



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALDETE FERREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS:  
O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E QUAIS AS APROXIMAÇÕES COM  
O PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS?**

RONDONÓPOLIS/MT

2023

VALDETE FERREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS:  
O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E QUAIS AS APROXIMAÇÕES COM  
O PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues

RONDONÓPOLIS/MT

2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

F383p      Ferreira da Silva, Valdete.  
             Práticas Pedagógicas Antirracistas [recurso eletrônico] : o que dizem as produções científicas e quais as aproximações com o princípio de igualdade de diferenças ? / Valdete Ferreira da Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 114 f., pdf). – 2023.

             Orientador(a): Eglen Silvia Pipi Rodrigues.  
             Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.  
             Inclui bibliografia.

             1. Aprendizagem dialógica. 2. Lei 10.639/2003. 3. Práticas pedagógicas antirracistas. 4. Educação antirracista. I. Rodrigues, Eglen Silvia Pipi, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E QUAIS AS APROXIMAÇÕES COM O PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE DIFERENÇAS?"**

**AUTORA: MESTRANDA VALDETE FERREIRA DA SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em **05/12/2023**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DOUTORA EGFLEN SILVIA PIPI RODRIGUES** (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. DOUTORA REGINA APARECIDA DA SILVA** (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. DOUTORA FABIANA MARINI BRAGA** (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**4. DOUTORA MERILIN BALDAN** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 05/12/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **Regina Aparecida da Silva, Docente UFR**, em 29/01/2024, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Marini Braga, Usuário Externo**, em 06/02/2024, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente UFR**, em 06/02/2024, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0254807** e o código CRC **AF12684E**.

---

***É preciso agir***

*Primeiro levaram os negros*

*Mas não me importei com isso*

*Eu não era negro*

*Em seguida levaram alguns operários*

*Mas não me importei com isso*

*Eu também não era operário*

*Depois prenderam os miseráveis*

*Mas não me importei com isso*

*Porque eu não sou miserável*

*Depois agarraram uns desempregados*

*Mas como tenho meu emprego*

*Também não me importei*

*Agora estão me levando*

*Mas já é tarde.*

*Como eu não me importei com ninguém*

*Ninguém se importa comigo.*

*(Bertolt Brecht)*

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta pesquisa a todas pessoas negras desse país, em especial às crianças e outras minorias. Que num futuro próximo possamos viver em um mundo com mais igualdade de direitos e não sejamos mais excluídos pelas nossas diferenças!*

## AGRADECIMENTOS

Disse Clarice Lispector “*quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas juntos vamos muito mais longe*”. Este é um trabalho que foi feito junto daqueles que eu tive a certeza que não me deixariam sozinha nessa jornada. A vocês o meu sincero agradecimento por me apoiarem, incentivarem e colaborarem para a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus pela vida, coragem e sabedoria, por permitir que este momento fosse vivido por mim, proporcionando alegria aos meus pais e àqueles que contribuíram para a realização desta dissertação.

A minha orientadora, Professora Dra Eglen, uma pessoa querida, que com sua voz doce soube conduzir com maestria os passos dessa trajetória até o seu momento final. Sou imensamente grata a você por acreditar em mim desde o início da minha vida acadêmica na graduação, por todos os ensinamentos, pelas palavras de estímulos quando na verdade eu mesma queria desistir. Obrigada por fazer parte da materialização desse sonho de ser mestre.

A banca examinadora composta pelas Professoras Dras Fabiana Marini e Regina A. da Silva, as contribuições de vocês nesse percurso me ajudaram imensamente para a concretização dessa pesquisa.

A minha família, por permanecer ao meu lado em todos os momentos e escolhas feitas por mim durante a minha vida. Vocês são o alicerce que me levantaram até aqui.

A minha mãe Maria, que nos momentos quando mais precisei, sempre foi minha principal rede de apoio, ajudando e incentivando, a ela todo meu amor e gratidão eterna.

Aos meus filhos queridos Marcos Vinícius e Pedro Enrique, que são a razão da minha existência. É por amor a vocês que eu vou até o fim.

Ao meu companheiro, namorado e amigo Everton, que sempre acreditou em meu potencial para seguir adiante na realização dos meus objetivos e na busca dos meus ideais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, que contribuíram muito para minha formação como professora e pesquisadora, levarei comigo todas as aprendizagens do tempo de mestranda.

Aos meus colegas do mestrado, em especial Júlia, Vânia, Maizi e Daiane, por dividirem comigo suas conquistas e aflições no decorrer desses dois anos e pouco de muitos estudos. Partilhar esse momento com vocês tornou o caminho mais suave.

Por fim e não menos importante, agradeço a mim, por ter conseguido chegar ao final dessa empreitada sem desistir. Tenho orgulho da mulher forte que tive o privilégio de me tornar durante esse percurso. Posso dizer, agora, que venci mais um desafio.



## RESUMO

Esta dissertação intitulada, Práticas pedagógicas antirracistas: o que dizem as produções científicas e quais as aproximações com o princípio de igualdade de diferenças?, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu-UFMT) e integra a linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Nesta investigação, buscamos responder a seguinte questão: Quais as aproximações entre o princípio de igualdade de diferenças e as produções científicas que discutem sobre as práticas pedagógicas antirracistas (2019-2023)? No que diz respeito aos objetivos, são apresentados: Objetivo geral - Analisar o princípio de igualdade de diferenças e suas aproximações com as produções científicas que discutam práticas pedagógicas antirracistas; Nos objetivos específicos pretende-se: 1-Descrever e analisar o que as produções científicas encontradas no portal de periódicos da capes têm produzido em relação às práticas pedagógicas antirracistas no Brasil e de que maneira o princípio de igualdade de diferenças pode contribuir para uma educação antirracista. 2-Verificar se as pesquisas encontradas no período de (2019-2023), referentes às práticas pedagógicas antirracistas respondem ao que foi proposto pela Lei 10.639/2003 após vinte anos de implementação dessa política pública afirmativa. O objeto de pesquisa deste trabalho são as práticas pedagógicas antirracista na perspectiva teórica de igualdade de diferenças. A pesquisa é bibliográfica com abordagem qualitativa, apoiando-se na técnica de “Análise de Conteúdo” de Bardin (1977). Por fim, concluiu-se com esta investigação que o princípio igualdade de diferenças da aprendizagem dialógica tem aproximações com as práticas pedagógicas antirracistas que foram apontadas nas produções científicas analisadas. De acordo com as problematizações elencadas nos trabalhos, as ações que são consideradas práticas educativas que produzem transformações no contexto escolar, melhorando o convívio entre as pessoas que nele atuam, são importantes na produção de um pensamento antirracista, e assim são denominadas práticas pedagógicas antirracistas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Dialógica. Lei 10.639/2003. Práticas pedagógicas antirracistas. Educação antirracista.

## ABSTRACT

This dissertation entitled, *Anti-racist pedagogical practices: what do scientific productions say and what are the approaches to the principle of equality of differences?*, is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso (PPGEdu-UFMT) and integrates the line of research Teacher Training and Public Educational Policies. In this investigation, we seek to answer the following question: What are the similarities between the principle of equality of differences and scientific productions that discuss anti-racist pedagogical practices (2019-2023)? Regarding the objectives, the following are presented: General objective - Analyze the principle of equality of differences and its approaches to scientific productions that discuss anti-racist pedagogical practices; The specific objectives are intended to: 1-Describe and analyze what scientific productions found on the Capes journal portal have produced in relation to anti-racist pedagogical practices in Brazil and how the principle of equality of differences can contribute to anti-racist education. 2-Check whether the research found in the period (2019-2023), referring to anti-racist pedagogical practices respond to what was proposed by Law 10,639/2003 after twenty years of implementation of this affirmative public policy. The research object of this work is anti-racist pedagogical practices from the theoretical perspective of equality of differences. The research is bibliographic with a qualitative approach, based on Bardin's (1977) "Content Analysis" technique. Finally, it was concluded from this investigation that the principle of equality of differences in dialogical learning is similar to the anti-racist pedagogical practices that were highlighted in the scientific productions analyzed. According to the problematizations listed in the works, the actions that are considered educational practices that produce transformations in the school context, improving coexistence between the people who work there, are important in the production of anti-racist thinking, and are therefore called anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Dialogical Learning. Law 10,639/2003. Anti-racist pedagogical practices. Anti-racist education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CREA</b>	Community of Researchers on Excellence for All
<b>CUR</b>	Campus Universitário de Rondonópolis
<b>ERER</b>	Educação das Relações Étnico Raciais
<b>GEAD</b>	Grupo de Estudo em Aprendizagem Dialógica
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>NIASE</b>	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
<b>PPG-Edu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SciELO -</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFSCar -</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFR -</b>	Universidade Federal de Rondonópolis

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Síntese dos princípios da aprendizagem dialógica	20
Quadro 2 — Apresentação dos filtros utilizados nas buscas no portal da CAPES	77
Quadro 3 — Descritor: Práticas Pedagógicas Antirracistas (Artigos Periódicos CAPES: 2019-2023)	82
Quadro 4 — Categoria 1: Práticas pedagógicas antirracistas	87
Quadro 5 — Categoria 2: Educação antirracista	90
Quadro 6 — Categoria 3: Educação das relações étnico-raciais e relações étnico-raciais	94
Quadro 7 — Categoria 4: Lei nº 10.639/2003	98

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 IGUALDADE DE DIFERENÇAS</b>	<b>23</b>
2.1 O princípio de igualdade de diferenças e sua base teórica	23
2.2 Aprendizagem dialógica	25
2.3 Princípios da Aprendizagem Dialógica	28
2.4 Teorias de aprendizagem e algumas concepções de educação	41
<b>3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	<b>56</b>
3.1 Uma breve contextualização da história dos negros na educação brasileira	56
3.2 A Lei 10.639/2003: uma contextualização dos vinte anos de sanção	64
3.2.1 Desafios e contribuições da Lei 10.639/2003 na busca da construção de uma Educação Antirracista	68
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>73</b>
4.1 Caminhos metodológicos da pesquisa	73
<b>5 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES</b>	<b>85</b>
5.1 Apresentação dos resultados através da análise de conteúdo de Bardin (1977)	85
5.2 O princípio igualdade de diferenças, as produções científicas e suas aproximações	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

*Quem não sonha o azul do vôo, perde o poder de pássaro. É sonhar, mas cavalgando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer.*

*(Thiago de Mello)*

No meu caso, tornar-me uma professora pesquisadora foi um ato de rebeldia. Os caminhos que me fizeram chegar até aqui não foram os melhores e/ou mais fáceis de serem percorridos. Faço parte do percentual de brasileiros e brasileiras que englobam a camada marginalizada desse país. Sou mulher, negra, nordestina, filha da classe trabalhadora. Fiz parte, também, das estatísticas que numeram adolescentes grávidas antes da conclusão dos estudos. Estive entre os números de mulheres chefes de família que lutam diariamente pelo sustento da sua prole. Enfim, ocupar esses lugares me impediu por algum tempo de realizar os meus sonhos de infância.

Fazer pesquisa científica exige do ser que a faça uma sede de conhecimento e dedicação que, por vezes, durante o percurso, descobrimos se a temos ou não. Desse modo, mesmo sem a disponibilidade de tempo necessária, sem disposição física depois de 12 horas de trabalho, com intervalo de uma hora para o almoço e todo o trabalho doméstico e de mãe — que é invisível aos olhos da sociedade —, ainda assim me atrevi a fazer esta pesquisa. Pois existe em mim a rebeldia que me impulsa para integrar outros números e estatísticas.

Muitos fatores poderiam ter feito com que eu desistisse desse sonho, mas, hoje, faço parte de indicadores que mostram outros números, como o de pessoas negras e/ou que tiveram acesso ao Ensino Superior, em universidades públicas e de qualidade, possibilitados por políticas públicas educacionais. Neste sentido, procuro desenvolver, da melhor maneira possível, a minha função como educadora, com práticas pedagógicas que provoquem nos estudantes o desejo da mudança da realidade em que estão inseridos, por meio da educação.

Sendo assim, esta pesquisa nasce do interesse dessa mulher negra, nordestina, professora iniciante, mãe de família, filha da classe trabalhadora e sua imensa vontade de colaborar com a transformação do mundo num lugar mais digno para as minorias. Esse desejo de mudança está enraizado em minha alma desde os tempos da escola primária. Desde então, sigo pensando que sim, podem existir caminhos para aqueles que não são provenientes dos meios mais abastados, para que alcancem um “lugar ao sol”, mas também sei que esse trajeto

será mais difícil para ser trilhado, quando se fala de pessoas que estão há séculos ocupando um lugar de desvantagem na busca pelo sucesso.

Cavalliero (2020) pontua que as crianças negras e/ou pobres são negligenciadas nas escolas por fatores relacionados à cor da sua pele, ao jeito do seu cabelo e à sua condição social. Em meados da década de 1990, tempo em que iniciei minha trajetória escolar, lembro de não possuir a cartilha “Alegria de saber”, usada em sala de aula para a alfabetização da turma, pois a mesma deveria ser comprada pela família. Recordo-me com riqueza de detalhes a fala da professora, menosprezando aqueles que não tinham o material para realizar as atividades.

As atitudes descritas acima me fizeram entender desde cedo que o caminho para aqueles estudantes pertencentes às classes subalternizadas teriam mais obstáculos que os outros. E, desde então, compreendi que a saída para a situação de subalternização em que me encontrava também seria pelos mesmos meios que me excluía. Desse modo, concluí meus estudos, incluindo uma gestação precoce aos 16 anos, enquanto cursava o Ensino Médio.

Não desisti do sonho de cursar um ensino superior, contrariando as perspectivas de meninas negras com realidades bem precárias. Em 2013, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por intermédio das políticas públicas de ações afirmativas de cotas para estudantes negros advindos de escolas públicas entrarem na universidade pública.

A partir do momento em que entrei na universidade, decidi que viveria a minha trajetória acadêmica de forma ampla. Participei de eventos e seminários, dentro e fora do campus universitário. Ingressei em projetos de extensão que me possibilitaram um aprofundamento nas aprendizagens iniciadas na sala de aula da graduação, pois, nos encontros dos grupos de estudos, as discussões eram sempre levantadas a partir da vivência como estudante.

Participei como bolsista do Projeto de Educação Tutorial<sup>1</sup> (PET), coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Eglen Silvia Pipi Rodrigues, minha orientadora nesta pesquisa, enquanto graduanda do curso de Pedagogia. Nesse projeto, tive o primeiro contato com o Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica-GEAD, que, na época, desenvolvia atividades

---

<sup>1</sup> O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa do governo federal brasileiro de estímulo a atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias, no nível de graduação. Os objetivos do programa são: a melhoria do ensino de graduação, a formação acadêmica ampla do aluno, a interdisciplinaridade, a atuação coletiva e o planejamento e a execução, em grupos sob tutoria, de um programa diversificado de atividades acadêmicas.

educativas de êxito em uma escola da região periférica da cidade de Rondonópolis, que estava em fase de transformação em Comunidades de Aprendizagem<sup>2</sup>.

Depois que concluí a graduação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, de imediato iniciei o trabalho como docente em escolas públicas e periféricas da cidade de Rondonópolis (MT). Esses primeiros momentos como professora fizeram-me perceber a importância da formação continuada na escola, bem como a colaboração entre os pares mais experientes e o suporte que a gestão escolar deve proporcionar.

Entretanto, vi-me despreparada quando ocorriam situações de discriminações raciais, sociais e/ou culturais na sala de aula. Ainda que oralmente, eu sempre fazia intervenções relacionadas ao ocorrido. Mesmo assim, sentia que só isso não era suficiente; precisava ser algo mais concreto para causar mudanças reais nos comportamentos preconceituosos entre as crianças. Muitos desses casos de discriminações na “minha sala de aula” despertaram gatilhos escondidos em meu subconsciente, que rememoram os meus tempos de escola primária. Fui uma criança negra, pobre e sem muitas perspectivas de aprendizagem, pois sequer o material didático meus pais tinham condições de comprar para mim e os meus quatro irmãos estudarem.

Como docente e pesquisadora, acredito na educação e luto para que esta seja transformadora e inclusiva. Neste sentido, desenvolvo esta pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas antirracistas: o que dizem as produções científicas e quais as aproximações com o princípio de igualdade de diferenças?*, integrada à linha de pesquisa “Formação de professores e políticas públicas educacionais” e relacionada aos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Rondonópolis.

Nesta investigação, buscamos responder a seguinte questão: Quais as aproximações entre o princípio de igualdade de diferenças e as produções científicas que discutem sobre as práticas pedagógicas antirracistas (2019-2023)? No que diz respeito aos objetivos, são apresentados: Objetivo geral - Analisar o princípio de igualdade de diferenças e suas aproximações com as produções científicas (2019-2023) que discutam práticas pedagógicas antirracistas.

---

<sup>2</sup> O projeto Comunidades de Aprendizagem teve início na Espanha em 1995, desenvolvido pelo Community of Researchers on Excellence for All (CREA-UB) e vem sendo difundido no Brasil, desde 2003, pelo Núcleo de Investigação, Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Este modelo educativo está em consonância com as teorias científicas em nível internacional, destacando dois importantes fatores para o processo de ensino e aprendizagem: as interações e a participação da comunidade. Aubert, *et.al* 2018).



Nos objetivos específicos pretende-se: 1) Descrever e analisar o que as produções científicas encontradas no portal de periódicos da capes (2019-2023) têm produzido em relação às práticas pedagógicas antirracistas no Brasil e de que maneira o princípio de igualdade de diferenças pode contribuir para uma educação antirracista; 2) Verificar se as pesquisas encontradas no período de (2019-2023), referentes às práticas pedagógicas antirracistas, respondem ao que foi proposto pela Lei 10.639/2003 após 20 anos de implementação dessa política pública afirmativa. O objeto de pesquisa deste trabalho são as práticas pedagógicas antirracistas na perspectiva teórica de igualdade de diferenças.

A pesquisa é bibliográfica com abordagem qualitativa, apoiando-se na técnica de “Análise de Conteúdo”, de Bardin (1977). Embora toda a base conceitual da aprendizagem dialógica nos aponte caminhos que ajudam na superação das desigualdades sociais, raciais e/ou culturais anteriormente descritas, o enfoque será voltado em aprofundar como a mesma pode potencializar esses meios para uma construção de práticas pedagógicas antirracistas. Desse modo, destaca-se nesta pesquisa, como eixo analítico, o princípio que discorre sobre igualdade de diferenças para análise das abordagens teóricas relacionadas ao tema.

O referencial teórico desta pesquisa está embasado nos autores que discutem e corroboram acerca do tema da pesquisa, bem como com a problemática aqui apresentada. Buscou-se por autores que discutem a realidade brasileira e que contribuem com o segmento das principais pautas que serão abordadas nesta investigação. Dessa forma, trouxe para dialogar aqui: Gomes e Munanga (2016);e Almeida (2019), pois ambos discutem sobre os negros no Brasil e apresentam suas conceituações sobre alguns termos que foram muito usados no decorrer da escrita.

Outros autores também possibilitaram que mantivéssemos o enfoque nas discussões sobre o processo histórico que ocorreu no país. Cavalleiro (2020)e Carneiro (2005), com suas respectivas produções, contribuíram para colocar em evidência alguns conceitos e assuntos sobre o racismo estrutural/social/educacional brasileiro, as relações étnico-raciais e ademais. Também como fonte de apoio nesta pesquisa, utilizei dados apontados pelo Instituto Dacor (2020), que trouxe alguns apontamentos sobre a Lei 10.639/2003.

As autoras Braga, Mello e Gabassa (2012) estão presentes em meu embasamento teórico não somente nesta pesquisa, mas desde os tempos da graduação, quando, nos grupos de estudos do PET, fizemos todo o estudo do livro *Comunidades de aprendizagem, outra escola é possível*. Essas autoras são de suma importância para a construção de todo este trabalho, mesmo antes dele nascer, pois esta foi uma das primeiras obras que me impulsionou a estudar sobre esse projeto de mudança na educação, tornando-a mais igualitária e humana.

Por fim, e não menos importante, destaco os autores da obra *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. Aubert *et al.* (2018) trouxeram para essa investigação todo embasamento necessário para as discussões acerca da aprendizagem dialógica e os sete princípios de sua base conceitual. Esta obra juntamente com material encontrado nas buscas feita nas plataformas do portal da Capes periódicos e BDTD deram suporte para as análises feitas para responder a questão da pesquisa.

Vale ressaltar que o referencial teórico deste trabalho foi pensado com o intuito de melhor atender às problemáticas apontadas. Sabemos que as relações étnico-raciais e educação antirracista são campos de estudos bastantes ricos de autores que discutem com propriedade de fala sobre o assunto, e todos eles, conforme as referências desta pesquisa, nos ajudaram até o presente momento com as discussões aqui apresentadas.

Embora esta pesquisa não tenha como ponto central o racismo, ele a permeia do início ao fim. Pois todas as discussões aqui levantadas nos levam a um denominador comum causador de tantas desigualdades sociais/raciais/culturais, que assola a população negra, pobre, marginalizada. O racismo em suas diferentes formas compõe um conjunto de problemas que precisam ser erradicados da sociedade, pois contribuem para o epistemicídio da população que sofre com essas discriminações.

Discorrer sobre o racismo e suas diversificações, pelo lócus de quem o vivenciou de muito perto, é de fato um tanto complicado. Por mais que se pense em superações, em aprendizagens para uma autodefesa caso sofra novamente com essa postura discriminatória. É comum ficarmos imobilizados quando sofremos ou presenciamos alguma situação racista; a violência nos paralisa, um turbilhão de sentimentos nos atravessam e nos impedem de uma reação instantânea sobre o ocorrido. Mesmo tendo todas as argumentações teóricas para nos defender, ele ainda tem o poder de, muitas vezes, nos deixar sem voz. Falo do lugar ocupado por uma mulher, negra, mãe e professora, que vivenciou todas as etapas da vida sendo atravessada pela cor da minha pele e pelos resquícios de exclusão social, deixados ao longo da construção da História desse país

O período colonial, bem como os 388 anos de escravidão formal no Brasil deixaram marcas que refletem até os dias atuais na conjuntura de sociedade formada desde o “Descobrimento” desse país. O Brasil destaca-se como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, além de também ser uma nação com população bastante considerável de descendentes de africanos fora do seu continente.

Esse dado apontado pelos números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) reforça a pouca importância com esse sujeito histórico, cultural e social. Embora seja

um número considerável de negros e negras, isso não influenciou de forma positiva na implantação de políticas públicas afirmativas direcionadas para esse povo, pois são poucos os avanços voltados para uma reparação do dano causado a essa parcela da sociedade. Por outro lado, é fácil compreender os motivos dessa não importância, dos poucos investimentos, quando se estuda sobre as políticas de branqueamento e de extermínio utilizadas para tentar dizimar essa população.

Segundo o sociólogo Florestan Fernandes (1955, 1978), para essa população agora dita livre, os ex-escravizados e/ou afro-brasileiros restam poucas oportunidades econômicas e sociais de se incluírem nesta sociedade racista. Desse modo, percebendo em quais condições foram libertados, a população negra logo traçou estratégias para se restabelecerem. Por meio da educação enxergaram caminhos possíveis para alcançarem sua mobilidade social, econômica, cultural (Almeida, 2005).

Com a universalização da escola pública, grande parte da população brasileira negra e pobre teve acesso a uma cultura dominante, reprodutora das desigualdades sociais, mas que é vista como apropriada. O sistema educativo formal em sua configuração atual valida esse modelo de ensino, que valoriza a homogeneidade dos sujeitos, desconsidera a diversidade, o diferente em detrimento de valores e regras que não se sustentam mais, e que são ultrapassados.

Pesquisas evidenciam que existe uma urgência em diminuir os abismos deixados pelos anos de exclusão nesse país e que coloca a população negra e empobrecida em condições subumanas. A partir disso pode-se começar a pensar na transformação que se espera, parafraseando a autora Nilma Lino Gomes (2017), que discorre sobre o racismo e sua forma ambígua de perpetuação em nossa sociedade. Ela afirma que, por meio da negação de que exista o racismo e com o mito da democracia racial, se cria uma invisibilidade acerca do problema. Neste sentido, a autora aponta ainda que a negação já é uma forma de discriminação, pois se não existe racismo não há problema a ser combatido.

É preciso enfrentar esse problema social que há anos assola esse país, de frente e com todas as armas possíveis para então pensarmos em uma sociedade justa, fraterna com igualdade de oportunidades para todos e todas. Por todas essas questões, junto às aflições de uma professora com vontade de aprender a tornar o ambiente escolar no qual trabalha num lugar em que as crianças negras se sintam pertencentes e acolhidas, com vontade de participar das lutas pelas mudanças necessárias, impulsionei-me a escrever sobre essa temática.

A aprendizagem dialógica é um conceito apontado como um dos caminhos possíveis quando se pensa em transformação social. Esse conceito foi desenvolvido pelo Centro

Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Trata-se de um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. “É formado por sete princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como unidade” (Braga; Gabassa; Mello, 2012, p. 43).

No que se refere aos sete princípios da aprendizagem dialógica, neste estudo será feita a contextualização com enfoque em um específico, o princípio de igualdade de diferenças, para investigar se existem aproximações entre as produções científicas, bem como a educação voltada para as relações étnico-raciais na busca de possibilidades e caminhos para pensar a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Neste caso, vale destacar que os princípios envolvidos no conceito de Aprendizagem Dialógica baseiam-se em teorias essenciais para atingir a igualdade educativa e social. Segue abaixo a apresentação de uma estrutura resumida e didática dos sete princípios e algumas de suas concepções:

Quadro 1 — Síntese dos princípios da aprendizagem dialógica

<b>Princípios da Aprendizagem Dialógica</b>	<b>Conceitos e/ou definição resumida de cada Princípio</b>
Diálogo igualitário	A força está nos argumentos e não na hierarquia de quem fala. É escutar com respeito e falar com respeito e sinceridade.
Inteligência cultural:	Abrange, além do saber acadêmico, também o prático e o de comunicação. Todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão.
Transformação	Educação como agente de transformação e não como adaptação à realidade, por meio das interações.
Criação de sentido:	Aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas e possibilita ao estudante interesse real pelos conteúdos ensinados e pela escola
Solidariedade	Envolvimento solidário de todas as pessoas da comunidade no projeto educativo da escola.
Dimensão instrumental	Aprendizagem dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual.
Igualdade de diferenças	Todas as pessoas têm o igual direito de ser

respeitadas em suas diferenças.
---------------------------------

Fonte: Cadernos de formação (2014).

