcoolismo. Mas seu espírito de quilombola não a deixa soçobrar (Gonzalez, 2020, p.239).

Outro exemplo do uso da interseccionalidade está nas reflexões de Audre Lorde (2019b), no texto “Não existe hierarquia de opressão”, quando se apresentou como mulher negra, lésbica, feminista, socialista, poeta e mãe. Partindo desse lugar, refletiu sobre a experiência de ser constantemente marginalizada ao se definir como “desviante, difícil, inferior ou errada”. Por meio de seus estudos, a autora também utilizou a interseccionalidade a partir das diversas formas de opressão que interagem em sua vida.

Numa postura interseccional, Lorde (2019b) compreendeu que estava em todos os grupos que sofrem algum tipo de opressão e intolerância com o diferente. Defendeu que “dentro daqueles de nós que tem o mesmo objetivo de libertação e de um futuro possível para as nossas crianças, não pode existir uma hierarquia de opressão” (Lorde, 2019b, p.235). Afinal, o sexismo¹⁵ e heterossexismo¹⁶ vem, os dois do mesmo lugar que o racismo – “a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar” (Lorde, 2019b, p.235).

Entre as mulheres lésbicas, eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer ataque contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte de uma comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão (Lorde, 2019b, p.235).

Os estudos de Lorde (2019b) permitiram o reconhecimento de que a luta por justiça social exige um compromisso com a interseccionalidade, ou seja, a interconexão dessas

¹⁵ Entendemos como a “crença na superioridade inerente de um sexo sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar” (Lorde, 2019b, p. 235).

¹⁶ Entendemos como a “crença na superioridade inerente de uma forma de amar sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar” (Lorde, 2019b, p. 235).

opressões e o trabalho de forma conjunta para combatê-las. Além disso, nos conscientizamos sobre as limitações de nossas próprias experiências e da importância de ouvir as vozes de mulheres negras.

Por vários anos nos vimos relutantes em inserir literaturas de mulheres de cor em nossos textos, com a desculpa de que teríamos dificuldade de entender ou que só podem ser ensinadas por outras mulheres de cor (Lorde, 2019a). Nunca tivemos dificuldade em ensinar ou revisar Shakespeare, Molière, Dostoiévski e Aristóteles (Lorde, 2019a), mas seguimos por muito tempo indiferentes à obra de Lélia Gonzalez, por exemplo, perpetuando o eurocentrismo que silencia experiências e conhecimentos fundamenta para a compreensão da realidade brasileira.

Lorde (2019a, p. 243), em seu texto “Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença”, disse que “recusar-se a reconhecer a diferença torna impossível enxergar os diferentes problemas e armadilhas que nós, mulheres, enfrentamos”.

Isso significa que, enquanto mulheres brancas, enfrentamos a armadilha de sermos seduzidas a nos juntar ao opressor sob o pretexto de compartilhar o poder. Isso não acontece da mesma maneira para as mulheres de cor (Lorde, 2019a, p. 243). Afinal, para nós, mulheres brancas, existe uma gama maior de falsas escolhas e recompensas para nos identificarmos com o poder patriarcal e seus instrumentos (Lorde, 2019a, p. 243).

Reconhecemos nossa limitação teórica nessa pesquisa. Afinal, partimos de nossas experiências como uma mulher cis, branca, bissexual, professora da educação básica em Minas Gerais, feminista e antirracista. Por esse motivo que a busca de outras pesquisas situadas foi importante para a pesquisa, priorizando aquelas desenvolvidas por mulheres que se declaram negras em seus textos, buscando compreender a importância da responsabilidade epistêmica para considerar a multidimensionalidade das diferentes formas de discriminação (Pereira e Bersani, 2020).

Uma outra observação se faz necessária. Se falamos do nosso lugar epistemológico, como sujeitas que falam a partir das experiências vividas na prática da sala de aula, não podemos falar em nome dos estudantes, considerando-os como subalternos.

Na definição de Gayatri Spivak (2010), os subalternos são aqueles que ocupam as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. Por isso, nós, enquanto mulheres brancas, pertencentes à comunidade LGBTQIA+ e professoras da rede pública, temos de ser conscientes de nossa posição privilegiada como pessoas brancas, beneficiárias diretas de um sistema histórico que perpetua desigualdades raciais (Bento, 2022).

