



Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Curriculum and Teaching Practice: Affirmative Actions for the Black Population in the School Environment

Resumo

A resistência negra, liderada pelo movimento negro, tem sido fundamental na luta contra o racismo estrutural no Brasil e nas demandas por igualdade social e educacional. A Lei 10.639/2003 é um marco dessa luta, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, promovendo uma educação que valorize a diversidade racial. Contudo, apesar dos avanços, a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios, como o racismo estrutural, a falta de apoio político e a ausência de formação contínua para educadores. Pesquisas recentes revelam que a maior parte das secretarias de educação ainda não estruturaram meios efetivos para implementar essa lei, demonstrando negligência no enfrentamento do racismo nas escolas. Este artigo reflete sobre como as políticas afirmativas e uma pedagogia antirracista podem promover a inclusão e o reconhecimento da cultura e história afro-brasileira. Destaca-se a importância de uma formação docente crítica e de um currículo descolonizado que rompa com modelos eurocêntricos e valorize epistemologias afrocentradas, permitindo que os estudantes negros se vejam representados e compreendidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação étnico-racial, Lei 10.639/2003, racismo estrutural, pedagogia antirracista, epistemicídio.

Abstract

Black resistance, particularly through organized movements, has been pivotal in the struggle against structural racism in Brazil and in demanding social and educational equality. Law 10.639/2003 marks this struggle, mandating Afro-Brazilian and African History and Culture teaching in schools to foster education that values racial diversity. However, implementation remains challenging due to structural racism, lack of political support, and insufficient ongoing teacher training. Recent studies indicate that most education departments have not developed effective measures for implementing this law, underscoring negligence in addressing racism in schools. This article explores how affirmative policies and antiracist pedagogy can foster inclusion and recognition of Afro-Brazilian culture and history. It underscores the importance of critical teacher training and a decolonized curriculum that breaks away from Eurocentric models, valuing Afrocentric epistemologies, thereby allowing Black students to feel represented and understood in the educational environment.

Keywords: Ethnic-racial education, Law 10.639/2003, structural racism, antiracist pedagogy, epistemicide.





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

“Enquanto os leões não contarem suas histórias, os caçadores serão sempre os vitoriosos.”

(Provérbio africano)

1 Introdução

A resistência negra, expressa principalmente pelo movimento negro organizado, foi uma das principais vozes a reivindicar medidas de combate ao racismo estrutural e sistêmico e às desigualdades sociais e educacionais na sociedade brasileira, desempenhando um importante papel na luta pela visibilidade da história, da cultura e dos conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira e africana. A discussão acerca da importância da educação e da luta por políticas de ações afirmativas para a população negra é pauta do movimento negro desde a Frente Negra Brasileira na década de 1930 e do Movimento Negro Unificado na década de 1970.

A aprovação da Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, consiste em um dos marcos da luta dos movimentos sociais negros. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Posteriormente, em 2008, foi promulgada a Lei N° 11.645/2008, acrescentando em sua redação a obrigatoriedade do Ensino da História e Culturas Indígenas.

As legislações que regulamentam o ingresso de estudantes cotistas em instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) consistem em outro





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

marco importante para a conquista de direitos pela população negra. Elas deverão ser seguidas durante o processo seletivo para o preenchimento de vagas nos cursos de graduação. Entre essas legislações, destaca-se a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que determina um percentual mínimo de 50% das vagas disponibilizadas por instituições federais de educação superior para estudantes oriundos de escolas públicas. As instituições deverão ainda reservar parte dessas vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência, respeitando a proporção dessa população estabelecida pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), garantindo dessa forma o acesso desses alunos aos cursos oferecidos (BRASIL, 2012).

Neste texto, em decorrência do processo formativo da autora e do escopo de seus estudos e pesquisas, enfatizaremos a Lei 10.639/2003, buscando abordar o seu papel na possibilidade de incentivo à produção de conhecimentos sobre a pluralidade racial e na reeducação de atitudes e valores, de modo a capacitar as pessoas para dialogar e interagir com diferentes culturas e cosmovisões. A implementação da Lei 10.639/2003 sugere mudanças nos discursos, nos gestos, nas posturas, nas políticas públicas e nas estratégias pedagógicas, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais na educação escolar brasileira. Problematizar por que o currículo escolar permanece adotando uma perspectiva monocultural e eurocentrada será um dos nossos objetivos, apontando a relevância das ações afirmativas para a população negra.