A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, trata da obrigatoriedade de incluir no currículo oficial das instituições de ensino público e privado a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Além disso, estabelece a discussão sobre a História e a importância da África e dos africanos para a construção da cultura e da sociedade brasileiras. A lei determina que esses conteúdos sejam ministrados em todo o currículo escolar, com destaques nas disciplinas de Educação artística, Literatura e História brasileira.

Atualmente, no campo da educação, observa-se um esforço imenso por parte de seus integrantes em se fazer vigorar de fato a lei que é considerada um avanço no que tange às lutas dos movimentos sociais e assim promover uma maior equidade dentro do sistema de ensino no Brasil.

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei (Gomes, 2010, p. 104).

Neste sentido, nota-se a importância de a escola assumir-se como agência transformadora, ou seja, cumprir o seu papel social de instruir para uma educação voltada para a superação das desigualdades, exclusões e discriminações. Isto posto, somado às políticas públicas de ações afirmativas, criam-se mecanismos para vencer os desafios de trabalhar dentro de uma perspectiva para uma educação das relações étnico-raciais.

Os motivos pelos quais me interesse em discutir e trazer a Lei 10.639/2003 para compor as discussões desta pesquisa são para entender como esta, juntamente com as contribuições teóricas do princípio de Igualdade de diferenças pode colaborar para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Esta dissertação está estruturada em seções incluindo a introdução e as considerações finais. A primeira seção apresenta a trajetória acadêmica da pesquisadora e as motivações que sustentaram a escrita dessa dissertação. Dedicar-se esse momento para a apresentação do trabalho juntamente às justificativas que impulsionaram a investigação acerca da temática em

questão, e que discussões relacionadas ao tema proposto se tornam cada vez mais tão necessárias e importantes.

A segunda seção ficou destinada ao referencial teórico, tem-se a apresentação do princípio de igualdade de diferenças e a base conceitual da aprendizagem dialógica. Nesta seção fomenta-se o que é esse princípio em destaque, bem como aponta o que os autores que o discutem nos revelam sobre o mesmo. A aprendizagem dialógica será discutida aqui para dar todo o embasamento do que são os outros seis princípios e sobre o que eles abordam num contexto geral. Também está compondo essa seção uma contextualização das principais teorias de aprendizagens que subsidiaram a educação brasileira até os dias atuais, bem como apresentam-se outras concepções educacionais que buscam práticas pedagógicas mais inclusivas e igualitárias.

No que diz respeito à terceira seção, esta apresenta uma contextualização sobre a educação das relações étnico raciais. Em linhas gerais, fez-se um investigação acerca da educação dos negros no Brasil, contextualizando como se deu o processo de escolarização, abordando-se sobre alguns avanços alcançados pelo movimento negro e organizações sociais que se construíram ao longo desse percurso. Tem-se uma explanação sobre o que é proposto na Lei 10.639/2003 e quais os desafios e contribuições da mesma para as mudanças educacionais urgentes.

Na quarta seção, que traz a explanação do percurso metodológico adotado para construir este trabalho, bem como as abordagens e técnicas escolhidas para desenvolver a pesquisa e fazer as análises. Também estão descritos os procedimentos utilizados para a realização do levantamento dos dados e quais os critérios utilizados para sua realização. Seguindo os passos de Bardin (1977), construiu-se a metodologia utilizada nesta pesquisa. .

A quinta seção apresenta-se nela serão apresentados os resultados das análises feitas acerca dos artigos que foram selecionados no portal da Capes periódicos. Nessa seção também serão encontrados os quadros construídos com as categorias compostas pelas unidades de contexto e de registro utilizadas para as análises reflexivas. Também compõem essa seção a análise acerca do princípio de igualdade de diferenças e suas aproximações com as discussões localizadas nos artigos no que tange às práticas pedagógicas antirracistas.

Ao final, são apontadas algumas considerações relacionadas aos resultados encontrados no decorrer das análises da pesquisa realizada. Espera-se que seja possível compreender a importância e urgência de uma educação com práticas pedagógicas antirracista que alcance num futuro não muito distante o status de uma educação antirracista, inclusiva, libertadora, que promova a criticidade em seus sujeitos. Por fim, espera-se com esta pesquisa

investigar se o princípio igualdade de diferenças da aprendizagem dialógica tem aproximações com as discussões das produções científicas.

## **2 IGUALDADE DE DIFERENÇAS**

*Nenhum poder na Terra é capaz de deter um povo oprimido, determinado a conquistar sua liberdade.*

*(Nelson Mandela)*

Nessa seção faremos toda a contextualização acerca do princípio igualdade de diferenças, bem como a apresentação dos demais que compõem a aprendizagem dialógica. Além disso, algumas teorias de aprendizagem e concepções de educação serão abordadas nessa seção com o intuito de problematizar as diferentes correntes ideológicas que permeiam ou já permearam o sistema educacional brasileiro.

Discorre-se também sobre a concepção dialógica de aprendizagem que traz em sua proposta de educação um ensino voltado para a população atual, ou seja a sociedade da informação. Sendo assim, teremos a seguir a explanação principais das teorias de educação que já estiveram em evidência no campo educacional e apresenta-se também propostas atualizadas que podem estar em consonância com as tentativas de acabar com o fracasso escolar na educação brasileira.

### **2.1 O princípio de igualdade de diferenças e sua base teórica**

Igualdade de diferenças é o princípio da aprendizagem dialógica que trata sobre a importância da diversidade. Diante disso, nesta seção há uma contextualização sobre sua concepção, destacando os principais apontamentos desse princípio que compõem, juntamente com outros seis, a aprendizagem dialógica. No Caderno de formação (2014) de aprendizagem dialógica temos algumas definições desse princípio, que discorre sobre a igualdade de direitos que todas pessoas têm de serem respeitadas por serem diferentes. A diversidade será bastante elencada entre as discussões que serão apresentadas acerca desse princípio. Nas palavras de Aubert *et al.* (2018),

Para além de uma igualdade homogeneizadora e de uma defesa da diversidade sem contemplar a equidade entre as pessoas, a igualdade de diferenças direciona-se a uma igualdade real, na qual todas as pessoas têm o

mesmo direito de ser e de viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, ser tratadas com o mesmo respeito e dignidade (Aubert *et al.*, 2018, p. 192).

Todas as pessoas pertencem a um grupo social, cultural, econômico diferente de outros. Os autores supracitados apontam que, por esse motivo, não podemos homogeneizar as aprendizagens, desconsiderando, assim, as diferentes realidades das quais partem meninos e meninas na tentativa de alcançarem os mesmos resultados daqueles estudantes que são pertencentes aos grupos majoritários .

A diversidade é entendida nesse princípio como ponto crucial para as aprendizagens na sociedade da informação, desde que seja posta de forma igualitária (Aubert *et al.*, 2018).. Então, entende-se que, quanto mais heterogênea for uma sala de aula, mais possibilidades de aprender e conviver com as diversas culturas ali existentes.

Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 74) também discorrem sobre o princípio de igualdades de diferenças dizendo que ele “articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com igual direito a ser diferente [...]”. Ainda sobre esse princípio as autoras supracitadas afirmam que,

No atual contexto de globalismo e sociedade da informação, há que se garantir que a igualdade de direitos, propalada pela modernidade, seja efetivada, incluindo-se o direito a viver plenamente a diversidade cultural e as escolhas pessoais usufruindo da diversidade como fonte de conhecimento (Braga; Gabassa; Mello, 2012, p. 72).

Neste sentido, as autoras comentam ainda que, mesmo vivendo numa sociedade democrática, existe uma hierarquia construída por projetos conservadores e expansionistas ao longo da vida humana. Nesses projetos, em que a hierarquização do lugar ocupado por grupos sociais e culturais são vistas como critérios para apontar qual é melhor ou pior, prevalecem as desigualdades colocadas em evidência pela parte da sociedade que é privilegiada. Dessa forma, a luta por justiça social, equidade educacional e respeito às diversas culturas vai sendo inviabilizada pelo sistema.

Os fatores que nos distinguem uns dos outros não podem nos classificar, mas, sim, procurar caminhos para todos acessarem os mesmos lugares de direitos e respeito dentro da sociedade. A palavra igualdade não pode ser confundida com homogeneidade. A homogeneidade coloca todos no mesmo formato. Isso acontece muito na escola, porém, não garante o aprendizado por igual desses estudantes. Esse papel desempenhado pela escola,



perpetua por séculos a hierarquia entre etnias, culturas diferentes, que ainda são inferiorizadas quando comparadas com a europeia.

Para Aubert *et al.* (2018, p. 192), “a melhor forma de acabar com os preconceitos raciais nas escolas e na sala de aula é por meio das interações com pessoas de outras culturas, em espaços de diálogo que melhoram a aprendizagem de todos e todas”. Sendo assim, para os autores, quanto mais mesclada for uma sala de aula, mais ricas serão as interações promovidas dentro dela.

Na escola, numa sala de aula considerada uniforme, sem diversidade, as interações não são diversificadas. Desse modo, as aprendizagens também não. Neste caso, os autores mencionados acima apontam que a transformação desses espaços em lugares que contemplem a diversidade de pessoas, culturas, línguas e condições socioeconômicas diferentes enriquece esse ambiente com múltiplas aprendizagens. As pessoas interagem-se, questionam-se, dialogam e, assim, quebram paradigmas criados em torno daquilo que é diferente e, desse modo, aprendem muito.

A diferença tratada dentro do princípio de igualdade de diferenças aborda sobre o direito que as pessoas têm de serem, de viverem de outro jeito no mundo. A igualdade também falada nesse princípio trata sobre essas pessoas terem o direito ao respeito, a dignidade, a educação de qualidade, saúde e moradia. Somos todos iguais porque somos todos diferentes, e esse direito nos coloca no mesmo patamar de liberdade de fazer escolhas, de modo de viver, qual religião seguir, da orientação sexual a qual se identifica, entre outras.

Em conformidade com que dizem os autores trazidos para essa discussão juntamente com o conteúdo posto no Caderno de Formação em aprendizagem dialógica (2014), tem-se a seguinte colocação acerca desse princípio: é preciso ter de forma esclarecida que somente o reconhecimento das diferenças não garante uma educação igualitária. É necessário que ocorra a inclusão dessas pessoas sem julgá-las por terem uma origem, cultura, crença diferente e, assim, possibilitar que a diversidade prevaleça promovendo melhores resultados na busca por uma educação inclusiva.

Em consonância com essa afirmação, entende-se que é importante buscar o entendimento de quais as melhores estratégias podem ser adotadas para um trabalho educacional que abranja todos esses pontos acima elencados e, assim, promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Para embasar as discussões no que se refere ao princípio de igualdade de diferenças dentro da aprendizagem dialógica, tem-se os apontamentos feitos por Paulo Freire, que está em constante diálogo com a base teórica desse princípio.

## 2.2 Aprendizagem dialógica

A Aprendizagem Dialógica está assentada numa perspectiva comunicativa de educação, cujas base teórica, conceitos e teorias estão em consonância com a sociedade da informação, com o multiculturalismo e com giro dialógico das sociedades e destaca-se como possibilidade para uma educação mais inclusiva, igualitária e respeitosa.

Desenvolve-se apoiada numa base teórica que contempla diferentes áreas, como a sociológica, pedagógica e psicológica entre outras. Aubert *et al.* (2018, p. 25) afirmam também que toda essa base teórica e conceitual, usada para embasar a aprendizagem dialógica, está em conformidade “com a atual sociedade da informação, com o multiculturalismo, e com o giro dialógico das sociedades”.

No que tange à sociedade da informação, Aubert *et al.* (2018) apresentam o seguinte apontamento: a educação, assim como a medicina, precisa trabalhar cientificamente. Diante de tantas pesquisas sociais educativas que são produzidas pela comunidade científica, é preciso estreitar o contato com as investigações que possuem mais relevância para combater e superar o fracasso escolar promover interações.

Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 34) discorrem sobre o multiculturalismo no Brasil, e afirmam que esse fenômeno “é realidade histórica e em permanente movimento”. Destaco a importância de mecanismos como o diálogo, as interações, intersubjetividade e relações humanas para promover a máxima aprendizagem.

No que se refere ao giro dialógico nas relações humanas, entendo que essas interações que antes se pautavam apoiadas no autoritarismo, hoje não se sustentam mais. Todo o *status quo* amparado pelo patriarcado, colocando a figura do homem como o soberano detentor das decisões dentro de um lar, foram superadas pelas milhares de novas configurações familiares que se formaram (Aubert *et al.*, 2018).

Desse modo, a concepção de Aprendizagem Dialógica apresenta-se em todos os seus aspectos, que são baseados nas melhores teorias e práticas da atualidade, como uma proposta educativa com bons resultados comprovados mundialmente.

A aprendizagem dialógica caminha “nos ombros dos gigantes”. Baseia-se nas principais teorias e pesquisas da comunidade científica internacional, levando em conta sua diversidade de saberes. Seu enfoque interdisciplinar, necessário para a análise dos problemas educacionais, supera concepções que se baseiam somente em uma disciplina, em detrimento das contribuições de outras, ou até mesmo travam uma guerra corporativa de disciplinas (Aubert *et al.*, 2018, p. 25).

Porém, isso não impossibilita o fato de que seja substituída quando houver melhores resultados com outras novas concepções. De acordo com os autores que embasam essa teoria, assim como na medicina, a educação precisa atuar com o que há de melhor para o seu público. Neste sentido, reitera-se mais uma vez o ponto crucial que vamos discorrer nessa seção: será que as concepções de aprendizagem que surgiram na e para sociedade industrial e que até hoje fazem parte dos currículos escolares produzem os resultados esperados?

De acordo com os autores,

Hoje, é possível trabalhar de forma científica no campo da educação. Há conhecimento sobre quais são as atuações práticas que diminuem o fracasso escolar e quais o aumentam. [...] Também há conhecimento sobre as principais teorias e pesquisas da atualidade. Já não há motivos para querer provar coisas acreditando que são novas quando na realidade já fracassaram anteriormente em todos os locais em que se tentou aplicá-las, Já não há porque permanecermos ancorados e ancoradas em teorias que já foram superadas por outras novas e melhores (Aubert *et al.*, 2018, p. 20).

Os autores reforçam ainda que é preciso romper com o fundamentalismo para avançar numa educação com enfoque científico. Essa característica identificada pelos autores diz respeito ao impedimento que as teorias e concepções tidas como definitivas promovem para a não colaboração no avanço das novas concepções.

Entender melhor como os alunos e alunas aprendem em cada momento sócio-histórico é uma boa maneira para potencializar a atuação deles e do professorado em sala de aula (Aubert *et al.*, 2018).. A aprendizagem dialógica é contra todo fundamentalismo dialógico, reconhecendo que houve contribuições das concepções tradicionais, significativas e cooperativas, bem como tem consciência do seu caráter histórico e, sendo assim, aberta a concepções novas que ocuparão seu lugar no futuro.

Diante disso, volta-se o olhar para a situação educacional, quando existe o discurso de que é preciso o professorado retomar sua autoridade dentro das escolas, mas não percebem que, para restabelecer essa autoridade de antigamente com os alunos e alunas da atualidade, será o mesmo que querer que a configuração familiar patriarcal seja restabelecida. E isso é inviável diante do cenário social que se apresenta.

Neste sentido, o que pretendo expor é que os caminhos para se retomar a autoridade do professorado não pode ser o mesmo que acontecia na concepção de ensino tradicional, pois as relações de poder se transformaram. Neste caso, segundo os autores, o diálogo é cada vez mais entendido como a solução para resolver os conflitos, deixando no passado a violência simbólica e até mesmo física que se aplicava antigamente.

Cada vez mais, os sujeitos e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento, processo pelo qual a linguagem adquire um papel central. É nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional, à sala da nossa casa, passando por trabalho, escola, família, relações íntimas e instituições como bancos, hospitais ou a administração local. A tendência dialógica que aparece nessas esferas é uma consequência das últimas mudanças da sociedade (Aubert *et al.*, 2018, p. 28).

Dessa mesma forma deve-se proceder no campo da educação. O diálogo é comprovado como o melhor caminho para fazer os acordos das salas de aulas e, assim, promover as aprendizagens. Pois quando acontece a imposição de forma autoritária, os resultados são a piora da convivência, bem como a não resolução dos conflitos e rebeldia dos estudantes.

As relações de poder existentes em nossa sociedade estão sendo substituídas por relações dialógicas, que desmontam estruturas sociais, como a do patriarcado. Estas formas de relações são importantes para combater violências físicas e simbólicas, desigualdades e, com isso, promover mudanças significativas nos meios sociais, educacionais, pessoais, entre outros. Os princípios da Aprendizagem Dialógica têm por objetivo subsidiar as reflexões sobre novas práticas que podem propiciar as mudanças tão necessárias nos campos citados anteriormente.

### **2.3 Princípios da Aprendizagem Dialógica**

Vimos até este momento com as autoras Braga, Gabassa e Mello (2012) que a aprendizagem dialógica é apontada como uma maneira diferenciada de conceber as relações com o outro, tendo sempre evidenciado que podemos aprender sempre por meio das interações promovidas de forma respeitosa. A aprendizagem dialógica é constituída por princípios que são articulados entre si e podem contribuir para o desenvolvimento do sujeito em sua essência humana. Será feita em seguida a apresentação desses princípios:

- **DIÁLOGO IGUALITÁRIO**

O diálogo igualitário acontece sempre que se consideram as contribuições de todas as pessoas que participam dele. Todos devem ter a mesma oportunidade de falar e de ser escutado, sendo que a força está na qualidade dos argumentos, no sentido do que se defende, e não na posição hierárquica de quem está falando. Isso quer dizer que todas as contribuições são válidas, independentemente de quem fala e de sua função, origem social, idade, sexo,

etc. **Base teórica:** Existem dois grandes pensadores que embasam esse conceito: Freire e Habermas (Cadernos De Formação 2014).

- **INTELIGÊNCIA CULTURAL**

Todas as pessoas são sujeitos capazes de ação e reflexão e possuem uma inteligência relacionada à cultura de seu contexto particular. A inteligência cultural não apenas considera o saber acadêmico, mas também a prática e a comunicação para se chegar a acordos e consensos cognitivos, éticos, estéticos e afetivos. Todas as pessoas devem encontrar condições e meios para expressar sua inteligência cultural em condições de igualdade. **Base teórica** O conceito de inteligência cultural vai além do de inteligência acadêmica e engloba a pluralidade das dimensões da interação humana: a inteligência acadêmica, a inteligência prática, assim como a inteligência comunicativa (Flecha, 1997).

Segundo Habermas e Chomsky, dois dos principais autores que contribuem para a construção desse princípio, todas as pessoas possuem habilidades comunicativas inatas, sendo capazes de produzir linguagem e gerar ações no meio em que vivem. Vygotsky (1995, 1996) também tratou do conceito de inteligência prática ao dizer que as crianças aprendem fazendo. Scribner (1988), seguindo o pensamento de Vygotsky, demonstrou que as pessoas adultas realizam em suas atividades diárias operações cognitivas equivalentes às desenvolvidas pelas crianças (Cadernos De Formação 2014).

- **TRANSFORMAÇÃO**

Promover interações transformadoras que possibilitem mudanças nas próprias pessoas e nos contextos em que vivem. A educação não deve restringir-se a uma acomodação à realidade social de cada um, mas atuar como agente transformador dessa realidade. Em Comunidade de Aprendizagem não há adaptação ao contexto e sim transformação – acreditar que a escola é um agente de mudança e não de reprodução, possibilitando assim uma grande conquista social: a superação das desigualdades. **Base teórica:** Para Vygotsky, a chave da aprendizagem está nas interações entre as pessoas e delas com o meio, e com a transformação das interações é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores que fazem parte da comunidade educativa. Mead (1973) reforça essa ideia ao analisar as interações interpessoais e perceber que incorporamos atitudes e condutas de outras pessoas por vários motivos: para nos sentir aceitos no grupo, responder às expectativas de pessoas importantes, etc. Outro autor relevante nesse princípio é Freire (1997), quando afirma que somos seres de transformação e não de adaptação (Cadernos De Formação 2014).

- **DIMENSÃO INSTRUMENTAL**

O acesso ao conhecimento instrumental, advindo da ciência e da escolaridade, é essencial para operar transformações e agir no mundo atual. Quando falamos de dimensão instrumental, nos referimos à aprendizagem daqueles instrumentos fundamentais, como o diálogo e a reflexão, e de conteúdos e habilidades escolares essenciais para a inclusão na sociedade atual, como por exemplo: ler, escrever, fazer contas, interpretar textos, manejar as tecnologias da informação e da comunicação, dominar diferentes idiomas. **Base teórica:** A Aprendizagem Dialógica supera a oposição entre a

dimensão humanista e a dimensão instrumental da educação, investindo no currículo da competência e do esforço e utilizando todos os mecanismos necessários para que o conhecimento chegue a todos os estudantes, e especialmente àqueles que mais necessitam. É importante que todos os estudantes saiam da escola preparados para se inserir na Sociedade da Informação e operar transformações necessárias na sua própria vida e da sua comunidade. Para isso, a dimensão instrumental da aprendizagem é fundamental. A comunidade científica internacional tem destacado a importância do âmbito instrumental da aprendizagem para a superação das desigualdades sociais e educativas (Ladson-Billings, 1995; Apple; Beane, 1997 *apud* Cadernos de Formação 2014).

- **CRIAÇÃO DE SENTIDO**

Significa possibilitar um tipo de aprendizagem que parta da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas. Quando a escola respeita as individualidades dos estudantes, garantindo o seu sucesso na aprendizagem, todos finalmente veem sentido naquilo que estão aprendendo. Fomentar a criação de sentido melhora visivelmente a confiança e o empenho dos estudantes na busca de suas realizações pessoais e coletivas. **Base teórica:** Um dos maiores problemas nas escolas atuais é a desmotivação de muitos estudantes, que não encontram sentido para participar das aulas. Esse problema já foi identificado e debatido por muitos autores. Freire (2003), por exemplo, reconhece que o ensino é distanciado das experiências que os estudantes vivem fora da escola (Cadernos De Formação, 2014).

- **SOLIDARIEDADE**

Criação de situações de aprendizagem que privilegiam relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas. Para superar o abandono escolar e a exclusão social é preciso contar com práticas educativas democráticas, das quais todos devem participar. E isso envolve também o entorno da escola. Quando toda a comunidade está envolvida solidariamente num mesmo projeto, fica muito mais fácil transformar as dificuldades em possibilidades, melhorando assim as condições culturais e sociais de todas as pessoas. **Base teórica:** Todo projeto educativo que pretende ser igualitário tem que estar embasado na solidariedade. Se a Aprendizagem Dialógica pretende a superação das desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos principais, educar em valores não é um discurso ou um conteúdo, pratica-se a solidariedade a cada dia nas aulas e na escola. Para Bruner (1996), a Solidariedade, certamente, não exclui a presença de alguém cumprindo o papel de professor. Simplesmente implica que o professor não exerce tal papel como monopólio, que os aprendizes também “se apoiam” uns aos outros (Cadernos De Formação, 2014).

- **IGUALDADE DE DIFERENÇAS**

Para além da igualdade homogeneizadora e da defesa da diversidade que não leva em conta a equidade, a igualdade de diferenças é a igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, ser tratadas com respeito e dignidade. **Base teórica:** Para a fundamentação desse princípio, mais uma vez recorremos a Paulo Freire. Como destaca o autor (1997), não será possível conceber as diferenças de maneira tolerante e igualitária enquanto estas estiverem associadas à ideia de que uma cultura é superior a outra. No âmbito

educativo, nenhuma relação intercultural balizada em crenças racistas, classistas, de gênero ou de orientação sexual melhorará a aprendizagem dos estudantes em relação à convivência; na verdade, terá o efeito contrário, de aumentar os conflitos e o fracasso escolar, especialmente para aqueles vistos como inferiores. Nossas escolas são o reflexo de uma sociedade diversa e plural. O grande desafio é entender que não basta apenas reconhecer as diferenças para ter uma educação igualitária. Para oferecer uma educação melhor, é necessário que todas as pessoas, independentemente de sua origem, cultura, crença, etc, estejam incluídas e que suas vozes sejam levadas em consideração. Portanto, não almejamos a igualdade que homogeneiza a diversidade desigual, mas a que proporciona os mesmos resultados a todos, a despeito das diferenças sociais e culturais. Guiar-se por objetivos igualitários é a via para alcançar uma educação democrática e maior coesão social (Cadernos De Formação, 2014).

O diálogo igualitário é o primeiro princípio da aprendizagem dialógica. Para que uma sociedade tenha seus conflitos resolvidos por meio do diálogo e da interação entre os sujeitos é preciso ter em pauta bons argumentos. A teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire aponta que nos criamos e recriamos de acordo com a nossa relação com o mundo externo, que acontece mediada pela comunicação que é um fenômeno vital para esse processo.

O objetivo da ação dialógica é sempre desnudar a verdade, interagindo com as outras pessoas e com o mundo. Em sua teoria da ação dialógica, Freire distingue ações dialógicas, ou seja, ações que promovem o entendimento, a criação cultural e a liberação, e ações antidialógicas, aquelas que negam a possibilidade de diálogo, distorcem a comunicação e reproduzem o poder (Aubert *et al.*, 2018, p. 104).

Desse modo, entende-se que, para ocorrer de fato um diálogo igualitário às relações, não podem ser situadas nas posições que cada sujeito ocupa dentro de uma sociedade. O giro dialógico põe em questão toda essa estrutura que atualmente não se sustenta dentro das instituições. O poder de fala é regido pelo peso dos argumentos apontados por cada sujeito em qualquer situação que esteja sendo debatida no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 45), “O princípio de *diálogo igualitário* foi composto, principalmente, dos conceitos de diálogo e palavra verdadeira, de Paulo Freire, bem como de ação comunicativa, de Habermas”.

