

Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas

Education Training in Race and Ethnic Relationships: dialogue on educational practices

Yamília de Paula Siqueira

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Ione Aparecida Duarte Santos Dias

Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

Cleyde Rodrigues Amorim

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo: O presente artigo discute a importância da formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais como parte da pesquisa de Mestrado Profissional. O referencial teórico está pautado na discussão de estudos sobre o currículo prescrito para as escolas, formação docente e efetivação da Lei nº 10.639/2003 com o objetivo de pensar em formas de potencializar o diálogo para a formação docente e a luta contra o racismo. O trabalho caracteriza-se como pesquisa ação; o percurso foi construído durante a elaboração de uma formação que foi oferecida aos profissionais da educação. Apresentamos como resultados a importância do mestrado profissional para dialogar com a prática docente, os desafios enfrentados para estabelecer a luta antirracista por meio da formação e a carência de formação com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Formação docente. Educação das Relações Étnico-Raciais. Lei nº 10.639/2003. Produto educacional.

Abstract: This article discusses the importance of teacher training for the Education of Race and Ethnic Relations as part of the Professional Master's Degree research. The theoretical framework is based on the discussion of studies on the curriculum prescribed for schools, teacher training and the implementation of Law No. 10,639 / 2003 with the aim of thinking about ways to enhance the dialogue for teacher training and the fight against racism. The work is characterized as action research, and the path was built during the preparation of a training course that was offered to educational professionals. We present as results the importance of the professional master's degree to dialogue with teaching practice, the challenges faced to establish the anti-racist struggle through training and the lack of training courses for the Education of Race and Ethnic Relations.

Keywords: Teacher training. Education of Race and Ethnic Relations. Law No. 10,639/2003. Educational product.

Pesquisa e Formação

Nos últimos anos, os debates sobre a formação docente e as diferenças étnico-raciais têm sido demandas de inúmeras reflexões acadêmicas. A proposta deste trabalho parte da necessidade de dialogar com nossas inquietações como professoras que vivenciam cotidianamente práticas de racismo nas salas de aula, no ambiente escolar e em espaços de gestão educacional, como as secretarias de educação. Dessa forma, a formação docente visa pensar e potencializar práticas para professores(as), estudantes de licenciatura e técnicos(as), com o objetivo de refletirmos coletivamente sobre o racismo presente na sociedade brasileira e sobre as possibilidades de ações antirracistas.

A formação em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) resulta de um produto educacional desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como forma de legitimar a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Temos como foco atender as demandas do currículo em prol da luta pela superação contra o racismo e o respeito à diversidade étnica que deve ser disseminada, principalmente, nas instituições de ensino; afinal é na escola que construímos mecanismos de legitimação e representatividade positiva de negros/as presentes na sociedade brasileira.

Para chegarmos à descrição das etapas da formação e nos impactos que temos observado, é importante ressaltar o percurso da inserção da temática de ERER e da promulgação da Lei nº 10.639/2003 no currículo da educação básica do país que visa garantir o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Apresentaremos a seguir a metodologia da pesquisa, o percurso da Lei e a importância da discussão sobre um currículo que dialogue com a temática da ERER nas escolas e, por fim, apresentaremos questões apresentadas pelos cursistas inseridos no processo de formação sobre a necessidade da formação prática em ERER.

Percurso Metodológico

A perspectiva metodológica dessa pesquisa está de acordo com a definição de pesquisa-ação proposta por Thiollent (1988, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda segundo o autor, a pesquisa-ação é considerada uma estratégia metodológica da pesquisa social, ou seja, nós pesquisadores(as) devemos desempenhar um papel ativo na realidade na qual estamos inseridos e nos fatos a serem observados. Dessa forma, a pesquisa-ação nos apresenta os principais aspectos:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1988, p. 16).

Pensamos na elaboração da formação enquanto proposta para o produto educacional no PPGMPE/UFES, buscando dialogar também com as nossas demandas enquanto profissionais de ensino; afinal a luta antirracista é papel de todos nós. Assim, em um processo dialógico, a formação foi pensada junto aos profissionais de ensino, fomentando temas e resultados no sentido de buscar socializar o conhecimento adquirido e potencializar práticas antirracistas. Nesse sentido, o mestrado profissional da UFES tem, como proposta de formação, o diálogo com os(as) profissionais atuantes em espaços de educação, visando potencializar o estudo teórico e prático com os ambientes de atuação profissional dos mestrandos. Além da pesquisa de Dissertação, os(as) mestrandos(as) têm como demanda a produção científica de um produto educacional resultante do processo de investigação e formação.

