

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

A Educação na Revista Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as): questões para pesquisa

Education in the Brazilian Journal of Black Researchers: questions for research

*La Educación en la Revista Brasileña de Investigadores Negros: preguntas para la investigación*Graziela Cristina Gonçalves
Bárbara Silva dos Santos Pereira
Verônica Christina Rodrigues Dutra
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Flávia Faissal de Souza**RESUMO**

A educação no Brasil para a população negra tem marcas de exclusões e desigualdades que transitam até os dias atuais. Portanto, objetivamos realizar uma breve discussão sobre as mais recentes produções sobre educação e população negra na Revista Brasileira de Pesquisadores Negros (as). O resultado da pesquisa problematiza os desafios da implementação dos conteúdos sobre relações étnico-raciais, a descolonização dos currículos nos sistemas de ensino e o distanciamento entre o estabelecido no arcabouço legal e a prática curricular.

Palavras-chave: educação; negros(as); produções científicas.

ABSTRACT

Education in Brazil for the black population has signs of exclusion and inequalities that continue to this day. Therefore, we aim to hold a brief discussion on the most recent productions on education and the black population in the Revista Brasileira de Pesquisadores Negros (as). The research result problematizes the challenges of implementing content on ethnic-racial relations, the decolonization of curricula in education systems and the gap between what is established in the legal framework and curricular practice.

Keywords: education; black people; scientific productions.

RESUMEN

La educación en Brasil para la población negra tiene signos de exclusión y desigualdades que continúan hasta el día de hoy. Por lo tanto, pretendemos realizar una breve discusión sobre las producciones más recientes sobre educación y población negra en la Revista Brasileira de Pesquisadores Negros (as). El resultado de la investigación problematiza los desafíos de implementar contenidos sobre las relaciones étnico-raciales, la descolonización de los currículos en los sistemas educativos y la brecha entre lo establecido en el marco legal y la práctica curricular.

Palabras-clave: educación; personas de raza negra; producciones científicas.

Introdução

A história da educação de negros(as) no Brasil foi formada com base em uma estrutura social desigual e excludente, na qual a população negra esteve sempre na luta para assegurar o direito à educação escolar e melhores condições de vida. Por vezes, percebemos tanto um silenciamento institucional quanto discursos de intelectuais negros que apontam o aprofundamento da desigualdade social, econômica, racial e de gênero, desvendando indicativos da necessidade de reformulação de políticas educacionais equitativas.

Este artigo emergiu de inquietações das autoras sobre a necessidade de visibilizar e refletir sobre o que tem se produzido no campo dos estudos raciais sobre a educação de estudantes negros (as) nos últimos anos. Nesse sentido, analisaremos como a produção científica problematizou as questões sobre educação para a população negra na perspectiva crítico-racial.

Neste estudo objetivamos realizar uma breve discussão sobre as mais recentes produções sobre educação e a população negra, a partir da análise de 26 (vinte e seis) artigos de autores brasileiros, publicados na Revista Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)¹ (RBPN), no período de 2021 a 2022, sendo está uma base de pesquisa onde o lócus de discussão privilegia este grupo racial, enfatizando a forma como as mudanças educacionais influíram no processo de educação de negros e negras no Brasil.

Esta pesquisa insere-se em um conjunto de estudos e discussões que vêm sendo desenvolvidas no campo da educação, com o objetivo de

¹ <https://abpn.org.br/revista-da-abpn>

intensificar e aprofundar debates importantes e discussões teóricas em pesquisas educacionais. Para tanto, apresentamos um breve histórico sobre a escolarização da população negra. Em seguida, abordamos o levantamento dos estudos e a análise de dados por meio de uma pesquisa bibliográfica. Finalmente, foram coligidos alguns desafios futuros para estudos epistemológicos no campo da educação, na perspectiva crítico-racial.

Nesse sentido, baseado em Alves (1992), compreendemos que o trabalho visa ir além de uma mera descrição dos achados. Por isso, buscamos juntamente com as análises, realizar uma reflexão crítica com o apoio do referencial teórico que sustenta essa pesquisa.

A trajetória da escolarização de negros (as)

A construção da intelectualidade negra vem sendo engendrada há muito tempo; porém, a população negra ainda reivindica por equidade no campo da educação. O domínio do código de leitura e do código de escrita ajudam a ressignificar o olhar na educação. Para a sociedade, portanto, quem domina o alto letramento, usufrui do poder da educação e dos acessos que ela promove. Aqui nos referimos ao letramento para além do domínio dos códigos do saber ler e escrever, e sim como este indivíduo lê o mundo, como se apropria das questões culturais, políticas, jurídicas e como intervém nessa sociedade.

Ao transitarmos brevemente pela historiografia da educação, Fonseca (2002) nos remete à história, apresentando-nos de que forma essa educação era pensada para negros e negras. Em 1827, surge a primeira lei para a educação. Dez anos mais tarde, deparamo-nos com a Lei nº. 1, de 14 de janeiro de 1837, que já demonstrava para quem a educação brasileira era oferecida, sendo proibidos de frequentar as escolas públicas as pessoas que sofressem de moléstias contagiosas, os escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos (CASTANHA, 2006).

Uma demonstração de que a educação também era um instrumento de dominação sobre a população negra, uma vez que, sem instrução, ainda estaria sob um domínio e, assim, não ofereceria risco de uma transgressão. Historicamente a exclusão do acesso à educação dessa população foi orquestrada e mantida por meio de legislações sustentadas pela matriz social

de poder em que o racismo e o capitalismo ainda são aliados, ressignificando e encontrando novas formas, silenciosas, de operar na sociedade, para manter sua estrutura desigual (MOURA, 1992).

Relembramos algumas dessas medidas como a Lei nº. 1/1837, que proibia negros escravizados ou não de estudarem: um dos marcos simbólicos. A Lei de Terras, de 1850, que proibia a população negra de adquirir terras/propriedades: fato que impacta até hoje a população negra na questão habitacional. Em 1854, uma outra legislação permitiu o acesso da população negra em espaços de escolarização; porém, no seu teor, orienta que apenas africanos que não possuíssem doenças infectocontagiosas poderiam adentrar nos espaços de ensino: somente aqueles que estivessem com suas vacinas em dia e em perfeitas condições de saúde. Contudo, na época, o acesso à saúde também era para poucos. Isso demonstra que mecanismos foram criados para impedir a escolarização dessa população.

Mesmo com esses entraves, negros(as) procuravam meios e criavam estratégias para promover uma educação entre eles. Essa afirmativa é constatada pelos estudos do professor e historiador Dr. Flavio Gomes², quando encontrou um documento datado em 20 de agosto de 1861, na Secretaria de Polícia, e arquivado no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Tal documento é a descrição do aprisionamento de um quilombola³ que possuía uma sacola contendo um folheto da segunda coleção de cartas para meninos aprenderem a ler, uma cartilha, dois pedaços de compêndios⁴ de ortografia e traslado de liberdade (GOMES, 2006).