Para Freire, o diálogo acontece por meio da palavra e esta possui duas dimensões apontadas por ele como ação e reflexão. O autor ressalta ainda que o sujeito que deseja transformar o mundo precisa se manter numa linha tênue entre o que se fala e o que se faz, ou seja, a sua ação precisa estar em consonância com as suas teorias e refletir sobre as suas decisões. De acordo com Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 45), “É nesta perspectiva que o

conceito de ação comunicativa, desenvolvido por Habermas, junta-se ao de diálogo e ao de palavra verdadeira, de Freire, como suporte ao princípio de *diálogo igualitário*, constitutivo da *aprendizagem dialógica*”.

Com a Teoria da ação comunicativa, Habermas nos explica como a subjetividade está relacionada com a intersubjetividade advinda das interações sociais, estabelecidas entre as pessoas. Neste sentido, a subjetividade é tida como o produto daquilo que ocorre no processo de interiorização, socialização com o mundo externo. Para Aubert *et al.* (2018, p. 105), “Habermas salienta que os significados são criados na interação, no diálogo intersubjetivo, tudo o que é subjetivo foi antes intersubjetivo, foi criado na relação com outras pessoas no mundo social”.

Freire e Habermas contribuíram com suas teorias para a construção do princípio de diálogo igualitário. “Freire na Teoria da Ação Dialógica revela como a natureza da pessoa é dialógica. Habermas estabelece, como premissa de sua Teoria da Ação Comunicativa, que todas as pessoas são capazes de produzir linguagem e ação, o que lhes permite chegar a acordos” (Aubert *et al.*, 2018, p. 67-68). Os argumentos válidos precisam contemplar os diferentes grupos sociais, respeitar cada sujeito em sua subjetividade.

Seguindo esse pensamento, entende-se que o lugar de fala não pode ser ocupado por aqueles que possuem posições privilegiadas dentro da sociedade, mas, sim, por aqueles que escolhem se pronunciar e se comprometem com a transformação do mundo. Diante disso, considera-se o diálogo e as interações sociais elementos imprescindíveis para alcançar bons resultados na sala de aula e fora dela. É notório que, dentro da sociedade da informação, onde o conhecimento não se realiza somente por meio da escola, a mesma precisa buscar caminhos para tornar-se mais atrativa àqueles que a frequentam.

O princípio de Inteligência cultural, o qual vamos abordar, trata-se da valorização que é dada aos saberes produzidos fora do meio educacional. Os saberes culturais e as habilidades de comunicação entre os sujeitos nem sempre são aprendidos em escolas ou universidades. Conforme Aubert *et al.* (2018, p. 144), “Na esfera da aprendizagem escolar, o conceito de inteligência tradicional, medido por meio do quociente de inteligência (QI), criou várias rotulações ao alunado”.

Os diversos tipos de testes existentes e usados para “medir” o nível de conhecimento de alunos e alunas são, na verdade, uma forma de satisfazer um sistema de sociedade que está construído para perpetuar as desigualdades entre os grupos. Nenhum conhecimento pode ser medido, pois somos seres aprendentes, estamos em construção. Para Aubert *et al.* (2018, p.



145), “A inteligência” é um potencial cognitivo: é moldável, aprende-se, transforma-se e desenvolve-se em função das oportunidades criadas em cada contexto social e cultural”.

Ainda neste sentido, pode-se dizer que os resultados de testes feitos por meninos e meninas, que resultam abaixo do esperado, são, muitas vezes, em razão das poucas oportunidades que esses sujeitos têm. Oportunidade de um ensino de qualidade nas escolas públicas, uma melhor interação com o meio em que convive, e o acesso às diversas culturas.

Na aprendizagem dialógica falamos de *inteligência cultural*, na qual se considera a *inteligência acadêmica* assim como outros tipos de inteligência: *inteligência prática* e *inteligência comunicativa*. [...]. A concepção de inteligência cultural reúne todas essas contribuições no contexto do diálogo igualitário, esclarecendo que todas as pessoas, de qualquer idade, possuem capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações (Aubert *et al.*, 2018, p. 151).

Esses três tipos de inteligências configuram o princípio da aprendizagem dialógica, que chamamos de inteligência cultural. De acordo com Aubert *et al.* (2018, p. 151), “Na aprendizagem dialógica, nos centramos nas capacidades práticas, comunicativas e acadêmicas que todos meninos e meninas possuem.”. Esse conjunto de inteligências busca de forma aceleradora concentrar-se nas habilidades que os alunos e alunas trazem consigo. Dessa forma, os déficits vão sendo superados, expandindo ainda mais as capacidades que o alunado possui.

O princípio de inteligência cultural busca valorizar os saberes culturais do alunado, das famílias, comunidade e entorno escolar com o intuito de encontrar meios que potencializam a aprendizagem. Mas não podemos excluir a importância que é validada aos saberes acadêmicos, pois ele ainda é um dos principais critérios de seleção social que o sistema exige.

De acordo com Braga, Gabassa, Mello (2012), em fins do século XIX e por todo o século XX, os estudos desenvolvidos por Flecha acerca dos diferentes conceitos de inteligência, definiam o que hoje conhecemos por inteligência cultural. O autor buscava superar os conceitos que promoviam a valorização apenas de saberes científicos produzidos nas universidades, escolas e instituições de ensino formais.

O princípio de inteligência cultural pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, originária das experiências de vida dos sujeitos, nos seus contextos imediatos e sempre localizados em grupos e culturas. Além destes elementos, um fator fundamental constitutivo do princípio de *inteligência cultural* é que, ao ser relacional, traz como

implicação central o fato estar em *constante atualização*: sempre é uma condição em que se está e que se modifica a partir das interações com o meio social; é um *estar sendo*. Assim, está em consonância com as abordagens nas quais a cultura de inserção tem papel preponderante, tanto na situação atual de pensamento dos sujeitos como na sua transformação. Em suma, a *inteligência cultural* pressupõe que cada pessoa se forma na relação com todas as outras pessoas que interage ao longo de sua vida (Braga; Gabassa; Mello, 2012, p. 52, *itálico do autor*).

Desse modo, entende-se que todas as pessoas têm capacidades específicas e que em cada grupo e habitat diferente que estiver poderá contribuir compartilhando seus conhecimentos. Flecha, em sua revisão teórica, constituiu, inicialmente, conceito de inteligência cultural de acordo com os conceitos de inteligência prática e inteligência acadêmica, de acordo com Scribner. A partir disso, para Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 53) “A inteligência prática diz respeito às aprendizagens desenvolvidas no contexto de inserção dos sujeitos, enquanto a inteligência acadêmica seria adquirida em aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar.

A aprendizagem máxima é o objetivo por detrás desse princípio que compõe a aprendizagem dialógica, em consonância com os outros seis. Como disse Freire, ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo; todos somos capazes de aprender e ensinar algo a alguém. Esse conceito possibilita a educadores e educadoras uma diversidade dentro da sala de aula que impulsiona o desejo de aprender de um jeito diferente do cotidiano escolar.

Neste sentido, as diferentes inteligências compartilhadas entre pessoas diversas contribuem para potencializar uma simples aprendizagem em aprendizagens mais significativas que constroem relações mais estruturadas entre família, comunidade escolar e sociedade. Dessa forma, pode-se pensar numa transformação do sistema educacional para combater as desigualdades sociais e culturais ainda existentes nas escolas e fora delas.

A aprendizagem dialógica busca, por meio do diálogo, transformar as relações entre as pessoas. O princípio denominado transformação que integra os sete princípios da aprendizagem dialógica traz a ideia de que todos os sujeitos são seres de transformação do mundo em que vivem e da sua própria realidade. Por meio da teoria da ação comunicativa elaborada por Habermas veremos como ela dá suporte para a transformação numa perspectiva dialógica.

As críticas no que diz respeito à escola e ao seu papel reprodutor das desigualdades sociais são bastantes. Porém, não se pode descartar que é por meio da educação escolar onde os sujeitos encontram caminhos que os levam a superação dessas desigualdades. Todos temos críticas acerca da escola, mas ninguém pede ou quer o fim dessa instituição, mas, sim, que ela seja elevada ao seu papel fundamental de transformadora da sociedade e de sujeitos.

De acordo com Aubert *et al.* (2018, p. 155), “ o sonho da transformação para conseguir uma sociedade e uma educação igualitárias foi desqualificado a partir de posições muito reacionárias que assimilaram a utopia igualitária à falta de cientificidade”. A sociedade da informação, em sua primeira fase, estava imersa nas desigualdades sociais, educacionais e culturais. Pois as divisões existentes dentro da sociedade informacional direcionam sempre os mais privilegiados a setores específicos, o que resultava no contrário para os mais vulneráveis.

Para desqualificar o pensamento transformador embutido naqueles que defendiam opções mais igualitárias, começou-se então os ataques ao professorado e também aos cientistas, inferiorizando esses profissionais que atuavam numa perspectiva voltada para as ciências da educação progressista. Paulo Freire, entre outros autores, foram muito criticados e classificados como sonhadores, maus profissionais e maus cientistas.

Mas aqueles e aquelas que criticavam a transformação igualitária da educação não construíram nenhuma prática educacional alternativa. Utilizando as expressões de Giroux, sua linguagem crítica não era nunca acompanhada de uma *linguagem da possibilidade*. Por isso, uma das formas de identificar rapidamente aqueles que tentam destruir projetos educacionais democráticos, progressistas, científicos e igualitários é pedindo-lhes que ofereçam outros melhores do que os que estão criticando. Infelizmente, esses posicionamentos que atacam a igualdade e a aprendizagem de conteúdos máximos para todos e todas existem até hoje (Aubert *et al.*, 2018, p. 159, *italico do autor*).

A sociedade da informação, que se faz presente no pós-modernismo, ainda traz resquícios de tempos atrás. Ainda existem pessoas à margem e que precisam ser incluídas nesse grupo social de modo que seja mais igualitário, mais justo para, assim, lutar contra as desigualdades. O movimento pós-moderno inculca na sociedade que os bons resultados alcançados no sistema educacional pelo mundo todo não se aplicam a países como o Brasil porque as realidades são diferentes no que tange às características políticas, sociais, culturais. Porém, esse já deveria ser o principal motivo para o desenvolvimento desses projetos que buscam a aprendizagem em excelência em grupos menos favorecidos, uma prioridade do sistema educacional.

Entre as ações descritas por Habermas (1987) em uma de suas obras, para contextualizar as diferentes formas que os sujeitos possuem de intervir para transformar o mundo em que vivem, *ação teleológica*, *ação normativa*, *ação dramaturgica*, e *ação comunicativa*, vamos nos aprofundar um pouco mais nesta última para subsidiar o debate sobre o princípio de *transformação*. Pensando numa sociedade mais igualitária e justa, em

que os embates sejam solucionados por meio do diálogo, com bons argumentos até que se chegue a consenso, a linguagem é tida como elemento primordial nesse contexto.

[...] o conceito de ação comunicativa que pressupõe o meio linguístico reflete nas relações do sujeito com o mundo. Habermas explica que nos outros três modelos de ação, a linguagem é concebida unilateralmente, pois só se leva em conta, em cada um deles, alguns aspectos que a linguagem oferece: a) no modelo teleológico de ação, a linguagem aparece como um meio a mais através do qual os falantes, que se orientam para seu próprio êxito, podem influenciar uns aos outros com a finalidade de mover o oponente a formar as opiniões ou a conceber as intenções que lhes convém para seus próprios propósitos; b) o modelo normativo de ação, por sua vez, concebe a linguagem como um meio que transmite valores culturais e que é portador de um consenso que simplesmente fica ratificado a cada novo ato de entendimento; c) o modelo de ação dramática pressupõe a linguagem como um meio no qual tem lugar a autoencenação, ou seja, a linguagem é assimilada a formas estilísticas e estéticas de expressão. Na ação comunicativa, a linguagem é tomada como meio de entendimento e estabelecimento de consensos provisórios sobre as ações a se desenvolver, e é isto que permite a transformação interna dos sujeitos e do mundo objetivo e do mundo social onde se encontram (Habermas, 1987 *apud* Braga; Gabassa; Mello, 2012, p. 59).

Neste sentido, o princípio de transformação, que constitui a aprendizagem dialógica, se articula juntamente com os dois outros princípios apresentados anteriormente, diálogo igualitário e inteligência cultural, para buscar mudanças necessárias em nossa sociedade, em nosso sistema educacional. Para Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 60), “A ação comunicativa pode estar a serviço da transformação intencional e dialogada da escola, entre profissionais, estudantes, familiares e comunidade do entorno”.

O sonho de uma educação igualitária e transformadora está atrelada a uma *utopia* que nunca se realizará, pois não são considerados fatos científicos. Paulo Freire, sempre muito criticado por seus ideais de uma educação com ação transformadora, sempre defendeu a igualdade educacional e a enxergou como agente de superação das desigualdades sociais.

Em consonância com o que dizem os autores Aubert *et al.* (2018) em sua primeira fase, a sociedade da informação foi bastante atacada por aqueles mais privilegiados e detentores de títulos e influência junto ao mercado de trabalho. Com o controle total da organização da sociedade, a estrutura social da população era dividida entre quem receberia uma educação voltada para o “currículo da competência e do esforço para os setores mais privilegiados, [...] e um currículo da sociabilidade e da felicidade para os grupos sociais mais vulneráveis, em risco de exclusão ou já excluídos” (Aubert *et al.*, 2018, p. 156).

O princípio da dimensão instrumental aborda como as desigualdades ocorrem por meio da falta de acessos, em que as populações menos privilegiadas são subordinadas. De acordo com Braga, Gabassa e Mello (2012), um divisor social que mostra muito isso pode ser observado no nível de escolaridade quando comparado entre as classes sociais. O conhecimento acadêmico, que é posto de forma hierárquica, como superior aos saberes populares, também é menos acessível às camadas populares, que, na maior parte das vezes, são compostas pelas minorias.

Ter uma formação escolar de qualidade, para meninos e meninas advindas das classes desfavorecidas, possibilita mais oportunidades para superação da defasagem de aprendizagem existente na educação. De acordo com as autoras Braga, Gabassa e Mello (2012), aprendizagens como idiomas, literatura clássica, informática e como selecionar e utilizar informações são considerados muito necessários entre as classes sociais mais favorecidas.

Desse modo, se existe a pretensão de diminuir os abismos existentes entre as esferas sociais, precisa-se começar por uma educação de qualidade para pensar as transformações necessárias, e a dimensão instrumental aponta isso. Os alunos e alunas das periferias precisam ter o domínio da aprendizagem instrumental se desejam diminuir com as desigualdades e derrubar os muros antidialógicos culturais, sociais e pessoais.

Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 65) dizem que

*Na dimensão instrumental da aprendizagem dialógica propõe-se o diálogo igualitário no campo do que vai se ensinar e aprender, já que todas as pessoas podem apresentar conhecimentos diversos no processo, tendo em vista que possuem inteligência cultural, num diálogo que visa e promove a transformação pessoal e social.*

Neste sentido, a dimensão instrumental, articulada aos princípios apresentados até o presente momento, coloca em evidência o processo de aprendizagem de cada pessoa, protagonizado por ela, em conjunto com seu entorno, família e escola, na busca por melhores resultados, mesmo partindo de pontos desiguais. Na sociedade da informação, onde o acesso às informações por meio da tecnologia ficou mais acessível, o diálogo é fundamental para possibilitar reflexões acerca de tudo que é fornecido diariamente a esse sujeito.

O conhecimento compartilhado entre os e as estudantes pode despertar um maior interesse do alunado em interagir e também dialogar sobre os seus saberes. As interações nesse caso são fundamentais, pois, quando há pontos de vista diversificados pode-se promover aprendizagens máximas sobre os assuntos que estão elencados. De acordo com Aubert *et al.* (2018, p. 172) "a aprendizagem máxima é alcançada em interações

heterogêneas”. Sendo assim, a diversidade que muitas vezes é vista como um ponto negativo, é apontada por esses autores como situações que potencializam as formas de ensinar e aprender.

O próximo princípio que discutiremos será o de criação de sentido. Numa sociedade que está cada vez mais aparelhada com as novas tecnologias, processo bastante intensificado com a revolução industrial, nota-se também uma crescente individualidade humana, o que pode tornar os sujeitos solitários. Por outro lado, a sociedade da informação, junto com sua nova configuração, possibilitou aos sujeitos um leque bastante plural de opções, escolhas e ideias a seguir.

As mudanças ocorridas permitiram que as interações humanas e familiares também fossem evoluindo, substituindo o modelo patriarcal, por novas maneiras de relações. A sociedade evoluiu, e ao mesmo tempo, as famílias também buscam acompanhar essas transições ao perceberem que o modelo do autoritarismo que era muito válido nos séculos XIX e XX foram substituídos por relações mais dialógicas, promovendo assim melhores interações.

Porém, é bastante comum ainda encontrarmos escolas e um professorado que pensam o ensino como era nos séculos anteriores, quando a diversidade e as interações eram desvalorizadas. Isso causa nos alunos e alunas de culturas e realidades diferentes o sentimento de não pertencimento àquele lugar que corresponde a um ensino e aprendizagem voltado apenas a um setor da sociedade, que não é a parte marginalizada.

Uma crise de sentido se instaura pois o professor não enxerga o efeito do seu trabalho e os alunos e alunas pouco aprendem o que está sendo ensinado. Diante da nova configuração da sociedade, é preciso pensar um ensino e aprendizagem condizentes com a atualidade em que vivemos. Para Aubert *et al.* (2018, p. 180),

Essa distância cultural contribui para a perda de sentido, não só porque os códigos culturais são diferentes, mas porque pelo currículo oculto está sendo transmitido que existe uma determinada maneira de fazer as coisas (a da cultura majoritária) que é melhor do que as outras (a das culturas minoritárias). Contudo, quando a escola incorpora as diferenças culturais e linguísticas de forma igualitária, o sentido da educação e o sentido das aprendizagens aumentam em todos os meninos e meninas.

A interação, a comunicação, os espaços de diálogo, bem como as relações dialógicas são apontadas pelos autores como boas estratégias para promover um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Sendo assim, impulsionam os sujeitos aos caminhos que os

levarão a ter melhores resultados na escola, na sociedade, em suas profissões de forma significativa, com criação de sentido, transpondo os muros da escola, contribuindo para a vida em sociedade desse sujeito.

De acordo com Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 68),

Na *aprendizagem dialógica* o princípio de *criação de sentido* é uma aposta na capacidade das pessoas de escolherem estabelecer *diálogo igualitário*, pautado na *inteligência cultural*, voltado para a *transformação* pessoal e do contexto, apropriando-se da *dimensão instrumental* dos conhecimentos. Aposta-se na possibilidade de enfrentar o desafio de recriar o sentido para nossa existência no contexto atual, construindo espaços de convivência compartilhada e dialogada, como deve ser a escola: um lugar no qual seja possível sonhar, viver, solidariamente e projetar o futuro.

O princípio de solidariedade na aprendizagem dialógica é fundamental para a superação das desigualdades sociais. Ser solidário significa não somente desejar os melhores resultados para os alunos e alunas, mas, sim, lutar para que um ensino de qualidade seja proporcionado a estudantes, independente das suas diferenças. Aubert *et al.* (2018, p. 185) dizem que “a solidariedade real é a que supera o nível de discurso e alcança a ação”.

Desse modo, entende-se que, para além do conceito de solidariedade apontado por Durkheim, que fala sobre o sujeito ser coletivo para superar a individualidade, na aprendizagem dialógica é possível perceber que se busca utilizar de mecanismos eficazes para o rompimento de exclusões sociais, como os questionamentos feitos ao individualismo que é promovido pelo dinheiro e poder.

Viver de forma solidária, ser solidário e solidária são comportamentos necessários quando o objetivo é substituir a individualidade dos resultados singulares por conquistas plurais que alcance o máximo possível de meninos e meninas, possibilitando interações mais interessantes entre os alunos e alunas. Pois dessa maneira todos terão seu espaço respeitado na sala de aula e terão sua subjetividade validada.

Quando na sala de aula, meninos e meninas de diferentes culturas, que falam diferentes línguas, de diferentes entornos sociais e econômicos, com diferentes tipos de família, de gêneros diferentes e com diferentes níveis de rendimento etc., trabalham em conjunto para resolver uma atividade, não só aumentam quantitativa e qualitativamente as aprendizagens, mas, por meio dessa dinâmica, melhoram as relações entre eles e elas, ao mesmo tempo que a solidariedade aumenta (Aubert *et al.*, 2018, p. 186).

Neste sentido, a solidariedade entendida aqui é aquela que respeita o direito de cada pessoa na sua subjetividade. Logo, fica o dever solidário de lutar juntos — sociedade, escola e comunidade — para o fim das desigualdades que impedem o avanço das aprendizagens máximas dos estudantes.

O princípio de Igualdade de diferenças traz em sua concepção uma ideia de equidade social, que, diferente da igualdade homogeneizadora, permite que todos tenham o seu direito respeitado dentro da sua especificidade. Este princípio aponta que somos iguais porque somos diferentes, ou seja, temos um ponto em comum que nos une: todos somos diferentes e isso é uma igualdade entre nós.

Para além dessa diferença que nos torna iguais, trazemos também os apontamentos sobre a superioridade ou inferioridade em que essas diferenças nos classificam. Quando se considera o outro inferior por ser diferente, produz-se nesse momento a intolerância. Nesse caso, os autores apontam que, na esfera educacional, nenhum tipo de relação humana fundada em preconceitos diversos trará bons resultados nas aprendizagens de meninos e meninas.

Para a atual sociedade da informação, a profissão de professor, que é bastante homogênea, precisa mudar para estar de acordo com o seu alunado, que está cada vez mais heterogêneo. De acordo com Aubert *et al.* (2018, p. 190), uma sala de aula baseada na homogeneidade produzirá dois resultados possíveis: “cada vez mais conflitos, desmotivação e perda de sentido ou o reconhecimento de que sozinhos e sozinhas não conseguiremos” (Aubert *et al.*, 2018, p. 190).

Os autores apontam ainda que sozinho é quase uma missão impossível atingir bons resultados com um alunado tão diversificado. Então, é apontado como boa estratégia um trabalho em conjunto entre agentes escolares, família e mais contribuições daqueles que estão envolvidos de forma direta ou indireta com a educação desses meninos e meninas dentro e fora da sala de aula.

A igualdade homogeneizadora no nível de aprendizagens consistiria em querer, para todos os meninos e meninas, as mesmas aprendizagens, mas atenuando as diferenças existentes entre eles e elas. Inviabilizar as diferenças culturais, linguísticas, econômicas etc. produz desigualdade, porque em uma escola que corresponde à cultura majoritária e à classe média, no qual a língua corrente seja majoritária etc., meninos e meninas com outras culturas, línguas, níveis econômicos etc. partem de condições piores para alcançar os mesmos resultados que meninos e meninas com mais vantagens nesse sentido (Aubert *et al.*, 2018, p. 192).



A escola é considerada reprodutora de desigualdades quando perpetua casos como o citado acima, cumprindo, assim, seu papel histórico de espaço homogeneizador. Neste caso, precisa-se cada vez mais encontrar meios de superar as deficiências existentes no campo educacional para alcançar práticas que derrubem as desigualdades promovidas nas escolas.

O multiculturalismo existente numa sociedade evidencia a riqueza de diferentes culturas em um mesmo território. Esse fator muitas vezes é enxergado de forma negativa, o que gera preconceitos raciais, sociais, culturais, entre outros. Porém, o globalismo facilitou e abriu as portas para essa mistura étnica, cujos sujeitos se relacionam, trocam experiências e aprendizagens pelo mundo todo.

No princípio de igualdade de diferenças, da aprendizagem dialógica, e em consonância com o que pensam as autoras Braga, Gabassa e Mello (2012), a ideologia que promove uma visão distorcida da compreensão de mundo e cultura precisa ser superada. As autoras defendem ainda que as diferenças entre as pessoas são fundamentais para uma educação rica em oportunidades de interações cada vez mais diversificadas.

Podemos apontar neste princípio da aprendizagem dialógica o enfoque trazido na questão da liberdade de escolha. Todos temos o livre arbítrio de escolher onde vamos viver, trabalhar, estudar etc., de sermos respeitados em nossa subjetividade e o dever de também respeitarmos o outro nas suas diferenças, sem considerá-lo melhor ou pior. A igualdade não pode ter um cunho homogeneizador, pois quanto maior for a diversidade entre grupos, pessoas e comunidades, maiores serão as interações nas relações humanas.

## **2.4 Teorias de aprendizagem e algumas concepções de educação**

O processo educacional brasileiro teve início com a chegada dos jesuítas no início do século XVI e, desde então, a educação exerceu um papel social de agente colonizador. Aqui chegaram, trazidos por Manuel da Nóbrega e acompanhando o governador geral da época, Tomé de Sousa. Logo, as escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalharam-se pelo Brasil até o ano de 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal (Aranha, 2006, p. 140).

Esse início da escolarização brasileira deixou resquícios até os dias atuais nos modelos educacionais, culturais e de sociedade que precisam ser superados. A imposição de outra religião, cultura e ideais deixou claro a desvalorização da história dos povos que viviam nessa terra. Os povos indígenas são exemplos muito claros de como a sociedade brasileira é

discriminatória, excludente e arbitrária desde a sua formação. Com a chegada dos invasores das suas terras, aqueles povos originários nunca tiveram seus direitos respeitados, pois seus algozes pensavam que deveriam torná-los civilizados, religiosos e/ou escravos, mas jamais mantê-los em sua essência.

Os jesuítas tiveram um importante papel no processo de escolarização brasileiro pois a educação era vista pela Coroa como meio de domínio político, uma vez que, quem recebia a formação escolar, de fato, era a elite colonial. Sendo assim, as missões tinham como apoio muitas doações de terras do governo português, que almejava manter-se no poder e na dominação da colônia. Os índios estavam ali apenas para serem catequizados com o intuito de uma ascensão do catolicismo, que estava abalado mundialmente pelo movimento da Reforma (Aranha, 2006).