Feitas essas observações, temos que a interseccionalidade de gênero, sexualidade e raça revela como a opressão se manifesta de formas complexas e interligadas. Os estudos de Gonzalez (2020) e Lorde (2019a, 2019b) nos lembram que as mulheres negras sofrem com a tríplice discriminação, enquanto nós, mulheres brancas, usufruímos de privilégios que conferem maior acesso a oportunidades. É fundamental que reconheçamos esses privilégios para atuarmos de forma antirracista e contribuirmos para a construção de uma sociedade mais justa.

4.3 Interseccionalidade e giro-decolonial para (de)colonização do conhecimento: analisando o peso da branquitude

No que se refere à origem do termo, Akotirene (2019) defendeu que a interseccionalidade é um conceito em disputa e tem sido apropriado por muitas pesquisas de forma problemática. Um exemplo disso é quando se substitui o termo “feminismo negro” por “feminismo interseccional”, pois corre-se o risco de despolitizar a experiência das mulheres negras e apagar a centralidade do paradigma afrocêntrico (Akotirene, 2019, p.51). Por isso, como pesquisadoras/es, é fundamental que construamos um conhecimento mais justo e equitativo, reconhecendo as contribuições do feminismo negro para a teoria da interseccionalidade (Akotirene, 2019)¹⁷.

Utilizar a interseccionalidade como método em nossas análises possibilitou interligar antirracismo às teorias decoloniais. Como afirmam Pereira e Bersani (2020), a interseccionalidade é um método-condição de completude e responsabilidade epistêmica, que nos permite analisar a multidimensionalidade da discriminação (Pereira e Bersani, 2020).

Compreendemos que a interseccionalidade é fundamental para desvelar as relações de poder que sustentam a inseparabilidade estrutural entre o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado (Akotirene, 2019, p. 12). Portanto, quem nega isso, comete um ato de epistemicídio e racismo epistêmico (Akotirene, 2019, p.51).

Kimberlé Crenshaw (2002) defende que a interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Com este método é possível estudar a interação simultânea das avenidas identitárias em um

¹⁷ Ao basear-se no paradigma afrocêntrico, Akotirene (2019) valeu-se das “intelectuais africanas Oy èronké Oy èwúmi, Bibi Bakare, Sy Ivia Tamale, Chimamanda Ngozi Adichie, sem rejeitar a descolonização epistêmica, afrocentrada, das pensadoras bell hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Jasbir Puar, Audre Lorde, Alice Walker, conceituadas amefricanas por Lélia Gonzalez, pensadora brasileira que reposicionou a região colonizada, América Latina, criticando o monoculturalismo epistêmico dos Estados Unidos (Akotirene, 2019, p.32-33).

contexto teórico em que há grande dificuldade de pensar além do fracasso do feminismo tradicional em contemplar mulheres negras, já que muitas vezes reproduz o racismo (Akotirene, 2019).

Afinal, tratamos de um método de pesquisa situado em experiências não universais que, através do ativismo (não apenas teórico), visou revelar a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política (Akotirene, 2019, p. 12).

Quando Akotirene (2019) defendeu a interseccionalidade, teve de enfrentar as críticas de teóricos que apontam, por exemplo, que os colonizadores e racistas foram os primeiros na História a usarem a sobreposição de estruturas para esquemas hierárquicos étnicos, raciais e de gênero. Ao enfrentar esta crítica, reconheceu que a articulação entre raça, classe e gênero nem sempre é uma garantia de preocupação com parcelas oprimidas, pois existem setores ágeis em tirar lucro político e simbólico das engrenagens identitárias e, algumas vezes, as mulheres são cúmplices em busca de fama do heroísmo. (Akotirene, 2019, p.94-95)

Akotirene (2019) também considerou as críticas do pensamento mulherista contra a posição adotada por Crenshaw (2002), que acabou por igualar as opressões. Ou seja, de acordo com a experiência diaspórica, é preciso admitir que há, sim, hierarquia de opressões, na qual o racismo é a tecnologia principal. Ou seja:

O racismo do negro não é igual a gordofobia da mulher branca, menos ainda, homens negros não são menos oprimidos que mulheres negras. Precisaríamos prestar atenção à matriz da colonização antes de impormos às mulheres negras a condição de mais oprimidas na diáspora, pois homens negros não são algozes das mulheres negras, nem protegidos pela concepção mulherista, existe sim, a compreensão do racismo ser a ideologia central na subalternidade humana, sendo o credor de práticas coloniais que nem cabem ser chamadas de “discriminação” (Akotirene, 2019, p.96-97).