Este fato comprova que os quilombos representavam um lugar de saberes ancestrais, culturais, religiosos, mas também de construção de um saber que buscava ir para além desse lugar, escolarizar e instruir outros negros (as): ocorrência muito significativa que marca a história da educação dessa população no Brasil. Sobre isso, afirma hooks⁵ (1995, p. 466): “[...] o trabalho

² Professor permanente nos programas de pós-graduação em História Comparada (PPGHC), História Social (PPGHIS) e Ensino de História (PPGEH), no Instituto de História da UFRJ. É professor colaborador do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³ Escravo fugitivo.

⁴ Resumo de uma teoria, ciência, doutrina, livro etc.

⁵ O nome grafado com letra minúscula é um posicionamento político de escolha da própria autora.

intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passaram de objeto a sujeito que descolonizaram e libertaram suas mentes”.

Ainda caminhando pela história da educação do nosso país, em 1871, com a Lei do Ventre Livre, cria-se um fundo de emancipação com intuito de destinar 5% para a educação dos filhos de escravos, que pela letra da lei são nomeados como ingênuos. Contudo, na prática, a lei não foi cumprida; e, por isso, em 19 de abril de 1889, pós-abolição, uma comissão de libertos formada por sete (7) homens negros reivindicaram, através de uma carta ao jornalista, abolicionista e político Rui Barbosa, a educação para seus filhos.

Para além dessas questões, a exclusão desta população também era sustentada pelo racismo científico da época utilizava-se da medicina para afirmar que negros(as) eram intelectualmente inferiores e seres subalternizados. Isso se consolidava por meio de justificativas concebidas na época, por pesquisadores internacionais e nacionais, que, com seus instrumentos e pesquisas, alegavam que o indivíduo negro não era capaz de desenvolver sua inteligência (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Diante desses aspectos, o racismo também atuou como petrificador da imagem do corpo negro, aproximando-o mais do primitivo do que do intelectual e isso reverbera na representação subalternizada, bem como no apagamento da história desta grande parte da população racializada (HOOKS, 1995).

Corroborando com isso, Quijano (2005) nos diz que o controle sobre as histórias, culturas e a produção do conhecimento fazem parte de um plano hegemônico eurocentrado, que, além de invisibilizar, também apaga as histórias e memórias das populações colonizadas. Essa estratégia capitalista expropria a população negra do conhecimento e pertencimento de sua história e luta.

O fato é que a educação de negros(as), deu-se através de resistências e mesmo com o fim da escravidão, o período pós-abolição não apresentou nenhum projeto político, social, econômico e, tampouco, educacional para a população negra. Essa ausência de políticas era na verdade, um plano de extermínio; pois, sem acesso à educação que oportunidades de atuação na sociedade essa população teria?

Segundo Cruz (2005), as narrativas de resistência não aparecem nos

livros de história e não são, majoritariamente, verbalizadas ou valorizadas em aulas. Por muito tempo, a história de negros (as) na educação brasileira era tratada como inexistente, uma vez que não apresentavam fatos notáveis. Mas o que dizer desses registros?

A autora hooks (1995) nos ajuda a pensar sobre esse período da história, quando ela ratifica que o conceito de intelectual que temos hoje foi forjado em uma lógica racista e sexista que nos impede de conhecer os negros(as) ativistas que atuaram intelectualmente, a fim de transgredir o *status quo*.

Adiantando a história, nos principais registros sobre a história da educação brasileira, o acesso e a escolarização de negros(as) só aparecem na década de 60 do século XX; porém, há de se questionar esses registros, uma vez que, nos primeiros anos da República, houve uma grande intervenção política dessa população, por meio da imprensa negra e organizações negras, exigindo educação para seus pares, que antes se organizavam em espaços improvisados, para promover uma educação para negros(as) (LUCINDO, 2010).

No final da década de 1970, inauguram-se os Cadernos Negros que promoveram a consciência e valorização da negritude⁶. Esses cadernos foram instrumentos que, por meio da literatura, denunciavam as injustiças sociais, incluindo a situação da população negra no âmbito educacional. Essa também se configurava como uma maneira de letrar a população sobre sua condição social (GONZALES; HASENBALG, 1982).

Registramos o papel singular do movimento negro educador que, entre os séculos XIX a XXI, criou estratégias políticas para mobilizar o acesso a uma educação de qualidade para a população negra, sendo esse o principal objetivo dentre as suas reivindicações (GOMES, 2011).

Assim, a educação não se reduz à escolarização em espaços formais de instituições, e sim a amplo processo em diversos espaços sociais, sendo elas a família, o trabalho, centros culturais, coletivos, movimentos sociais e demais espaços onde ensinam e aprendem o saber que atravessa as palavras.

⁶ Segundo Gonzales e Hasenbalg (1982), negritude é a consciência de ser negro, bem como a aceitação e valorização do pertencimento racial e cultural.

Para Romão (2005), esse apagamento da história se justifica pela escassez de fontes e registros, ou ainda à falta de interesses de pesquisadores em se debruçar sobre os documentos históricos arquivados que podem conter e apresentar informações relevantes. Segundo a autora, o interesse pela história dos negros e seus processos de escolarização, no campo científico das instituições de pesquisa, é muito recente, mesmo com a criação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino.

A Lei nº 10.639/2003 de grande relevância para as políticas de ações afirmativas; pois, a partir dela, outras políticas são implantadas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e⁷ para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), dentre outros documentos de políticas estaduais e municipais que solicitavam uma atenção específica para determinada região ou situação local.

Essas políticas supracitadas possibilitaram avanços na promoção e criação de políticas de ações afirmativas que objetivassem a equiparação de direitos para as populações “minoritárias” em ambientes educacionais de Ensino Superior. As políticas de ações afirmativas são medidas que possuem amparo na lei para implementação de ações pontuais e/ou por tempo determinado e têm como objetivo principal diminuir as desigualdades raciais e sociais historicamente vivenciadas pela população negra e indígena e promover reparações a esses grupos. Dentro desta compreensão, salientamos que as ações afirmativas:

[...] consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado,

⁷ Ao longo do trabalho, será adotada a grafia de étnico-raciais visto que, de acordo com a nova ortografia o uso do hífen permanece para adjetivos compostos. Entretanto, esse entendimento não estava fixado quando boa parte da legislação sobre o tema foi promulgada, sendo encontrada nas citações também a grafia “eticorracial”.

por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2001, p. 06).

Porém, é necessário compreender os fatores sociais e políticos envolvidos no processo de criação e implantação das políticas afirmativas em nosso país, especialmente aquelas voltadas para o acesso e permanência à educação.