2 A Lei 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais

Ao longo de 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, constatamos que tivemos muitos avanços no campo das ações afirmativas para a população negra e no



| João Pessoa-PB | v. 11 | p. 1-18, Dossiê Especial: **Educação do/para e como Negro no Brasil: do Ensino Básico ao Superior**, 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>



Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, contudo, a sua implementação nas escolas ainda é um ideal a ser perseguido. O racismo estrutural da sociedade brasileira, a ideologia da democracia racial, a ausência da vontade política e o descaso das secretarias de educação quanto à garantia da educação das relações étnico-raciais, e a ausência de formação inicial e continuada de professores(as) sobre a temática são alguns dos elementos que dificultam a sua implementação. Observamos que ainda boa parte dos(as) educadores(as) desconhecem a referida lei e não a aplicam no cotidiano escolar.

Um estudo realizado pelo Geledés e pelo Instituto Alana (PESQUISA INÉDITA..., 2023; BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023) constatou que as secretarias municipais de educação não estão organizadas para garantir efetivamente a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar. A pesquisa obteve resposta de 23% dos municípios brasileiros, dentre os quais 53% apontaram a ausência de apoio do governo do estado e do governo federal como o principal desafio para a implementação da Lei 10.639/2003 e mencionaram ainda que a temática racial não está na agenda de prioridades das secretarias municipais de educação.

A pesquisa revela que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico. Por outro lado, a maioria dos municípios afirma que inseriu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em que ele é obrigatório, de acordo com o referencial curricular de cada uma. Com 58%, a inserção da temática na creche é consideravelmente menor em comparação com as demais. Na pré-escola chega a 68% e no ensino fundamental a 86%. A pesquisa chama a atenção para o fato de não existirem dados suficientes para uma análise do ensino médio, pois





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

apenas 2% das redes responderam à pesquisa com relação a essa etapa de ensino.

Outro dado alarmante da pesquisa diz respeito à estrutura para implementação da lei. Em 74% das secretarias respondentes não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Somente 5% afirmam ter uma área específica para o tema. (PESQUISA INÉDITA..., 2023, s. n.).

Os dados apontados pela pesquisa citada acima revelam que, após duas décadas de promulgação da Lei 10.639/2003, as secretarias de educação continuam negligenciando sua implementação. É alarmante e vergonhoso constatar que as secretarias municipais de educação não construíram condições e estruturas para que as escolas pudessem enfrentar o racismo. Esse fato não contribui para pôr fim aos inúmeros casos de racismo ocorridos dentro e fora do espaço escolar, atuando, sim, para perpetuar a violação de direitos de milhões de crianças e adolescentes, ao impedir o investimento no papel da educação para a construção de uma sociedade menos violenta e mais empática. O estudo também aponta a relevância do Estado brasileiro ter uma política educacional que assuma o compromisso antirracista e valorize as contribuições dos povos africanos e das populações afro-brasileiras para a formação de nosso país.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei 9.394/1996) orienta que toda escola, pública e privada, realize uma revisão de suas posturas, procedimentos, atitudes, valores, conhecimentos, currículos e práticas docentes quanto ao tratamento dado à diversidade étnico-racial, ao enfrentamento do racismo e ao desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Para Gomes (2005), a escola brasileira, ao caminhar numa direção de assumir seu compromisso social e político de combater o racismo e a discriminação, precisa





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

superar, também, a versão pedagógica do mito da democracia racial, que enfoca a igualdade, numa perspectiva que apaga as diferenças. Destaca, nesse sentido, a importância da Lei 10.639/2003, na medida em que o dispositivo legal obriga que a questão racial e a história e a cultura dos afrodescendentes e afro-brasileiros sejam pedagógica e politicamente assumidas pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação dos docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005), a educação é fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo. Ela se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, sendo papel da escola estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos.

As diretrizes enfocam também que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, das políticas de ações afirmativas que objetivam reparações, do reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros está intrinsecamente relacionado também ao trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares e os movimentos sociais, pois compreendem que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se reduzem aos espaços escolares.

A ideologia da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, pode contribuir para mascarar as assimetrias existentes entre brancos, indígenas e negros, ocultando também as situações de racismo no cotidiano. O racismo estrutural de nosso país é determinante para a situação de abandono, de profunda





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

desigualdade e de exclusão social e econômica a que está submetida a população negra.