Dessa forma, o PPGMPE se apresenta como proposta inovadora na formação de professores(as) seguindo alguns indicadores, dentre eles o que consta a seguir:

A proposta de mestrado profissional, por primar pela entrada de profissionais em efetivo exercício na Educação Básica nas funções de professores, coordenadores, gestores escolares e técnicos administrativos, além de profissionais em atuação em Secretarias de Educação e Conselhos de Educação e na docência e setores administrativos de instituições de ensino superior, permite que se desencadeiem processos formativos em que as realidades

educacionais dialoguem com as teorias da Educação, favorecendo a elaboração de dissertações/produtos que venham acenar novas-outras possibilidades de gestão, implementação de políticas e ações pedagógicas no cenário educacional. (Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/hist%C3%B3rico>).

Pensando nessa proposta inovadora e a partir do diálogo estabelecido entre os(as) profissionais de ensino que participaram do processo da elaboração da formação que tecemos uma discussão sobre nossas percepções, inquietações enquanto professoras e pesquisadoras de ensino que luta por uma educação antirracista.

A Lei nº 10.639/2003 e a Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais

A Lei nº 10.639/2003, uma medida de ação afirmativa, foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2003 e alterou a LDB de 1996, instituindo a obrigatoriedade, no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares, o ensino de História e Cultura e Afro-Brasileira e Africana¹. Após a sanção da Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004, dos(as) conselheiros(as) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora do parecer) e Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez (membros(as) do parecer). A resolução foi aprovada pelo Pleno Conselho Nacional de Educação no dia 10 de março de 2004 e sua homologação ocorreu pelo Ministério da Educação no dia 19 de maio de 2004.

É importante destacar que a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para 11.645/2008 e passou a incluir a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros. Porém, o foco da nossa investigação está voltado para o primeiro recorte da Lei, no que se refere à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A legislação tem grande importância para a luta contra o racismo e o respeito à diversidade étnica que deve ser disseminada, principalmente, nas instituições de ensino, local responsável por instruir e legitimar a formação dos(as) estudantes, construindo, assim, representações positivas da população negra presente na sociedade brasileira. De acordo com Rosemeire dos Santos (2010), “[...] em vigor desde então, a Lei busca inserir novos conteúdos, visando a correção histórica de um currículo oficial que manteve silêncio sobre a cultura e as raízes ancestrais de parte considerável da população brasileira” (SANTOS, 2010, p. 42).

Acreditamos que a inclusão do conteúdo prescrito na referida Lei favorece a construção da imagem positiva e um novo olhar sobre a história afro-brasileira e africana e eleva a autoestima dos(as) alunos(as) negros(as). Também favorece para tornar os(as) alunos(as) não negros(as) conscientes da existência de um lado da história que por séculos nos foi negada; afinal, acreditamos que é pela educação que podemos formar indivíduos que não reproduzam o preconceito racial, pois o indivíduo não nasce racista, torna-se racista a partir do processo de socialização.

A Lei nº 10.639/2003 é resultado de um longo processo de lutas e reivindicações, principalmente do MN no Brasil. Ela não foi sancionada de um dia para o outro; passou por diferentes estágios que iremos destacar nas próximas páginas, levando em consideração o processo que antecedeu a promulgação da legislação. Uma das bandeiras de luta do MN foi o estabelecimento de uma educação plural e inclusiva. A Frente Negra foi destaque na década de 1930, uma vez que lutava pela educação que tivesse como demanda a História da África e dos povos negros e que dialogasse sobre práticas discriminatórias que aconteciam nas escolas. Porém, a Frente Negra Brasileira foi extinta em 1937, com a ditadura do Estado Novo.

Já em 1950 o Teatro Experimental do Negro (TEN), coordenado por Abdias de Nascimento, começou a discutir as primeiras propostas de ação afirmativa no país que visavam à valorização social do negro no Brasil, por meio da educação e da arte. Abdias Nascimento foi autor, ator, dramaturgo e político que incorporou no seu trabalho o seu ativismo pelos direitos civis e humanos das populações negras do Brasil. Segundo Gomes (2017), o TEN:

[...] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetiza seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado (GOMES, 2017, p. 30).

Em 1978, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), já se defendia a inclusão no currículo escolar da história da África e do(a) negro(a) no Brasil. Nesse período, o MN contou com o apoio de Florestan Fernandes que, juntamente com outros(as) estudiosos(as) brasileiros(as), se lançava contra o mito da democracia racial (FORDE, 2018). Segundo Gomes (2017), “[...] o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p. 32).

Ainda na década de 1970, o MNU buscou a revalorização da cultura africana e afro-brasileira em prol da afirmação de sua identidade e por uma sociedade mais justa

e igualitária. Já na década de 1980, os(as) trabalhadores(as) que lutavam por direitos sociais uniram-se ao MN, e foi nesse período que

[...] o Estado de São Paulo cria o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. A partir daí, alguns estados, como o da Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, também criam conselhos similares, com o objetivo de desenvolver ações para a comunidade negra (ROCHA, 2006, p. 55).