O compromisso político para a construção das políticas de ações afirmativas se deu a partir da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, promovida pelas Organizações das Nações Unidas/ONU em 2001 (BRASIL, 2001). Nesta conferência, o Brasil reconhece internacionalmente que é um país racista, sendo essa declaração fundamental para a implementação de políticas de ações afirmativas já mencionadas, como forma de diminuição das lacunas existentes e persistentes, principalmente, na formação intelectual da população negra ao longo da história do país.

De fato, a educação brasileira tem sido apontada, nos estudos produzidos no campo acadêmico e por intelectuais - entre estes intelectuais negros vinculados ao movimento negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais em contextos educacionais (GOMES, 2011).

Após tantos enfrentamentos para que a população negra tivesse o direito de estar na escola e ter acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados, hoje temos um ambiente educacional que é lócus da diversidade e das diferenças humanas. Nele há possibilidades de reconhecimento de diferentes visões e percepções do mundo; no entanto, também continua sendo um local carregado de ideologias sociais excludentes, não neutras, que mantêm o discurso preconceituoso e a desigualdade educacional (TRINDADE, 2008).

Tais indicativos trouxeram visibilidades para repensar novos projetos políticos, com um olhar para os marcadores sociais das diferenças, ampliando os desafios para a manutenção da vida e escolarização. Neste entendimento, Dos Santos Reis (2020, p. 4) afirma que:

Ora, as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, como se sabe, são racialmente marcadas. E a variável raça/cor, nessa economia das diferenças, é elemento central que organiza as relações de poder e de desigualdade, e que expõe, ainda, as insuficiências e ineficiências das políticas públicas atuais de combate às disparidades raciais/sociais. A invisibilidade das desigualdades raciais, contudo, não pode seguir norteando as políticas públicas educacionais, sobretudo pelo prejuízo que gera àqueles/as que mais dependem dos sistemas públicos de educação.

É importante considerar que as experiências dos sujeitos se diferenciam de acordo com seus marcadores sociais das diferenças. Portanto, as discussões sobre educação no contexto atual não podem deixar de lado as questões que atravessam a vida da população negra, isto é, considerar a interseccionalidade⁸ como ferramenta para análise e compreensão das desigualdades sociais e raciais, para transformações nas estruturas sociais, educacionais, territoriais e coletivas, a fim de reverter a lógica dos privilégios.

A educação é o processo pelo qual se promove tanto a apropriação do conhecimento, como a formação e o exercício pleno da cidadania. Diante das barreiras socioculturais vivenciadas por essa população, é extremamente importante nos debruçarmos sobre esta temática, para que haja a possibilidade de planejamento e implementação de políticas para promover a escolarização desta população.

Traçando as rotas da pesquisa

Esta pesquisa se caracterizou como uma análise bibliográfica, pois buscamos identificar, a partir do quadro analítico de amostras de trabalhos, quais discussões sobre educação para a população negra na perspectiva crítico-racial foram realizadas, nos últimos anos no campo educacional.

Alves (1992) pondera sobre a importância de revisões críticas para produção de novos conhecimentos no campo da educação que avancem no sentido de novas práticas mais justas e adequadas ao contexto social brasileiro.

⁸ De acordo com Collins e Bilge (2021), o conceito de interseccionalidade propõe que a explicação dos fenômenos sociais ocorra de maneira dinâmica e relacional, considerando que cada pessoa vivencia suas experiências sociais, de acordo com os atravessamentos de categorias como: raça, classe, gênero, etnia, nacionalidade, religião, capacidade, de maneira que estes eixos moldam e estruturam a organização social de forma desigual.

Quanto a base metodológica de análise, nos apoiamos na Teoria Crítica Racial, por compreender a importância da categoria de raça nas análises científicas que visam contestar as desigualdades sociais e educacionais. Logo, esta teoria aponta no sentido de que as relações estabelecidas na sociedade são provocadas pelo racismo estrutural e que analisar as situações considerando este fato possibilita-nos compreender contemporaneamente os fenômenos (ALMEIDA; BATISTA, 2021).

O processo de pesquisa iniciou com a seleção de artigos na página da Revista Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) publicados no período de 2021 a 2022, usando como descritor “educação”, limitando-nos a seleção pelas leituras do título, resumo e/ou palavras-chave como forma de garantia que a discussão central fosse a educação. O recorte temporal se justifica por se tratar de um período político⁹ e social em que estávamos vivenciando um intenso retrocesso de políticas educacionais. Salientamos que o período desta pesquisa foi marcado por um governo contrário a ideia de humanidade e de direitos humanos, no qual vimos a atuação da necropolítica¹⁰ em diversos setores da sociedade, dentre eles, a educação (DUTRA, 2023).

A escolha do referido periódico se apoia no fato de este ser um espaço que tem como público-alvo pesquisadores (as) negros (as), comunidade acadêmica, membros e instituições voltadas para a temática das relações raciais; além disso, apresenta produções e pesquisas comprometidas com a promoção da equidade e de conhecimento para pensar a situação da população negra.

Nesta primeira etapa do estudo, levantamos 26 (vinte e seis) artigos de autores brasileiros conforme a figura 1.

Figura 1 – Artigos selecionados na amostra da pesquisa (2021/2022).

⁹ Um período político marcado pela gestão do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

¹⁰ Para Mbembe (2018) a necropolítica está relacionada a vida e a morte, ou seja, é a forma em como os corpos podem ser destruídos, principalmente num sistema capitalista subsidiado no neoliberalismo.