É importante salientar o quanto a diversidade foi silenciada em todo esse processo. *Por que os costumes dos europeus eram considerados “melhores”?* Porém, esses pensamentos das superioridades estrangeiras perduram em nossa sociedade até hoje. O Brasil é um país rico em pluralidades de ideias, gentes de cores e jeitos, que, na maioria das vezes, são desrespeitadas em sua subjetividade — herança da colonização, escravidão e exclusão que aqui tivemos.

Essa foi a concepção de educação herdada dos europeus e que por muito tempo predomina no sistema educacional desse país. A educação seletista, classificatória e excludente, que determina aqueles que vendem sua força de trabalho, daqueles que detêm os bens de produção, pois se sabe também que é um modelo ultrapassado que precisa ser rompido. Entre as concepções de educação e as tendências pedagógicas que permearam o processo educacional brasileiro, vamos discutir de forma breve sobre o processo de ensino-aprendizagem e a didática das principais teorias da aprendizagem que predominou no processo educacional brasileiro.

Desde os tempos primitivos a educação cumpre um papel social de manter a espécie humana de modo que ela não seja dizimada. Através do processo de socialização pode-se manter a sobrevivência dessas sociedades, que não se dava pelo fator biológico herdado entre eles, mas pela aprendizagem e conhecimentos que foram passados de geração em geração garantindo, assim, a evolução da espécie.

A espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, e posto que as aquisições adaptativas da

espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais - processo de socialização - costuma denominar-se genericamente como processo de educação (Sacristán; Gómez; 1998, p. 13).

Neste sentido, a educação pode ser vista como uma instância reguladora que determina os caminhos que serão percorridos por aqueles que frequentam as salas de aula de uma escola, a qual tem como função a socialização, preparação para o mundo do trabalho e para vida pública. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 14), “A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: manter a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da mesma sociedade”.

Os autores supracitados reforçam ainda que, além da escola, instituições como a família, grupos sociais, mídia, entre outros também desempenham um papel de reprodução de modelos sociais a serem seguidos dentro de uma sociedade. Porém, a escola, que foi pensada nos moldes fabris, consegue introjetar de forma mais eficiente em seus alunos uma conduta submissa para não se oporem ao sistema de opressão ao qual são submetidos. De acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 16), “Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais”.

Diante de todo esse contexto educacional, destaca-se então duas importantes teorias de aprendizagem e suas variadas correntes. A primeira são as “Teorias associacionistas” e a segunda são as “Teorias mediacionais”, segundo a qual

O critério escolhido para a classificação é a concepção intrínseca da aprendizagem. O primeiro grupo concebe esta, em maior ou menor grau como um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna. A explicação da influência das contingências externas sobre a conduta observável, e a organização/manipulação de tais contingências para produzir, conseqüentemente, as condutas desejadas, são a pedra fundamental da teoria da aprendizagem (Sacristán; Gómez, 1998, p.28-29).

Como foi possível observar acima, de acordo com os autores supracitados, o ensino é pensado como um processo em que o meio externo determina as condições desse indivíduo aprender ou não. Esse processo não considera a subjetividade de cada ser aprendente, logo, a interação não é o que se busca quando se pensa o processo de ensino e aprendizagem por

meio dessas teorias. O meio interno fica à margem quando se fala em teorias associacionistas de condicionamento. Diferente disso, temos as Teorias Mediacionais, que contemplam o segundo grupo de teorias da aprendizagem discutidas pelos autores.

O segundo grupo, pelo contrário, considera que em toda aprendizagem intervém, de forma mais ou menos decisiva, as peculiaridades da estrutura interna. A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. A explicação de como se constroem, condicionados pelo meio, os esquemas internos que intervêm nas respostas condutuais é seu problema capital e um propósito prioritário (Sacristán; Gómez, 1998, p. 29).

Este segundo grupo de teorias se divide em múltiplas correntes de grande importância para as diferentes concepções educacionais que existem. Essas correntes, para serem melhor analisadas pelos autores, diante da importância pedagógica que cada uma possui dentro da teoria mediacional, foram reduzidas a quatro teorias, tais como: Teoria de Gestalt; Psicologia genético-cognitiva; Psicologia genético-dialética; Processamento de informação (Sacristán; Gómez; 1998).

Segundo os autores mencionados acima, são muitas as contribuições das diferentes teorias do condicionamento, a aprendizagem antes e depois desse processo que regula a didática do mesmo, possuem bastante importância quando respeitam os limites das descobertas encontradas.

As teorias do condicionamento, desde a modelagem até o operante, contribuíram poderosamente para a compreensão dos fenômenos de aquisição, retenção, extinção e transferência de *determinados tipos simples de aprendizagem* ou de *componentes de todo o processo de aprendizagem* (Sacristán; Gómez; 1998 p. 30, itálico do autor).

Uma crítica feita a essa teoria do condicionamento, segundo os autores é a de que,

Suas posições teóricas carecem de consistência epistemológica. Ao reduzir suas investigações extrínsecas entre estímulo e resposta para comprovar a regularidade de correspondências entre certas entradas e determinadas saídas, estímulos e respostas, limita voluntariamente seu campo de estudo e necessariamente deveriam restringir do mesmo modo suas pretensões de interpretação e generalização universal (Sacristán; Gómez, 1998 p. 31).

Pode-se dizer que existe uma eficácia nesse processo: a da técnica para se alcançar os objetivos pretendidos por meio dos reforços positivos e negativos. Porém, os autores questionam se seria inteligente essa redução tecnológica da educação. Questionam também

sobre essa eficácia a curto prazo, pois, a partir do momento em que não são mais aplicados os estímulos positivos, os resultados permanecerão como os esperados pela técnica aplicada?

Desse modo, volta-se o olhar para a subjetividade de cada ser. Pois, uma eficácia para ser construída a longo prazo, de acordo com as estruturas internas e psíquicas de cada indivíduo, não podem ser reduzidas em associações passageiras.

A singularidade da espécie humana reside, precisamente, em seu caráter criador, inacabado e em grande parte indeterminado. O indivíduo e a sociedade vão se configurando evolutivamente na medida em que se constroem. A grandeza e a miséria da espécie humana encontram-se, sem dúvida, na natureza indeterminada de seu pensamento e conduta (Sacristán; Gómez, 1998, p. 31).

Em contrapartida às teorias behavioristas da aprendizagem, temos as Teorias mediacionais que englobam as diversas teorias psicológicas numa corrente cognitiva. Embora existam significativas diferenças entre elas, o ponto em comum que as aproximam são fundamentais, pois consideram “A importância das variáveis internas; A consideração da conduta como totalidade; A supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 33).

A teoria da Gestalt, proposta por Wertheimer, Köfka, Wheeler e Lewin, se opõe ao behaviorismo pois considera que o conhecimento antecede a experiência. Entende-se essa experiência com uma percepção e não como um comportamento. Dessa forma, para essa teoria, todas as experiências já adquiridas podem influenciar na aprendizagem. Essa teoria que está entre as teorias mediacionais, que entendem e

Consideram a aprendizagem como um processo de doação de sentido, de significado, às situações em que o indivíduo se encontra. Sob as manifestações observáveis se desenvolvem processos de discernimento e de busca intencional de objetivos e metas. O indivíduo não reage de forma cega e automática aos estímulos e pressões do meio objetivo, reage à realidade tal como a percebe subjetivamente. Sua conduta responde à sua compreensão das situações, ao significado que confere aos estímulos que configuram seu campo vital em cada momento concreto (Sacristán; Gómez, 1998, p. 33).

Ausubel, Piaget, Bruner, Inhelder, Flavell são autores que se aprofundam nas teorias mediacionais, trazem apontamentos acerca das contribuições da psicologia genético-cognitiva. Segundo Sacristán e Gómez (1998), os estudos realizados pelos autores são importantes até hoje para a compreensão da complexidade da aprendizagem humana.

Enquanto a Gestalt busca esclarecer como funciona a estrutura interna do organismo que faz a mediação dos processos de aprendizagem, a psicologia genético-cognitiva se aprofunda na raiz do problema e faz questionamentos que podem identificar os princípios de explicação. Alguns postulados com maior relevância serão abordados nesta seção para destacar a importância dessa corrente do pensamento psicológico.

A aprendizagem se torna um fenômeno incompreensível quando acontece desvinculada do desenvolvimento interno. Conforme Sacristán e Gómez (1998), as estruturas iniciais condicionam as aprendizagens que modificam essas estruturas para a aquisição de novas aprendizagens mais complexas e ricas. Esses processos podem ser mediatizados tanto de forma hereditária, como em processos de troca, que se denomina como “*construtivismo genético*”.

No processo dialético temos a explicação do início do pensamento e da conduta. Piaget diz que são quatro fatores que “intervêm no desenvolvimento das estruturas cognitivas e que a regulação normativa da aprendizagem não pode de modo algum ignorar: maturação, experiência física, interação social e equilíbrio” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 36).

A aprendizagem significativa de Ausubel traz em sua essência um modo não arbitrário de aprendizagem, pois considera-se toda a bagagem que o indivíduo traz consigo para que, a partir desse ponto, possa produzir novos conhecimentos, novas descobertas e significados. Essa teoria de aprendizagem se opõe ao processo mecânico de ensinar e aprender, bem como ao de memorização e de repetição.

Assim, a aprendizagem significativa está na vinculação substancial das novas ideias e conceitos com a bagagem cognitiva do indivíduo. São duas as dimensões que Ausubel distingue na significação potencial do material de aprendizagem: *Significação lógica*: coerência na estrutura interna do material, sequência lógica nos processos e consequência nas relações entre seus elementos componentes. *Significação psicológica*: que seus conteúdos sejam compreensíveis desde a estrutura cognitiva que o sujeito que aprende possui (Sacristán; Gómez, 1998, p. 38, itálico do autor).

Segundo os autores supracitados, para Ausubel, necessita-se de algumas condições para que haja uma aprendizagem significativa, um material com um potencial significativo, uma disposição positiva do indivíduo para aprender. Esta segunda condição envolve fatores motivacionais, emocionais e de atitude, que devem estar presentes em toda aprendizagem. Ou seja, na aprendizagem significativa requer-se condições precisas para sua consolidação, na qual elas estão apresentadas em três dimensões: lógica, cognitiva e afetiva.

Em relação ao “significado psicológico, dos materiais de aprendizagem é idiossincrático, experiencial, histórico, subjetivo” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 39). Cada sujeito vai captar desse material aquilo que atender às suas peculiaridades construídas em sua estrutura cognitiva. Dessa maneira, com a potencialidade de um material que traga significados, o indivíduo que fortalecerá aquilo que já sabe, adicionando novos saberes à sua estrutura cognitiva, que não serão frágeis e suscetíveis de esquecimento.

A teoria de processamento de informação tenta explicar a conduta cognitiva do ser humano. Seus precursores são Newell, Shaw e Simon, que discorrem sobre a orientação cognitiva de pesquisas e trabalhos acerca de processos de aprendizagens.

O modelo de processamento de informação considera o homem como um processador de informação, cuja atividade fundamental é receber informação, elaborá-la e agir de acordo com ela. Isso significa que todo ser humano é um ativo processador de sua experiência mediante um complexo sistema no qual a informação é recebida, transformada, acumulada, recuperada e utilizada. Isso supõe que o organismo não responde diretamente ao mundo real mas à própria e mediada representação subjetiva do mesmo, uma mediação que seleciona, transforma e, inclusive, distorce com frequência o caráter dos estímulos recebidos (Sacristán; Gómez, 1998, p. 44).

Os trabalhos de Neisser, Adams, Lindsay, Norman, Anderson, Mayer, Bower, Pascual Leone, Mandler, Atkinson, juntamente com Newell, Shaw e Simon, aprofundam estudos sobre diferentes perspectivas e proposições e considera o processamento de informação um modelo de aprendizagem mediacional, “no qual os elementos mais importantes de explicação são as instâncias internas, tanto estruturais quanto funcionais que mediam o estímulo e resposta” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 44).

Os autores citados no final do parágrafo anterior destacam que são três os elementos estruturais: registro sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo. Os elementos estruturais vão desempenhar a função de receber as informações internas e externas, armazená-las de forma breve e, posteriormente, organizar e manter essa informação por um período maior disponível para ser acessada. Além disso, apontam que são quatro categorias de processamento ou programas de controle do processamento de informação distribuídas em: atenção, codificação, armazenamento e recuperação.

Para processar as informações, seleciona-se os estímulos que são realizados no registro sensitivo, utilizando-se dos mecanismos de atenção. Após essa seleção, codifica-se e armazena-se essas informações por pequenos períodos na memória a curto prazo. Desse

modo, a retenção e a recuperação são os dois programas de controle que vão determinar o processamento dessa informação na memória a longo prazo.

Com esta organização do sistema cognitivo, realizada pelos processos de aprendizagens e seus componentes internos, entende-se que as características das instâncias estruturais, bem como os processos de controle se constroem e se transformam de acordo com seu próprio funcionamento ao receber e processar a informação intercambiada com o meio.

No entanto, e levando em conta suas limitações, não há dúvida de que o desenvolvimento desta orientação é de capital importância para se entender a aprendizagem e a conduta inteligente do indivíduo e, naturalmente, para a elaboração de uma teoria e uma prática didática. O processamento de informação recupera a noção de mente, reintegra a informação subjetiva como um dado útil para a investigação e coloca em lugar privilegiado o estudo da memória ativa como explicação básica da elaboração de informação e, assim, da execução da atividade humana (Sacristán; Gómez, 1998, p. 47).

Conceituar a aprendizagem é essencial para toda e qualquer discussão teórica sobre o ensino. Neste sentido, segundo Sacristán e Gómez (1998), “a teoria e a prática didáticas necessitam de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem que duas condições fundamentais”. São elas,

- Abranger de forma integral e com tendência holística, as diferentes manifestações, processos e tipos ou classes de aprendizagem.
- Manter-se apegado ao real, sendo capaz de explicar não apenas fenômenos produzidos no laboratório, em condições especiais, mas também a complexidade dos fenômenos e processos da aprendizagem na aula, em condições normais da vida cotidiana (Sacristán; Gómez, 1998, p. 47).

Neste sentido, compreende-se a importância da teoria e da prática didática. Porém, o universo da sala de aula, que é um laboratório vivo, possui peculiaridades que são específicas de cada indivíduo. Não existe uma homogeneidade na forma de aprender. Sendo assim, esta mesma homogeneidade não pode estar presente na forma de ensinar. De acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 48),

De qualquer forma, se pretendemos compreender a singularidade dos fenômenos de aprendizagem que ocorrem no marco escolar de cada criança ou grupo devemos utilizar o conhecimento disponível como ferramentas mentais, como hipóteses de trabalho que orientam a busca e indagação, e não como princípios fixos de explicação, ou como normas inalteráveis de atuação.



As diferentes teorias psicológicas da aprendizagem nos trazem algumas explicações de como produzir aprendizagem dentro de um contexto que valorize o desenvolvimento físico, social e histórico que esse indivíduo já vivencia. No entanto, a teoria e a prática pedagógicas precisam encontrar meios para intervir no modo de aprender, de sentir e de agir, sem reproduzir o comportamento da classe dominante, o que tendencialmente acontece e torna-se discrepante da realidade da minoria.

O processo de ensino-aprendizagem no Brasil tem ocupado um lugar de destaque nas discussões que discorrem sobre esse tema em congressos e eventos de educação. São debatidos os inúmeros enfoques relacionados a ele, bem como há a tentativa de apontar e compreender de que forma esse fenômeno influencia na formação e no desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

Dentre as abordagens de ensino e aprendizagem que trataremos nesta subseção, vamos discutir sobre as mais relevantes para o processo educacional brasileiro. Desse modo, vamos apresentar as concepções das abordagens apontadas por alguns autores brasileiros como, Libâneo (1992), Saviani (1984), Mizukami (1986), entre outros, e especificar de forma sucinta cada tendência pedagógica discutida pelos autores aqui citados.

Libâneo (1992) classifica as tendências pedagógicas em duas vertentes — a Pedagogia liberal e a Pedagogia progressista. Dentro da Pedagogia Liberal ele aponta as versões Tradicional; Renovada progressista; Renovada não-diretiva; e a Tecnicista. Na Pedagogia progressista ele traz a: Libertadora; Libertária; De conteúdos. Em seus escritos, Saviani (1984) destaca duas teorias: as Não-críticas e as Crítico-reprodutivistas.

De acordo com Saviani (1984), as teorias não-críticas englobam a Pedagogia tradicional; Pedagogia nova; Pedagogia tecnicista. Já a teoria Crítico-reprodutivista, menciona o Sistema de ensino enquanto violência simbólica; a Escola enquanto aparelho ideológico de Estado; Escola dualista. Mizukami (1986) discorre sobre as seguintes abordagens de ensino: Tradicional; Comportamentalista; Humanista; Cognitiva e Sociocultural.

Todas as abordagens de ensino aqui definidas por esses autores, permeiam e produzem ações e reações no processo educativo, bem como na formação do sujeito histórico e social. De acordo com a abordagem adotada pelo sistema educacional, para ser aplicada na escola, resulta em qual sociedade estamos pensando para o futuro e como os cidadãos vão atuar perante as desigualdades, discriminações e injustiças sociais existentes.

As abordagens de ensino trazem apontamentos da forma como agem dentro do processo educativo. Destacam-se as características e relações que cada uma delas apresenta

no contexto educacional e entre seus atores. Para cada tipo de abordagem os autores apresentam como se dão as relações entre professor e aluno, escola, sociedade, cultura, conhecimento, conteúdos, entre outros.

Adiante, vamos discorrer sobre as teorias da aprendizagem na concepção desses autores. De acordo com Libâneo, (1992, p. 6),

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Para o autor supracitado, essa concepção de educação está em consonância com o *status quo* da sociedade. Não traz em sua base a ideia de romper com as estruturas que estão postas e que privilegiam apenas uma pequena parcela da população. Desse modo, a partir dela, outras concepções se apresentam com propostas semelhantes, mas que, em algum ponto, se diferenciam para serem vistas como mais avançadas em alguns aspectos. Para Libâneo (1992), englobam-se dentro da Pedagogia liberal as tendências: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista.

Na tendência tradicional apontada aqui por Libâneo (1992), a pedagogia liberal é caracterizada por assentar-se num ensino humanístico, de cultura homogênea, e defende o que chamamos de meritocracia. Ou seja, não considera as realidades em que esses sujeitos vivem. No que diz respeito à relação professor e aluno, temos a hierarquia imposta, em que o mesmo é o único detentor do conhecimento que deve ser transmitido ao aluno, que é visto como uma página em branco.

Na tendência Liberal Renovada, entende-se que a cultura depende do desenvolvimento de aptidões físicas. A educação é um processo somente interno e que o meio externo não interfere, mas que o indivíduo é um ser que se adapta. Sendo assim, ele precisa buscar formas para integrar-se a este meio. A escola renovada traz em sua proposta um ensino autônomo, em que o aluno é o sujeito do conhecimento e ele próprio faz a regulação de suas aprendizagens.

A tendência liberal renovada possui duas ramificações: a renovada progressista e a renovada não diretiva. O termo progressista é usado por Anísio Teixeira, precursor dessa vertente de educação no Brasil. Essa tendência também é inspirada no filósofo e educador norte americano John Dewey. A segunda ramificação em questão objetiva-se no que tange às relações interpessoais, formuladas pelo psicólogo Carl Rogers.

A tendência tecnicista tem a educação apenas como produtora de recursos humanos para o mercado de trabalho. Nesta tendência o que é visto como importante são as técnicas desenvolvidas pelo indivíduo para desenvolver uma função, seja na escola, na sociedade e até mesmo no trabalho. O pensamento crítico é aniquilado pois o sujeito é treinado para executar tarefas sem questioná-las.

Saviani aponta que as teorias educacionais são divididas em dois grupos que vão estar relacionados à questão da marginalidade. Isso reforça que, de acordo com a teoria que subsidia as práticas pedagógicas escolares, estas determinam qual abordagem terá o processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 2006, p. 3).

O primeiro grupo aqui citado designa à escola a superação da marginalidade produzida pela sociedade, bem como a culpabiliza por isso. De acordo com o autor supracitado, esse grupo está composto pelas teorias não críticas: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova; Pedagogia Tecnicista. No segundo grupo, conforme apontado por Saviani temos as teoria crítico-reprodutivistas que é composto pelas seguintes correntes teóricas: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE); Teoria da Escola Dualista. Para este grupo, a escola reforça a marginalidade produzida pela sociedade.

Dessa forma, para Saviani (2006),

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução

das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração (Saviani, 2006, p. 29-30).

Neste sentido, o autor questiona se existe a possibilidade da criação de uma teoria crítica da educação que articule o interesse dos dominados com a escola, que a veja de uma forma crítica, sendo capaz de contribuir com o fim da marginalidade? É sabido que o caminho é árduo para que se alcance esse propósito, porém, apenas uma parcela de representante da sociedade conseguirá esse feito histórico. Para Saviani (2006, p. 29-30), “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa nova bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes”.

É urgente a necessidade da luta contra a seletividade, a desvalorização, a discriminação e o não investimento no ensino escolar dos indivíduos das classes populares. A marginalidade que é produzida também na escola precisa ser extinguida por meio dela e de um ensino de qualidade, que proporcione aos sujeitos melhores condições de transformarem suas realidades históricas e atuais.

Ainda sobre as concepções de educação e teorias de aprendizagem, vamos discorrer sobre as: Concepções Objetivista, Construtivista e Dialógica da aprendizagem. É importante destacar que vamos nos ater mais à terceira concepção citada aqui neste parágrafo. Pois as outras duas já foram bastante contempladas nas discussões feitas neste capítulo.

A concepção Objetivista de aprendizagem é desenvolvida e pensada para uma sociedade industrial. Desse modo, por meio desta concepção de ensino não é possível promover uma aprendizagem no contexto de sociedades informacionais e dialógicas. Existe hoje uma crise em torno dos fatores sociais que permitiam a funcionalidade desse modelo de ensino. De acordo com Aubert *et al.* (2018, p. 35)

O modelo de autoridade que funcionava também nas ruas, instituições políticas e na família. Todas as interações eram orientadas por esse modelo, não havia descoordenação nesse sentido. Mas no momento em que o modelo patriarcal entra em crise, só temos duas formas de restabelecer a ordem: por meio da imposição, o que aumenta o conflito, ou por meio de um diálogo orientado para chegar a acordos.

Destaca-se também que, nessa concepção, o ensino é baseado em assimilação, memorização, acumulação, repetição do conhecimento que depois é medido por meio das avaliações que são utilizadas até os dias atuais. Os autores afirmam também que na sociedade

da informação, essas avaliações não fazem sentido e que a escola é o único lugar da sociedade onde se exige que o aluno e a aluna resolvam problemas complexos sem auxílio algum além da memória.

Vivemos numa sociedade informatizada, estamos a todo momento em contato com algum tipo de tecnologia. Empresas exigem que as pessoas saibam dominar programas em computadores, softwares, hardwares, enfim. Porque o sistema educacional não permite que o estudante tenha acesso a essas tecnologias em momentos de avaliação, quando, na verdade, esse conhecimento deveria estar compondo os currículos escolares?

O behaviorismo também permeia esta concepção objetivista de aprendizagem. Assim como foi discutido nesta seção, os princípios que subsidiam o behaviorismo estão pautados na instrução e memorização de forma mecânica. De acordo com Aubert *et al.* (2018, p. 39), “no que se refere à memorização, é necessário esclarecer que ela em si não é um recurso negativo para a aprendizagem quando se trata da memorização compreensiva”. Por outro lado, “[...] também é preciso salientar que a memorização não é um dos fatores mais relevantes para a aprendizagem na sociedade da informação” (Aubert *et al.*, 2018, p. 39).

Para esta concepção de ensino, a memorização necessita ser intencional. Por qual motivo deve-se memorizar algo, quando o ideal seria o processamento e a seleção das informações para sua utilização posteriormente. No que se refere às contribuições do behaviorismo para a educação, pode-se destacar o domínio dos conteúdos ensinados aos estudantes, bem como as habilidades trabalhadas de forma contínua até a sua consolidação. Também nesta concepção de ensino, o planejamento e o reforço externo para a aprendizagem são considerados pontos positivos dessa teoria.

Em meados do século XX, a concepção construtivista da aprendizagem começa a ocupar o espaço que pertencia à concepção objetivista. Nessa teoria inicia-se os avanços com as pesquisas com a psicologia cognitiva, deixando para trás o behaviorismo, e volta-se o olhar para a mente como ponto central para a aprendizagem. Nessa teoria, a perspectiva é transformar os alunos e alunas em sujeitos ativos, que constroem seus conhecimentos novos partindo dos pressupostos que já conhecem, inovando e solucionando novos problemas.

Outra mudança que o construtivismo supôs é a centralidade no alunado. Enquanto no ensino mais tradicional o professor ou professora é um elemento imprescindível para a aprendizagem, a partir do construtivismo o ensino se centra no ou na estudante como sujeito ativo no processo de aprender, ou seja, a aprendizagem não depende completamente da ação do professorado, mas sua função é assegurar que o e a estudante relacionem de

forma significativa seus conhecimentos prévios aos conteúdos novos (Aubert *et al.*, 2018, p. 42).

Nesta concepção adotada pelo construtivismo e que foi desenvolvida por Bruner, chamada de *andaime*, entende-se que o professor assume o papel de mediador dos conhecimentos prévios que o estudante já possui com as novas aprendizagens, concretizando assim os “objetivos, conteúdos, atividades de ensino e aprendizagem e a avaliação dos diferentes níveis de conhecimento do alunado” (Aubert *et al.*, 2018, p. 42).

Assim como em todas as teorias já mencionadas ao longo deste trabalho, a concepção objetivista, o construtivismo, a aprendizagem significativa, deixaram suas contribuições, mas também tiveram críticas acerca das suas ideologias e concepções para com a educação. As limitações dos estudos feitos pelos autores que se aprofundaram nas pesquisas e experimentos dessas teorias são apontadas como aspectos que ainda necessitam de alinhamento para produzir um melhor desenvolvimento cognitivo nos e nas estudantes.