Mara Viveros Vigoya (2023) definiu a interseccionalidade como a imbricação de opressões que se afetam mutuamente (Vigoya, 2023, p. 21). Ou seja, uma ferramenta epistemológica que trabalha os tensionamentos de raça, gênero e classe podendo ser caracterizada de acordo com (...) *“um concepto viajero que se ha desplazado de los márgenes al centro y, de vuelta, del centro al margen, em su recepción y resignificación em América Latina”*¹⁸ (Vigoya, 2023, p. 33).

Esse “conceito viajante” tem sido reconhecido como um instrumento valioso nas análises de Vigoya (2023) sobre as diferenças e as lutas contra a dominação social. Mas, nos casos que relatamos na pesquisa, compreendemos o risco de esvaziamento e neutralização para

18 “Um conceito itinerante que passou das margens para o centro e, de volta, do centro para a margem, na sua recepção e resignificação na América Latina” (Tradução nossa)

que esta categoria não seja utilizada de forma retórica, como uma referência acadêmica estandarte, descontextualizada e separada da sua importância política original (Vigoya, 2023).

Vigoya (2019) também explicou que um dos principais desafios ao aplicar este tipo de pesquisa é quando estamos diante da relação social a qual tomamos em conta em determinada análise. Para que façamos isso com alguma pertinência, *“se debe evitar la tentación de privilegiar una categoría de opresión sobre las demás, suponiendo a priori que alguna tiene más peso que las otras”* (Vigoya, 2023)¹⁹.

Isso significa que, se usamos a interseccionalidade apenas para apontar uma desvantagem de uma maneira simples, acabaremos apenas por contrapor grupos de forma geral e dicotômica como opressores e oprimidos (Vigoya, 2023, p. 66) e não é este o nosso objetivo.

Evitamos este tipo de posicionalidade, até porque não nos resta dúvidas de que

(...) las ventajas de los hombres blancos heterossexuales sobre las mujeres blancas lesbianas no son una regla, ya que siempre hay que considerar todas las demás situaciones en que están implicados los unos y las otras: em algunos contextos, una mujer blanca, lesbiana, casada y adinerada puede tener mayores privilegios que um hombre blanco, heterossexual, soltero y pobre.” Vigoya, 2023, p. 66)²⁰.

Ao relatar as práticas antirracistas, conectadas com as experiências daqueles estudantes, consideramos uma análise multinível dessa interseccionalidade (Vigoya, 2023). Levamos em conta os efeitos recíprocos entre os distintos níveis de opressão que nos permitiu compreender melhor a complexidade da dominação (Vigoya, 2023).

Na prática, conforme Vigoya (2023), diante das experiências que observamos sempre nos questionamos sobre “a outra pergunta”²¹. Nessa perspectiva, atuamos da seguinte forma: “Cuando veo algo que parece racista me pregunto: ‘¿donde está el patriarco en esto?’. Cuando veo algo que parece sexista me pregunto: ‘¿donde está heterossexismo en esto? Cuando veo algo que parece homofóbico me pregunto: ‘¿donde están los intereses de classe en esto?’” (Vigoya, 2023, p. 78)²².

Dito de outra forma, quando se faz “a outra pergunta”, significa de fato comprometer-se e sermos continuamente reflexivas com o fim de evitar aplicar em uma investigação receitas

¹⁹ “se deve evitar a tentação de privilegiar uma categoria de opressão sobre as demais, supondo a priori que alguma coisa tem mais peso que as outras” (tradução nossa)

²⁰ “(...) as vantagens dos homens brancos heterossexuais sobre as mulheres brancas lésbicas não são uma regra, já que sempre vão considerar todas as demais situações em que estão implicados uns aos outros: em alguns contextos, uma mulher branca, lésbica, casada e rica pode ter maiores privilégios que um homem branco heterossexual, solteiro e pobre” (tradução nossa).

²¹ “(...) plantearse siempre “la otra pregunta”, em los términos em que la jurista Mari Matsuda lo señala.” (Vigoya, 2023, p. 78)

²² “Quando vejo algo que parece racista me pergunto: onde está o patriarcado nisso? Quando vejo algo que me parece sexista me pergunto: o que há de heterossexismo nisso? Quando vejo algo que me parece homofóbico me pergunto: onde estão os interesses de classe nisso?” (tradução nossa).

políticas pré-definidas ou repetidas (Vigoya, 2023, p. 78). Ou seja, conceitos elaborados de maneira universal, pouco relacionados com o que se vive na prática.

