

“Raça” e racismo estrutural: (re)pensando a formação de professores na educação básica

“Race” and structural racism: (re)thinking teacher training at elementary school
“Raza” y racismo estructural: (re)pensando la formación docente en la educación básica

GERUSA FARIA RODRIGUES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-5863>

Universidade Católica de Petrópolis

Centro de Teologia e Humanidades

Petrópolis, RJ, Brasil

DEBORA BREDER

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8785-4265>

Universidade Católica de Petrópolis

Centro de Teologia e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Petrópolis, RJ, Brasil

Resumo: O artigo propõe uma reflexão sobre a formação de professores da educação básica à luz das discussões sobre relações étnico-raciais, das propostas legais que regem o tema e de pesquisas que apontam possibilidades de construção de currículos escolares e formação docente antirracista. O percurso para construir esta reflexão está ancorado, teoricamente, no conceito sociológico de “raça” e de “racismo estrutural”; e foi constituído, metodologicamente, por uma pesquisa bibliográfica sobre educação e relações étnico-raciais e pela análise documental das propostas legais que regem o tema. Conclui-se que o conjunto de trabalhos pesquisados atesta que a formação de professores para as relações étnico-raciais exige um olhar teoricamente sensibilizado para o reconhecimento do racismo estrutural nas instituições de ensino, capaz de favorecer práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: formação de professores, relações étnico-raciais, antirracismo.

Abstract: *This article aims to foster reflection on the qualification of basic education teachers in the light of discussions on ethnic-racial relations, the legal framework on such issues, and research on possibilities to build school curricula and antiracist teacher training. The theoretical and methodological approach chosen to build such reflection is theoretically based on the sociological concepts of “race” and “structural racism”; it was methodologically constituted through bibliographical research on education and ethnic-racial relations as well as documentary analysis of the legislation on the matter. It can be concluded that the body of work researched demonstrates that the qualification of teachers on the issue of ethnic-racial relations calls for a theoretically honed outlook toward the recognition of structural racism in schools, able to favor anti-racist pedagogical practices which may contribute to the betterment of society as more democratic.*

Keywords: *teacher training, ethnic-racial relations, anti-racism.*

Resumen: *El artículo propone una reflexión sobre la formación de maestros de la educación básica a partir de las discusiones sobre las relaciones étnico-raciales, las propuestas legales que rigen la temática y las investigaciones que apuntan posibilidades para la construcción de los currículos escolares y la formación docente antirracista. El camino para construir esta reflexión está teóricamente anclado en el concepto sociológico de “raza” y “racismo estructural”; y estuvo constituido, metodológicamente, por una investigación bibliográfica sobre educación y relaciones étnico-raciales y por el análisis documental de los proyectos de ley que rigen el tema. Se concluye que el conjunto de trabajos investigados atestiguan que la formación de docentes para las relaciones étnico-raciales requiere una mirada teóricamente sensibilizada para el reconocimiento del racismo estructural en las instituciones educativas, capaz de favorecer prácticas pedagógicas antirracistas que contribuyan a una sociedad más democrática.*

Palabras clave: *formación docente; relaciones étnico-raciales, antirracismo.*

INTRODUÇÃO

Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira.

Lélia Gonzalez

Este artigo propõe uma reflexão sobre a formação de professores da educação básica à luz das relações étnico-raciais, considerando que as discussões sobre “raça” e racismo estrutural podem contribuir para uma formação de professores antirracista. O combate ao racismo, como defende Coelho (2018), passa necessariamente pela ampliação da discussão sobre a formação de professores e as relações étnico-raciais – discussão que não deve ser considerada como uma “questão acessória”, mas como um aspecto crucial da própria formação docente.

A ideia de “raças [humanas]”, como sabemos, é um efeito de discurso que hierarquiza simbólica e socialmente diferentes grupos sociais (GUIMARÃES, 1995, 2003). Pensar aspectos históricos e culturais da formação do Brasil como nação significa interrogar, fundamentalmente, as hierarquias étnico-raciais, as estratégias de dominação e as lutas sociais travadas, desde o século XVI, pelos grupos e povos alvos de etnocídio e/ou subalternizados.

A escola deveria constituir um *locus* privilegiado para discutir e refletir sobre essas questões, contribuindo, a partir de uma educação antirracista, para uma sociedade mais democrática e igualitária. Para que isto ocorra, contudo, é preciso formar professores que compreendam que o racismo estrutural não constitui um problema que diz respeito apenas à população negra e aos povos indígenas, mas ao conjunto da sociedade brasileira – especialmente à branquitude, que não coloca seus privilégios em questão. Se ao longo de nossa história as hierarquias étnico-raciais foram naturalizadas – tanto explicitamente, por políticas públicas; quanto implicitamente, na esfera privada (AVRITZER & GOMES, 2013) – quando

a escola e a política educacional colocam em pauta projetos e políticas voltados para a diversidade étnico-racial, a questão do racismo estrutural ganha visibilidade e medidas promotoras de igualdade de oportunidades podem se tornar efetivas (GOMES, 2011).