<ul style="list-style-type: none"> • Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química sobre as relações étnico-raciais (Cardoso e Pinheiro, 2021); • De lupa na mão: uma lente sobre pesquisas acadêmicas que abordam a educação escolar quilombola em Sergipe (França e Lima, 2021); • Educação física e educação para as relações étnico-raciais: narrativas estudantis negras (Gomes, 2021); • Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas (Oliveira, 2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento latino-americano, igualdade étnico-racial e educação superior: reflexões sobre a formação e a prática pedagógica de professores que atuam na educação escolar quilombola no Tocantins (Brasil) (Pereira, 2021); • (F)atos de resistência: fórum de educação escolar quilombola de Sergipe e os projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas (Lopes, Santos, Lima e França, 2021); • Educação e ações afirmativas (Souza, Souza e Silva, 2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bullying racial na educação básica e a figura da mulher negra no acolhimento da dor da cor da pele: uma breve revisão de literatura. (Silva e Schefer, 2021); • Vidas negras importam na universidade? o adoecimento psíquico de estudantes negras e negros (Moreira, 2021); • “Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!!!”: educação e relações étnicoraciais na universidade (Pereira, Oliveira e Conceição, 2022); • Memórias do atelier de moda afro: narrativas de uma prática educativo-crítica (Boakari, Silva e Tavares, 2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • A criação da escola pública para as classes desfavorecidas no Brasil e o direito a educação e obrigatoriedade escolar: uma visão a partir do século XIX (Melo, 2021); • O impacto político-territorial de políticas afirmativas: reflexões acerca da educação quilombola (Malcher, 2021); • Implicações do estatuto da igualdade racial e de combate à intolerância religiosa do estado da Bahia para a EPT (Silva e Santos, 2021).
<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar Brasil-África: reflexões sobre formação docente para a lei 10.639/03 na licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal de Pernambuco (Rodrigues, 2021); • História, cultura e resistência da população negra na formação inicial de professoras/es de química no estado mais branco do Brasil (Gonzaga e Gonçalves, 2022); • Educação e interculturalidade: Baixada Fluminense, uma região demograficamente banta (Silva e Durão, 2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações étnico-raciais: entre práticas e discursos acerca da [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da educação escolar quilombola no nordeste do estado do Pará – Brasil (Chaves e Santos, 2021); • Precisamos falar sobre história e cultura afro-brasileira: um olhar crítico sobre o livro didático (Xavier Filho, 2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sou, preciso dizer por que sou: a trajetória de uma mulher preta, militante e cotista (Silva e Costa, 2021); • Educação antirracista é possível? trajetória de professoras negras cotistas (Silva e Ferrar, 2021); • Uma história afirmativa. As cotas raciais 20 anos depois (Ferreira, 2021); • Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente (Ribeiro, 2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • O pacto narcísico da branquitude em um campus universitário do Tocantins (Campos e Ferracini, 2022); • Ações afirmativas e ensino remoto: para além da inclusão digital (Santos, Vital e Moreira, 2021); • O grupo de estudos ações afirmativas (GEAA): uma construção coletiva de estudantes negras(os) (Faria, Alves e Silva, 2022).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Após esta sistematização, a amostra final compreendeu artigos de pesquisa de natureza teórica ou análise documental e de pesquisa empírica que apresentavam as seguintes temáticas: currículo, formação, políticas educacionais, educação quilombola, ancestralidade e cultura, ações afirmativas, acesso e permanência, racismo estrutural e seus impactos.

A etapa seguinte envolveu uma leitura sistemática para construção do conjunto de categorias emergentes da análise e os estudos agrupados para o processo de discurso dos dados levantados.

Tabela 1 – Categorias e subcategorias de análise.

Currículo e Formação para as Relações Étnico-raciais	Racismo	Políticas de Ações Afirmativas
<ul style="list-style-type: none">• Currículo decolonial;• Conhecimento da lei nº 10.639/03 por parte dos professores;• Contribuições dos professores para a efetivação da lei;• Associabilidade de saberes ancestrais da cultura africana e afro-brasileira.	<ul style="list-style-type: none">• Racismo estrutural;• Racismo institucional;• Impactos psicológicos e emocionais do racismo.	<ul style="list-style-type: none">• Documentos norteadores das políticas;• Legislações;• Desafios para a efetivação da lei nº 10.639/ 03;• Cotas raciais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Diante do exposto, o percurso metodológico de investigação adotado objetivou realizar uma breve discussão sobre as mais recentes produções sobre educação e população negra.

Em seguida, apresentamos os resultados de interpretação, discussão e análise dos dados que permitiram identificar as potenciais tensões e desafios da pesquisa no campo e a busca do fortalecimento dos futuros estudos. Identificamos, nos referidos estudos, aspectos emergentes que nos permitiram traçar nossas análises, a partir da divisão de três seções: a) Seção 1- Repensando o currículo para valorização de uma educação das relações étnico-raciais; b) Seção 2 - O racismo estrutural presente nas relações socioeducacionais e c) Seção 3 - Políticas de ações afirmativas: uma luta por equidade social.

Seção 1 – Repensando o currículo para valorização de uma educação das relações étnico-raciais

A escola se constitui como um importante espaço de poder para transformação social, portanto, é um espaço sociocultural e institucional responsável por práticas pedagógicas do conhecimento científico, mas também de associar esse conhecimento com a cultura, saberes locais e ancestrais. A depender da prática pedagógica, quando se há a homogeneização e o não

reconhecimento das diferenças, a escola pode se tornar um espaço de discriminação e exclusão (GOMES, 2001).

A escola é um ambiente privilegiado em que as práticas podem servir para combater o racismo, preconceitos e discriminações ou produzir e ressignificar seus efeitos através de dinâmicas dos processos de aprendizagem.

Nos artigos dos autores Cardoso e Pinheiro (2021); Souza, Souza e Silva (2021); França e Lima (2021); Silva e Durão (2021); Gomes (2021); Oliveira (2021); Pereira (2021); Lopes, Santos, Lima e França (2021); Chaves e Santos (2021); Boakari, Silva e Tavares (2021); Rodrigues (2021); Ribeiro (2021); Xavier Filho (2021) e Gonzaga e Gonçalves (2022) são discutidos aspectos importantes das escolas brasileiras com uma preocupação central no tratamento que o currículo tem dado à história e à cultura afro-brasileira e africana. Para além do currículo, é evidente que uma educação para relações étnico-raciais seja questionada a prática pedagógica: o que nos leva a refletir e questionar a formação que é dada aos (as) professores (as).

Percebe-se essa preocupação por parte dos autores com as aproximações e distanciamentos de uma perspectiva pedagógica decolonial nas práticas e posturas de professores (as), que busquem romper com as epistemologias que se pautaram como universais, pois o que se percebe ainda são cotidianos escolares que refletem a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, impedindo a efetivação da educação étnico-racial.

Segundo Coelho (2006), o negro sempre esteve ausente na escola, pois fora comumente representado de forma negativa, pejorativa, inferiorizado, estigmatizado, compreendido como um sujeito sem direitos e sendo desconsiderado enquanto cidadão.

Assim, o currículo é uma construção de conhecimentos dentro das instituições escolares que analisa ou deveria analisar o contexto social, histórico, econômico, político e cultural que ele representa. Essa situação deu origem às críticas ao currículo eurocêntrico que foram impulsionadas após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que deve estar presente em todos os currículos das instituições de ensino.

Os estudos de Cardoso e Pinheiro (2021); Souza, Souza e Silva (2021);

Oliveira (2021); Pereira (2021); Lopes, Santos, Lima e França (2021) e Chaves e Santos (2021), que versam sobre as práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano das instituições educacionais, problematizam a indissociabilidade entre o estabelecido no arcabouço legal e o que ocorre no currículo na ação. Há o destaque de que o ensino da História e Cultura Africana e Afro- Brasileira é realizado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas. Essa crítica se faz presente nos estudos. Destacamos um trecho importante dos autores Chaves e Santos (2021), quando dizem que:

Diante disso, percebe-se que o currículo deve ser considerado um elemento central na reformulação das representações sociais acerca dos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas, sendo não apenas um documento de caráter pedagógico, mas também envolvido por aspectos políticos e culturais (CHAVES; SANTOS, 2021, p.13).