Por fim, Vigoya (2023) também nos alerta que se, ao falar de "interseccionalidade", o discurso feminista permanecer intacto; se o argumento, a análise e o enfoque interseccional consistirem unicamente em aplicar de cima para baixo as verdades feministas à compreensão do mundo das mulheres de baixo, imaginando que ali todas as desigualdades se agravam, aplicando uma lógica aditiva, estamos compreendendo muito mal do que se trata esse fenômeno.

Afinal, as dimensões socialmente construídas da diferença e da desigualdade estão interrelacionadas, se influenciam mutuamente e é difícil desmanchá-las. Por outro lado, a posicionalidade, entendida como o modo em que nos relacionamos com o mundo e o entendemos a partir de nossa localização no espaço social, é outro elemento importante na hora de pensar a interseccionalidade (Vigoya, 2023, p. 65).

Quando propomos este trabalho, nos alinhamos à esquerda, buscamos por pesquisas que escrevem em primeira pessoa, seguindo os passos de Lélia Gonzalez (2020). Pretendemos atender ao chamado das mulheres de cor, caribenhas, terceiro-mundistas, lésbicas e africanas, para contribuir com o que conhecemos como “teorias do espírito” (Akotirene, 2019). Respondemos à Carta de Glória Anzaldúa, quando nos convida a observar na fronteira do pensamento *mestizo*, enquanto mulher mestiça, reconhecendo que é preciso se movimentar constantemente para fora das formalidades cristalizadas do hábito (Akotirene, 2019).

É oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como *locus* de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (Akotirene, 2019, p. 15).

De acordo com Akotirene (2019), quando se escreve em primeira pessoa o objetivo é produzir uma teoria fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único e universal. Ou seja, ao modo ocidental (Akotirene, 2019). Por isso, adotamos uma consciência outra, que ainda está em formação, uma consciência de mestiça, uma consciência de mulher. Ou, noutras palavras, uma consciência de Fronteiras (Akotirene, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, pudemos perceber que um mundo construído e pensado a partir do ponto de vista eurocêntrico impõe barreiras estruturais àqueles que divergem desse padrão normativo. Ao realizarmos uma pesquisa situada, questionamos a busca pela neutralidade e objetividade na ciência, que acabam excluindo as subjetividades e deixam de discutir as relações entre ciência e o poder.

Verificamos a pedagogia da liberdade de Paulo Freire e pedagogia crítica de bell hooks aplicados à prática da Educação Antirracista no Ensino Médio, visando promover a autonomia e a conscientização dos estudantes sobre as questões raciais e de gênero. Aprendemos com Freire que a mudança social requer práxis - ação e reflexão - direcionadas às estruturas de poder.

Em um breve resumo histórico, vimos que a Lei 10.639/03, uma conquista do Movimento Negro, exemplificou essa práxis revolucionária ao propor uma nova forma de educação. No entanto, para que essa lei fosse verdadeiramente transformadora, seria preciso que sua linguagem fosse acessível a todos. O uso de uma linguagem complexa e abstrata pode alienar aqueles que a lei busca beneficiar, perpetuando assim as desigualdades sociais, como alerta Freire.

No Brasil, o legado do racismo e do colonialismo continua a afetar a educação. Para superar essa crise, entendemos que é fundamental uma prática pedagógica que combine teoria e ação, como propõem Lisboa e Pereira (2024). Essa prática deve ser antirracista e capaz de transformar a realidade escolar. Por isso, ao propormos este trabalho, buscamos ir além da história que conhecemos. Diante dos desafios que enfrentamos enquanto professoras da educação básica, seguimos os passos de hooks (2017) e assumimos o compromisso de reconhecer nossos privilégios e estudá-los visando a sua desconstrução.