Sob esse aspecto a Lei N° 10.639/2003 e a Lei N° 11.645/2008, correlata à primeira, mas que contempla os povos indígenas, podem ser consideradas como propulsoras de avanços na discussão sobre relações étnico-raciais nas escolas, trazendo à tona questões importantes nas lutas democráticas (OLIVEIRA; SILVA, 2017; COELHO, 2018; COELHO; BRITO, 2020). Questões estas trabalhadas, no que diz respeito à Lei N° 10.639/2003, historicamente pelo movimento negro – organizado em uma multiplicidade de entidades e associações, em regiões e espaços sociais específicos e, de certa forma, atuando de modo desarticulado em termos nacionais (GONÇALVES & SILVA, 2000; SILVÉRIO, 2015). Foi somente a partir da década de 80 do século XX que as reivindicações do movimento negro, no campo da educação, ganharam força e articulação, pois com o processo de redemocratização do país ocorreram mudanças significativas na perspectiva de luta contra o racismo. Se, anteriormente, a luta do movimento estava focada no combate à ditadura civil-militar, instaurada com o golpe de 1964, o foco muda progressivamente com o processo de redemocratização do país, incidindo, a partir de então, na luta pela implementação de ações afirmativas:

A partir da década de 1980, além da continuidade de utilização de estratégias de luta anteriores, é possível perceber nitidamente, em alguns setores do movimento, o surgimento de novas estratégias de atuação. Principalmente com a volta das eleições diretas para os governos estaduais, em 1982, e com consequente vitória de candidatos da oposição ao regime militar em estados importantes, como Rio de Janeiro e São Paulo, havia, a partir de então, em vários estados, ativistas negros que buscavam a construção de espaços de interlocução nas esferas dos poderes executivo e legislativo, objetivando construir políticas públicas para atender demandas emergenciais da população negra (PEREIRA, 2016, p. 18).

Com efeito, a inserção de membros do movimento nas esferas dos poderes executivo e legislativo foi fundamental para a consolidação de leis e ações afirmativas no campo da educação; e a discussão sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos currículos escolares, foi um passo importante para que essas questões fossem reconhecidas socialmente e problematizadas, ainda que de forma bastante precária nas escolas. O Movimento Negro Unificado, criado em 1978, desempenhou um papel central nessas lutas. O *Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial*, lançado em novembro do mesmo ano, constituiu um marco na luta antirracista: “Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação

que estão em luta contra o racismo, eles instauram o dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver” (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 150).

Pode-se dizer que a falta de formação adequada de professores para as relações étnico-raciais, bem como o desinteresse de muitos pelo tema, considerado espinhoso quando não inadequado para ser abordado na escola – posto que ainda vigora, no imaginário social, o mito da democracia racial – são entraves para que avanços mais significativos possam ocorrer e as discussões ultrapassem as datas comemorativas, ganhem corpo e façam parte, de fato, de ações relevantes nas instituições de ensino (COELHO; COELHO, 2013; MARQUES E SILVA; 2020). Para Cavalleiro (2001), dentre os principais fatores que contribuem para a perpetuação do racismo na escola estão, além do currículo escolar, a falta de formação docente para a questão racial e a negação da diversidade racial e cultural. Conforme confiaria a autora em uma entrevista concedida a Luciana Dias em outubro de 2020, quando indagada sobre os retrocessos vividos atualmente no país:

Certamente, a realidade que vivemos hoje no Brasil é bastante delicada no tocante ao desmonte criminoso dos direitos humanos. Mas saber que as ações que foram realizadas no passado alcançaram e modificaram vidas, fortalecendo a compreensão sobre racismo sistêmico e identidade racial me faz acreditar que a resistência organizada envolve um número maior de pessoas fortalecidas em suas identidades e conhecedoras dos seus direitos, lutando para eliminar a tradição racista (DIAS, 2020, p. 188 – Entrevista com Eliane Cavalleiro).