O currículo se torna amplo e pode ser discutido em vários campos da educação. A exemplo disso, os mesmos autores Chaves e Santos (2021), França e Lima (2021) e Ribeiro (2021) abordaram a temática do currículo com um olhar para as escolas quilombolas em que há dificuldades de inserir saberes das comunidades com os saberes científicos. Algo que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica¹¹ em seu Art. 34 estabelece:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 13).

Nota-se que, por sua especificidade, a educação quilombola demanda o desenvolvimento de um currículo diferenciado capaz de reconhecer dinâmica

¹¹ Estabelecida por meio da Resolução nº. 08, de 20 de novembro de 2012, pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que determinam que a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola deve compreender todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de considerar os aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar (BRASIL, 2012).

social e práticas culturais. Portanto, as discussões conceituais sobre uma pedagogia escolar quilombola têm que considerar as narrativas dos sujeitos das comunidades como referencialidades necessárias, para elaborar conteúdos curriculares para uma educação quilombola (SILVA, 2013).

Considerar que as proposições de um currículo escolar que atendam a diversidade racial e étnica, um projeto político pedagógico e diretrizes curriculares também perpassa por uma formação inicial que deva inspirar o quadro técnico e pedagógico das escolas. Sobre isso, os autores Rodrigues (2021) e Gonzaga e Gonçalves (2022) discutem, nos seus estudos a ideia de inferir uma descolonização dos currículos do Ensino Superior, considerando que a inserção de leis, como a Lei nº 10.639/03 alterada pela Lei de nº 11.645/08, podem levar a uma mudança gradativa das práticas docentes.

A não aplicabilidade das leis supracitadas nos currículos de licenciatura acaba reverberando nas práticas educativas. Para Quijano (2005), o epistemicídio é elemento constituinte da colonialidade do saber: mecanismo essencial para a perpetuação do *status* universal e verdadeiro do conhecimento eurocêntrico. Pactuando com o pensamento, Rodrigues (2021) acrescenta que:

[...] o epistemicídio é uma peça na engrenagem do mecanismo de racialidade/biopoder/necropoder que produz a inferioridade intelectual do negro e nos possibilita compreender o lugar do negro na educação, bem como as desigualdades raciais presentes nesta (RODRIGUES, 2021, p. 207).

Portanto, estamos falando de processos formativos que dão início na formação inicial, mas que devem ganhar contornos posteriormente de formação continuada, respeitando as diversas epistemologias como as africanas e afrodiáspóricas, como ressalta o autor Oliveira (2021), em seu estudo marcado pela discussão das epistemologias. A formação também recebeu destaque nos referidos artigos que, para os autores citados inicialmente, é de comum consenso que as práticas racistas, discriminatórias e excludentes acontecem em decorrência da falta de uma formação pedagógica embasada nos aspectos teóricos, históricos, culturais, sociais, políticos, de classe, gênero e raça.

Encontramos fortes críticas, nos estudos de Cardoso e Pinheiro (2021), Souza, Souza; e Silva (2021); Silva e Durão (2021); Pereira (2021); Rodrigues

(2021) e Gonzaga e Gonçalves (2022), sobre formação inicial e continuada de professores e equipe pedagógica referente à educação das relações étnico-raciais; uma vez que, o exercício da profissão docente exige constante aperfeiçoamento, tendo em vista aspectos acerca da diversidade étnico-raciais, do racismo e do preconceito presentes no chão da sala de aula, uma vez que o professor se constitui no cotidiano escolar.

Os autores Silva e Durão (2021), na sua pesquisa, tratam justamente desse saber ancestral, apresentando um estudo sobre educação e interculturalidade. Eles trazem à tona a reflexão dos terreiros educadores. Nestes estudos, os pesquisadores questionam as formas pelas quais o sistema educacional acolhe a diversidade religiosa e, assim como a escola educa, os terreiros também se constituem como espaços educacionais, podendo se articular com a educação formal. Assim, apresentam uma proposta de se pensar uma educação emancipadora, que possa se reinventar a partir da possibilidade de dialogar com múltiplos saberes; sobretudo, assumindo um compromisso com a descolonização de sua agenda curricular.

Esses múltiplos saberes também se fazem presentes em comunidades quilombolas, e que necessitam estar articulados dentro do currículo. Nos estudos dos autores França e Lima (2021); Pereira (2021); Lopes, Santos, Lima e França (2021); Chaves e Santos (2021) e Ribeiro (2021), a crítica revelada é que a educação nas comunidades quilombolas deve contemplar uma proposta voltada aos conhecimentos culturais, aos processos históricos de criação das questões das comunidades remanescentes de quilombos, ao meio ambiente e à preservação da terra, ao uso da terra por meio da lavoura como fonte de economia, às crenças religiosas, às manifestações culturais, às infusões com ervas medicinais, dentre outros saberes ancestrais que atravessaram gerações, para que cada ser construa sua própria identidade. Essas questões estão pautadas na Lei nº 10.639/03 que devem ser observadas também na educação quilombola.

Portanto, a educação quilombola (educação transmitida pela comunidade) precisa estabelecer relação com a educação escolar quilombola (processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas unidades escolares), por meio de um currículo que contemple essas particularidades, para além disso, pensar em formações iniciais e continuadas, com conteúdos

simbólicos que sustentam os modos de ser e de viver dessas comunidades e que deveriam estar presentes nos livros didáticos.

Sobre isso, no artigo de Xavier Filho (2021), o autor faz um alerta quanto aos conteúdos dos livros didáticos, que nem sempre fazem menção a temas pertinentes às questões raciais ou, quando o fazem, estes são insatisfatórios em termos de conteúdo e aprofundamento, ainda perpetuando imagens estereotipadas e reforçando estigmas em suas páginas. Contudo,

[...] caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes (XAVIER FILHO, 2021, p. 298).

O estudo supracitado também apresenta a preocupação quanto aos conteúdos que são ministrados em relação à religiosidade afro: conteúdo que, muitas vezes, não aparecem nos livros e assim como os grandes feitos nos campos científicos. Com isso, é necessário segundo o autor, partir das narrativas de alunos e professores, não se atendo apenas ao livro didático.

As histórias e experiências narradas no espaço e tempo pelos sujeitos mostram o sentido construído por eles, no intuito de dar forma aos seus pensamentos. Por vezes, essas narrativas vêm desordenadas, mas vão se organizando de acordo com os acontecimentos em suas vidas que, no final, fazem sentido para eles e para quem ouve (PAIVA, 2008).

É com essas narrativas de um estudo sobre uma prática educativa sobre as memórias do ateliê de moda afro, que os autores Boakari, Silva e Tavares (2021), ajudam-nos a costurar o final desta análise. Um estudo que relata a execução de um curso de extensão de moda que uniu teoria, prática, consciência crítica, memória e narrativas de estudantes que resultaram num grande desfile de moda afro.