Em seguida, verificamos os temas geradores na educação antirracista inseridos na pesquisa de Borges e Lemos (2019). As autoras realizaram um experimento que demonstrou o ensino de Química (polímeros) para além de um campo puramente técnico. A aplicação da Lei nº10.639/03 nas aulas de Química em uma turma de 3º ano do Ensino Médio em Niterói, MG, revelou como o racismo epistêmico molda até a nossa percepção sobre a matéria orgânica. A associação de cabelos lisos ao prestígio e crespos à marginalidade confirma o que Bento (2022) e Gonzalez (2020) discutem: o padrão eurocêntrico está tão introjetado que opera no inconsciente dos estudantes. Ou seja, o racismo estrutural dita as expectativas de futuro e de sucesso profissional antes mesmo de os indivíduos se conhecerem.

As pesquisas de pós-graduação realizadas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, demonstram um denso e consolidado esforço coletivo para compreender o racismo de forma profunda e crítica. Ao contrário de uma suposta escassez, observamos que, ao longo de mais de duas décadas, as áreas de Educação, e demais Licenciaturas produziram estudos exaustivos sobre a aplicação da Lei nº10.639/03, evidenciando um vigoroso interesse acadêmico em observar a lei no mundo prático.

Contudo, essa vasta produção acadêmica ainda encontra limites na insuficiente produção bibliográfica interdisciplinar que retrate o saber jurídico situado. Conforme apontaram Pereira e Muradas (2018), embora existam muitos estudos sobre a lei em outras áreas, o campo do Direito ainda mostra insuficiente em produzir análises que interconectem a norma jurídica às tensões sociais e pedagógicas do cotidiano escolar. Assim, o desafio identificado não é a falta de estudos sobre a lei em si, mas a necessidade de fornecermos um diálogo jurídico-sociológico que traduza essa exaustiva produção das licenciaturas para o âmbito do pensamento jurídico brasileiro.

Percebemos que, apesar da importância dessa lei, as desigualdades raciais e de gênero persistem nas escolas, especialmente para as meninas negras. Ao observarmos e compreendermos a nossa realidade específica, como fez Gonzalez (2020), desvelamos nossas particularidades, onde a interseccionalidade é fundamental para compreender as múltiplas formas de opressão que as meninas negras enfrentam (Santos e Nascimento, 2022 ; Lopes, 2018).

Discutimos os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas antirracistas, como a falta de formação adequada e a resistência a temas como gênero e sexualidade. Além disso, destacamos a importância de desconstruir os estereótipos e preconceitos relacionados ao corpo negro, em particular o cabelo crespo. A análise de estudos de caso, como o de Camargo e Benite (2019), revelou a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o racismo nas escolas. Concluímos que a educação antirracista precisa ser interseccional.

Em seguida, aprofundamos nossos estudos sobre a interseccionalidade visando produzir uma ciência que estivesse alinhada com nosso compromisso com a justiça social, os Direitos Humanos e a valorização da diversidade étnico racial no ambiente escolar. Sendo assim, foi a partir das categorias propostas pela autora que esta pesquisa se tornou situada, permitindo-nos reconhecer e enunciar nosso lugar de fala enquanto mulher, cis, branca, bissexual, feminista e antirracista. Portanto, a teoria de Gonzalez (2020) não se limita a uma ferramenta de análise,

mas fundamenta a base epistemológica necessária para tensionar nossa própria subjetividade e privilégios diante do objeto de estudo.

Com Akotirene (2019) compreendemos o risco de esvaziamento da Interseccionalidade, pois, se não considerarmos as experiências negras no centro do debate, dificilmente não incorreremos como cúmplices do apagamento histórico de vozes negras que muito tem a dizer a partir da interconexão das opressões.

Com base em teorias contra-hegemônicas e decoloniais, respondemos à pergunta: como as epistemologias decoloniais e os saberes do Movimento Negro impulsionaram a reestruturação dos currículos escolares e quais barreiras institucionais ainda limitam a transformação da Lei nº 10.639/03 em uma prática pedagógica efetivamente antirracista? Por meio da pesquisa jurídico-sociológica de caráter interdisciplinar, concluímos que os movimentos teóricos contribuem ao oferecerem a “lente” decolonial para enxergar o Brasil, mas encontram limites na rigidez das estruturas institucionais e na subjetividade dos agentes branco que operam o sistema de ensino. A transformação real exige que a lei saia do papel e se torne uma práxis – uma ação consciente e constante de desconstrução de privilégios e valorização de saberes insurgentes.