Nosso objetivo, neste artigo, é propor uma reflexão sobre a formação de professores da educação básica à luz das discussões sobre as relações étnico-raciais, das propostas legais que regem o tema e de pesquisas que apontam possibilidades de construção de currículos escolares e formação docente inicial e continuada que contemplem o problema do racismo estrutural na sociedade brasileira. O percurso teórico-metodológico adotado para construir esta reflexão está ancorado, teoricamente, no conceito sociológico de “raça” (GUIMARÃES, 1995; 2003) e de “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2018); e foi constituído, metodologicamente, por uma pesquisa bibliográfica sobre educação e relações étnico-raciais e pela análise documental das propostas legais que regem o tema. Assim, enfocamos, na primeira parte do texto, o conceito de “raça” e racismo estrutural com um olhar voltado para pesquisas sobre formação de professores para as relações étnico-raciais e para uma educação antirracista. A seguir, enfocamos a questão dos marcos legais, e das lutas simbólicas que os envolvem, com a finalidade de traçar como vêm sendo dadas as orientações para que ocorra uma formação inicial e continuada que atenda

não apenas às exigências legais – mas, sobretudo, que possa favorecer práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para uma sociedade mais democrática e menos excludente.

Na construção de nossos argumentos procuramos estabelecer, em cada seção, uma espécie de diálogo “indireto”, por assim dizer, com o texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, de Lélia Gonzalez (1984), recorrendo ao uso de epígrafes. Não se trata de adorno ou simples firula, mas tão somente do reconhecimento de que as ideias da autora condensam, de forma aguda e precisa, o colonialismo/racismo que, todavia, nos conforma como nação e persiste nas instituições de ensino.

“RAÇA” E RACISMO ESTRUTURAL

De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado etc. e tal.

Lélia Gonzalez

Os conceitos, sejam analíticos ou nativos, são contextuais: só fazem sentido em relação a um determinado marco teórico e/ou momento histórico (GUIMARÃES, 2003). Ao considerarmos o conceito de “raça”, portanto, é preciso atentar para o fato de que este comporta uma longa história, tendo sido empregado em diferentes épocas e culturas com significados distintos. Como nota Munanga (2004), analisando as variações históricas e sociais do conceito, “raça” também tem seu campo semântico:

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raça (MUNANGA, 2004, p. 1).

Importado das ciências naturais para classificar a diversidade dos grupos humanos e legitimar socialmente relações de dominação de uns sobre outros, a noção de “raça” foi utilizada para fundar uma espécie de “História Natural da Humanidade” (MUNANGA, 2004). Assim, nas teorias do século XVIII a classificação dos seres humanos em “raças” chegaria a critérios considerados objetivos na época, dentre os quais a cor da pele e outras características fenotípicas que distinguiam três

“raças” distintas: a branca, a amarela e a negra. No século XIX, a biologia e a antropologia física aprofundariam essas ideias, procurando dividir a espécie humana em subespécies com diferentes atributos – não apenas físicos, como também intelectuais, morais e psíquicos. Da classificação à hierarquização das “raças” (e culturas), instituiu-se, assim, o europeu – o homem branco e “civilizado” – no topo da hierarquia.

Pode-se dizer que essa classificação perdurou – em maior ou menor medida e com algumas variações desde então – no imaginário social ao longo do século XX, correlacionando arbitrariamente características físicas com aspectos psicológicos, morais, intelectuais e culturais, figurando como fundamento para o preconceito e convertendo o europeu no protótipo de “homem universal”. Os negros – com sua pele escura, lábios grossos, cabelos crespos – eram considerados mais estúpidos, mais emocionais, menos inteligentes e, portanto, mais sujeitos à escravidão e a todas as formas de dominação. Como observa Guimarães (2003), referindo-se a essas teorias,

[...] isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. Todos sabemos que o que chamamos de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário. Essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

É escusado dizer que, do ponto de vista científico, bem entendido, o conceito de “raça” não faz o menor sentido quando aplicado ao ser humano, já que constituímos uma única espécie – a *Homo sapiens* – no interior da qual a variabilidade genética é inferior a 5%. No entanto, se o conceito de “raça” é inoperante para definir geneticamente “raças humanas”, ele funcionou histórica e socialmente, e segue funcionando no imaginário social, como operador ideológico a legitimar relações de dominação.

De fato, como já salientaram diversos autores, o conceito funcionou historicamente para naturalizar as desigualdades sociais e justificar a segregação e/ou o genocídio de grupos inteiros, operando a partir de uma retórica de cunho biológico e outra de cunho cultural (ALMEIDA, 2018). Para Fanon (1980), como sabemos, o *racismo cultural* afirma-se pelo postulado da existência de grupos humanos sem “cultura” por pertencerem a uma determinada “raça”; e pelo postulado da existência de culturas “inferiores” e “superiores”. Em sua perspectiva o colonialismo teria perpetrado, historicamente, um violento processo de aculturação sob a alegação de que os povos “selvagens”, isto é, as “raças inferiores” culturalmente, necessitavam ascender ao estágio de “civilização”. Em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), lançado

originalmente em 1952, na França – justamente no decorrer do longo processo de lutas pela descolonização da África – Fanon analisaria de forma contundente os efeitos nefastos do colonialismo/racismo do ponto de vista psicossocial:

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo (FANON, 2008, p. 94).