Perpassou pelo curso, livros, falas de mulheres negras da comunidade com suas vivências e experiências, narrativas das próprias estudantes e formação por parte dos professores que perceberam a necessidade dessa intervenção na moda. E, ao final, trouxe a percepção a todos os envolvidos que uma peça de roupa é muito mais do que imaginamos corriqueiramente. Ela pode trazer histórias, memórias ou narrativas que quebram paradigmas.

Portanto, currículo, formação, prática, quando se articulam com os objetivos de promover uma igualdade racial, equidade e justiça social, são capazes de, por meio da educação, transformar uma sociedade. Dando continuidade ao propósito da análise deste trabalho, teremos a seguir a segunda seção que abordará sobre o racismo estrutural nas relações socioeducacionais.

Seção 2 – O racismo estrutural presente nas relações socioeducacionais

Por muito tempo, havia uma dificuldade no reconhecimento do racismo, e pairava a ideia de que vivíamos em uma democracia racial. Hoje, a mídia, as escolas, pesquisas realizadas por agências de informação, pesquisas científicas e intelectuais discutem as causas e efeitos do racismo em várias áreas sociais, tornando a temática um objeto de estudo, revelando que, de fato, o racismo tem cor, classe e, por vezes, gênero.

Os autores Schefer (2021); Moreira (2021); Silva e Costa (2021) e Silva e Ferrar (2021), mobilizaram uma discussão no campo educacional, remetendo-nos a debates sobre o racismo estrutural presente na trajetória educacional dos estudantes negros(as): o que reverbera nas relações de poder presentes nas instituições.

Segundo Almeida (2018), o racismo institucional se refere aos efeitos oriundos de diretrizes, legislações e modos de funcionamento das instituições que, por meios destes, concede privilégios a determinados grupos, excluindo outros.

Sobre isso as autoras Silva e Schefer (2021) sistematizaram e analisaram em seu artigo um conjunto de produções científicas dos últimos dez anos que abordavam a temática *bullying* por injúria racial na Educação Básica e o feminismo negro. O resultado da revisão de literatura ratificou que pertencer ou não a um determinado grupo racial ou étnico influencia nas relações e nas estruturas sociais.

O estudo ainda reforça que a cor da pele pode ser considerada um fator determinante para o desenvolvimento escolar ou não, devido às violências que recaem sobre os estudantes negros e negras. Essas violências se traduzem na falta de conhecimento dos professores sobre a matéria da história e cultura afro-brasileira e africana, que por vezes diminuem os impactos do racismo,

desde atitudes e comportamentos agressivos por falas e xingamentos no cotidiano escolar, gerando o *bullying* por injúria racial. A pesquisa revela que as mulheres negras se tornam protagonistas no enfrentamento a essas violências com suas famílias, transformando como bem colocado pelas autoras, “suas dores em lutas”.

Essa mesma discussão se faz presente no estudo da autora Moreira (2021) que, parte da provocação: “Vidas Negras Importam”. Uma pesquisa que revela o adoecimento psíquico de jovens que ingressam na universidade, considerando os avanços e retrocessos da educação superior do país. Segundo a autora, as incidências de atitudes racistas, do currículo colonialista e do capitalismo afetam a saúde mental e emocional dos estudantes negros que refletem diretamente em seus processos de formação.

De fato, as instituições de Ensino Superior historicamente se situam como lugares de negação de sujeitos negros(as), produzindo conhecimentos eurocêntricos incontestáveis. Espaços de privilégios e poder, prevalecendo a ocupação por corpos brancos e masculinos, isto é, o controle da ciência e do que é científico sempre foi dominado pela branquitude¹².

A partir da lei de cotas, estudantes negros ocupam os bancos universitários, ainda que se diga de passagem, de forma tardia. Contudo, essa presença vem incomodando certos grupos que passam a atacar, de diversas formas, provocando o adoecimento de estudantes negros(as).

Mas há quem transforme essa dor em uma bandeira de luta, empoderamento e inspiração. A partir das narrativas descritas pelos estudos das autoras Silva e Costa (2021) e Silva e Ferrar (2021), são reveladas trajetórias acadêmicas, através de memórias e lembranças da negação e da invisibilidade das identidades negras nas universidades, afetando diretamente o desenvolvimento intelectual.

As narrativas vão das memórias, fatos históricos, trajetória de vida na educação, nas lutas organizadas no movimento negro, em especial, nas campanhas para a aplicação e a consolidação das ações afirmativas nas

¹²“A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

universidades federais e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) de uma professora, até a materialidade de histórias e experiências de cinco professoras negras cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Entre relatos emocionantes nesses estudos, destacamos o das autoras Silva e Costa (2021) que traduz o sentimento de uma mulher, negra, militante e cotista:

Que minhas lágrimas sejam visíveis, mas que elas não falem por mim. Sendo assim, apesar das adversidades, foi através de redes de apoio mútuo, a forte presença de mulheres negras que, como eu, carregavam e carregam consigo a luta contra o racismo e o sexismo, as referências de intelectuais negras a qual eu tive acesso, cantadas e contadas na voz de mulheres negras, que eu pude me fazer presente neste espaço da universidade (SILVA; COSTA, 2021, p. 105).

A diversidade dentro das universidades, através de estudantes e professores, tem promovido transformações epistemológicas, produzido pesquisas a partir das experiências pessoais e coletivas, em especial, sobre a população negra. Para Silva (2003), ao mexer na estrutura das desigualdades, a maneira de pensar, de produzir conhecimento e da ideia de universidade no Brasil é ressignificada.

O racismo estrutural traz efeitos devastadores, mas como apresentou o estudo Silva e Ferrar (2021), há histórias como as de cinco professoras negras que, com o incentivo das cotas raciais, passaram pelos bancos universitários rompendo paradigmas e hoje se encontram no magistério, rompendo com os processos de exclusão que lhe foram impostos historicamente. E que venham outras!

Diante dessas questões, sobre como o racismo estrutural afeta o contexto educacional, é interessante pensarmos nos instrumentos para combater esse dano que ainda persiste na nossa sociedade. Para tanto, analisaremos a seguir a terceira seção deste trabalho, que diz respeito às políticas de ações afirmativas e à sua potencialidade para a promoção da justiça social.

Seção 3 – Políticas de ações afirmativas: uma luta por equidade social

As políticas de ações afirmativas se constituem como medidas de reparação histórica às desigualdades vivenciadas por grupos raciais. Contudo, questões de desigualdade social e racial ainda se encontram enraizadas em nosso cotidiano, obrigando o poder público a produzir políticas de respostas a essas demandas. Eis que surgem as ações afirmativas que, para Gomes (2001), é também uma forma de questionar o passado, reparar no presente e planejar o futuro de forma consciente e democrática.