É importante mencionar que não buscamos aqui formular estratégias universais com “poderes inocentes para representar o mundo”. Tampouco queremos dizer que nossas práticas são aplicáveis em qualquer realidade escolar. Mas, acreditamos que precisamos de uma rede de conexões que nos permita conhecer práticas antirracistas, incluindo “a capacidade parcial de traduzir conhecimentos entre comunidades muito diferentes – e diferentes em termos de poder” (Haraway, 1995, p.10).

A partir do marco teórico de bell hooks (2017) sob a influência de Paulo Freire (1970) mudamos nossa postura enquanto docentes. Refletimos sobre nosso posicionamento e práticas e percebemos o quanto ainda temos de desconstruir para realmente valorizar diversidade cultural e as experiências de nossos alunos. Foi uma maneira de olhar de dentro para fora, de forma que saímos fortalecidas mesmo diante dos desafios dos dias atuais, fraturados e fraturantes (Haraway, 1995).

Por fim, quando Lélia Gonzalez (2020) convocou a sociedade para uma reflexão profunda sobre as instituições brasileiras, apontou para a necessidade de enxergarmos a sociedade como um todo. Afinal, não só pessoas negras são exploradas nesse sistema capitalista, também os brancos (é claro que não tanto quanto os negros).

De tempos em tempos, somos instigados a decidir enquanto coletividade e são nesses momentos que não devemos nos esquecer dos problemas gerais que envolvem esse país e a sua

dependência de forças externas, que estão a fim de aprofundar ainda mais esse chamado “desenvolvimento desigual e combinado” que foi instaurado em nosso país (Gonzalez, 2020).

Já sabemos o quanto sofremos de uma série de problemas sociais como o desemprego, a fome, a miséria, a exclusão escolar e que esses aspectos afetam principalmente a população negra. Por isso mesmo, todos nós, sejamos negros ou brancos, minimamente interessadas na justiça, no efetivo desenvolvimento e na efetiva democracia neste país, temos que nos irmanar e lutar contra essas forças da opressão que são imperialistas e colonialistas (Gonzalez,2020).

Aprendemos assim, que quando nos referimos ao colonialismo, o que queremos falar é sobre o racismo. Portanto, é necessário união para seguirmos na luta, respeitando as diferenças que nos separam. Até porque, como disse Gonzalez (2020) uma mulher não é igual um homem, um negro não é igual a um branco. Mas não podemos reproduzir o que o capitalismo fez conosco: transformar a diferença em desigualdade (Gonzalez, 2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. *Feminismos Plurais*. Pólen livros. 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural – São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. A morte de George Floyd e o fortalecimento da luta antirracista: “no justice, no peace”. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-17, e21733, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21733>
- ANGELO, Lia de Sousa Costa. A ausência da identidade racial negra nos livros didáticos para ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Uberlândia – Universidade Federal de Uberlândia, 2024.
- AROUCA, Marcelo de Jesus; RIBEIRO, Ana Cristina Leal; RODRIGUES, Nivia Bomim Queiroz. A Lei 10.639/03 nas pedagogias de favelas: Perspectivas da Educação em Direitos Humanos. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias*. 2019 – ISSN 2674-7227.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BATISTA, Susana Ramos Vasconcelos de; FILHO, Selisvaldo Pereira Lima. Relatos de uma professora na pandemia de covid-19 e suas dificuldades. In: Seminário Docentes “Centenário Paulo Freire”, 2021, on-line. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/RELATOS-DE-UMA-PROFESSORA-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-E-SUAS-DIFICULDADES.pdf>.
- BENTO, Maria Aparecida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil. ELACQUA, Gregory et al. (Orgs). Divisão de Educação. DOI: <https://doi.org/10.18235/0013265>
- BOMFIM, Rainer; MÁXIMO, Flávia; BAHIA, Alexandre (Orgs.) Decolonialidade do saber no ensino jurídico brasileiro: possibilidades e limites de desobediência epistêmica no direito. In: *Tendências do ensino jurídico: confrontando as limitações de um saber-práxis no direito [recurso eletrônico]* /-- Po Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 14.