No Brasil, que vive ainda sob o jugo do mito da democracia racial, pode-se dizer que o racismo é estrutural; ou seja, é parte constitutiva das macroestruturas, sendo naturalizado tanto nas relações sociais objetivas, quanto nas interações intersubjetivas. O racismo estrutural discrimina e segrega de forma imperceptível: configura desde sistemas de apreciação moral e estética às políticas institucionais, passando pelos autos de resistência e pelo acesso diferenciado à saúde e à educação. Dito de outro modo, o racismo estrutura a sociedade brasileira, assentada, historicamente, em quase 400 anos de relações escravocratas. O racismo estrutural manifesta-se na esfera pública e privada, em discursos e práticas sociais, de forma praticamente invisível porque naturalizada: está incorporado na materialidade de nossos corpos e em nossos esquemas de percepção, pensamento e ação – constituindo o que Bourdieu (2003, p. 51 e 53) chamaria de *habitus*, isto é, uma relação social somatizada, efeito da inscrição das estruturas sociais e simbólicas no corpo; um *habitus racializado*. É assim que o racismo estrutural, manifesto na *hexis corporal*, esconde seu “verdadeiro rosto”, como afirma Souza (1983, p. 5): “Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e sua história étnica e pessoal”.

Em suma, pode-se dizer que o racismo estrutural constitui uma forma sistemática de discriminação da população negra que (re) produz, simbólica e socialmente, desigualdades e privilégios, sendo parte constitutiva da “ordem social”:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Esta frase aparentemente óbvia tem uma série de implicações. A primeira é a que há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiam determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte de uma ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzida (ALMEIDA, 2018, p. 36).

No Brasil, se as instituições são racistas porque a sociedade é racista, forçoso é reconhecer que a escola, como instituição social, também é racista. De fato, o racismo estrutural da sociedade brasileira manifesta-se desde a educação infantil – quando os corpos de bebês brancos e negros são cuidados e acalentados de formas distintas – até o ensino médio e superior, como já demonstraram inúmeros estudos (OLIVEIRA & ABRAMOWICZ, 2010; CARVALHO, 2004, 2009; DAYRELL & JESUS, 2016; FIGUEIREDO & GROSGOUEL, 2009; BERSANI, 2017). O processo de exclusão da criança negra do sistema escolar – processo cuja violência é tanto maior quanto mais imperceptível se mostra (RODRIGUES, 2022) – é social e simbólico. Como tão bem observou Carvalho (2004) em seus estudos sobre os marcadores sociais da diferença na construção do sucesso ou fracasso escolar na educação básica, não se trata, evidentemente, de acusar os professores de perpetrarem uma deliberada discriminação racial, mas tão somente de compreender o quanto o racismo estrutural, onipresente na sociedade brasileira, “percorre também as relações escolares, se não for combatido por meio de um debate coletivo e de um esforço permanente de autocritica” (CARVALHO, 2004, p. 27).

É nesse sentido que voltamos nosso olhar para a formação de professores e interrogamos: se as estruturas sociais (re) produzem sistemática e institucionalmente o racismo, em suas mais variadas expressões, como construir uma educação antirracista por meio do processo de formação de professores?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra.

Lélia Gonzalez

O primeiro ponto a ser destacado na discussão sobre a formação docente para uma educação antirracista, do ponto de vista dos marcos legais, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Produto de um longo e complexo processo histórico de lutas sociais lideradas pelo movimento negro (PEREIRA, 2016), a Lei Nº 10639/2003, cujo objetivo explícito é combater o racismo e a discriminação, coloca uma série de questões que deveriam repercutir de forma efetiva na formação de professores:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em discussões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.2).

Nessa perspectiva de um currículo plural, no qual a população brasileira possa se reconhecer e se sentir representada em sua diversidade étnico-racial, com suas respectivas culturas respeitadas e valorizadas, é que a questão da formação de professores precisa ser interrogada. Como atingir tais objetivos? Como formar professores para uma educação antirracista se não problematizarmos o racismo estrutural que atravessa, também, escolas e universidades? Como formar professores para as relações étnico-raciais se não (re)conhecermos a história e a cultura afro-brasileira e africana – e a história e a cultura dos povos ameríndios? Para que tais propostas logrem êxito, como explicita cabalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso desconstruir a “mentalidade racista e discriminadora secular”:

A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 6).