Neste artigo, fazemos um convite à reflexão sobre como as políticas de ações afirmativas podem contribuir para a garantia de direitos, em especial o direito à educação, para a população negra. Nesse sentido, é fundamental que nós, educadores(as), saibamos que microações afirmativas poderemos desenvolver nas escolas para a inclusão com sucesso dessa população no ambiente escolar. É fundamental que nos interroguemos: as nossas práticas pedagógicas e as nossas relações no cotidiano escolar estão contribuindo para um projeto de sociedade comprometido com a democracia, com a justiça social e com o enfrentamento do racismo?

A seguir, trataremos do currículo numa perspectiva crítica, do conceito de epistemicídio e do papel das práticas pedagógicas para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

3 Currículo, epistemicídio e o papel das práticas docentes antirracistas

O currículo se apresenta como um elemento importante para se pensar sobre as relações de poder, silenciamento, exclusões e homogeneizações culturais nos processos de construção de identidades. O currículo não é meramente uma lista de conteúdos para o ensino. Refletir sobre o que vai ensinar, para que ensinar e para quem ensinar é uma tarefa imprescindível de todo(a) educador(a). Na direção da construção de práticas antirracistas, o(a) educador(a) deve se interrogar sobre que projeto de





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

mundo o seu ensino está ajudando a construir. Isso implica compreender que sua prática docente envolve relações humanas, afetos e contribuições para o efetivo exercício da cidadania e para o bem viver de pessoas negras e não negras em sociedade.

O contexto atual exige que pensemos o currículo através de uma concepção crítica, emancipadora ou libertária. Segundo Giroux (1996), o currículo deve ser um instrumento apto a tornar a escola um ambiente capaz de oportunizar aos(as) estudantes um espaço para o efetivo exercício de habilidades democráticas de discussão, participação, questionamentos de concepções do senso comum e da vida social. Destaca, ainda, que o currículo não deve ser compreendido como um documento que envolve transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Ele deve ser compreendido como um local em que ocorrem de forma efetiva a criação e a produção de significados e valores culturais, significados imbricados em relações sociais de poder e desigualdades.

Nessa direção, Silva (2004) afirma que no currículo forjamos nossa identidade. “O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2004, p. 150). Através das lentes da teoria pós-crítica do currículo, pode-se analisar as relações de poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo. Ao ampliarmos o mapa das relações de poder, incluímos os processos de dominação centrados na etnia/raça, gênero e sexualidade. O currículo, quando utilizado a serviço das forças hegemônicas, pode ser um forte instrumento para manter relações hierárquicas sobre grupos considerados subalternizados. O currículo deve ser visto como um campo em que são travadas disputas culturais e lutas sobre significados de mundo entre indivíduos no eterno processo de formação de identidades. Para esse autor: “Através das lentes da teoria pós-crítica do currículo, pode-se analisar as relações





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

de poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo. Incluindo no mapa das relações de poder, os processos de dominação centrados na etnia/raça, gênero, sexualidade” (SILVA, 2004, p. 146).

Segundo Hall (2004), na escola aprende-se a ler, a escrever e a nomear as coisas e os sujeitos. O currículo é percebido como práticas sociais que produzem conhecimentos e subjetividades sociais e culturais. Nesta ótica, destacamos que as práticas pedagógicas produzem singularidades e, ao enfatizarem a perspectiva colonial e eurocêntrica do currículo, podem contribuir com os processos de exclusão cultural e injustiça social.

Enfocamos o papel da escola e da sociedade para o desenvolvimento de uma educação que promova o diálogo inter/multicultural, valorize as diferenças e torne o ambiente escolar um espaço social privilegiado para o aprendizado do respeito à diversidade cultural, concebendo-a como um dos seus objetos de estudo, através de uma perspectiva social e pedagógica capaz de romper com modelos homogeneizadores.

As narrativas coloniais presentes nos currículos escolares contam histórias e fixam noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade e idade, entre outras, que têm implicações na produção de subjetividades dos(as) educandos(as) e de suas identidades sociais, culturais, de gênero e raciais. Nessa direção, Gomes (2019) afirma que a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns desses espaços nos quais a colonialidade opera por meio dos currículos (GOMES, 2019).





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

Ao longo da história, a raça negra e as etnias indígenas são vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminação racial. As Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas são conteúdos que foram negados nos currículos escolares. O currículo monocultural/colonial promove o apagamento da história do povo negro e da população indígena, construindo o epistemicídio que tenta anular tais povos como produtores de culturas, saberes, epistemologias. Essa prática interfere de forma negativa nos processos de construção das identidades étnico-raciais dos estudantes negros(as) e no reconhecimento positivo de suas histórias e ancestralidades.