BORGES, Marcia Narcizo e LEMOS, Jéssica Félix de. A química nos cabelos: relatos de experiência de ensino CTs visando uma educação antirracista. Revista da ABPN – v. 11, Ed. Especial – Caderno Temático: “Saber-fazer em Ciências & Tecnologias – Trajetórias Afrodiaspóricas” – dezembro de 2019, p. 128 – 49. DOI: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c3.p128-149>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 10 de março de 2004.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Casa Civil. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (2013). Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica.: Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 de fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acessado em: 15 de janeiro de 2025.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. Química Nova, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170375>

CANDAU, Vera Maria Ferrão e OLIVEIRA, Luís Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-20, abr, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1ª edição, 1978

COSTA, Camila Aparecida Oliveira da Costa. Juventude negra, educação e exclusão: um estudo sobre o racismo cotidiano. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5356>. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5356>

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas, n. 1, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

DOUSINAS, Costas. Os paradoxos dos Direitos Humanos. Trad. BRANDÃO, Caius. Goiânia: Latin American Human Rights Studies, 2021.

DUSSEL, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso.

ESQUINSANI, Rosemar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidney Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a bncc, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFs. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61630. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61630>

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Mazza, Edições. Belo Horizonte, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS TT. RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais). Horiz antropol [Internet]. 2019May;25(54):361–6. Available from: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832019000200015>

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, v. 29, n.1, 2003, p. 167-182. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). Mazza, Edições. Belo Horizonte, 2011.

GONZALEZ, Lélia. "Por um feminismo afrolatinoamericano": ensaios, intervenções e diálogos / organização Flavia Rios, Márcia Lima.. — 1a ed. — Rio de Janeiro : Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GUERRA, Andréa. Branquitude e Psicanálise: segregação racial e a matriz colonial do saber. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 230, p. 55-67, 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. . São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34. . Acesso em: 22 jan. 2025. , 1999

GUSTIN Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. (Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática. 5. Ed. rev., ampl. e atual. – São Paulo: Almedina, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. cadernos pagu (5) 1995.

HASS, Caroline Nogueira. Escola, ensino de história e o enfrentamento de preconceitos. Trabalho de Conclusão de Curso, Uberlândia – Universidade Federal de Uberlândia, 2021

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2017.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.21-53.

LIMA, Fernanda da Silva; SILVA, Karine de Souza. Teorias críticas e estudos pós e decoloniais à brasileira: quando a branquitude acadêmica silencia raça e gênero. *Empório do direito.com.br*, São Paulo, 22 jun. 2020.

LOPES, Saskya Miranda. Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores. *MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*. v. 2, n. 2, p. 149-162, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n2.p149-162>

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: *Pensamento Feminista: Conceitos fundamentais*. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org). Bazar do tempo. Rio de Janeiro. 2019a.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: *Pensamento Feminista: Conceitos fundamentais*. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org). Bazar do tempo. Rio de Janeiro. 2019a.

LUIZ, Ronilson de Souza E CORREIA, Zilma Soares Correia. Desigualdades Raciais e a Educação Brasileira: Alguns pontos estruturais.

LUIZ, Ronilson de Souza e CORREIA, Zilma Soares. Desigualdades Raciais e a educação brasileira: alguns pontos estruturais In: *Revista Multidisciplinar e de Psicologia – v: 15*, n. 55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v15i55.3075>

MAGALHÃES GOMES, Camilla. Raça e racismo como conceitos jurídicos de resistência. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 697-708, jan./jun. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. *Modernidade, império e colonialidade*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S.L.], n. 80, p.71-114, 1 mar. 2008. OpenEdition. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da educação no Brasil*. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. – 2ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*. Traduzido por OLIVEIRA, Marco de. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 32 nº94 junho/2017: e329402. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de lamodernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Parte I: Dimensão sociocultural da condição de negro. In: NOGUEIRA, Isildinha Baptista. A cor do inconsciente: significações do corpo negro. I. ed. – São Paulo : Perspectiva, 2021

NOVAK, Joseph D. e CANAS, Alberto J.. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Práxis Educativa [online]. 2010, vol.05, n.01, pp.09-29. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.009029>

NUNES, Gabriela Amaral Ferreira. PIBID e formação de professores para educação das relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista: o subprojeto História e Geografia junto à Escola Estadual Américo Renê Giannetti. Trabalho de Conclusão de curso (graduação), Uberlândia – Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Educação&Realidade, Porto Alegre. v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em: 13 de agosto de 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100006>

PEREIRA, Damires dos Santos. “Somos educadores também”: as contribuições do serviço social para uma educação antirracista nas escolas. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Ituiutaba – Universidade Federal de Uberlândia, 2023.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo e BERSANI, Humberto. Crítica à interseccionalidade como método de desobediência epistêmica no Direito do Trabalho Brasileiro. Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 11, N. 4, 2020, p. 2743-2772. DOI: <https://doi.org/10.29293/rdfg.v6i01.236>

PEREIRA, Flávia; COELHO, Flávia. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e bell hooks. Revista de Direito da Faculdade Guanambi, v. 6, n. 01, p. e236, 2 maio 2019.