Para implementar uma educação antirracista, capaz de problematizar as hierarquias étnico-raciais naturalizadas nos ritos e espaços escolares, nos discursos e práticas pedagógicas, é imprescindível passar, portanto, por uma formação de professores inicial e continuada que traga um deslocamento do olhar acerca do modo como diferenças são traduzidas, cotidianamente, em desigualdades na escola. O desafio é grande, posto que grande parte dos docentes, já inseridos nas instituições de ensino, foram formados sob a égide do mito da democracia racial, percebendo as desigualdades mais como um problema relativo à origem social dos alunos do que propriamente ao racismo estrutural.

Esse constitui, justamente, o segundo ponto a ser destacado nessa discussão. Com efeito, a ideia de que somos uma sociedade multirracial de classes, na qual a cor/“raça” não fecharia as portas para ninguém, um povo cordial no qual negros, brancos e mestiços conviveriam amistosamente, podendo transitar por diferentes universos sociais, está arraigada em nosso imaginário social e faz parte do discurso sobre a nação (GUIMARÃES, 1995; 2003). Embora desde os anos 70 o mito da democracia racial tenha sido problematizado – tanto pelo Movimento Negro Unificado, que o denunciou como um discurso de dominação, quanto nas ciências sociais, por estudos que demonstraram a discriminação sistemática da população negra no país – pode-se dizer que essa ideia persiste, ainda hoje, no imaginário social. Como diria Guimarães (1995, p. 41), “Há algo muito especial nesse racismo heterofóbico que provém da maneira peculiar em que a nação brasileira foi imaginada”. Tudo se passa como se o reconhecimento social do racismo estrutural pudesse colocar em xeque a ideia do Brasil como nação: desse povo alegre e miscigenado que fulgura, sempre “junto e misturado”, nas praias, no carnaval e nos estádios de futebol.

“Não adianta as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 obrigarem a inserção do conteúdo no currículo, e os livros trazerem uma bagagem de conteúdo, se os professores não estão aptos a trabalharem isso em sala”, concluíram Marques e Silva (2020, p. 87) em seus estudos sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas públicas. A pesquisa, realizada entre abril de 2013 e junho de 2015, abarcou professores e gestores de 179 escolas localizadas em 63 municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Os questionários e entrevistas realizadas revelaram que embora a maior parte dos professores reconhecesse a existência de preconceito e discriminação racial no país (83,5%), um número muito expressivo afirmava nunca ter presenciado tais fatos na escola (39%) – dado este que só corrobora o quanto o racismo é naturalizado, nos discursos e práticas pedagógicas, sob o mito da democracia racial. Outro dado que chama atenção na pesquisa é que a maioria dos docentes (79%) considerava que a educação para as relações étnico-raciais era abordada de modo adequado pela escola, por meio de palestras, material didático e atividades extracurriculares – isto é, não viam nenhum problema no fato de que o tema fosse tratado apenas em ocasiões e atividades específicas.

Essa dificuldade que os professores têm para reconhecer o racismo estrutural na escola aparece em inúmeros estudos. Aguiar, Piotto e Correa (2015), por exemplo, analisam a dificuldade enfrentada por estudantes de um curso de Pedagogia, durante a realização de estágio curricular em creches públicas, para reconhecer situações de preconceito e discriminação racial. O que chama atenção nesse estudo em particular é o fato de que as cenas descritas pelas estagiárias

desvelam de forma espantosa o racismo que, não obstante, permanece invisível ao olhar das próprias alunas. A compreensão de que os fatos descritos configuram situações de preconceito e discriminação racial só ocorre de forma retrospectiva, a partir de sua problematização nas discussões – dado este que revela a que ponto a violência simbólica é invisibilizada nas práticas pedagógicas. Para os autores, essa dificuldade por parte de futuros professores para perceberem o racismo no cotidiano escolar constituiria uma forma de “atualização do mito da democracia racial” (AGUIAR, PIOTTO E CORREA, 2015, p. 383).

Mas isso não é tudo: se considerarmos, nessa “atualização do mito da democracia racial”, que na hierarquia acadêmica o curso de Pedagogia é um dos mais desprestigiados socialmente, sendo composto majoritariamente 1) por mulheres; 2) oriundas das classes populares; 3) no qual se concentram as mulheres pretas e pardas que conseguem ingressar na universidade (GÓIS, 2008), somos levados a compreender o longo e profundo alcance dessa violência simbólica – essa violência “invisível” que se impõe pela incorporação das relações de dominação:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2003, p. 47).

É dessa forma que o mito da democracia racial exerce sua violência simbólica sobre as mulheres no curso de Pedagogia: essa violência imperceptivelmente sofrida e reproduzida em sala de aula quando naturalizam as hierarquias sociais, de gênero e raciais, não interrogando as relações de dominação, ou seja, quando não percebem, no caso aqui discutido, situações de preconceito e discriminação.