Esse contexto de apagamento histórico e cultural do povo negro por conta das ideias eurocêntricas perpassa pela educação e formação do povo brasileiro desde o período colonial, estando presente em diversos materiais didáticos e, conseqüentemente, em discursos e atitudes de diversas gerações da sociedade brasileira. Isso porque os textos didáticos com tal perspectiva são utilizados como elementos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a leitura e a análise desse tipo de material didático são associadas à escola e ao espaço da sala de aula.

Nesse sentido, é importante frisar que muitos enredos podem contribuir de forma negativa para a perpetuação dessa imagem inferiorizada do negro na sociedade. Segundo Silva (2004), as tramas históricas de que faz parte nosso fazer pedagógico nem sempre nos permitem reagir com agilidade aos contextos de opressão e desigualdades sociais, e ainda temos dificuldades de enxergar e de lidar com os diferentes:

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências, o que se





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos. (SILVA, 2004, p. 12).

De acordo com Gomes (2012), a discriminação racial pode se expressar nas escolas através dos rituais pedagógicos, dos quais o silêncio faz parte. Alerta que se trata de um silêncio de algo que se sabe, mas que não se deseja falar ou a respeito do que se é impedido de falar. “No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de ‘não poder falar’ sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?” (GOMES, 2012, p. 105).

Para Carneiro (2005), a escola, enquanto um aparelho educacional, tem se constituído, de forma quase absoluta, para aqueles que são racialmente inferiorizados, como uma fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. O rebaixamento da autoestima e do autoconceito positivo dos(as) estudantes negros(as) é aspecto provocado pelo racismo e pela discriminação ocorridos na escola; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e da evasão escolar. Denominamos esses processos de epistemicídio.

Ainda sobre o epistemicídio, Carneiro (2023) afirma que:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica em processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

capacidade de cognição; pela carência material e /ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação decorrentes no processo educativo. [...] o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (CARNEIRO, 2023, p. 88-89).

O epistemicídio começa ainda na infância, quando, por exemplo, a criança escuta diariamente expressões depreciativas sobre o seu fenótipo, tais como: “cabelo ruim” e “nariz de porrete”, ditos que são capazes de promover, de forma negativa, em curto e longo prazos, uma enxurrada de fatores incisivos contra a autoestima. Infelizmente, a imposição ainda vivenciada em nossa sociedade do padrão branco como referência gera no(a) estudante negro(a) a ideia de não pertencer ao meio e de não ser representado(a) naquele espaço. Infelizmente, ainda presenciamos o apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica e no ensino superior.

Cavaleiro (2007) reitera que, no cotidiano escolar, o currículo, os materiais didáticos e as relações interpessoais, quando são hostis e violentos, quando ocorre a desvalorização do grupo negro, são limitadores de aprendizagem para os(as) estudantes negros (as), pois as ocorrências de tratamento diferenciados podem promover, direta ou indiretamente, a exclusão, a evasão escolar e a permanência com um sentimento de inadequação ao sistema escolar e de inferioridade racial, repercutindo em baixo desempenho e fracasso escolar.

Destacamos aqui a importância do enegrecimento do currículo, como também o enegrecimento do corpo docente, gestor e técnico das escolas e universidades. A presença de pessoas negras nesses espaços também educa, contribui para a





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

representatividade e configura-se como uma ação afirmativa para a população negra, historicamente marginalizada e excluída do campo dos direitos e dos espaços de poder. Diariamente, vários estudantes afirmam para mim que sou a primeira professora negra que eles tiveram no ensino superior e, às vezes, para outros, sou a primeira em toda a sua trajetória escolar na educação básica. A naturalização da ausência de professores(as), gestores(as) e técnicos(as) negros(as) nas escolas e universidades corrobora o racismo estrutural e institucional e o processo de epistemicídio.

Nessa ótica, Gomes (2019) pontua que, para ser efetivar o processo de descolonização, é necessária uma ruptura epistemológica, política e social, realizada, sobretudo, pela representatividade, pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas, na cultura, na gestão da educação e da saúde, e nos poderes legislativo, executivo e judiciário, adentrando o campo das estruturas sociais de saber, de poder e de produção do conhecimento.

A produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um caminho de rupturas epistemológicas e políticas na perspectiva de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. Para o enfrentamento do racismo sistêmico, estrutural e institucional, faz-se necessário que continuemos tensionando os currículos e as epistemologias clássicas presentes nas universidades e escolas.