Em linhas gerais, a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da conceitualização da aprendizagem, como a importância de considerar as particularidades do sujeito que aprende, seu papel ativo na aprendizagem e a diversidade de nosso alunado. Atualmente, essas contribuições, devido ao giro dialógico de nossas sociedades, foram englobadas sem uma concepção comunicativo-dialógica que transcende o plano do sujeito, para incorporar a intersubjetividade na aprendizagem como fator-chave da transformação do contexto e a aquisição de níveis máximos de aprendizagem (Aubert *et al.*, 2018, p. 65).

Na concepção dialógica da aprendizagem, entende-se que a instituição educacional que foi criada para a sociedade industrial não funciona para a sociedade da informação, na qual estamos hoje. Desse modo, as mudanças necessárias para que aconteça a transformação desse modelo educacional serão explanadas no decorrer dessa discussão acerca das teorias de aprendizagem.

As instituições educacionais são pensadas de acordo com a concepção dialógica da realidade, para manter e estabelecer práticas de ensino e aprendizagem. Essa concepção também defende que, dentro de uma perspectiva dialógica, as relações entre pessoas, grupos e instituições precisam ser centradas no diálogo, deixando para trás as relações de poder que eram o ponto central nas concepções tradicionais de ensino.

A concepção comunicativa da aprendizagem dialógica apresenta, em sua perspectiva, algumas contribuições de concepções anteriores, agora colocando a interação como ideia

central, e trazendo mudanças em dois pontos importantes: “o direcionamento do ensino aos níveis máximos de aprendizagem e o papel do professorado como agente educativo colaborativo” (Aubert *et al.*, 2018, p. 66).

Nessa concepção, a ideia é que os conhecimentos prévios que os alunos e alunas já possuem não sejam adaptados aos novos conhecimentos e, sim, trabalhados com o objetivo de potencializar ao máximo essas novas aprendizagens e, assim, conseguir melhores resultados. Ainda de acordo com a concepção comunicativa da aprendizagem dialógica, por meio de interações transformadoras no contexto social e cultural, implicará em mudanças significativas no plano cognitivo desses sujeitos.

Na sociedade atual, as aprendizagens escolares são influenciadas por todas as esferas que nela atuam. A comunidade, a família, os diversos grupos sociais contribuem para o processo de aprendizagem que é concretizado dentro da escola.

Na sociedade da informação, a aprendizagem depende cada vez mais da correlação das interações que o menino e a menina têm com pessoas de seu entorno, além do professorado (os e as familiares, amigados, os monitores e as monitoras dos centros de recreação, o voluntariado etc.) e espaços além da sala de aula escolar (como a biblioteca ou a sala de informática da escola, o domicílio, a associação cultural do bairro, a rua etc) (Aubert *et al.*, 2018, p. 67).

Neste sentido, a aprendizagem dialógica parte do princípio de que o diálogo igualitário entre todos os sujeitos participantes desse processo, bem como o acesso a toda diversidade de espaços que produzem ensino e aprendizagem, possibilita aos meninos e meninas um melhor desenvolvimento cognitivo. Autores como Vygotsky, Rogoff, Bruner, Wells e Freire, que discorrem sobre interação, dialogicidade, intersubjetividade, destacam a importância desses mecanismos como subsídios para a transformação dos sistemas educacionais voltados para a sociedade industrial em espaços de ensino para a superação dos preconceitos, desigualdades sociais, culturais, fracassos na aprendizagem.

### 3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Não aceites o habitual como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

*(Bertolt Brecht)*

A história do Brasil traz em seus marcos históricos mais de trezentos anos de escravidão contra africanos que foram trazidos para esse país. Estudos apontam que a exclusão racial, social, cultural e econômica da população negra é histórica, e no campo da educação isso não é diferente, mesmo após o abolicionismo. O Brasil, conforme está escrito nos livros de história, foi um dos últimos países a acabar com a escravidão e, desde então, grande parte dessas pessoas que foram escravizadas e que naquele tempo se tornaram “livres” viveram e vivem à margem da sociedade, sem perspectiva alguma de ascensão e ocupação dos espaços sociais com equidade. Nesta seção faremos um apanhado geral de como ocorreu o processo de escolarização da população negra nesse país.

#### 3.1 Uma breve contextualização da história dos negros na educação brasileira

Após a abolição e ao longo do século XX, as pessoas negras que foram escravizadas, bem como seus descendentes, sustentam a base da pirâmide social, de onde podem observar todas as desigualdades que lhes são praticadas. É importante ressaltar que a abolição da escravidão no Brasil aconteceu única e exclusivamente por interesses políticos e econômicos, burgueses. Por isso, nesta seção vamos fazer uma breve discussão sobre como foi o processo de inserção das pessoas negras na sociedade, bem como no sistema educacional brasileiro e como as estatísticas mostram essas informações nos dias atuais.

De acordo com Correa (2000):

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase que automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocabulários que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as



possibilidades de tornar-se um sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (Correa, 2000, p. 87).

Pode-se observar que as pessoas negras eram sinônimas de produtos alheios à sociedade à qual estavam inseridos, isto é, seres privados de direitos. Essa construção social do negro, resultou nas concepções e narrativas criadas a respeito desses sujeitos, colocando-os sempre à margem e mergulhando-os nas mais diversas formas de desigualdades. A população negra sempre esteve em resistência contra o regime escravagista. Os movimentos, os quilombos, as revoltas em várias regiões do país são exemplos de luta promovidas pelo povo negro, mesmo após a assinatura da Lei Áurea pois,

A nova situação dos negros, de escravizados para libertos, não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira. O fato de serem libertos por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo as camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais (Munanga; Gomes, 2016. p. 107).

Concedida por meio da lei abolicionista, a cidadania destinada aos negros que foram escravizados e seus descendentes estava longe de ser alcançada por essa população. Direitos como educação, saúde, moradia, bem-estar social, cultura, entre outros bens comuns, faziam parte do pacote de desigualdades sociais submetidas aos negros escravizados. Os negros no Brasil construíram um processo histórico de luta por sua cidadania e de resistência às injustiças, pois nunca aceitaram passivamente essa condição à qual eram sujeitados pela sociedade brasileira.

No que diz respeito à escolarização, Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016), organizadores da obra *A história dos negros na educação no Brasil*, fazem apontamentos sobre como aconteceu a inserção dos negros na história da educação no Brasil analisando manuais que foram utilizados para a disciplina de história da educação. Os autores supracitados descrevem que poucos foram os escritos encontrados e analisados e que apontam de fato como ocorreu esse processo de inserção do negro no sistema educacional.

As informações que tratam com mais ênfase desse acontecimento aparecem em documentos de meados do século XX até os dias atuais. Em conformidade com Fonseca e

Barros (2016), é inquestionável que o direito à educação era negado aos negros escravizados, agora libertos. Por outro lado, a resistência negra sabia que, por meio desse artifício, eles estariam fortalecendo-se contra o regime escravocrata. Cita-se como exemplo a organização que havia dentro dos quilombos para que aprendessem o que era ensinado nas escolas.

De acordo com Fonseca e Barros (2016), só a partir dos anos de 1970 que os documentos encontrados começam a abordar de forma mais explícita o processo histórico da educação no Brasil. Segundo os autores citados acima, “É exatamente dentro deste período que encontramos um dos manuais característico do ensino desta disciplina: *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias, publicado pela primeira vez em 1972” (Fonseca; Barros, 2016, p. 26).

Ainda sobre como aconteceu a inserção dos negros no processo educativo brasileiro, os autores afirmam que, “no caso da chamada história da educação tradicional, como vimos a partir de Azevedo (1963) e Tobias (1972), os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização” (Fonseca; Barros, 2016, p. 34).

Mariléia dos Santos Cruz (2005) pontua que mesmo criando uma disciplina da História da Educação Brasileira, era nítida a sensação de um apagamento das experiências escolares dos negros nas bibliografias que tratam desse acontecimento, antes das décadas de 1960. Sobre esse ocorrido, a autora questiona como se explica toda a organização da população negra logo nos primeiros anos do Brasil, como uma República por meio das “organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra? Quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados desde o período da escravidão para que [...] pudessem estar dando corpo a intervenções sociais no campo intelectual?” (Cruz, 2005, p. 21-22).

É notório que a falta dos escritos nas bibliografias brasileiras de como aconteceu o processo de escolarização do povo negro, é um indicador da discriminação e pouca importância que era dada a essa parte da sociedade nesse país. Neste caso, entende-se que a disciplina da História da Educação Brasileira reproduziu as desigualdades sociais contra os afrodescendentes, povos indígenas. O que configura o Brasil como um país com heranças severas do colonialismo, capitalismo e patriarcado. De acordo com Cruz (2005),

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos

criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (Cruz, 2005, p. 22-23).

O modo como ocorreu o processo educacional para a população negra no Brasil, relatados em documentos da década de 1970 em diante, reflete as consequências disso até os dias de hoje, nos números que se apresentam nos indicadores de evasão escolar processos de exclusão dentro da escola, o sentimento de não pertencimento que são contadas por crianças negras quando iniciam sua escolarização. De acordo com os dados apontados pelo IBGE, entre os anos de 2021 e 2022, a cada dez jovens negros, apenas seis conseguem concluir o Ensino Médio no Brasil.

Esse dado evidencia ainda mais a disparidade racial no país quando se obtém os números relacionados aos percentuais comparando jovens negros e brancos, uma vez que apenas 61% da população jovem negra termina o Ensino Médio, contra mais de 75% da população jovem branca que atingem esse objetivo. Esses números tendem a se repetir no Ensino Superior, o que reforça a importância das ações afirmativas de cotas para esse percentual da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

Cavalleiro (2001, p. 66) ressalta em uma de suas obras que “é preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras”. O fato de a história da escolarização dos negros não aparecer com tamanha evidência na História da Educação Brasileira não significa que ela não aconteceu, mas que não foram conservadas e, sim, excluídas pelos processos de dominação.

A resistência negra, desde os tempos das revoltas que aconteciam no país nessa época dos quilombos e, agora, por meio dos movimentos negros, sempre esteve à frente dos embates para garantir a sobrevivência do seu povo. Na década de 1970, mais precisamente no ano de 1978, houve manifestações de vários grupos negros em São Paulo, que se uniram para protestarem contra a Ditadura Militar (1964-1985).

Dessa união nasce o Movimento Negro Unificado, que fica conhecido como MNU, tornando-se, assim, “uma das principais entidades negras na atualidade, e possui um caráter nacional, com sedes em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e em outros estados” (Munanga; Gomes, 2016, p. 129).

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano na atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (Gomes, 2017, p. 24).

O Movimento Negro Unificado (MNU) tem um papel fundamental na manutenção da resistência negra no Brasil, um país que perpetuou um regime escravagista contra sua população negra por quase 400 anos. Diante dessa conjuntura, intensifica-se a luta contra a discriminação racial, existente no país, por meio da implementação de propostas para a superação do racismo no espaço escolar, político, econômico, social, cultural, bem como em outras esferas da sociedade brasileira, para, assim, romper com a invisibilidade promovida acerca do contexto histórico em que o negro teve participação relevante.

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2017, p. 25).

As distorções promovidas pelas instituições de ensino acerca das datas comemorativas relacionadas às conquistas do povo negro, como o dia da libertação dos escravos, bem como a importância do líder Zumbi dos Palmares, foram corrigidas a partir das reivindicações do MNU. Datas importantes para os negros passaram então a serem lembradas e comemoradas, exaltando as lideranças negras que tanto lutaram pela liberdade que lhes foram roubadas. Representantes da resistência negra, como Zumbi dos Palmares, atualmente lembrado no dia da sua morte, 20 de novembro, como símbolo “da luta contra todas as formas de opressão e exclusão que continuam a castigar os descendentes de africanos no Brasil” (Munanga; Gomes, 2016, p. 131).

As escolas perpetuavam as histórias contadas pelos livros didáticos acerca do dia 13 de maio de 1888, sem fazer uma contextualização de como esse processo ocorreu, dos

interesses por trás desse acontecimento histórico e, pior ainda, da situação em que os africanos escravizados e seus descendentes afro-brasileiros foram submetidos após a abolição da escravidão. Hoje, essa data tem um significado político, tendo-o como “Dia Nacional de Luta contra o racismo” (Munanga; Gomes, 2016, p. 130).

Dessa forma, é preciso criar mecanismos para que as temáticas étnico-raciais realmente estejam presentes de forma sólida dentro do currículo escolar. Assistimos uma educação étnico-racial superficial, em que a escola não dialoga acerca dos conflitos de raça, deixando essa temática quase que desconhecida por toda educação básica. Educadores defendem a ideia de que os debates sobre raça não são adequados, afirmando que temos uma sociedade em que prevalece a igualdade. Sendo assim, o tema do racismo pode “incutir” uma ideia de inferioridade. Desse modo,

A incorporação do conteúdo da História da África, dos negros, da cultura negra na constituição da sociedade brasileira ainda está distante de ser privilegiada no cotidiano escolar. A escola como instituição social permanece imersa no mito da democracia racial. Com isso, o preconceito e o racismo continuam velados e camuflados em práticas aparentemente inclusivas, mas que mantêm a invisibilidade do negro. A escola pode reproduzir a sociedade como ela é, mas também pode transformá-la. Por isso, pensar o cotidiano escolar é o caminho para a superação de culturas hegemônicas discriminatórias (Muller; Santos, 2013, p. 100).

Vários argumentos são utilizados para tratar essas temáticas de forma descomprometida com a realidade, antiética e irresponsável. Podemos enxergar essa situação como um ponto crucial para a superação da discriminação racial, pois um dos principais passos para combater as desigualdades raciais, entre outras, seria, então, reconhecer que elas existem, ou seja, quando se nega a existência do racismo, automaticamente, anula-se a luta contra ele. Dessa forma, transforma uma data como a abolição e semana da consciência negra numa série de espetáculos para fazer pensar que está se cumprindo as diretrizes da lei 10.639/2003.

Durante muito tempo, a escola tem desenvolvido, sem maiores questionamentos, um currículo de base eurocêntrica. Implementar o disposto na Lei nº 10.639/2003 significa construir novos referenciais e paradigmas de compreensão e interpretação da diversidade racial brasileira. Portanto, como qualquer mudança que implique transformações sociais, quer dizer, a princípio, interferir em zonas de conforto, posto que se trata de alterar algo que, bem ou mal, já é conhecido. No que se refere ao cotidiano escolar, educar para as relações étnico-raciais significa, para quem ensina, abandonar a zona de conforto do “tudo pronto para ser repassado” e assumir uma postura crítica em relação não somente ao conhecimento colocado como

pronto e acabado, mas também à própria atuação pedagógica, ao método e aos recursos vigentes no processo de ensinar e de aprender. Exige, sem dúvida, novos aprendizados e reaprendizados, visto que nem tudo o que tem sido feito, sempre, corresponde às novas necessidades, exigências e perspectivas (Costa, 2013, p. 82).

A invisibilidade produzida acerca das questões étnico-raciais, a negação do racismo e das desigualdades sociais é um projeto pensado para o apagamento das lutas e resistências daqueles que tanto sofrem as consequências do colonialismo, capitalismo e patriarcado. Conforme Gomes (2017, p. 61), “[...] No campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola”.

De certo modo, a política do “branqueamento” que tentou-se aplicar no Brasil foi uma forma de silenciamento de toda uma história. Muller (2009, p. 28) nos diz que:

Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a ideia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, era responsabilidade deste aperfeiçoar o índio; o negro era o responsável pelo atraso, “limitadas que eram suas possibilidades de progresso intelectual”, essa seria a “fábula das três raças”. Sendo a solução do “branqueamento” a ponte entre o passado heróico e as possibilidades futuras do país.

O racismo no Brasil possui dimensões estruturais, sociais, culturais e institucionais. De acordo com Muller, (2009, p.36), “a ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações a ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social”.

De acordo com Muller (2009), partir da década de 1980 as literaturas acerca das relações raciais nos trazem o papel que a educação desempenhava no que diz respeito às possibilidades das pessoas brancas e não brancas depois que atingissem a mesma escolarização e ingressarem no mercado de trabalho, porém, o processo de mobilidades social era muito desigual.

Segundo os autores Valle, Silva e Hasenbalg (1991, p. 242), existem duas tendências: “1) pretos e pardos obtêm níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos brancos da mesma origem social; 2) os retornos à escolaridade adquirida em termos de inserção ocupacional e renda tendem a ser proporcionalmente menores para pretos e pardos do que para brancos”.

A narrativa da democracia racial, inculca nos sujeitos a ideia de que o brasileiro é capaz de transcender as diferenças entre negros e brancos e atrela-se a essas questões somente as diferenças sociais. Abdias do Nascimento (2016, p. 47-48) pontua que,

À base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas.

A desigualdade racial manifesta-se independentemente de atos de discriminação. Segundo Cavalliero (2020, p. 99), “Na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissional da educação”. A autora ressalta ainda que a junção da família e escola, é possível desenvolver um pensamento real acerca das “ideologias” bem como o “mito da democracia racial” (Cavalliero, 2020, p.13).

As ideologias de raças, políticas de branqueamento, democracia racial, entre outros mais, são exemplos de como a sociedade brasileira pensa o preconceito racial como algo fora do contexto histórico, sempre na tentativa de empurrar por debaixo do tapete toda as mazelas do sistema escravocrata, que por aqui perdurou por quase 400 anos. Abdias do Nascimento (2016, p. 111) complementa que,

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 2016, p. 111).

Desse modo, observa-se que o processo histórico vivenciado pela população negra no que diz respeito à sua escolarização, de acordo com os autores que embasaram essa seção, foi a continuação que já vivenciavam antes de serem libertos. Mais de um século após o fim da escravidão, as desigualdades ainda permeiam os espaços educacionais brasileiros no que se refere ao estudante negro. Dessa forma, reforça-se outra vez a importância de movimentos e lutas que ainda existem para promover mais igualdade entre os povos minoritários desse país.

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017 p. 19).

### **3.2 A Lei 10.639/2003: uma contextualização dos vinte anos de sanção**

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi sancionada pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de novembro de 1996, conforme descrito no seu artigo primeiro, para passar a vigorar com a inclusão dos referidos artigos: “Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

Esse artigo da lei traz a seguinte redação no primeiro e segundo parágrafos,

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito e todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Outra alteração relacionada a essa Lei foi referente ao Art. 79-B. O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003). Houve dois vetos a essa lei: o terceiro parágrafo do Artigo 26-A foi vetado e, também, o Artigo 79-A. O terceiro parágrafo do Artigo 26-A trazia em sua redação o seguinte texto: “§3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar,



pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei” (Brasil, 2003). O mesmo foi vetado com a explicação de que,

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (Brasil, 2003).

O Artigo 79-A, que também foi vetado, tratava da seguinte matéria: “Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (Brasil, 2003). O Congresso Nacional decidiu pelo veto desse artigo com a seguinte explicação

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II) (Brasil, 2003).

A aprovação dessa lei foi uma conquista da comunidade negra em geral, embora tenha sido aprovada contra a vontade de algumas autoridades (Munanga; Gomes, 2016). Analisando as Leis de Diretrizes e Bases anteriores — 4024/1961; 5692/1971 — nota-se que a discussão acerca da questão da raça permanece igual. Na mudança dessas leis continua o texto que condena o preconceito racial. Antes da promulgação da nova constituição brasileira houve o início de novos debates a respeito de uma nova LDB.

De acordo com Lucimar Rosa Dias (2005, p.54),

O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995

No ano de 1995 comemorava-se o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. O movimento negro empenhou-se para que as pautas voltadas para população negra fossem repensadas. Universidades públicas, entre elas a Universidade de São Paulo (USP), formulam o “documento Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares com proposições sobre políticas antirracistas, as chamadas ações afirmativas, com ênfase na educação” (DIAS, 2005, p. 54). Todas as manifestações ocorridas tiveram grande repercussão nacional e também apoio de políticos e fizeram com que esse documento chegasse até o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Ainda sobre a nova Constituinte de 1988, um avanço que aconteceu foi a penalização do crime de racismo com prisão, pois antes era apenas passível de multa. No que tange a à educação e às relações étnico-raciais, a Lei 9.396/1994 aponta no capítulo VII, da Educação Básica, no artigo 38, “inciso III, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: III - o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro” (Dias, 2005, p. 56).

Mas as mudanças relacionadas a uma educação para a superação do racismo ainda eram irrelevantes diante do tamanho problema social que envolve todas essas questões. Dias (2005, p. 56) assinala que

Vale prestar atenção na diluição ou ambigüidade do tratamento dado à questão. Quais culturas? A quais raças e etnias está se referindo esse inciso? A ideia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la (Dias, 2005, p. 56).

As manifestações feitas durante a marcha para Zumbi dos Palmares no ano de 1995 tiveram algumas das suas reivindicações descritas no documento entregue para o então presidente da República, atendidas ainda nessa década. Leis foram aprovadas em alguns estados e municípios para a implementação de políticas públicas no combate ao preconceito racial.

Após 20 anos da implantação da Lei 10.639, uma política pública educacional conquistada com muita luta, principalmente do Movimento Negro juntamente com outras organizações. Observa-se que a mesma ainda caminha a passos lentos dentro dos espaços educacionais brasileiros. Pois, desde a sua formulação, nunca ficou esclarecido por parte dos órgãos competentes para isso, como a mesma seria aplicada e acompanhada durante a sua implantação. Santos (2005) afirma que

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à 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. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Sabe-se também que, conforme descrito por Santos (2005) logo acima, a real efetivação da lei dentro dos espaços escolares é limitada, uma vez que não ficou determinado como seria a sua implementação. É notório o tamanho da importância que a criação da Lei 10.639 e de outras que a implementaram, como a 11.645/2008, tiveram no sistema educacional brasileiro para contemplar a história verdadeira da constituição desse país, e perdermos o conceito de “história única” — conforme Adichie (2009) — de como ele foi constituído.

Outros avanços relacionados à construção de uma educação antirracista aconteceram após a criação da Lei 10.639. Por meio da Resolução de nº1, de 2004, foi instituído pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Instituto Dacor, 2022). Essas diretrizes têm por finalidade regulamentar a “Lei 10.639, a partir da atribuição de responsabilidades, competências e tarefas a diferentes entes da federação” (Instituto Dacor, 2022).

Tanto esta lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), aprovadas posteriormente em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação mostram-se importantes medidas de ação afirmativa, ao responder a um conjunto de reivindicações históricas de pessoas e grupos que há quase cinco séculos pautam a necessidade da efetivação de políticas públicas capazes de transformar a nossa realidade, ainda racista e excludente (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 954).

Sabe-se que uma série de fatores são essenciais para a construção de uma educação antirracista, como práticas pedagógicas que atendam o que está proposto na legislação seria uma das possibilidades para pensar numa sociedade menos desigual. A criação e aprovação de leis, de políticas públicas direcionadas para a manutenção das mesmas são muito importantes, porém, é sabido que muito ainda precisa ser feito para que a reparação aos danos causados à população negra e seus descendentes seja, de fato, uma realidade que alcance o maior número de cidadãos e cidadãs negros e negras desse país e assim construa-se mais oportunidades de igualdades.

Ainda de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Dacor (2022, p. 12), pontua-se que,

Assim, mesmo que tenha havido resposta do Estado brasileiro a algumas reivindicações dos movimentos negros, constata-se insuficiência das medidas adotadas. Um possível diagnóstico é de que a raiz do problema não foi atingida: o racismo é uma questão interdisciplinar e intersetorial, que não será resolvida por ações pontuais e paliativas, mas sim pela elaboração de instrumentos legais que, de fato, sejam implementados nas diversas áreas das políticas públicas e, particularmente, no sistema educacional (Instituto Dacor, 2022, p. 12).

Os desafios para superar quase 400 anos de desigualdades raciais, sociais, culturais e econômicas, existentes entre os povos desse país, estão longe de chegar ao fim. Passou-se pouco mais de um século para que o regime escravocrata fosse abolido no Brasil, e, desde então, a população negra tem sobrevivido de forma subalterna, comparada aos demais cidadãos. Existe uma invisibilidade, um apagamento para com a história do povo negro e sua contribuição para a construção desse país, e isso não é feito por acaso. Dessa forma, torna-se ainda mais importante a quebra desse ciclo de silenciamento voltado para as relações étnico-raciais.

### 3.2.1 Desafios e contribuições da Lei 10.639/2003 na busca da construção de uma Educação Antirracista

No que tange aos desafios enfrentados pela Lei 10.639/2003 e a construção de uma educação antirracista, levantamentos apontam que, embora a lei seja do conhecimento de todos por seu teor, poucos são os conhecimentos e formações voltadas para as relações étnico-raciais e os conteúdos específicos que tratam do seu campo teórico.

Ensinar sobre os costumes africanos, a língua, a cultura afro-brasileira está longe de ser o ideal hoje nas escolas brasileiras. Dá-se mais importância ao ensino de alguns poucos

pontos cruciais de todo o processo histórico ocorrido no país envolvendo o regime escravocrata.

Ainda que nos últimos anos se tenha observado o avultamento de propostas e agendas voltadas para desenvolver a formação dos profissionais da educação acerca da educação das relações étnico-raciais e programas de ensino que visem a valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira, as iniciativas ainda são escassas diante da demanda posta para que esses profissionais, de fato, apropriem-se das temáticas e objetos a partir de uma epistemologia afro-brasileira. Deve-se, ainda, considerar que mais que apreender história, cultura, manifestações e costumes de matriz africana é necessário conjugar tais informações com as disciplinas específicas que compõem as grades dos diferentes níveis da escolarização. Ou seja, ainda que a lei proponha o trabalho “[...] *em especial* nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003, art. 26-A, parágrafo 2º), é preciso haver a transversalização desses saberes nas diversas disciplinas que compõem o currículo (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 958).

20 anos se passaram desde a criação da Lei 10.639 e pode-se considerar que poucos foram os avanços obtidos dentro dos espaços educacionais para a efetivação da mesma. Muitos são os motivos relatados pelas instituições, de acordo com os levantamentos feitos por órgãos que pesquisam sobre essa temática. Segundo Gomes (2017, p. 137),

A educação, de modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam. Esse poderá ser o exercício epistemológico e político de uma epistemologia das ausências e das emergências enquanto componentes da pedagogia da diversidade.