No artigo recuperado de Melo (2021), a autora versa sobre a história da educação idealizada para o povo nos princípios de igualdade, mas que não foi alcançado. O ensino não proporcionou os princípios propostos de igualdade, obrigatoriedade e gratuidade. O estudo bibliográfico em que foram utilizadas obras que compuseram a disciplina Educação Brasileira, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), remonta a história do sistema nacional de ensino, o processo de instalação das escolas, as leis com seus mecanismos que impediam pobres e negros de estudarem.

A escola pública era tida como o não lugar do pobre e do negro, seu ambiente era frequentado por pessoas oriundas das classes média e alta. Para ingressar na mesma, eram feitos exames de seleção, assim apenas aqueles que detinham de poder aquisitivo e intelectual ingressavam (MELO, 2021, p. 332).

Percebemos que a população negra era excluída primeiramente pela cor da pele e conseqüentemente pobre por suas condições sociais, mas isso também fazia parte da gestão do trabalho e da pobreza, pois classes mais desfavorecidas eram inseridas cada vez mais cedo no mercado de trabalho sendo mantidas longe das escolas.

Na pesquisa analisada, a autora verifica a existência de escolas informais para negros localizadas nas fazendas de forma precária, com conteúdos essenciais e determinados como forma de manter o controle e o domínio sobre eles.

Este trecho nos remete aos estudos dos autores Malcher (2021), Silva e Santos (2021), Pereira, Oliveira e Conceição (2022), que discutiram sobre esse controle até os dias atuais a partir de conteúdo os desafios da implementação

dos conteúdos sobre relações étnico-raciais nos sistemas de ensino. Os autores nos retratam os desafios da implementação dos conteúdos sobre relações étnico-raciais nos sistemas de ensino uma aplicação mais efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais.

Nos estudos de Silva e Santos (2021), os autores realizaram uma análise crítica, a partir do Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, para interferir nos currículos dos cursos de educação profissional e tecnológica do estado. Para os autores, essa modalidade de ensino visa a promover uma formação que assegure aos estudantes valores e princípios para o exercício da cidadania, qualificação profissional e tecnológica para a inserção no mundo do trabalho, sendo necessário o debate dos conteúdos expostos no estatuto sobre relações étnico-raciais.

Já os autores Pereira, Oliveira e Conceição (2022) discutem a temática para licenciaturas de uma universidade pública, e que fora conquistada somente em 2013, mas que iniciou de fato somente em 2014 por falta de professores capacitados para assumir essa disciplina. Uma conquista que veio por meio da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 que, entre as suas determinações, inclui a formação inicial de professores sobre história e cultura afro-brasileira e africana. A questão é: o que os estudos têm em comum?

Os estudos ratificam o pensamento aqui discutido, no qual a educação é um aparelho do Estado que, desde muito tempo, tem sido essencial para controle de classes, moldar sujeitos nos padrões sociais, ensinar epistemologias dominantes e como uma forma de domínio político, territorial, econômico, social e educacional.

Essa discussão perpassa pelas ausências e inserções da população negra em espaços de produção de conhecimento que vão refletir na construção, implementação e avaliação das políticas educacionais voltadas para a própria população negra, sejam como estudantes ou como professores. Neste sentido, as cotas raciais têm impulsionado essa inserção, fazendo com que a presença de estudantes e professores negros (as) mobilizem espaços educacionais para educação das relações étnico-raciais.

O estudo de Ferreira (2021) sobre as universidades do estado do Rio de Janeiro apresenta o balanço da política de cotas, após 20 anos sobre os dados

inclusivos destes programas raciais, bem como os desafios dessas medidas que se tornaram as maiores políticas de democratização do acesso às instituições de Ensino Superior e que se estenderam para outras modalidades.

A partir dos dados apresentados na pesquisa do autor, fica comprovado que a população negra, de modo geral, ampliou a sua escolarização em termos de Ensino Superior, mas ainda se mantém distanciada de índices positivos na sociedade. Porém, o pesquisador traça uma crítica sobre fraudes, falta de recursos e um monitoramento mais preciso dos impactos das políticas por todo país.

O estudo que se associa a essas temáticas é a pesquisa dos autores Campos e Ferracini (2022), que discutem sobre o aumento significativo da representação da população negra na universidade. Os autores realizaram sua pesquisa no Campus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), também perceberam que, a partir da Lei de Cotas, houve um aumento significativo de estudantes negros (as) na universidade; entretanto, uma diminuição em 2021 por conta da pandemia, que os autores atribuem às questões financeiras. Com isso, a dificuldade não está só em entrar na universidade, mas principalmente em ter condições de permanecer.

Segundo Santos, Vital e Moreira (2021), para além de assegurar a inserção, a permanência é uma pauta importante e necessária nessas discussões; pois, conforme escancarados nos muros das universidades, postagens em redes sociais e discursos em corredores, os estudantes cotistas enfrentam ataques racistas diariamente, de forma a intimidar suas presenças em um ambiente que deveria proporcionar uma diversidade. Outros mecanismos institucionais também podem ser interpretados como uma forma de exclusão ou expulsão de estudantes negros cotistas. A exemplo disso, podemos citar os currículos que permeiam o ensino dos cursos que não contemplam as questões sobre relações étnico-raciais, os suportes jurídicos e financeiros, além de equipes de amparo a vítimas de racismo: estratégias importantes para a permanência destes estudantes.

Pensando nessa problemática, os pesquisadores buscaram analisar os documentos orientadores para o ensino remoto emergencial durante o período da pandemia da Covid-19 divulgados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo buscou saber quais as medidas construídas para

minimizar desigualdades e garantir acesso a essas atividades sob o enfoque das questões raciais e ações afirmativas como forma de combater a evasão, traçando uma análise a partir dos documentos orientadores expedidos pela instituição.

Como resultado, os autores alertam para a urgência de ir além da Lei nº 12.711 e promover pautas de discussão com intuito de revisar currículos, orientar práticas educativas, incentivar pesquisas considerando as situações vivenciadas por estudantes que adentram pelas ações afirmativas, atuando sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão presentes na própria universidade, sendo este um dos desafios a enfrentar (MAYORGA; SOUZA, 2002).

Sobre isso, Faria, Alves e Silva (2022) apresentam, em seu estudo, uma experiência exitosa da criação de um Grupo de Estudos Ações Afirmativas (GEAA), vinculado ao Programa Ações Afirmativas na UFMG. Através de narrativas, buscaram compreender a importância deste grupo na universidade. Formado por professores e estudantes, o grupo acolheu identidades, corpos e saberes diferentes, servindo também de apoio aos estudantes cotistas no combate ao adoecimento e à evasão universitária.