Ao considerarmos esses dados é preciso convir que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas da educação básica exige uma nova postura por parte dos professores – da educação básica ao ensino superior. Como defende Gomes (2012, p. 100), “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”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS LUTAS SIMBÓLICAS

Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Lélia Gonzalez

O processo de formação docente é contínuo e dinâmico, estando sujeito a muitas disputas. Nas últimas décadas as políticas públicas de inclusão social e a implementação de ações afirmativas (sobretudo a partir de 2003, com o governo Lula, até o golpe institucional que destituiu Dilma Rousseff, em 2016), reverberaram de forma aguda no campo da educação. Como notam Oliveira e Lins (2020), há uma afirmação da temática racial nas instituições de ensino que vêm se constituindo por meio de pressões exercidas tanto pelo movimento negro quanto pelas discussões acadêmicas, que ganham corpo e encontram ressonância social. O aumento expressivo de dissertações, teses e artigos sobre formação de professores e relações étnico-raciais, a partir de 2003, indica claramente essa necessidade de “rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones”, conforme ressalta Coelho (2018: 113).

A problematização das hierarquias étnico-raciais suscita tensões e conflitos, posto que entrelaça disputas político-ideológicas, processos educativos e movimentos sociais, cobrando dos docentes uma tomada de posição. O ingresso de parcelas significativas das classes populares e da população negra nas universidades públicas – um espaço historicamente reservado à branquitude – alterou de forma expressiva a relação simbólica com esse espaço. Já não se trata, apenas, de denunciar situações explícitas de preconceito e discriminação nas escolas e universidades; trata-se, sobretudo, de repensar nossos próprios discursos e práticas, forjados historicamente a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p. 18), orientam que haja no processo de formação docente: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. São estabelecidos, assim, os fundamentos norteadores para os órgãos promotores no âmbito da formação continuada de professores das redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio; e para as instituições de ensino superior no âmbito da formação de professores. De acordo com o plano nacional de implementação das DCNs para as relações étnico raciais, as instituições de ensino superior deverão:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1º do Artigo 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação deles na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2013, p. 41).

Ao interrogar o lugar atribuído às relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia em universidades federais do Rio de Janeiro, Ferreira (2018) observou que o tema, de modo geral, fica circunscrito a disciplinas específicas, que versam sobre história e/ou cultura, sem que haja uma reflexão sistemática com os futuros docentes sobre o que ensinar, como abordar e por que discutir essa questão na educação básica. Em sua perspectiva, para que os alunos possam compreender a necessidade de problematizar a questão das relações étnico-raciais na educação básica é fundamental que essa discussão não se restrinja apenas às disciplinas específicas, obrigatórias ou eletivas. Em sua ótica é preciso, ao contrário, que o tema seja tratado de forma sistemática no currículo, inclusive em disciplinas como Prática de Ensino e Didática, por exemplo, para que os futuros professores saibam como trabalhar essas questões na educação básica.

Outro aspecto observado pela autora em sua pesquisa diz respeito à resistência de parte dos docentes em relação à discussão da questão racial, expressa, não raro, na recusa em instituir uma disciplina específica para o tema, ainda que fosse eletiva. De fato, na perspectiva de muitos docentes a questão das relações étnico-raciais pode ser tratada de forma tangencial, como um tema transversal ou por meio

de cursos de extensão, ou ficar subsumida no conteúdo de outras disciplinas sob a rubrica do “multiculturalismo”. Como ressalta Ferreira (2019), referindo-se a essas disputas:

[...] a inserção de uma disciplina com temática étnico-racial no currículo dos cursos de formação inicial de professores não constitui uma reivindicação dos grupos dominantes e sim dos dominados e, em virtude disso, essa disciplina assume um *status* diferenciado dentro do mundo acadêmico. Sua inclusão vem se constituindo em um processo prolongado, doloroso e, muitas vezes, contestado dentro da academia (FERREIRA, 2019, p. 181).

Um processo prolongado, doloroso, contestado – mas cujos efeitos não podem ser ignorados, como demonstra a pesquisa de Gaudio (2021) sobre a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia em universidades públicas do sul do Brasil. A partir de uma perspectiva decolonial, a autora analisa os embates protagonizados por docentes negros/as que conseguiram, em articulação com grupos, núcleos e o próprio movimento social negro, transformar significativamente a estrutura curricular desses cursos. Essa transformação abarcou, dentre outras ações, a criação de disciplinas obrigatórias e optativas sobre a questão racial, a formulação de didáticas e metodologias específicas para abordar o tema e atividades de pesquisa e extensão.