Dessa forma, entende-se que o ponto crucial para uma não concretização da lei já é por si só uma manifestação racista. Ou seja, por que ela não é cumprida dentro dos estabelecimentos educacionais? Por que não existe uma política de verificação de que modo ela está sendo aplicada dentro dos currículos escolares? Nada dessas questões foram pensadas quando a lei foi aprovada?

A pouca importância dada às questões voltadas para superação dos preconceitos, para o fortalecimento de uma educação que desmonte esse sistema de desigualdades que assola a nação brasileira desde sempre faz parte de um projeto pensado por aqueles que dominam. A educação brasileira é pautada num modelo eurocêntrico, que desconsidera todo e qualquer conhecimento que não seja europeu, produzindo, assim, uma desvalorização das outras etnias.

Uma vez imersos numa epistemologia eurocêntrica e pretensamente universal, deslocarmo-nos desse lugar de sujeito cognoscente orientado

eurocentricamente para analisar criticamente as lentes que utilizamos para ler o mundo e, então, contemplar outras óticas e ângulos de visão é um desafio que se coloca. Por outro lado, diante de uma prática de hierarquização de conhecimentos, há a subvalorização de África como possível epicentro de saberes importantes e que possam contribuir para a educação de nossa sociedade e para a produção de Ciência (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 959).

O enredo construído mundialmente acerca da África, serviu para criar uma concepção de uma história única acerca desse continente e sua população. Tem-se uma visão distorcida em relação às questões culturais, sociais, econômicas, o que contribui para o preconceito e as desigualdades para com a população africana, afro-brasileira e seus descendentes.

No campo educacional isso não é diferente quando se trata do ensino e aprendizagem. Observa-se que é dada uma menor importância quando se trata dos conteúdos relacionados às questões étnico-raciais. Outro ponto bastante questionado nas discussões acerca da aplicação dos conteúdos programáticos que está descrito na lei diz respeito ao ensino sobre as religiões de matrizes africanas. O ensino desse conteúdo é visto como irrelevante comparado àquilo que os estudantes precisam realmente aprender.

Desse modo, a escola que poderia ser uma importante aliada na quebra dos preconceitos construídos a respeito de temas problematizadores, como religiões diferentes daquelas de origens europeias, opta por silenciar essas discussões dentro das salas de aula, uma vez que o ensino desse conteúdo é ignorado dentro dos currículos escolares.

Esse apagamento dos negros e conteúdos a eles relativos está na base das dificuldades verificadas pela população negra para manter-se cativa aos bancos escolares, uma vez que o sistema escolar tem sido o principal vetor responsável por promover o epistemicídio e o branqueamento das mentes e dos comportamentos (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 955).

O epistemicídio abordado pelas autoras citadas acima explicita um pouco do que acontece no sistema educacional brasileiro. A população negra sempre precisou se organizar de diferentes formas para ter acesso aos poucos direitos a que eram delegadas, isso no pós abolição, resistindo até hoje a um sistema que foi feito para oprimir, principalmente os marginalizados, pobres e negros.

Os negros no Brasil sempre ocuparam um lugar de menosprezo. Sua história aparece nos livros como o processo mais desumano que o homem pode submeter o outro, o de privação da sua liberdade, e, pior que isso, na condição de objeto, propriedade privada de alguém, escravo. Por fim, tem-se observado que a invisibilização dada à historiografia da

população negra e a sua contribuição no processo de construção da sociedade brasileira faz parte do apagamento, do silenciamento que se destina a essa parte da história dos negros no país.

É inegável que, para o campo educacional houve muitos avanços com a implantação da Lei 10.639/2003. Mas também nota-se que são muitos os desafios que ainda precisam ser extinguidos para que haja mais agentes facilitadores desse processo, para que a lei seja posta em prática e alcance todas as esferas da educação brasileira, com o intuito de se fazer cumprir, e, dessa forma, promover uma educação melhor que não racista, mas que seja antirracista.

Em meio aos desafios enfrentados pela lei para se autoafirmar como uma política pública capaz de combater as desigualdades sociais, raciais e culturais entre brancos e negros dentro das escolas, é preciso também realçar o lado positivo observado em todo esse processo. As autoras Santos, Pinto e Chirinéa (2018) chamam a atenção para as parcerias que foram estabelecidas entre as Organizações não governamentais (ONGs), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e também com os Movimentos Negros, entre outros, com a intenção de fortalecer e difundir o planejamento e a execução do ensino voltado para as questões étnico-raciais.

No que se refere à formação dos profissionais da educação, pode-se mencionar a Resolução nº 1/2004 CNE/CP (Brasil, 2004, art. 1, parágrafo 1º), que discorre sobre a função do formador das universidades:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 03/2004.

As parcerias feitas, bem como a Resolução descrita acima, tende a contribuir para alinhar as propostas criadas para a superar as possíveis defasagens existentes nos currículos escolares, e assim promover uma educação problematizadora quando se trata das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros em nosso país. De acordo com as autoras Santos; Pinto; Chirinéa (2018, p. 960),

Outro fator apontado como positivo para a aplicação da lei é o esforço empreendido por alguns profissionais especificamente em organizar e efetivar projetos, cursos e demais iniciativas que tangenciam ou abordem

deliberadamente a temática racial e afro-brasileira. Contudo, é preciso que se tome com cautela tal valorização, para que não se individualize o trabalho que deve ser sistemático e transversal e não dado por trajetórias solitárias que nadem contra as correntes majoritárias no contexto escolar.

As autoras destacam ainda que, apesar das parcerias formadas para um melhor engajamento dessa política pública educacional, é perceptível a ausência do poder público entre as organizações que potencializam a implementação da legislação. Para Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 961), “isso evidencia que seu papel de catalisador e fiscalizador da implementação de conteúdos de matriz africana não tem sido, de fato, cumprido, o que favorece o não comprometimento das instituições escolares com a efetivação da lei”.

A sociedade brasileira precisa ser repensada no sentido de que mudanças são necessárias, e a diversidade de povos e culturas diferentes da eurocêntrica também são importantes. No campo educacional é imprescindível que elas aconteçam o quanto antes, pois a escola tem um papel social de transformar realidades.

As políticas públicas que foram implantadas necessitam entrar em vigor de forma ampla e objetiva tanto na escola como fora dela, na luta contra o racismo, sendo este um problema social que precisa ser combatido. O corpo docente bem como os currículos escolares precisam aprender a ensinar de acordo com os referenciais que contemplem práticas pedagógicas antirracistas. Dessa forma, teremos, então, uma nação com viés mais democrático e igualitário.



## 4 METODOLOGIA

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.*

*(Manoel de Barros)*

Esta seção apresenta o percurso metodológico adotado para construir este trabalho, bem como as abordagens e técnicas escolhidas para desenvolver a pesquisa e fazer as análises, como foram feitos e pensados os levantamentos dos dados e quais os critérios para isso, que são denominados conceitualmente como metodologia. A análise de conteúdo, que foi a técnica escolhida para fazer o tratamento dos dados encontrados nos artigos selecionados, permite uma flexibilidade durante a explanação das discussões abordadas na pesquisa, ao mesmo tempo em que é criteriosa e sistêmica com os passos sugeridos para a realização da mesma. Segue, então, a apresentação dos caminhos trilhados nesta pesquisa que deu corpo às diretrizes que norteiam esta dissertação.

### 4.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

A metodologia é entendida numa pesquisa como o percurso que envolve o pensamento e a prática numa abordagem da realidade. Segundo Minayo (2001, p. 16), “Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. De acordo com a autora, teoria e metodologia caminham juntas, e são inseparáveis.

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato. Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles. Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade (Minayo, 2001, p. 18).

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 21), “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, a pesquisa qualitativa, de acordo com a autora supracitada, abrange um universo voltado para os significados, subjetividades, motivos, relações, dados e conjunturas que são aprofundados à medida que são investigadas, impedindo, assim, uma racionalização/operacionalização desses fenômenos.

Para o início desta pesquisa realizou-se uma revisão bibliográfica para compreender a relevância que a mesma trará para o campo educacional brasileiro. Diante dessa revisão bibliográfica pode-se determinar quais os objetivos, e a metodologia para realizar esse estudo. Cabe ressaltar que nessa etapa da pesquisa observa-se o que se tem produzido cientificamente sobre o tema em discussão para localizar o que ainda é importante ser pesquisado.

A revisão de literatura relacionada ao tema desta pesquisa nos possibilitou uma abordagem de autores que fundamentam as discussões acerca das relações étnico-raciais, educação e também aprendizagem dialógica. Esta revisão foi realizada por meio do levantamento de teses, dissertações, artigos e livros que discutem sobre o princípio de igualdade de diferenças, o conceito de Aprendizagem Dialógica bem como as relações étnico raciais.

Esta pesquisa é bibliográfica com abordagem qualitativa, a técnica utilizada é a de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (1977). Foram feitas as análises das informações encontradas por meio dos documentos pesquisados, seguindo os passos sugeridos pela autora: organização, codificação e categorização do material selecionado para a pesquisa. Ainda sobre a análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 42) afirma que se trata de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visam obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Partindo do pressuposto apresentado pela autora em sua definição sobre a técnica escolhida para fazer as análises nesta pesquisa, acredita-se, então, que os procedimentos e métodos que serão utilizados para alcançar os objetivos, bem como para responder à questão investigativa que impulsionou esta pesquisa, possibilitará os melhores resultados, o que é o almejado ao final deste trabalho. Segundo Bardin (1977, p. 95), “As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A pré-análise, de acordo com Bardin (1977), é a organização de fato da pesquisa. Nessa etapa acontece a sistematização das ideias iniciais para compor o desenvolvimento dos próximos passos a serem seguidos. Ainda segundo a autora, esta é a primeira fase da pesquisa e vai abranger três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a

formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”.

Embora esses três fatores estejam intrinsecamente ligados, a ordem cronológica em que eles acontecem, nem sempre é uma regra, mas um depende do outro para o desenvolvimento da pesquisa.

Englobando a pré-análise, temos os seguintes critérios que acompanham as técnicas de análise de conteúdo: a leitura flutuante, a escolha dos documentos e a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a preparação do material. No momento da codificação serão feitas as aplicações das tomadas de decisões de maneira sistêmica acerca desse procedimento que também abrange a decomposição e enumeração de acordo com as indicações formuladas.

A última etapa será dedicada à etapa de tratamento dos resultados que pode ser por meio da inferência. De forma bastante significativa, pode-se apresentar, nesse momento, por meio de quadros, figuras, etc, os resultados alcançados, interpretá-los para evidenciar as informações analisadas com maiores importâncias.

Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Destaca-se ainda que serão analisados sempre com o intuito de alcançar o melhor resultado esperado.

No que se refere ao levantamento dos materiais, foram feitas buscas em plataformas digitais de alguns principais bancos de dados nacionais como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A escolha por esses canais de informações e pesquisas científicas se deu pela relevância dos mesmos dentro do âmbito rigoroso de suas publicações. Também foi levada em consideração a pluralidade de suas temáticas, bem como uma constante atualização de seus trabalhos. O descritor utilizado para as buscas foi baseado no objeto desta pesquisa, para, assim, encontrar materiais que ajudassem a responder à questão que moveu esta investigação. Sendo o seguinte descritor: *práticas pedagógicas antirracistas*.

Porém, com o objetivo de buscar apenas por produções em periódicos para compor o corpus desta pesquisa, decidi utilizar os artigos que abrangem o campo pesquisado, publicados no portal da Capes periódicos. A princípio, fiz a leitura dos resumos das obras que inicialmente se apresentaram, e após a leitura flutuante dos nove artigos escolhidos para

definir as unidades de registro e de contexto, bem como os critérios de inclusão e exclusão do material selecionado, como orienta o processo metodológico escolhido.

No portal de periódicos da Capes, utilizando o descritor *Práticas Pedagógicas Antirracistas*, encontramos alguns artigos nas buscas realizadas para esta pesquisa. Inicialmente foram localizados cerca de 135 artigos, que foram refinados de acordo com os filtros usados. E nesses resultados colocamos o marco temporal e alguns filtros, dentre os quais, temos a seguinte ordem: disponibilidade; tipo de recurso; assunto; data de criação e idioma.

Quadro 2 — Apresentação dos filtros utilizados nas buscas no portal da CAPES

<b>DESCRITOR: Práticas Pedagógicas Antirracistas</b>		<b>TOTAL: 135 artigos</b>
<b>FILTROS UTILIZADOS</b>		<b>QUANTIDADE DE ARTIGOS</b>
<b>Disponibilidade</b>	Revisado por pares	79 artigos
	Acesso aberto	67 artigos
	Tipo de recurso	67 artigos
<b>Assunto</b>	Práticas pedagógicas	21 artigos
	Educação das relações étnico-raciais	
	Relações étnico raciais	
	Lei 10.639/2003	
<b>Data de criação</b>	2019 a 2023	16 artigos
<b>Idioma</b>	Português	09 artigos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

No portal de periódicos da Capes, encontramos alguns artigos nas buscas realizadas utilizando o descritor selecionado para esta pesquisa. Inicialmente foram localizados cerca de 135 artigos, que foram refinados de acordo com os filtros usados. E nesses resultados colocamos o marco temporal e alguns filtros, dentre os quais temos a seguinte ordem: disponibilidade; tipo de recurso; assunto; data de criação e idioma.

Após aplicar o filtro “disponibilidade”, optamos pelo campo dos *periódicos revisados por pares*. Com isso a quantidade de trabalhos existentes foi para 79. Ainda com esse filtro selecionamos o *acesso aberto* que possibilitou a visualização de 67 artigos. Com o intuito de

refinar ainda mais a busca, segui para o segundo filtro: “tipo de recurso”, porém, permaneceu a mesma quantidade de 67 artigos encontrados.

Dentro do terceiro filtro aplicado “assunto” foi possível selecionar algumas palavras e/ou conjunto de palavras relacionadas ao descritor utilizado nas buscas. Sendo assim, escolhemos: *práticas pedagógicas; educação antirracista; educação das relações étnico-raciais; lei 10.639/2003 e relações étnico-raciais*. Com esse refinamento, chegamos ao total de 21 artigos encontrados, o que indica uma busca bastante seletiva.

Com o filtro “data de criação”, usamos o marco temporal dos últimos cinco anos — 2019 a 2023. Desse modo, o portal de periódicos da Capes apresentou um resultado com 16 trabalhos. No último filtro aplicado “idioma”, optamos por *português*, o que reduziu para o total de 9 artigos que serão analisados nesta pesquisa.

Vale destacar que os escopos para esta pesquisa foram feitos não apenas no portal de periódicos da capes, como mencionado anteriormente, porém, optamos por essa plataforma de dados por ela apresentar um número significativo de obras que dialogam com o tema da pesquisa e vão de encontro com a proposta aqui elaborada, com a intenção de esclarecer os questionamentos emergentes no decorrer dessa investigação.

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reúne e disponibiliza à sociedade acadêmica brasileira um material científico de muita qualidade. Possui milhares de periódicos e suas mais de 300 bases de dados trazem conteúdos diversificados. Também possui um papel regulador dos cursos de pós-graduação nas instituições de ensino superior, bem como de avaliação e fomento. Vale ressaltar que a Capes é uma iniciativa que é financiada pelo Governo Federal.

Abaixo será apresentado o quadro com os artigos resultantes da busca realizada no portal de periódicos da Capes para a continuidade desta investigação. O quadro traz o título, os autores, o periódico em que está publicado e também segue a ordem cronológica do ano de sua publicação. Será atribuído a cada artigo um código com uma letra e um número **A1**, seguindo a ordem da publicação de cada trabalho que possibilita a sua identificação no decorrer das análises feitas.

Seguindo a ordem do marco temporal utilizado, temos o artigo que ocupa o primeiro lugar do quadro ilustrativo e foi publicado no ano de 2019 com título: *Ensino de Física: vivências de uma unidade de aprendizagem antirracista em uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul*. Segundo o portal da Capes,

Neste artigo traz-se resultados de uma investigação realizada em uma escola de ensino médio, da rede pública estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A pesquisa visou compreender como o ensino de Física pode contribuir para uma educação antirracista, a partir da vivência e análise de uma Unidade de Aprendizagem (UA) que articulou o ensino de diferentes conteúdos de Física (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

O segundo artigo publicado no ano de 2020 tem como título: *Escrevivências e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista*. De acordo com o resumo do trabalho apresentado no portal da Capes, “este texto apresenta os resultados parciais de pesquisa que toma como objeto de estudo as práticas pedagógicas que tratam sobre relações étnico-raciais e de gênero em uma escola do interior baiano” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

O terceiro artigo, também do ano de 2020, compõe o quadro abaixo e apresenta o seguinte título: *O movimento escola sem partido, práticas pedagógicas e educação das relações étnicos raciais*. Seguindo o que está posto no portal citado anteriormente esse trabalho,

Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo discutir o tensionamento atual sobre a necessidade da neutralidade na ação pedagógica pautado pelo Movimento Escola Sem(?) Partido e como tal discussão altera as práticas pedagógicas afetando o trabalho do(a) professor(a). Trataremos neste espaço de problematizar como este movimento contribui para o retrocesso da efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, para isso realizamos uma pesquisa exploratória de casos divulgados na Internet sobre professores(as) que sofreram algum tipo de represália no exercício da docência (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

Seguindo a ordem de apresentação dos artigos encontrados na CAPES periódico, temos o quarto trabalho que será analisado nesta pesquisa, com o seguinte tema: *Escola, Abre-te para a problematização das relações racializadas*.

Este artigo discute a partir das práticas memorialísticas de seis estudantes que ingressaram por cotas para negros em uma instituição pública da Amazônia Brasileira questões raciais que culminam na necessidade de uma abordagem educacional crítica e antirracista. Articuladas às narrativas desses estudantes, mobilizamos por meio dos jogos de cenas autores e teorias que nos auxiliam a compreender a importância de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que permitam desnaturalizar a dominação do discurso racista e excludente voltado para o multiculturalismo bom-mocista, que mantém intactas as bases racializadas e segregacionistas da sociedade brasileira (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

O quinto trabalho encontrado, e que será utilizado nas análises, foi publicado no ano de 2020, intitulado *O Ensino de Ciências Naturais e a Construção de um Currículo Educacional Antirracista na Escola Bernadino Pereira de Barros, Abaetetuba-PA*. Este texto tem a intencionalidade de,

apresentar pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental sobre a Lei 10.639/2003 e suas aplicações na prática pedagógica. Os novos desafios do Ensino de Ciências Naturais estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento de novos dispositivos pedagógicos para a construção de ações afirmativas dentro do programa do Ensino de Ciências. Tal iniciativa foi impulsionada a partir das reivindicações e luta do movimento negro, organizado durante décadas, e implementada por pesquisadores das áreas de Ciências Naturais (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

Dentre os trabalhos encontrados, apresentamos mais uma publicação do ano de 2020, ela ocupa a sexta posição no quadro. O título do trabalho é *Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais sala de aulas*. O artigo traz discussões acerca relacionadas à lei 10.639/2003.

Desde a promulgação da lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 temos a obrigatoriedade da inserção no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No entanto, a sanção da lei não garante a sua utilização enquanto prática pedagógica. Especialmente no Ensino de Química, tem se percebido diversos entraves para a implementação prática dessa legislação que pode estar relacionado com a omissão dessas discussões na formação docente (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

A seguir traremos a apresentação do sétimo artigo que foi publicado em 2021, com o seguinte título, *Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?* Este trabalho tem como objetivo “apresentar um relato de experiência de nossas atividades pedagógicas enquanto docentes de Sociologia da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro”. Ainda sobre este trabalho, o mesmo discorre sobre o que foi feito na pesquisa e diz, “descrevemos algumas das atividades que temos realizado ao longo de sete anos de magistério e como estas atividades visam aplicar a legislação federal de história e cultura africana e afro-brasileira de n. 10.639/23 no currículo da sociologia” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

O artigo de número oito foi publicado no ano de 2021, com o título: *Perspectivas antirracistas no ensino de Ciências e Matemática: Uma análise da Base Comum Curricular*

de Esteio/RS. A discussão apresentada nesse trabalho fala sobre a educação antirracista e suas perspectivas. De acordo com o portal da Capes, o resumo diz,

uma educação antirracista envolve a relação e o convívio entre pessoas e estrutura social. Este convívio é ampliado no ambiente escolar, pois é neste espaço que crianças e jovens estabelecem novas relações sociais com pessoas de diferentes etnias, gêneros e identidades (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023).

E, por fim, apresentamos o nono e último trabalho do nosso quadro com o título: *O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física*. Este artigo tem como objetivo “Analisar como professores e professoras de Educação Física em atuação na Educação Básica abordam os conhecimentos da cultura negra, afro-brasileira e indígena” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023). É interessante observar que se trata de uma pesquisa sobre os conteúdos da educação das relações étnico-raciais e também relacionado à lei 11.645/2008 e sua aplicação durante disciplinas como a educação física.

Outro ponto bastante interessante de mencionar relacionado aos artigos encontrados nos periódicos da CAPES, é que são pesquisas que se relacionam com o chão da escola, ou seja, com a atuação escolar. Elas buscam apresentar suas temáticas, que são muito importantes, no intuito de mostrar como está acontecendo a construção de todo esse processo das relações étnico raciais no sistema educacional brasileiro.

Destaca-se que as pesquisas aqui apresentadas são, em grande parte, relacionadas às áreas educacionais das ciências exatas e/ou biológicas. Isso é um dado a ser observado pois indica o interesse de pesquisadores em inserir e mostrar que as discussões da educação das relações étnico-raciais permeiam por disciplinas diversas das grades curriculares não só de graduação em licenciaturas das ciências humanas, mas também das outras áreas.



Quadro 3 — Descritor: Práticas Pedagógicas Antirracistas (Artigos Periódicos CAPES: 2019-2023)

<b>ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES - 2019-2023</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>ANO</b>
<b>A 1-</b> Ensino de Física: vivências de uma unidade de aprendizagem antirracista em uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul	Anderson Castro de Oliveira <sup>1</sup> , Berenice Vahl Vaniel, Gilian; Vinicius Dias Cidade	Revista de educação popular, Uberlândia, Vol. 18.	2019
<b>A 2-</b> Escrivências e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista.	Carmelia Aparecida Miranda da Silva; Ana Lúcia da Silva; Vaneza Oliveira de Souza	REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS, Vol. 1	2020
<b>A 3-</b> O movimento escola sem partido, práticas pedagógicas e educação das relações étnicos raciais	Lucimar Rosa Batista; Clarice Marins de Souza	Práxis educacional, Vol. 16	2020
<b>A 4-</b> Escola, Abre-te para a problematização das relações racializadas.	Andrelize Schabo Ferreira de Assis; Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias	REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 15	2020
<b>A 5-</b> O Ensino de Ciências Naturais e a Construção de um Currículo Educacional Antirracista na Escola Bernadino Pereira de Barros, Abaetetuba-PA	Deusa Maria de Sousa; Clemerson Santos da Silva; Rosicleide Maciel dos Santos	Revista Insignare Scientia, Vol.3	2020
<b>A 6-</b> Tessituras no Ensino de Química: interfaces para	Rafaela dos Santos Lima; Larissa Fonseca da Conceição; Lucas dos	Revista Insignare Scientia, Vol.3	2020

abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula.	Santos Gois		
<b>A 7-</b> Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?	Luane Bento dos Santos	Revista espaço acadêmico, Vol. 20	2021
<b>A 8-</b> Perspectivas antirracistas no ensino de Ciências e Matemática: Uma análise da Base Comum Curricular de Esteio/RS	Michele Assis de Oliveira; Marilisa Bialvo Hoffmann	Revista Insignare Scientia, Vol. 4	2021
<b>A 9-</b> O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física	Daniel Teixeira Maldonado; Marcos Garcia Neira	Caderno De Educação Física E Esporte, Vol.19	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Com a finalização das buscas, excluimos os artigos que se repetiram e elencamos o resultado final com o total de nove trabalhos para serem analisados. De acordo com o quadro elaborado, é possível fazer algumas observações, como a predominância de produções publicadas nos anos em que ocorreu a pandemia no Brasil e no mundo. Embora esse tema não esteja relacionado aos assuntos aqui abordados, é importante destacar que a pesquisa científica transcende os obstáculos e não parou de ser realizada mesmo quando o cenário era desfavorável no que se refere aos diversos fatores, principalmente ao psicológico e emocional.

Destaca-se também que, utilizando os filtros a data de criação e os demais que foram apresentados acima para fazer as buscas no portal da Capes, entre as pesquisas selecionadas, de acordo com os filtros, não obtivemos nenhuma produção dos anos de 2022 e 2023. Encontramos um artigo do ano de 2019, cinco artigos do ano de 2020 e três artigos do ano de 2021. Observamos ainda que alguns periódicos se repetem em meio a essas publicações, como é o caso da revista *Revista Insignare Scientia*, onde estão publicados os artigos **A5**, **A6** e **A8**, sendo os dois primeiros do ano de 2020 e o outro do ano de 2021.

Ressaltamos ainda a frequência do aparecimento das palavras relacionadas ao assunto desta pesquisa e que foram usadas como filtro no momento da busca no portal da Capes periódicos. Com destaque para a palavra *antirracista*, que está presente no título, mas principalmente no resumo das pesquisas selecionadas. Desse modo, diante dos critérios de inclusão e exclusão utilizados para as obras relacionadas acima, pode-se perceber que o refinamento feito no momento das buscas nos direcionou para pesquisas científicas pertinentes ao tema desta investigação, bem como à questão de pesquisa e aos objetivos elencados anteriormente.

A partir disso selecionamos os artigos, e depois de feita a exploração desse material, chegamos às categorias de análises. De acordo com Bardin (1977, p. 153) “no conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada.”. A autora supracitada afirma ainda que “entre as diferentes possibilidades de categorização a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”.