Portanto, as ações de fortalecimento das políticas de ações afirmativas discutidas nos presentes artigos demonstram que ainda precisamos avançar no sentido da promoção destas ações nas instituições educacionais e ainda nos trazem um acalento de que não estamos sozinhos. Nossa luta sempre foi coletiva!

Sobre velhos caminhos: considerações finais

Ao olhar para os caminhos que a população negra tem percorrido até os dias atuais, percebemos que eles foram trilhados pelo legado de saberes ancestrais, com base na constante luta por sobrevivência e na resistência ao caminho que também nos pertencia. A negação ao acesso à educação para negros (as) sempre foi uma ferramenta mantenedora das estruturas desiguais de nossa sociedade, e percebemos que essa maneira de utilizar essa ferramenta tem se reestruturado historicamente com a intenção de renovar as suas formas de exclusão social. É preciso ter a percepção de que o processo de conhecimento é marcado pelas condições de vida, vivências, experiências e as intersecções que atravessam os sujeitos negros.

Este estudo analisou quais discussões sobre educação para a população negra permearam as pesquisas nos últimos anos, com o objetivo estabelecido, foi possível constatar as pautas discutidas recentemente entre os pesquisadores, assim como, quais foram suas inquietações com relação à educação.

Estas análises nos impulsionaram a refletir sobre algumas questões que se interpõem como questionamentos. Educação: O que é? Como produz? Qual sua razão de ser? Quem a acessa?

Concluimos, por meio das análises, a ausência da discussão da desigualdade educacional sofrida pelos estudantes negros (as). Destacamos a necessidade de expor os entraves que esta população sofreu e ainda sofre, para acessar e permanecer nos ambientes educacionais. Ainda assim, reconhecendo que vivenciamos por diversos avanços que nos possibilitam estar em lugares impossibilitados há tempo atrás. Contudo, é importante compreender e relacionar que as experiências dos alunos não foram iguais. Um olhar interseccional nos ajuda a pensar que, devido ao entrelaçamento dos marcadores sociais das diferenças, estudantes negros (as) vivenciaram situações opressoras no período de aulas remotas e de reorganização das formas de fazer educação.

Destacamos a importância de produções acadêmicas que proponham analisar o contexto atual da nossa história, na qual, mais uma vez, os grupos racializados são os mais alijados de seus direitos. Consideramos importante a utilização de uma análise crítico-racial a necessidade de se considerar as intersecções que se estabelecem sobre os grupos marcados por eixos opressores na sociedade. Dar visibilidade a nossas dores e opressões é o caminho para curá-las e torná-las obsoletas.

Suscitamos ser necessário que a sociedade científica intensifique as pesquisas sobre educação para população negra, visto que ainda há uma exiguidade de pesquisas que se debrucem a compreender, analisar e viabilizar essa questão com uma lente interseccional.

Referências

ALMEIDA, Sívio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de; BATISTA, Waleska Miguel. Teoria Crítica Racial e do direito: aspectos da condição do negro nos Estados Unidos da América. *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, n 03, p.1001-10038, 2021.

ALVES, Alda Judith. “A revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tiposinesquecíveis. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n 81, p.53-60, 1992.

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial*. Lei n 12.288, 2010.

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CEB 8/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de novembro de 2012, Seção 1. p. 26.

BRASIL. *Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília (DF): MEC, 2004.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectivanegra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*. Coleção: Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 6, nº 1, p. 169-195, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. História da Educação do Negro e outras histórias. In: *Coleção Educação para Todos*. ROMÃO, Jeruse (org). Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21 – 34.

DOS SANTOS REIS, Diego. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1–5, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592>>. Acesso em: 6 Dez. 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

GOMES, Flávio. *Histórias de Quilombolas. Mocambos e Comunidades de Senzalas no Riode Janeiro — séc. XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Riode Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. *Política & Sociedade*, vol. 10, nº 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE – v.27, nº 1, p. 109-121, jan./abr. 2011*.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. *Revista de Estudos Feministas*, vol. 3, nº 2, Florianópolis, UFSC, p.464- 478, 1995.

LUCINDO, Willian Robson Soares. *Educação no pós-abolição: Um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)*. 1ª ed. Itajaí (SC): Editora CasAberta, 2010.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. *Psicologia Política*. v. 12, nº 24, p. 263-281, mai-ago. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>>. Acesso em: 02 Dez. 2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1992.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, v. 8, n 2, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, E. (org.) *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005.

RODRIGUES, Marília Renata Félix. Ensinar Brasil-África: reflexões sobre formação docente para a Lei 10. 639/03 na licenciatura em ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco. *Revista da Associação Brasileira de pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v.13, n.38, p.199-211, nov. 2021. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1283>>. Acesso em: 3 ov. 2022.

ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. In: *Coleção Educação para Todos*. ROMÃO, Jeruse (org). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.117- 138.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Roberto (org.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Paulo Sérgio da. *Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola*. 261f. 2013. Tese (Doutor em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Revista Fórum. Dossiê: Discussões em torno das identidades étnico-raciais e indígenas na educação. *Educação-Diversidade-Igualdade: Num Tempo de Encanto pelas Diferenças*, ano II, v. 3, nº 3, jan, 2008.

Recebido em: 30/10/2023.

Aceito em: 19/12/2023.

Graziela Cristina Gonçalves

Graziela Cristina Gonçalves possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Itajaí (2005), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni (2023), mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação

em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (2022), doutorando em Educação desde 2022 pela mesma universidade, é integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN). É professora efetiva da rede municipal de ensino de Itajaí/SC.

✉ professoragraziela@itajai@gmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/2708339019288482>

🆔 <http://orcid.org/0000-0003-3396-3340>

Bárbara Silva dos Santos Pereira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015), mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2022) e doutoranda em Educação desde 2023 pela mesma universidade, é integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH). É professora efetiva da rede municipal de Duque de Caxias/ RJ e professora Especialista no Atendimento Educacional Especializado do Colégio Pedro II – RJ.

✉ bsspereira@gmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/4086238554767379>

🆔 <http://orcid.org/0000-0002-7538-1130>

Verônica Christina Rodrigues Dutra

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2023), é integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH).

✉ dutrachristina1@hotmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/9489079235287414>

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3480-4923>


Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Possui graduação em Pedagogia Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) com estágio de doutoramento no

exterior em Currículo e Tecnologias na Universidade do Minho em Portugal. Realizou Pós-doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio, com bolsas Capes durante 2010 e 2011. É professora titular do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.

 geovana.mendes@udesc.br

 <http://lattes.cnpq.br/6078460594205572>

 <http://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

Flávia Faissal de Souza

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, respectivamente em (2001) e (2013), estágio Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos com bolsa pelo PNPd/ Capes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É líder do grupo de pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH) e Coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório Educação e Diferenças (LED). É Professora Titular do quadro permanente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

 flaviasouza.uerj@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6545543173378090>

 <http://orcid.org/0000-0003-0225-8358>