Pesquisa realizada por Oliveira Júnior e Moura (2022), em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), buscou compreender elementos educacionais presentes nas experiências curriculares da educação básica dos(as) candidatos(as) classificados(as) no processo seletivo da comissão de heteroidentificação racial da UFPE, a fim de analisar os impactos do processo formativo para o reconhecimento da identidade negra. Esse





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

estudo apontou que boa parte dos(as) estudantes não vivenciaram os conteúdos propostos pela Lei 10.639/2003 na educação básica. De modo geral, percebeu-se, a partir dos dados coletados, que o sistema de ensino da educação básica necessita atualizar seus currículos para oferecer um ensino-aprendizagem que represente os anseios dos(as) jovens quanto à identidade negra e à desconstrução do racismo na formação social do país, uma vez que vários(as) alunos(as) responderam sobre a dificuldade das escolas públicas em trabalharem esses temas e sobre a falta que esse conhecimento fez durante o processo de reconhecimento das suas próprias identidades raciais.

Identificamos no estudo que existe uma necessidade de que os(as) professores(as) da rede pública se apropriem dessa discussão para que reflitam com seus(suas) estudantes a respeito de questões importantes para sua formação cidadã numa sociedade desigual e racista. A maioria dos discentes classificados pelas cotas raciais não tiveram ou não lembravam de terem estudado conteúdos sobre as relações raciais e sobre o racismo no Brasil durante a educação básica.

Apontamos que esse apagamento de um conteúdo tão relevante da história dificulta sobremaneira o enfrentamento do racismo e a construção de um letramento racial crítico, além de obliterar a compreensão e a assunção das identidades negras na sociedade brasileira. Observamos também a responsabilidade das universidades no processo de formação inicial de professores(as), de possuírem um corpo docente que possua uma formação e letramento raciais críticos e adequados para garantir um processo formativo com qualidade sobre a educação das relações étnico-raciais.





Dayse Cabral de Moura
(Universidade Federal de Pernambuco)

3 Considerações finais: por uma pedagogia antirracista

Compreendemos que a Lei Nº 10.639/2003 é um potente instrumento político e pedagógico, capaz de favorecer o movimento da educação das relações étnico-raciais. É necessário o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista para garantir no espaço escolar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para promover a construção do letramento racial crítico de docentes e discentes, de modo a instigar problematizações nas práticas pedagógicas que abarquem o trato com a diversidade e o respeito às diferenças e desafiem educandos(as) e educadores(as) a buscarem uma ação crítica e transformadora em favor de uma perspectiva de construção de um projeto de sociedade antirracista.

Uma pedagogia antirracista promove na escola o desenvolvimento de microações afirmativas para os(as) estudantes negros(as) desde a educação infantil que começam também na ordem dos afetos, abrangendo a forma de olhar o outro, a percepção dos estudantes negros(as) na escola e a empatia na identificação e acolhimento das diferentes identidades de gênero, raça, classe, orientação sexual, território e geração. Para isso deve-se identificar a relevância da ação política e da prática pedagógica e curricular realmente inclusiva e democrática, que não promova apagamentos e discriminações, e que esteja preocupada com o bem viver de pessoas negras e não negras. Trata-se de adotar uma pedagogia comprometida em erradicar o epistemicídio, compreendido como o apagamento dos sujeitos negros e indígenas como produtores de cultura, conhecimentos e epistemologias. Uma pedagogia que questiona o currículo eurocêntrico e garante a apresentação de outras cosmovisões, outras narrativas, contranarrativas e autobiografias de sujeitos negros(as), propiciando





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

o momento de contar histórias não hegemônicas, para que também possamos conhecer as histórias dos leões...

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Portaria Nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711,





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNICIO, S.; GIAVANETE, A. M; GOMES, L. Nilma (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e o pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA JÚNIOR, Lenivaldo Idalino de; MOURA, Dayse Cabral de. Reflexões acerca do processo de construção da identidade racial na educação básica de estudantes ingressos no sistema de cotas raciais nos cursos de ciências humanas da Universidade Federal de Pernambuco. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 253-271, jan./abr. 2022. Disponível em:





Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco)

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64035/33492>.
Acesso em: 18 jun. 2023.

PESQUISA INÉDITA mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. *Portal Geledés*, 18 abr. 2023. Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido: 10/07/2024

Aprovado: 10/11/2024



| João Pessoa-PB | v. 11 | p. 1-18, Dossiê Especial: **Educação do/para e como Negro no Brasil: do Ensino Básico ao Superior**, 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>