Ao analisar os embates travados para essa alteração nos currículos, a autora destaca a participação das mulheres negras, que desempenharam um papel central nessa luta:

As ações exercidas pelas intelectuais negras não só denunciaram relações de poder, estabelecidas na consolidação das políticas educacionais, como também propuseram mudanças epistemológicas, a partir de uma perspectiva emancipatória de educação, pautada no reconhecimento da diversidade de raça, etnia, sexo, gênero e classe [...]. Reposicionar o trabalho das mulheres negras e suas escolhas pela educação como espaço de luta e emancipação, permite visibilizar uma teorização fundamentada na experiência social e conexão entre pensamento, ação e criação; elaborando formas de escapar, sobreviver e opor-se às injustiças sociais estruturalmente demarcadas (GAUDIO, 2021, p. 283-284).

A resistência de parte significativa dos docentes às transformações também foi observada por Gaudio (2021). Uma resistência expressa na recusa, por parte desses docentes, em incorporar o debate sobre relações étnico-raciais em suas discussões, circunscrevendo-o às disciplinas específicas sobre o tema. Uma recusa que não impediu, entretanto, a produção de “gestos de desobediência epistêmica” nos espaços acadêmicos.

As pesquisas de Vitorino (2011), no interior de São Paulo, e Brito (2018), na Baixada Fluminense, junto a alunos e professores de cursos de pré-vestibular direcionados à população negra e periférica, também revelam esses gestos. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes constitui, nas palavras de Vitorino (2011, p. 131), o “palco da disputa política da população afro-brasileira para alcançar os bancos universitários”. Um palco no qual figura uma proposta político-pedagógica antirracista, construída coletivamente, que contempla a história e a cultura da população afro-brasileira, dentre outras questões capazes de promover uma reflexão crítica sobre as hierarquias raciais, sociais e de gênero. Para Brito (2018), o projeto – que surge no início dos anos 90, no bojo das lutas do movimento negro pelo direito à educação – contribuiu para a construção de uma identidade étnica entre os jovens negros e periféricos. Apesar dos inúmeros obstáculos para desincrustar o racismo estrutural dos currículos e ritos escolares, os autores ressaltam a potência desses gestos: “O que se pode observar é que os professores constroem estratégias pedagógicas antirracistas diferenciadas para combater a discriminação e fazer os alunos refletirem sobre o assunto”. (VITORINO, 2011, p. 135).

O registro dessas experiências, desses gestos, dessas pequenas insurreições cotidianas que buscam descolonizar ritos e currículos são imprescindíveis, pois nos inspiram a pensar formas de estilhaçar esse “espelho eurocêntrico” que, ao longo de séculos de colonialismo/racismo, nos expropriou na materialidade de nossos corpos e no que chamamos de alma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez já denunciava, no início da década de 80, durante o processo de redemocratização do Brasil, a peculiaridade do nosso racismo – um racismo que não ousa dizer o seu nome e no qual os racistas são sempre os outros. Ninguém melhor do que a autora conseguiu ilustrar, de forma extraordinariamente sintética, esse racismo tão singular:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (GONZALEZ, 1984, p. 226).

O mito da democracia racial exerce sua violência simbólica sobretudo sobre as mulheres negras, afirmava Gonzalez naquela época, momento de reorganização da sociedade civil que viu ecoar as vozes das feministas e militantes negros/as. Foi nesse contexto que o conceito de “raça” foi apropriado politicamente pelo movimento negro para denunciar o racismo e reivindicar uma ancestralidade, uma história, uma identidade ancorada na origem africana. Foi também nesse contexto que militantes do movimento negro se articularam junto às esferas do Executivo e do Legislativo para elaborar leis e ações afirmativas no campo da educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem o marco legal dessas lutas.

Nosso objetivo, neste artigo, foi propor uma reflexão sobre a formação de professores da educação básica à luz das discussões sobre as relações étnico-raciais, das propostas legais que regem o tema e de pesquisas que sugerem possibilidades de construção de currículos escolares e formação docente inicial e continuada que contemplem o problema do racismo estrutural na sociedade brasileira.

O conjunto das pesquisas aqui apresentadas, como vimos, atesta que a formação de professores para as relações étnico-raciais exige um olhar teoricamente informado e sensibilizado para o reconhecimento do racismo estrutural nas instituições de ensino e a compreensão de seus efeitos na constituição das identidades, individuais e coletivas – o que equivale dizer, para o reconhecimento da colonialidade do poder e a compreensão de seus efeitos em nossos esquemas de percepção, pensamento e ação.

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não garantam a implementação desse debate a partir da perspectiva reivindicada historicamente pelo movimento negro, em sua pluralidade e diversidade, a criação de um marco legal sobre o tema nos convoca, no mínimo, como afirma Pereira (2017, p. 23), “a problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira”.