Sendo assim, seguindo as orientações de acordo com a técnica de análise que foi escolhida para o tratamento dos dados nessa pesquisa, elencamos quatro categorias dedutivas de análise temática para prosseguir com o trabalho, são elas: 1) Práticas pedagógicas; 2) Educação antirracista; 3) Educação da relações Étnico-raciais e Relações étnico-raciais; 4) Lei nº 10.639/2003. Nessa fase, buscamos fazer as inferências e/ou interpretações das

descrições analisadas no corpus da pesquisa. Caracteriza-se então, seguindo os passos de Bardin (1977), a fase da codificação, exploração e categorização.

## 5 APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES

Esta seção dedica-se ao momento das análises. Nela serão apresentadas as reflexões acerca das categorias que foram criadas a partir das leituras feitas nas produções científicas selecionadas no portal da Capes periódicos. É importante destacar que será nesse momento que o referencial teórico que embasa toda a pesquisa trará as contribuições necessárias para as apreciações obtidas a partir de cada artigo analisado e de onde foram extraídas as unidades de contexto e de registros, de acordo com as orientações de Bardin (1977) a respeito da técnica utilizada, análise de conteúdo.

As categorias criadas para serem analisadas foram pensadas a partir do pensamento de Freire (1987), que discorre sobre a práxis da reflexão, ação, reflexão. Nas palavras de Freire (1987), ele afirma que o professorado antes de agir precisa refletir sobre as ações das quais ele planejou o seu trabalho docente. E, posteriormente, também precisa acontecer uma reflexão acerca de todo o ocorrido durante o trabalho realizado.

Nas categorias que se apresentarão nessa seção, será feita a proposta sobre as reflexões acerca das práticas pedagógicas antirracistas, educação antirracista; educação das relações étnico-raciais e lei 10.639/2003. Num contexto escolar, pensando o ambiente educacional como propulsor de transformações e a escola como agente que também executa esse papel social, tenta-se apontar, a partir dos artigos, as questões relacionadas a esses temas para realizar as análises desta pesquisa.

### 5.1 Apresentação dos resultados através da análise de conteúdo de Bardin (1977)

Nesta seção realizamos as análises dos dados obtidos por meio dos artigos selecionados, a partir das categorias dedutivas criadas. Foram formadas as unidades de contexto<sup>3</sup> bem como as unidades de registro<sup>4</sup> para serem analisadas. A categorização consistiu em agrupar temas que se relacionam entre si e com a pesquisa. Na intenção de explanar de maneira objetiva os procedimentos que serão realizados nas etapas seguintes das análises, cita-se Minayo (2002, p. 92)

---

<sup>3</sup> A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidades de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Isto pode , por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (Bardin, 1977.p.107).

<sup>4</sup> Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e dimensões variadas (Bardin, 1977, p. 104).

Na segunda etapa, realizamos uma exploração do material. Tratamos aqui da análise propriamente dita. Nesse momento, procuramos: (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes do texto da análise, em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, os *núcleos de sentido* apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; (d) dialogar os *núcleos de sentido* com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes *núcleos de sentido* presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o(s) conceito(s) teórico(s) que orienta(m) a análise (Minayo, 2002, p. 92).

Desse modo, com o processo de categorização realizado, inicia-se o tratamento das informações que serão analisadas, embasadas no referencial teórico adotado nesta pesquisa, articulando-as à questão de pesquisa e aos objetivos propostos, para encontrar significados implícitos nas mensagens.

Foi organizado um quadro para cada categoria escolhida. Nestes quadros são apresentados os artigos por meio dos códigos A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8 e A9, estabelecidos anteriormente no Quadro 2. Os excertos retirados dos artigos, e que foram definidos como unidades de contexto e registro, são compostos por discussões que atendem às temáticas dessa pesquisa, com o intuito de corroborarem para as reflexões sobre as práticas pedagógicas, educação antirracista, relações étnico-raciais e Lei 10.639/2003.

Vale ressaltar ainda que não são todos os artigos que vão apresentar discussões acerca das categorias criadas. Em alguns casos, as unidades de registros também se repetem, mesmo sendo retiradas de categorias de análises temáticas. Isto se dá por estarmos trabalhando com análise temática em que se entrelaçam dentro das discussões estabelecidas nos textos.

As categorias foram criadas a partir da análise dedutiva, ou seja, quando houve a leitura dos artigos, já se sabia quais excertos destacavam-se como possibilidade de seleção para compor os quadros, ocupando o lugar de unidades de contexto. Dessa forma, a primeira categoria que buscamos analisar nos artigos foi: *reflexões sobre as práticas pedagógicas antirracistas*.

Dentre as produções científicas que serão analisadas no quadro a seguir, algumas atendem de forma significativa o que se busca investigar neste trabalho, pois trazem características temáticas que investigamos com o objetivo de responder a questão e alcançar os objetivos aqui delineados. Abaixo segue o quadro com a primeira categoria de análises

denominada *Práticas pedagógicas antirracistas*. Será apresentado nele as unidades de contexto e de registro encontradas nos artigos e utilizadas para dialogarmos sobre o tema das práticas pedagógicas antirracistas que os textos discutem, trazendo para o debate as possíveis aproximações com o princípio de igualdade de diferenças.

Quadro 4 — Categoria 1: Práticas pedagógicas antirracistas

<b>REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS</b>		
<b>Artigos da amostra</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>
A 1	As práticas pedagógicas refletem as relações do mundo que há fora dos muros das instituições de ensino.	As práticas pedagógicas e relações do mundo.
A 2	Nossa compreensão acerca das escritas dos/as colaboradores/as da pesquisa e das pesquisadoras se inspira numa experiência em que são produzidas subjetividades implicadas que nos impulsionam a narrar nossas práticas pedagógicas em contexto de diversidade, neste caso, as relações étnico-raciais e de gênero.	Práticas pedagógicas em contexto da diversidade, neste caso as relações étnico-raciais e de gênero.
A 3	A educação escolar passa a ser alvo preferencial do recrudescimento deste conservadorismo afetando diretamente as práticas pedagógicas de cunho emancipatório que mesmo em pequena medida ocorriam no espaço escolar de algumas escolas brasileiras.	Educação escolar; Emancipatório
A 4	Articuladas às narrativas desses estudantes, mobilizamos por meio dos jogos de cenas autores e teorias que nos auxiliam a compreender a importância de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que permitam desnaturalizar a dominação do discurso racista e excludente voltado para o multiculturalismo bom-mocista, que mantém intactas as bases racializadas e segregacionistas da sociedade	Compreender a importância das práticas pedagógicas contra hegemônicas

	brasileira.	
A 5	Visa-se, então, a construção de um currículo, práticas pedagógicas e relações sociais, no ambiente escolar, pautados na superação do racismo e equidade na valorização racional entre os componentes culturais brasileiros.	Currículo; Superação do racismo
A 6	Em relação ao trabalho escrito foi solicitado que os discentes pensassem estratégias para inserir a manifestação cultural em suas futuras práticas pedagógicas, orientamos a fazerem um plano de aula ou que descrevessem atividades em que as manifestações culturais fossem centrais no conteúdo curricular.	Estratégias para inserir a manifestação cultural em suas futuras práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Diante dos excertos apresentados, para tratarmos os dados da categoria sobre *as práticas pedagógicas antirracistas*, dialogamos com Freire (1996). O autor afirma que os professores estão em permanente formação. E a reflexão acerca das suas práticas precisa ser contínua e crítica, ao ponto que se torne a própria prática docente. Refletir e agir sobre a prática docente, possibilita pensar práticas pedagógicas antirracistas, mais inclusivas e humanas.

Um bom começo para essas ações ocorrerem, seria a descolonização dos currículos escolares que, por vezes, se encontram endurecidos no que tange à educação das relações étnico raciais. Corroborando com Gomes (2012; p. 102),

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

As discussões sobre práticas pedagógicas apontadas nos artigos analisados para essa pesquisa nos revelam debates no campo científico, voltados para a superação do racismo por meio de práticas pedagógicas antirracistas. Questões relacionadas à valorização da diversidade na escola também são elencadas nesses trabalhos como critérios importantes para a superação das discriminações no ambiente escolar.



Outro ponto bastante importante apontado nos trabalhos é a formação docente. De acordo com as pesquisas, existe uma preocupação relacionada aos estudantes que estão saindo das universidades sentindo-se pouco preparados quando se trata da educação das relações étnico-raciais.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

Freire (1996) pontua que somos seres inacabados, com potenciais para transformar a realidade social em que estamos inseridos. Precisamos viver em constante dialética para refletirmos sempre sobre as nossas ações enquanto gente.

Neste sentido, de acordo com a base teórica do princípio de igualdades de diferenças, é preciso pensar em relações sociais que valorizem a diversidade e também a interculturalidade. Desse modo, os estudantes que estão em constante construção do ser professor no mundo precisam ter a inclusão das minorias como um lema a ser seguido e colocado em prática todos os dias da sua atuação como docente.

O princípio de igualdade de diferenças dialoga com as produções aqui analisadas, pois assim como elas, defende que a diversidade, a cultura, a sexualidade, ou seja, tudo que nos diferencia não deve nos inferiorizar. Ainda de acordo com os trabalhos analisados e o princípio de igualdade de diferenças, existem desafios a serem superados quando se pensa em práticas pedagógicas antirracistas e mais inclusivas.

Romper com as estruturas impostas há séculos pelo colonialismo/capitalismo/patriarcado seria um largo passo dentro do sistema educacional para superar o racismo que podemos aqui intitular como estrutural/institucional. Dar voz àqueles que muitas vezes foram silenciados, também é apontado nessa análise como um ponto crucial para a valorização da diversidade religiosa, cultural e social.

Em consonância com a discussão feita até aqui, apresentamos no quadro a seguir segunda categoria de análise denominada *Educação antirracista*. Tendo em vista que uma educação antirracista é alcançada a partir de práticas pedagógicas antirracistas, tema da categoria anterior, daremos prosseguimento nos diálogos para analisar o que as produções

científicas têm discutido acerca desse tema e quais as possíveis aproximações com princípio de igualdade de diferenças.

Quadro 5 — Categoria 2: Educação antirracista

<b>REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>		
<b>Artigos da amostra</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>
A 1	Nesse contexto, é significativa a importância da educação escolar, em particular do ensino de Física, no combate ao racismo visando formar cidadãos/ãs críticos/as e comprometidos/as com relações sociais éticas. Portanto, é necessário fazer o debate de uma educação antirracista.	Educação escolar; Ensino
A2	As experiências dessa análise interpretativa parcial permitem compreender que a escola e os/as educadores/as encontram-se na construção de uma educação antirracista e antissexista que vem sendo gestada na escola e foi alimentada pelos Ateliês de Pesquisa.	Compreender que a escola e os/as encontram-se na construção de uma educação antirracista e antissexista
A 3	Como alertado pela maioria dos autores citados, como Penna, Rosa, Gadotti, Frigotto, compreendemos que é necessário não apenas estudar e discutir as influências do Movimento ESP do ponto de vista das ações em âmbito legislativo, mas sobretudo investigar os impactos que tal movimento já levou para o espaço da escola com especial atenção para as consequências para a educação antirracista e perseguição dos professores.	Movimento escola sem partido
A 4	Por isso, a educação antirracista é extremamente importante, pois permite a discussão de forma crítica sobre a formação da identidade, o ponto a partir do qual houve a marcação das diferenças, a formação e a	Discussão de forma crítica sobre a formação da identidade

	transformação das raças, bem como a profunda desmistificação da hierarquização entre elas.	
A 6	Já a educação antirracista diz respeito à problematização do racismo no âmbito escolar.	Problematização do racismo
A 8	Nesse movimento incessante pela busca da conquista dos direitos das populações de origem africana, é importante ressaltar o protagonismo do Movimento Negro na implantação destas leis e na luta por uma educação antirracista, democrática e com foco em uma educação para diversidade sociocultural e não somente com viés eurocêntrico.	Movimento negro; Diversidade sociocultural

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Parafrazeando Angela Davis (2016), em sua potente colocação, onde afirma que melhor que não ser racista é ser antirracista, iniciaremos as análises dessa categoria denominada: *reflexões sobre a educação antirracista*. À luz de alguns dos autores que embasaram o aporte teórico desse trabalho, nos apoiaremos também em outras autoras, como Barbara Carine Pinheiro (2023), Djamila Ribeiro (2019) e outros mais.

Lutar por uma sociedade/escola/comunidade onde as diferenças não sejam critérios de exclusão e ódio é a palavra de ordem nas pesquisas elencadas para a análise dessa categoria. A escola, sendo espaço de construção de conhecimento, é entendida como lugar onde pudesse acontecer o início do debate, de forma crítica e reflexiva sobre o racismo, o conceito de raça, as questões étnico-raciais e afins. Porém, mais uma vez nos deparamos com os currículos escolares enrijecidos, bem como docentes carentes de pensamento crítico-reflexivo, voltados para as problematizações e ações para atuar para uma educação antirracista.

Isso acontece, segundo os textos analisados, devido à formação acadêmica estar alicerçada em currículos eurocêntricos, antirreflexivos e que agem como aparelhos ideológicos que reproduzem as desigualdades raciais. De acordo com Pinheiro (2023; p.145)

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos os racismos em suas bases.

É possível compreender com a afirmação da autora que o racismo existe e precisa ser combatido desde sempre. A negação do racismo e o mito da democracia racial são apontados como formas perversas de discriminações raciais (Almeida, 2020).

Combater o racismo, bem como outras formas de desigualdades sociais, tornaram-se pautas colocadas em discussão pelo movimento “Escola sem partido”. Uma vez que, num viés freiriano, não existe a neutralidade no campo do conhecimento, a escola também não pode ser neutra. Dessa maneira, necessita-se, sim, que seja discutido de forma crítica e reflexiva, dentro das escolas, todas as formas de preconceitos e discriminações existentes na sociedade.

A escola é considerada um espaço social fundamental para a formação do sujeito tanto no âmbito individual quanto coletivo (Pinheiro, 2023). Sendo assim, ela tem um papel transformador e “precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo”. A autora ainda completa que, “mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista” (Pinheiro, 2023, p. 147).

A educação antirracista já é uma realidade em construção no que tange à educação das relações étnico-raciais. Todavia, ela precisa adentrar os espaços escolares de fato, com o intuito de alcançar uma equidade racial, mostrando toda a riqueza da ancestralidade africana, indígena, a cultura, todo conhecimento dos povos africanos, e acabar com os estereótipos criados acerca dessas populações.

A valorização da identidade negra é outro ponto crucial dentro dessas análises, pela importância que representa nesse contexto de quebra de paradigmas sociais. É importante destacar que assim como o conceito de raça, a identidade negra foi associada à inferiorização do sujeito que possui em seu estereótipo essas características, ou seja, diferente dos fenótipos eurocêntricos.

Isso pode ser associado ao processo de colonização, pois, entre outros motivos, a racialização das pessoas negras serviu de justificativa para a colonização dos territórios pertencentes às populações negras. Hierarquizando assim os espaços, as relações sociais e criando ambientes de dominação. “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p. 117).

Enxergar-se como pessoa negra, valorizar seus traços e características físicas são ações que precisam ser trabalhadas desde sempre, principalmente com as crianças, tanto em casa, na escola e comunidades. A constituição da identidade do sujeito implica em reconhecer-se dentro da sociedade, em todos os ambientes. Porém, o que vemos é uma supervalorização de estereótipos distantes dos mais de 51% da população negra brasileira.

O racismo é pauta central em muitos debates de congressos educacionais das mais variadas vertentes. Também pode-se afirmar que muitas conquistas foram alcançadas com a luta dos movimentos sociais, principalmente o Movimento negro Unificado (MNU), na seção sobre a contextualização da educação dos negros no Brasil, nos aprofundaremos sobre esse assunto. As problematizações e reflexões acerca do racismo e da diversidade sociocultural também serão discutidas nas análises num contexto geral.

Problematizar o racismo é de suma importância em todas as esferas, pois a sua negação apenas eleva ainda mais práticas discriminatórias na sociedade. Expor evidências de que a realidade da população brasileira é de uma sociedade multirracial, pluriétnica, também vai de encontro com as problematizações que necessitam serem feitas para potencializar a diversidade sociocultural.

Dentre as muitas conquistas alcançadas pelo MNU, na construção de uma educação antirracista, podemos apontar a Lei 10.639/2003. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 para que fosse incluído nos currículos oficiais escolares da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Desse modo, a educação para as relações étnico-raciais pode adentrar os sistemas educacionais e iniciar-se, assim, a transformação tão almejada de uma sociedade menos preconceituosa e mais democrática.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (Lopes, 2005; p. 189).

Entre os pontos descritos acima, os trabalhos analisados para esta pesquisa nos mostram que as reflexões acerca de uma educação antirracista deve transcender o campo das ideias. Apontam também que muito tem sido feito para que a educação alcance o que se objetiva em seus currículos e projetos políticos e pedagógicos, mas ainda há muito para se fazer.

A educação antirracista exige reflexões acerca de todo o processo histórico, ao qual está inserida a história da população negra brasileira. Foram séculos de um sistema escravocrata que fecundou suas mais profundas raízes por todo solo desse país. Sendo assim, o caminho para a transformação será árduo e longo para aqueles que decidirem segui-lo, mas não impossível.

No próximo quadro, apresentamos a terceira categoria de análise, bem como os excertos utilizados para delinear as unidades de contexto e de registro. A categoria *Educação das relações étnico raciais e relações étnico raciais* vai compor os diálogos a seguir para entendermos do que se trata essa temática no que diz respeito a uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais/culturais/educacionais e com intuito de uma equalização entre os conteúdos ensinados nas escolas brasileiras.

Quadro 6 — Categoria 3: Educação das relações étnico-raciais e relações étnico-raciais

<b>REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>		
<b>Artigos da amostra</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>
A 1	Assim sendo, pensar as relações étnico-raciais em uma perspectiva de combater o racismo presente em nossa sociedade – portanto, presente no ambiente escolar – constitui como ato de caráter formador.	Combater o racismo
A 2	Atrelado à proposta do projeto, a escola passou a favorecer espaços de discussão e planejamento coletivo sobre o tema das relações étnico-raciais e de gênero que tiveram resultados positivos em 2019.	Espaços de discussão e planejamento coletivo sobre o tema das relações étnico-raciais
A 3	Esta é uma discussão ainda necessária nas pesquisas, pois constatamos que ainda são poucos os estudos que relacionam as propostas do Movimento Escolas Sem (?) Partido ao aumento do racismo e a negação da educação para as relações étnico-raciais, sendo mais significativa a quantidade de estudos que focam a crítica no campo da sexualidade.	Racismo pouco abordado no movimento ES?P.
A 5	Embora já exista uma vasta produção acerca de ações afirmativas que viabilizem as prerrogativas idealizadas pela Lei supracitada, muito ainda precisa ser feito no intento de se observar na prática dos ambientes escolares reflexões que possam modificar o currículo de Ciências para que sejam trabalhadas as	Produção acerca da ações afirmativas

	relações étnico-raciais associadas à valorização e reconhecimento do conhecimento científico produzido pelo povo africano.	
A 6	Nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática percebe-se que poucas são as discussões que envolvem temáticas como as relações étnico-raciais. Normalmente, nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática há uma preocupação com a aprendizagem do conceito científico de modo isolado, o que ocasiona um distanciamento com a diversidade de saberes existentes nos diferentes contextos.	Conceito científico; Distanciamento com a diversidade de saberes existentes nos diferentes contextos.
A 7	No entanto, no contexto escolar, podemos observar que as relações étnico-raciais são mencionadas apenas quando tratam de temas relativos a preconceito, discriminação, segregação, desigualdades ou então quando deseja-se trazer para o cenário o assunto das cotas raciais	Relações étnico-raciais; preconceito; discriminação; segregação; desigualdades.
A 8	Ao mencionar a preservação das diversidades, o documento atua no sentido de combater o preconceito em todas as formas, entre elas o racismo, porém, ocorre ausência de orientações que viabilizem uma educação multicultural que atue no sentido de reeducar para as relações étnico-raciais.	Diversidades; Educação multicultural
A 9	A experiência pedagógica foi organizada pela articulação existente entre o tema abordado nas aulas do componente curricular, os objetivos traçados pelo projeto político-pedagógico da escola, o plano especial de ação organizado pelos/as docentes da unidade escolar, o trabalho colaborativo de autoria que os alunos e as alunas estavam	Objetivos traçados pelo projeto político pedagógico

	realizando e a valorização da cultura negra, possibilitando a busca por uma educação antirracista.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Dentre as ações elaboradas, a partir das lutas dos movimentos sociais e negro, para combater o racismo, bem como tornar a escola um espaço mais diversificado e inclusivo, estão as questões relacionadas às relações étnico-raciais. As reflexões a seguir vão permear sobre esse tema e seus significados na busca de alinhar essa análise ao seu objetivo. O tema acerca das relações étnico-raciais é abordado nos trabalhos pesquisados dentro de uma perspectiva um tanto quanto instigante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2014) foi uma conquista advinda da criação da Lei 10.639/2003. A partir dessas diretrizes, deu origem ao material acerca das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), que visa regulamentar a educação das relações étnico-raciais para o ensino básico e também superior. Vale ressaltar que todas essas conquistas são resultados das ações dos movimentos sociais juntamente com o movimento negro.

As diretrizes que rege a ERER, garante aos estudantes da educação básica e superior os seguintes princípios no que tange ao ensino,

- (a) Consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias.
- (b) Fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com imagens negativas contra negros/as e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país.
- (c) Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira (Brasil, 2014, p. 82).

Sendo assim, percebe-se que neste documento apresentam-se propostas que são embasadas no diálogo entre as diferentes culturas que constituem nosso país. Com o objetivo de construir uma educação antirracista, a ERER traz uma perspectiva multicultural de aprendizagem e ensinamentos. Desse modo, entende-se aqui do que trata as relações étnico-raciais dentro desse contexto de uma educação voltada para as questões raciais.



Ainda se tratando das relações étnico-raciais, houve a importante criação da Lei 12711/2012, que instituiu o sistema de cotas com um recorte racial no Ensino Superior. Em consonância com as pautas levantadas, houve também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Quilombola na Educação Básica, que foi fundamentada no parecer CNE/CEB nº 16/2012, escrito por Nilma Lino Gomes.

Essas ações afirmativas possibilitaram a entrada de muitos estudantes no Ensino Superior. O que antes era um processo doloroso e desigual de inserção numa universidade pública e de qualidade, deu lugar à reparação dos anos de exclusão social promovidos pelo regime escravocrata que imperou nesse país por mais de 300 anos. Sendo assim, de acordo com os textos analisados, as ações apresentadas acima são consideradas importantes para o combate ao racismo. É possível afirmar também que existem pesquisas bastante relevantes, realizadas com temas relacionados às ações afirmativas. São pesquisas que corroboram as questões educacionais atuais e que trazem evidências de como está o cenário brasileiro sobre esse assunto.

Reconhecer e valorizar que nossa sociedade é multicultural faz parte do papel da educação para as relações étnico-raciais dentro das escolas. As reflexões acerca da EREER devem ocorrer, uma vez que os currículos não atendem ao que foi proposto em lei, automaticamente a mesma não está sendo cumprida. Os projetos políticos pedagógicos também estão entre os documentos que necessitam estar em consonância com as diretrizes que regulamentam a EREER.

Entre as diferentes formas de racismo, identifica-se nessa contextualização, o institucional. A negação de ações do que já está devidamente estabelecido em lei, nos mostra que o racismo institucional, assim como o estrutural e o racial perdura até os dias atuais e de forma bem sutil, para que não seja percebido a sua existência, mas que, de alguma forma, mata, silencia e extermina com a cultura negra, sua população, sua história e com a diversidade de um país.

A quarta e última categoria de análise, destina-se a discutir sobre a *Lei 10.639/2003*. Nos diálogos a seguir vamos analisar, a partir dos trechos retirados dos artigos, a importância dessa lei para a educação brasileira, o que os textos abordam no que tange à sua efetivação. A lei criada para incluir nos currículos escolares a história daqueles que ajudaram a construir esse país e que foram invisibilizados nos livros didáticos, quando não eram usados como exemplos ruins, está, de fato, sendo cumprida dentro das instituições escolares.

Nesta categoria de análise vamos verificar o que as produções científicas apresentam sobre esses dados descritos no parágrafo anterior e assim discutir as possíveis aproximações do princípio de igualdade de diferenças e a Lei 10.639/2003.

Quadro 7 — Categoria 4: Lei nº 10.639/2003

<b>REFLEXÕES SOBRE A LEI 10.639/2003</b>		
<b>Artigos da amostra</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>
A2	Ao longo dos Ateliês muitas experiências demonstraram inquietações, deslocamentos, decisões e ações na tentativa de transgredir (HOOKS, 2017) a rigidez do currículo, na direção do cumprimento à Lei 10.639/03 e de práticas antirracistas e antissexistas.	Rigidez do currículo, na direção do cumprimento à Lei 10.639/03 e de práticas antirracistas e antissexistas.
A 3	A luta do Movimento Negro por educação, saúde e reconhecimento histórico, social e político é antiga, entretanto discutir identidade étnico-racial quando se vive no país da “democracia racial” é difícil, mesmo a partir da lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lei que permitiu que as escolas da educação básica portassem um documento legal, que garante o direito de negras e negros brasileiros reconhecer-se na história do nosso país.	Reconhecimento histórico, social e político
A 4	No caso específico da educação há três regulamentações de direitos que consideramos de maior impacto para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A primeira foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 com a inclusão do Artigo 26-A e 79-B (por meio da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 contemplando os povos indígenas)	Educação das relações étnico-raciais

A 5	Conseqüentemente, a implementação da Lei 10.639/2003 ainda provoca discussões tanto na Universidade quanto nas escolas de educação básica, fundamentada na necessidade de investimentos na formação de professores para trabalhar com a referida temática, bem como na produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial, considerados grandes entraves para sua implementação.	Implementação da Lei 10.639/2003
A 6	Acrescenta-se que discutir as relações étnico-raciais deve fazer parte do processo de formação de professores, tendo em vista que a Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003 preconiza a inserção no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".	Formação de professores; Currículo oficial
A 7	Contudo, sabemos que trabalhar a Lei 10.639/2003 é apostar na construção de imagens, papéis sociais positivos e afirmativos acerca da população negra. Por isso, remamos contra a maré e sempre buscamos acrescentar nossos olhares racializados sobre o conteúdo. Dessa maneira, construímos a parte nossas atividades e na maioria das vezes demonstramos os limites de um currículo de Sociologia eurocêntrico e distante de ser intercultural.	Currículo de Sociologia distante de ser intercultural
A 8	A implantação da Lei 10.639/03 adotou uma série de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Sua aplicação resultou em programas de ações afirmativas, visando corrigir desvantagens criadas por uma estrutura social excludente e discriminatória.	Valorização da diversidade

As análises feitas sobre os textos que discorrem acerca da Lei 10.639/2003 são relevantes no que diz respeito ao quanto é importante a reflexão no que se refere à não efetivação da mesma. Analisemos a seguinte questão, uma lei foi criada há exatos vinte anos e sua implementação ainda é motivo de debates calorosos juntamente às instituições responsáveis pela sua aplicação e implementação.