PEREIRA, Flávia; MURADAS, Daniela. Decolonialidade do saber e direito do trabalho brasileiro: sujeições interseccionais contemporâneas. Revista Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 20, n. 20, p. 1-26, 2018.

PIRES, Thula. Racializando do debate sobre Direitos Humanos: Limites e possibilidades da criminalização do racismo no Brasil. SUR. REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, v. 28, p. 65-75, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESENDE, Maria Joana Costa Muniz de. O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico raciais: um estudo na educação de jovens e adultos. CESEC. Dissertação (Mestrado), Uberlândia – Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

RIBEIRO, Djamilia. Pequeno Manual Antirracista. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Larissa da Silva. Ensino de África e cultura afrobrasileira: os desafios da Lei 10.639/03 na atualidade. Trabalho de Conclusão de Curso, Uberlândia – Universidade Federal de Uberlândia, 2023.

ROSSATO e SANTOS. Educação Antirracista: Uma reflexão teórico-conceitual à luz da educação para a paz. in: Filho, Mendes e Salles (Org.). Estudos sobre a Paz: Olhares interdisciplinares. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022. DOI: [10.54176/GELG2523](https://doi.org/10.54176/GELG2523)

SANTOS, Francisca Kananda Lustosa dos; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Jovens meninas negras e a exclusão escolar: a ausência da interseccionalidade nas políticas públicas de educação. HUMANIDADES & INOVAÇÃO JCR, v. 09, p. 110, 2022.

SANTOS, Jaqueline Lima. Pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil – 1. ed. – Rio de Janeiro : ActionAid Brasil, 2024

SANTOS, Romer Mottinha e MORAES Thiago Perez Bernardes de. “Eu preciso respirar” – George Floyd, Black Lives Matter e o exame de buscas na web. In: ROCHA, Wesley Henrique Alves da (org.). Racismo e antirracismo: reflexões, caminhos e desafios. Curitiba: Bagai, 2021. p. 203-215.

SELISTER-GOMES, Mariana; QUATRIN-CASARIN, Eduarda; DUARTE, Giovana. O conhecimento situado e a pesquisa-ação como metodologias feministas e decoloniais: um estudo bibliométrico. CS, Cali, n. 29, p. 47-72, Dec. 2019. Available from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242019000300047&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 de jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i29.3186>

SILVA, Gabriela Fernanda Adevides da. A Lei 10.639/03 e a formação inicial de professores/as de Química: um estudo com discentes do ICENP-UFU. Trabalho de Conclusão de Curso, Ituiutaba – Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

SILVA, Jhonatan Bento da; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; RODRIGUES, Cristiano Santos. O desmonte da política de promoção da igualdade racial no Brasil. ANPOCS: 48º Encontro Anual. 2024. Disponível em: <https://www.encontro2024.anpocs.org.br/arquivo/downloadpublic?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJjRF9BUiFVSVZPXCI6XClyNzg1XCJ9IiwiaCI6IjhhMjA1ZmMzYTlyMGYwODFINGM2ZjU2NTBIZTBkZWZhIn0%3D>. Acesso em: 04 de dezembro de 2024.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). Mazza, Edições. Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Rosa Maria da. NEABI/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Geografia; 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.445>.

SOUSA, Priscila Gabriela Oliveira. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e antirracismo: uma proposta dialógica na educação básica. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos; 2023.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Trad. ALMEIDA, Sandra Regina Goular, FEITOSA, Marcos Pereira e FEITOSA, André Pereira. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. 56 p. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

UNICEF, “Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar”. 2019. Disponível em: Relatorio-Trajetorias Sucesso Escolar-v3.indd. Acesso em: 14 de agosto de 2024.

VIGOYA, Mara Viveiros. Interseccionalidad, Giro Decolonial y Comunitario. Biblioteca Masa Crítica CLASCO. 2023.

WALSH, Catherine. (Org.). Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi. TOMO I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. (Org.). Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi. TOMO II. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. *EccoS – Revista Científica, [S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 569–586, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1901>. Acesso em: 17 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v11i2.1901>