Em suma, produto de um longo e complexo processo de lutas sociais e disputas simbólicas, a educação para as relações étnico-raciais continua sendo disputada. A forte reação conservadora diante das conquistas recentes do movimento negro perfaz um capítulo a mais nessa longa história de luta pela igualdade racial. Como diria Silvio Humberto, um dos fundadores do primeiro pré-vestibular para negros no Brasil, em uma entrevista realizada pouco antes do golpe institucional de 2016: “Se a gente pensar nos pilares que sustentam o poder em

nosso país, o movimento negro está fazendo uma disputa da agenda do poder. A reação conservadora é também porque a gente está fazendo essa disputa. Quando você disputa educação você está disputando o futuro das gerações” (PEREIRA, 2017, p. 23).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B.C.. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092/415>. Acesso em 10 jul, 2021.

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

AVRITZER, L. ; GOMES, L.. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 39-68, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v56n1/a03v56n1.pdf> Acesso em: 7 jul. 2021.

BERSANI, H.. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, v.8, n. 3, p. 380-397, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6975/2829>. Acesso em: 8 Jul. 2021.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para educação das relações étnico raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 8 Jul, 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico raciais e para o ensino de História e cultura afro brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRITO, V.. o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a construção da identidade étnica. **Periferia**, v. 10, n. 2, p. 278-301, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/18968/25565>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, nº 121, p. 11-40, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/55Vsf556pygQr74vN6djNGH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2022.

CARVALHO, M.G. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, nº. 138, p.837-866, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9RXMN89BXpqLPTL7Tcqy7cK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 ago. 2022.

CAVALLEIRO, E.. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

COELHO, W. N. B.. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educação em Revista**, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9vRxlL8qTN7xPyjQfhYj7qz/abstract/?lang=pt#>. Acesso 20 ago. 2022.

COELHO, W. N. B.; COELHO, Mauro César. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpxnV7nqK4JBp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2022.

COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C.. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Rev. Práxis Educacional** (ONLINE), v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun./ 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358/4691>. Acesso em 21 ago. 2022.

DAYRELL, J. ; JESUS, R.E.. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade – CEDES**, Campinas, v. 37, n°. 135, p. 407-423, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytPmp/>
Acesso em: 7 Jul. 2021.

DIAS, L.. Entrevista com Eliane Cavalleiro. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 25, p. 185-189, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4901>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, V. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIGUEIREDO, A.; GROSFOGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 12, n°. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: 26 jun, 2021.

GAUDIO, E.. **Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222083>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GÓIS, J. B.. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 743-768, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/3QxT6X7P6GzCG9hkBg9Db3d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 jul. 2021.

GOMES, N. L. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2011.

GONÇALVES, L. A. ; SILVA, P. B.. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021

GONZALEZ, L.. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje – Anpocs**, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 20 ago 2022.

GUIMARÃES, A. S.. Racismo e antirracismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em 6 jul. 2021.

GUIMARÃES, A.S.. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em 30 jun. 2021.

MARQUES, E.; SILVA, W.. Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. **Revista Práxis Educacional**, v.16, n. 39, p. 72-90, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6360/4693>. Acesso em 12 jul. 2021.

MUNANGA, K.. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. F, LINS, M. R.. Pedagogia decolonial e didática antirracista. In: CANDAU, V. (Org). **Pedagogia decoloniais e interculturalidade: Insurgências**. [livro eletrônico]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Apoena, 2020.

OLIVEIRA, M. G. de; SILVA, V. B. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N5yVC4xvdnqQ9SNBPnGRC4z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PEREIRA, A.. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 13-30, ago/dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em 19 ago 2022.

RODRIGUES, G.. **Estranhou o quê? Preto pode ter o mesmo que você: um estudo sobre trajetórias escolares de estudantes negras e negros do Ensino Médio de um colégio da rede estadual em Petrópolis/RJ**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, 2022.

SILVÉRIO, V.. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1219>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOUZA, N. S.. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VITORINO, D.. Quem precisa de uma educação antirracista? Uma discussão sobre o papel dos professores no combate ao racismo e a discriminação em sala de aula. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 131-142. Set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24215>. Acesso em: 17 jul. 2021.

WAGNER, R.. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Gerusa Faria Rodrigues

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Docente na Universidade Católica de Petrópolis e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Duque de Caxias/RJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP).

E-mail: gerusa.rodrigues@ucp.br

Debora Breder

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense com estágio doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Docente na Universidade Católica de Petrópolis. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP).

E-mail: deborabreder@hotmail.com

Recebido em: 07/01/2023

Aprovado em: 20/03/2023