Percebe-se então que uma conquista com enormes significados para a população negra desse país, homens e mulheres que compõem os movimentos sociais que lutaram para a promulgação dessa lei estão assistindo ao que podemos entender como um racismo perverso instaurado nas estruturas sociais dessa nação construída com a força do trabalho de pessoas escravizadas.

As discussões dos textos analisados demonstram que, por um lado, se tem as conquistas advindas da Lei 10.639/2003, porém, ao mesmo tempo, temos os desmantelos de um conservadorismo que impera em nossa sociedade com intuito único e exclusivo de perpetuar os benefícios designados à branquitude.

Refletir sobre a Lei 10.639/2003 e todas as questões que fundamentaram as análises nesta pesquisa e foram apresentadas anteriormente são ações inerentes à docência. Pensar e fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas antirracistas; educação antirracista; relações étnico-raciais, durante a construção dos currículos oficiais e projetos políticos-pedagógico nas escolas precisam da práxis de todos os educadores.

Desse modo, a última análise das categorias criadas nessa seção faz um apanhado geral de todas as discussões feitas até o presente momento, porém precisa ir além e nos impactar sobre nossa ação docente. O educador e a educadora que atua numa vertente progressista, dialógica, reflexiva, que se inquieta com as desigualdades produzidas dentro desse sistema colonial, capitalista e patriarcal que atravessa os muros das escolas adentrando até as nossas salas de aula, esse profissional comprometido não pode se conformar jamais.

A Lei 10.639/2003 foi sancionada depois de muitos anos de luta dos movimentos sociais, principalmente o MNU, que uniram forças para reivindicar mais direitos para o povo negro e indígenas. A história do Brasil ensinada aos estudantes desse país, não poderia mais ser aquela escrita nos livros didáticos. O perigo de uma história única e eurocentrada — conforme Adiche (2019) — precisava ser desconstruída, dando lugar aos fatos verdadeiros.

Neste sentido, é preciso refletir sobre a necessidade da criação de uma lei para que a verdade sobre todo o processo histórico da população negra, afro-brasileira, fosse contemplado nos currículos escolares. Outro fato que devemos refletir está relacionado aos

motivos para a pouca importância dada à formação dos profissionais para atuarem conforme as diretrizes e orientações indicam que sejam realizados os trabalhos acerca da EREER.

De acordo com Gomes (2005, p. 146),

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

A formação continuada relacionada à EREER foi outro ponto relevante bastante elencado nos textos analisados. Questiona-se porque os profissionais que atuam nas escolas relatam não se sentirem preparados para trabalhar de acordo com que as orientações apontam. De acordo com as diretrizes educacionais, a formação continuada é inerente à profissão de professor. Freire (1987) também nos confirma que o ser professor está em construção humana, filosófica, profissional.

Dessa maneira, foi possível observar nas análises feitas referente aos excertos dessa categoria que muitas conquistas aconteceram com a criação da Lei 10.639/2003. Todavia, o caminho a ser percorrido para a implementação da referida lei ainda é longo, porém, mais importante que percorrer esse trajeto é pensar de forma crítica os motivos pelos quais ele se torna tão penoso.

A resposta é clara e objetiva, a democracia racial é um mito, e o racismo no Brasil existe em todas as suas versões possíveis a serviço da branquitude desse país. Gomes (2005, p. 148) diz que “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.”

## **5.2 O princípio igualdade de diferenças, as produções científicas e suas aproximações**

As produções científicas que foram analisadas nesta pesquisa estão diretamente relacionadas com atuações escolares diversas. Trata-se de pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de disciplinas das grades curriculares e suas relações com as questões étnico-raciais, com o objetivo investigar por meio de relatos de experiências, entrevistas, escrituras de alunos e professores, como o conteúdo programático trazido pela Lei

10.639/2003 se faz presente nos currículos das instituições de ensino no Brasil e como se dá o trabalho pedagógico em torno desses conteúdos.

Contextualizando um pouco mais sobre as produções científicas, pode-se afirmar que elas contribuíram de forma significativa para as análises dos resultados aqui obtidos. São produções que apresentam discussões contundentes, principalmente relacionadas aos sujeitos que participam das pesquisas realizadas. Abordam assuntos relevantes no que diz respeito à formação de professores que atuam em cursos de formação docente, quanto ao nível de aprendizagem que esses novos docentes possuem para atuar na educação das relações étnico-raciais.

Vale destacar que, as produções elencadas em sua maioria permeiam o campo das ciências exatas e/ou biológicas. Isso é um dado importante pois nos revelam duas vertentes que de certo modo impactam a educação principalmente das relações étnico-raciais. É interessante ver que outros cursos de graduação estão preocupados em inserir dentro dos seus currículos educacionais, práticas pedagógicas para uma educação antirracista.

Em grande parte das vezes, percebe-se esse movimento em cursos de licenciaturas das ciências humanas. Porém no levantamento de dados realizados para esta pesquisa, foi possível observar que as outras áreas de conhecimento também estão preocupadas em inserir em suas grades disciplinares a educação das relações étnico-raciais, como foi observado nos textos dos artigos analisados nesta pesquisa.

Os trabalhos trazem em suas discussões alguns temas e conceitos que permeiam o universo desta pesquisa, como, por exemplo, o racismo, as relações étnico-raciais e educação das mesmas, currículo, as desigualdades sociais/raciais e/ou culturais. Além disso, tivemos outro tema bastante importante que atravessou todas as produções e dialoga muito com a base teórica do princípio de igualdade de diferenças, como a diversidade e todos os seus desdobramentos.

A Lei 10.639/2003 e toda sua história está presente em todos os trabalhos analisados, pois foi a partir dela que houve o início das principais mudanças nos currículos educacionais brasileiros. As discussões em torno do racismo, que as investigações analisadas apresentam, estão em consonância com as afirmações de autores que corroboram com esse tema. É inegável que o fato histórico que deixou profundas marcas na população negra brasileira, ou seja, os quase 400 anos de escravidão no Brasil alimenta até os dias atuais a chama das desigualdades raciais, sociais e/ou culturais. Desse modo, o racismo exclui, marginaliza, menospreza e mantém o sistema ideológico aparelhado para perpetuar a dominação sobre as minorias.

O racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de "raças eleitas". Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças (Moura, 1994, p. 30).

É sempre importante discorrer sobre o racismo e reafirmar a sua existência. Como pode ser observado nas produções analisadas, as discussões sobre esse tema apontam a negação do racismo, por meio do mito da democracia racial. Esse fato faz parte de uma tentativa de apagamento das lutas contra as diversas discriminações sociais, raciais e/ou culturais gerenciadas pelo racismo, lutas promovidas por movimentos sociais e o MNU, que, por anos, persistiram em defender os direitos dos povos que foram prejudicados desde o início da construção dessa nação.

[...] a “democracia racial”, como projeto oficial de diversos governos no país, tornou invisível a história e o papel do negro no Brasil. Por esse motivo, torna-se imprescindível a demanda urgente das articulações do Movimento Negro, manifestadas na promulgação da lei nº 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Um esforço com o intuito de tornar visível uma história que, por séculos, foi apagada (Monteiro; Silva, 2021, p. 64).

Nas produções analisadas, foi possível perceber um discurso bem próximo entre elas no que diz respeito à importância da Lei 10.639/2003 e à construção de práticas pedagógicas antirracistas. A partir da promulgação da lei, as mudanças que ela trouxe para o campo educacional movimentou as estruturas que há anos consolidaram o sistema de ensino brasileiro. Desse modo, agora torna-se necessário pensar em transformações, ressignificações e reconstruções dos currículos escolares para ser inserido o conteúdo programático de Ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino no país.

Neste sentido, as produções examinadas trouxeram apontamentos que evidenciam, por meio das investigações feitas e apresentadas pelos seus autores, que a mudança na estrutura curricular talvez seja um passo ainda a ser consolidado nesse processo de implementação da Lei 10.639/2003. Pensar um currículo para uma sociedade capitalista, com resquícios coloniais, como a do nosso país, implica em questionar o conhecimento visto como universal.

Nas palavras de Pavan e Tedeschi, (2021, p. 255)

Pensar o currículo em sua articulação com a (de)colonialidade nos faz lembrar o processo de colonização que tentou impor, por meio de violência física e simbólica, os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais. Trata-se de um processo articulado com os interesses econômicos europeus, isto é, centrado na expansão do capitalismo, com suas características de dominação e exploração. Com o fim do período colonial propriamente dito, os padrões de conhecer, poder, ser e viver impostos nesse período não foram extintos, mantendo-se e se atualizando permanentemente, o que é denominado de colonialidade.

Os povos das florestas, indígenas e africanos, entre outras minorias, tiveram seus saberes classificados como “conhecimentos não científicos”. Pois, para os detentores do poder de dominação, o único conhecimento válido são aqueles produzidos dentro das academias e com fundamentos eurocêntricos. Existem alguns desafios para inserir dentro desses currículos, como a verdadeira história dos povos que foram, por centenas de anos, deixados do lado de fora. Gomes (2018, p. 235) diz que “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”.

Dessa maneira, de acordo com Gomes (2018), para haver a descolonização dos currículos educacionais das instituições de ensino no Brasil, precisa-se, antes, olharmos para os sujeitos em sua subjetividade. A inserção dos conteúdos programáticos da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares, seria, então, o início de uma descolonização dos saberes.

A partir desse entendimento, de acordo com as produções científicas analisadas, pontua-se que o currículo de uma escola que tenha a intenção de propor mudanças em sua estrutura para alcançar a superação das desigualdades sociais/raciais e/ou culturais e, assim, consolidar práticas pedagógicas antirracistas, além de aderir aos conteúdos, que trata de uma obrigatoriedade posta em lei, também necessita colocá-los em ação nas disciplinas ministradas pelos professores, conforme orienta o Parecer nº 03/2004 (BRASIL, 2004).

Outro ponto bastante discutido nas produções analisadas foi a formação docente para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Alguns discursos apresentados nos artigos podem perceber uma certa insegurança por parte dos docentes em atuar nas suas turmas com os conteúdos propostos pela lei.

Em alguns relatos, os docentes associaram esse pouco preparo para trabalhar com os temas das relações étnico-raciais, com a sua formação docente, ou seja, relataram não terem, durante a graduação, um aprofundamento em sua formação para atuar com esses conteúdos em sala de aula, e de modo interdisciplinar, conforme orientam diretrizes para a EREER.



A inclusão de algumas disciplinas sobre multiculturalismo nos cursos de formação de professores e professoras não é garantia de uma futura prática multicultural. Apesar da importância destas disciplinas, é fundamental que a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras (Backes; Pavan, 2008, p. 228).

O trabalho voltado para a multiculturalidade em sala de aula exige uma formação voltada para ações e reflexões. Construir práticas pedagógicas antirracistas envolve desvelar do próprio educador e educadora todos os estigmas enraizados em sua subjetividade, para, assim, atuar da maneira menos preconceituosa e discriminatória com esses sujeitos.

Para bell hooks (2013), que discorre sobre o multiculturalismo, os educadores e educadoras costumam ensinar do mesmo modo como foram ensinadas. Acredita-se que o conhecimento universal é o único a ser aplicado em suas turmas, seja do ensino fundamental seja da universidade. A autora supracitada afirma ainda que o fato de não saberem lidar com uma turma multicultural impede que os docentes se arrisquem por medo de perderem o controle que uma sala homogênea lhes proporciona.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (Hooks, 2013, p.51-52).

O multiculturalismo apontado por Hooks (2013) permeia os espaços escolares juntamente com a diversidade que a constrói. Nas análises realizadas, pode-se observar que elementos importantes como o conceito de diversidade, respeito às diferenças, reflexão acerca das relações étnico-raciais são bastante evidenciados nos artigos analisados. São conceitos que convergem em muitos pontos com a base teórica do princípio de igualdade de diferenças. Dessa forma iremos explicar aqui as aproximações encontradas entre as produções científicas e esse princípio da aprendizagem dialógica, quando se trata das práticas pedagógicas antirracistas.

O princípio da aprendizagem dialógica, igualdade de diferença, traz em sua base teórica, que é fundamentada em Paulo Freire, a importância da diversidade e o quanto ela precisa ser respeitada. Respeitar o que é diferente não diz sobre viver em sociedade com todas

as diferenças que ela possui, mas, sim, lutar para que todos tenham igualdade em direitos e acessos, possibilidades e dignidade.

No que tange à educação, esse princípio se aproxima das discussões analisadas nas produções científicas porque aponta que as discriminações relacionadas às questões de raça, classe, gênero e também orientação sexual, dificultam a aprendizagem dos estudantes que às sofrem e potencializa o fracasso escolar (FREIRE, 1987).

Freire (1987) afirma ainda que as escolas refletem o que temos em nossa sociedade, e que a mesma é diversa e plural. Dentre os desafios relatados referente às práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, descrito nos trechos analisados, observamos que a problematização feita é condizente com as reflexões pontuadas pelo princípio de igualdade de diferenças. As aproximações existentes entre o princípio de igualdade de diferenças e as produções está nos apontamentos dos desafios que temos quando há intencionalidade de uma educação inclusiva e mais igualitária.

Neste sentido, tanto as produções científicas quanto o princípio de igualdade de diferenças enfatizam a importância de práticas pedagógicas voltadas para a superação das desigualdades sociais, raciais e culturais. Respeitar a diversidade, interculturalidade, lutar por uma educação democrática que proporcione os mesmos resultados aos estudantes, são indicadas como possibilidades de transformação da sociedade.

Freire (1992) em sua obra *Pedagogia da esperança* traz o conceito de unidade na diversidade, em que discute a respeito das minorias se unirem em busca de melhorias para essa população, que, na verdade, representa a parte maior da sociedade. Freire (1992, p 78) diz que “o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical”.

Para Freire, a educação é um ato político, portanto, pensar a diversidade como uma unidade de semelhanças entre os desiguais seria, então, segundo ele, pensar um caminho possível para a construção de uma sociedade justa e mais igualitária para todos que a compõem. Segundo o autor, a minoria, na verdade, é a maioria e também a parte sem privilégios, que precisa aprender com seus dominantes a forma de organização, para se unirem na luta pelos seus direitos.

As políticas públicas de ações afirmativas implantadas no Brasil nas últimas décadas são resultados alcançados pela união dos movimentos negro e sociais. Diversas frentes populares, artísticas, políticas, participaram da luta pela criação da lei 10.639/2003, o que

resultou posteriormente no que chamamos hoje de educação voltada para as relações étnico-raciais, com o intuito da construção de uma sociedade antirracista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.*

*(Manoel de Barros)*

Nesta pesquisa buscamos responder a seguinte indagação: *quais as aproximações entre o princípio de igualdade de diferenças e as produções científicas que discutem as práticas pedagógicas antirracistas (2019-2023)?*. Foram feitas as análises sobre as aproximações encontradas entre o princípio e as produções, bem como as descrevemos no decorrer da pesquisa. Verificamos também se as pesquisas encontradas no marco temporal utilizado respondem às propostas feitas pela lei 10.639/2003.

O racismo permeia do início ao fim das discussões aqui levantadas, uma vez que, devido à sua existência, nos deparamos com as desigualdades sociais/raciais/culturais que assolam a população negra, pobre, marginalizada. O racismo em suas diferentes formas compõe um conjunto de problemas que precisam ser erradicados da sociedade, pois contribuem para o epistemicídio da população que sofre com essas discriminações.

Falar sobre o racismo e sua existência é importante porque negá-lo é dar mais poder a ele. Um problema social só é combatido se ele existir. As políticas públicas, por sua vez, são criadas para sanar alguns problemas da sociedade, porém, como vimos no decorrer dessa pesquisa, o mito da democracia racial facilita a vida daqueles que excluem, segregam e ofendem com tamanha violência que nos paralisa. Nesse instante, um turbilhão de sentimentos nos atravessam e nos impedem de uma reação instantânea sobre o ocorrido.

Tenho um lugar de fala importante dentro dessa investigação, pois, como ocupo a posição de mulher, negra, mãe e professora, vivenciei todas as etapas da vida sendo atravessada pela cor da minha pele e as consequências disso. Desde os tempos da escola primária, ainda que muito pequena, sabia que a cor da minha pele era determinante para que os olhares inferiorizados me atingissem, tanto na escola, quanto fora dela.

As leis criadas voltadas para ações afirmativas foram um grande feito para um país racista como o Brasil. Por outro lado, vemos o racismo imperando quando tentamos recorrer a essas leis para nos defender e percebemos que ela não é cumprida, de fato, com todo seu rigor. Muitas vezes, aqueles que sofrem o racismo/injúria racial “na pele”, desistem de procurar por meios legais a punição para as pessoas que cometeram o crime. Isso se dá pelo fato de haver muitas burocracias, por vezes já embutidas com uma “pitada” de racismo em

seu teor, para que as vítimas desse crime desistam antes mesmo de lutar pelo seu direito de ser e viver, de acordo com a sua subjetividade e estereótipos.

Na escola, na comunidade e até mesmo no seio familiar é comum acontecer a discriminação racial, de forma velada ou em tom de “brincadeira”. A naturalização desses atos são considerados pelos autores que dialogam no decorrer desse estudo, como sendo as consequências das negações dos problemas sociais que a sociedade brasileira apresenta. A negação da existência do racismo em nosso país já é por si só uma ação racista. E sobre isso temos todo o discurso do mito da democracia racial discutida anteriormente.

Em 11 de janeiro de 2023, o presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, que sancionou a Lei 10.639 em 2003 há exatos 20 anos, também sancionou a Lei 14.532. Ela altera a Lei do crime racial de nº 7.716/1989 e o Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que tipifica o crime de racismo e injúria racial e aumenta os anos de reclusão para quem os comete (Brasil, 2023).

Embora sejam avanços significativos na luta contra o racismo, percebemos ao longo desta pesquisa que, em consonância com as leis criadas, precisa existir transformações importantes em todo sistema educacional brasileiro para que sejam construídos projetos voltados para uma educação antirracista. De acordo com os textos que foram estudados e também analisados, o problema da efetivação das diretrizes educacionais que regem a educação das relações étnico-raciais está ligado à formação docente nos cursos de licenciaturas, bem como na formação continuada depois que esses profissionais são inseridos no contexto escolar.

Desse modo, chega-se a um consenso de que as universidades, instituições escolares e demais órgãos competentes, que atuam como agentes sociais que regulam a implementam a aplicação das leis e diretrizes referente ao conteúdo voltado para a EREER nas escolas brasileiras, precisam assegurar o que está proposto nas leis. Durante as análises das produções científicas foi possível perceber lacunas nesse processo, ou seja, ou não existe essa proposta dentro dos currículos escolares, ou, quando existem, os docentes não se sentem preparados para trabalharem numa perspectiva voltada para a EREER.

As práticas pedagógicas antirracistas são apresentadas nas produções científicas como fundamentais para a construção de uma educação antirracista. No que diz respeito ao princípio de igualdade de diferenças, existem aproximações consistentes, pois, de acordo com a base teórica do princípio que enfatiza de modo potente, o respeito à diversidade, às práticas pedagógicas antirracistas precisam, muito, validar a importância de sermos diferentes e sermos respeitados em nossa subjetividade.

Neste sentido, as práticas pedagógicas para serem antirracistas, percorrem caminhos que são apontados pela base teórica do princípio de igualdade de diferenças, como sendo primordiais na luta contra as desigualdades que nos separam, nos rotulam e nos excluem. Para uma educação mais justa e igualitária faz-se necessário a equidade entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, e, assim, todos juntos, lutarmos pela transformação social que é tão almejada, quase como uma utopia.

No que diz respeito às produções científicas e às propostas da Lei 10.639/2003, percebeu-se que, conforme foi observado nas análises, apesar dos 20 anos de existência dessa política pública de ações afirmativas, muito ainda precisa ser, de fato, efetivado. Temos algumas problemáticas apontadas nos trabalhos analisados que se referem principalmente à formação docente para o trabalho voltado para a EREER, ou seja, concluiu-se que as ações descritas na lei precisam ser efetivadas de fato no chão da escola.

Em relação aos resultados encontrados, de acordo com as categorias analisadas, podemos dizer que as produções analisadas apresentam reflexões contundentes acerca das práticas pedagógicas antirracistas, educação antirracistas, relações étnico-raciais e lei 10.639/2003. Há um arcabouço teórico que fundamenta todas as discussões de forma crítica e reflexiva. Isso indica que temos pesquisas importantes sendo produzidas no país, em meio aos desmantelos aos quais as instituições que as produzem foram submetidas.

Por fim, concluímos com esta investigação que o princípio de igualdade de diferenças da aprendizagem dialógica tem aproximações com as práticas pedagógicas antirracistas que foram apontadas nas produções científicas analisadas. De acordo com as problematizações elencadas nos trabalhos, as ações que são consideradas práticas educativas, que produzem transformações no contexto escolar, melhoram o convívio entre as pessoas que nele atuam, sendo importantes na produção de um pensamento antirracista, e, assim, são denominadas práticas pedagógicas antirracistas.

A diversidade existente no contexto escolar, de acordo com a base teórica do princípio de igualdade de diferenças, precisa ser vista como fator preponderante para as aprendizagens. Pois, quanto mais diverso e plural for um ambiente, mais aprendizagens existem dentro dele. Desse modo, a diversidade de pessoas, lugares, culturas, etnias, religiões são inerentes quando pensamos em práticas pedagógicas antirracistas.

## REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ANDRADE, Bruno Ferreira Freire; PORTELA, Aristeu e Lira. Andrade. **|América Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez**. Horizontes Antropológicos [online]. 2022, v. 28, n. 63 [Acessado 28 Dezembro 2022], pp. 105-131. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200004>>. Epub 13 Jun 2022. ISSN 1806-9983. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200004>.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019, 52 P..

ARANHA, Maria de Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018, 206 p.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. (2008). A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização. Brasília: Líber, p. 215-232.

BRAGA. Fabiana Marini; GABASSA. Vanessa; MELLO. Roseli Rodrigues de; **Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf) acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 jan 2023.

BRASIL. Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 20 jan 2023.

BRASIL. Resolução N° 1, de 17 de Junho de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 jan 2023.

CADERNO DE FORMAÇÃO. **Comunidade de Aprendizagem: Aprendizagem Dialógica**. Disponível em: <<http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wpcontent/uploads/2015/07/aprendizagem-dial%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2023 (CREA/Instituto Natura).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Candida Soares da. Dez anos de implementação da Lei N° 10.639/03: algumas evidências. In **Relações étnico-raciais e diversidade** / Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Pedroso. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 21-33.

CRUZ, Mariléia dos Santos. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278 p.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. PINTO, Eliane Aparecida Toledo. SANTOS, Elisabete Figueroa dos. A Lei n° 10.639/03 e o **Epistemicídio**: relações e embates. *Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018*. Santos; Pinto; Chirinéa. In <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt>

DACOR, Relatório. **Lei 10.639/03 desafios de implementação da educação para as relações étnico raciais nos estados e nas capitais brasileiras: um recorte jurídico/institucional**. Disponível em: <https://institutodacor.org.br/> . Acesso em 23 de abril de 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf>



GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Organizado por Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 97 -110

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGEL, Ramon (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-46. (V. 1).

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018.** v. 27. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html> Acesso em 18 de out 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. “**Tendências pedagógicas na prática escolar**”. In: Revista da Ande, nº 06, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneos>>. Acesso em 15 dez 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Ana Júlia França; SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Lutas antirracistas, movimento negro e educação.** In História oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades. Amílcar Araujo Pereira, Fernanda Nascimento Crespo, Jessica Rezende de Souza da Silva e Thayara Cristine Silva de Lima (org.). São Paulo: Letra e Voz, 2021. P. 61 – 81

MOURA. Clovis. **O Racismo como Arma Ideológica de Dominação.** Fonte: Revista Princípios nº 34, ago-out 1994, pág. 28-38

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas.** In Relações étnico-raciais e diversidade / Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013

MULLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. **A presença/ausência da história e cultura negra na escola.** In Relações étnico-raciais e diversidade / Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013

- MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro.** In Relações étnico-raciais e diversidade / Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013
- MUNANGA, Kabengele GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2ª ed-São Paulo: Global 2016.
- MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro.** In: MULLER, Tânia Mara 126
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.
- PASSOS, Joana Célia dos. **RELAÇÕES RACIAIS, CULTURA ACADÊMICA E TENSIONAMENTOS APÓS AÇÕES AFIRMATIVAS.** Educação em Revista [online]. 2015, v. 31, n. 2, pp. 155-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698134242>>. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/0102-4698134242>. Acesso em 15/12/2022
- PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. **Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB.** Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 253-266, maio/ago. 2021
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023. 160 p.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.117-142. 2005.  
Abramowicz
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32ª ed – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, VALDETE FERREIRA DA; RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. **EDUCAÇÃO E LUTAS: A SUPERACÃO DAS LINHAS ABISSAIS A PARTIR DO PENSAMENTO DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL..** In: Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação da UFR (CONNECT UFR). Anais...Rondonópolis(MT) Universidade Federal de Rondonópolis, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/copetufr2021/439363-EDUCACAO-E-LUTAS--A-SUPERACAO-DAS-LINHAS-ABISSAIS-A-PARTIR-DO-PENSAMENTO-DAS-EPISTEMOLOGIAS-DO-SUL>>. Acesso em: 27/12/2022
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e**

cidadania. In Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Organizado por Anete e Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 37 – 54