De acordo com Amauri Mendes Pereira (2003):

Na efervescência de ideias do início dos anos 1980 não foi difícil para o Movimento Negro, que já conquistara certa força e vinha processando um discurso autônomo e consistente, ocupar espaços no âmbito da esquerda. Outros setores do Movimento Social, de uma maneira geral, também ressurgiam com características nada ortodoxas (PEREIRA, 2003, p. 29).

E em relação à educação, o MN foi ganhando espaço entre professores(as) que se dispunham com iniciativas para enfrentar o racismo nas instituições de ensino. Segundo Pereira (2003):

É possível que o discurso da valorização étnica e da luta contra o racismo penetrando o cotidiano escolar tenha municiado o avanço do Movimento Negro, a longo prazo, por intermédio da conquista de corações e mentes para um projeto de educação não racializada – é isto que estou querendo investigar em iniciativas de educadores que ousam enfrentar o lugar-comum da mistificação dos problemas de relações raciais na escola. Esse Movimento Negro que recebe tal impulso, pois ele mesmo, e é isso que reitero, tem sido – com a criação difusa e complexa da consciência negra – um elemento primordial na produção de sentidos capazes de romper o absolutismo do mito da democracia racial, na escola e na sociedade (PEREIRA, 2003, p. 30).

Nesse mesmo período, o MN participou ativamente nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da LDB de 1996, o que “[...] possibilitou o surgimento de novos entendimentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, geradas num contexto de acirradas disputas entre antagônicos projetos de educação e de sociedade” (JESUS, 2013, p. 400). A década de 1980 foi rica em termos de discussão entre o MN, intelectuais e pesquisadores(as) da área da educação sobre a necessidade de um currículo que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

Outro marco histórico foi a realização da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que aconteceu no dia 20 de novembro de 1995. Dezenas de pessoas participaram em homenagem à morte de Zumbi dos Palmares, marcando a história do MN no Brasil. A marcha teve como resultado a instituição do

Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra). E, ainda na década de 1990, vários sindicatos de trabalhadores incorporaram a temática racial em suas preocupações (ROCHA, 2006), o que gerou uma denúncia na Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência da discriminação racial no mercado de trabalho.

Ainda na década de 1990, contamos com o parlamentar Abdias de Nascimento e da senadora Benedita da Silva, que atuaram no Movimento Social Negro. Foram responsáveis por apresentar propostas de legislação, colocadas em pauta pelos integrantes do MN. Inclusive, Benedita da Silva, em 1995, apresentou o projeto de Lei nº 14, que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior; e também o projeto de Lei nº 18, que inclui a disciplina História e Cultura da África nos currículos.

Aprovada no ano de 1999, a Lei foi promulgada em janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, na época da campanha, assumiu compromissos públicos apoiando a população negra. Conforme citamos no início do capítulo, a referida lei promove mudanças na LDB, passando a vigorar com alterações nos artigos 26-A, 79-A e 79-B (disponível no próprio enunciado a Lei 10.639/2003), alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a).

No mesmo ano de implementação da Lei 10.639/2003, foi fundada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) em 21 de março de 2003, resultado do reconhecimento das lutas do MN brasileiro. Sendo assim, o debate em torno da efetivação da referida lei visou contribuir para a compreensão do processo histórico e cultural relacionado às políticas afirmativas, com o objetivo de resgatar a identidade da comunidade negra.

Para concretizar a execução da Lei nº 10.639/2003, no dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras, a regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). E “[...] a partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (GOMES, 2011, p. 40-41).

No ano de 2006, foram publicadas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, as Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Na apresentação do material, é colocado como objetivo o cumprimento da política educacional que

reconhece a diversidade étnico-racial, de acordo com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino.

Encontramos no material trechos que fortalecem a necessidade de levar o debate sobre a EREER para as salas de aulas. Segundo o documento oficial, é necessário:

[...] um olhar atento para a escola captar informações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores (BRASIL, 2006, p. 23).

Com isso, foram estabelecidos alguns princípios dentro das Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a elaboração de um plano de ação que garanta:

Socialização e visibilidade da cultura negro-africana.

Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia.

Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.

Valorização dos diversos saberes.

Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (BRASIL, 2006, p. 24).

No ano 2009, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo objetivo é:

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2009, p. 23).

Dessa forma, é necessário que as estratégias e objetivos não fiquem somente no papel. Podemos pensar na importância do(a) professor/professora como fomentador(a) das ações propostas nos documentos legais. Afinal, discutir sobre relações raciais é função e dever da educação brasileira. Gomes (2005) apresenta, ainda, que existe “[...] a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (GOMES, 2005, p. 145). A educação não deve ser reduzida à reprodução de conteúdos; devem ser levados em consideração os saberes culturais e sociais que são construídos a partir das vivências cotidianas dos estudantes e comunidade escolar como um todo.

Destacamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras, a importância dos sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis adotarem medidas para o enfrentamento ao racismo, pois não cabe somente à escola trabalhar pelo fim das desigualdades social e racial, conforme nos é apresentado nas diretrizes:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Conforme observamos, o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira são de responsabilidade dos estabelecimentos de diferentes níveis, e é na escola que encontramos e criamos possibilidades de dialogar e proporcionar novos caminhos de enfrentamento a práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias.

O racismo e seus reflexos na escola

Em relação à forma como a questão étnico-racial é tratada na escola e na sociedade, o racismo se constitui até os dias de hoje como um grave problema no mundo e, por isso, o ambiente escolar não está imune a suas consequências. Nesse sentido, cabe questionar: qual o papel da escola no que diz respeito à formação da EREER? Freire (1996) ensina que escola e educadores devem respeitar os estudantes e considerar os saberes que eles trazem, inclusive para usá-los no trabalho com os conteúdos pedagógicos. Discutindo sobre a temática da diversidade, Munanga (2005) relata sobre a falta de preparo dos profissionais da educação para tratar da questão:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã [...] (MUNANGA, 2005, p.15).

Dessa forma, nas escolas, o currículo proposto tem se apresentado com conteúdos disciplinares que ocupam grande parte do tempo dos professores com os estudantes e, muitas vezes, deixam a temática da diversidade para ser tratada nas datas comemorativas ou no mês de agosto quando se fala do folclore. Causam grande inquietação as questões de discriminação e desigualdade nos espaços escolares, lugares visitados por crianças, jovens e adultos que nem sempre exprimem o real sentimento de pertencimento ao serem ignorados ou discriminados por sua cor de pele, seu cabelo, sua roupa, deficiência, orientação sexual, religião, etc.

Acerca da necessidade de a escola estar envolvida no processo de formação do estudante para a educação das relações étnico-raciais e de como é necessária essa participação do professor, Gomes (apud MUNANGA, 2008, p.146) nos fala:

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

É imprescindível que se organize um currículo e práticas pedagógicas emancipatórias, com foco nas questões da diversidade, com um olhar na EREER, abrindo caminho para que políticas públicas sejam fomentadas pelos grupos de estudo e formações, tendo como preocupação a formação docente em prol da luta contra o racismo nas instituições de ensino.

Sobre a necessidade de uma escola que seja libertadora, que tenha como objetivo contribuir para uma educação que seja emancipatória, Hooks (2017, p.63) nos diz:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

No processo de eliminação do racismo e da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, é fundamental a orientação dos professores via formação, em um processo reflexivo das ações propostas. Quando há diálogo os sujeitos envolvidos na formação aprendem juntos, reconhecendo que ninguém é melhor que o outro, que

somos seres inacabados, que o tempo todo estamos prontos a aprender algo novo, como por Freire (1996, p.60) enfatiza:

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

O processo de formação se constitui na “dialogicidade”, reconhecendo que há necessidade de se “formar/formando”, analisando os resultados e propondo reflexões críticas no sentido de rever conceitos quando necessário. Uma formação que nos faz conscientes do mundo. Segundo Freire (2016), a conscientização não tem como base uma consciência separada, de um lado ou de outro, mas, sim de uma relação com o mundo, “relação consciência-mundo”. Tomar consciência do mundo e assim modificar a realidade, segundo Freire (2016, p. 76):

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve a ação.

Para fomentar essa conscientização foi proposta a formação, e com ela se coloca a pretensão de conscientizar para transformar a realidade da sociedade e da educação. Assim foi constituído o processo para a formação do curso em EREER, pensando no ambiente escolar como espaço democrático e que expressa inúmeras diversidades, dentre as quais destacamos a diversidade étnico-racial, em que diferentes culturas são apagadas dentro de um contexto colonial predominante de uma única matriz religiosa, de uma única cultura, de uma única voz. Nessa perspectiva, concordamos com Arroyo (2013), ao afirmar a negação de culturas, coletivos e histórias negadas no chão da escola:

A presença dos coletivos negados de sua história na história oficial e no sistema escolar pressionam os currículos e os tratos da história a se repensar. Os conhecimentos e a produção cultural são pressionados a reconhecer as outras histórias-memórias dos Outros que se fazem presentes na sociedade, nos campos, nas cidades e nas escolas. Ao se fazerem presentes como sujeitos de história-memórias não se limitam a esperar que suas histórias-memórias sejam também incorporadas nos currículos e no material didático e literário, mas pressionam para que toda a história-memória oficial hegemônica seja recontada. Não trazem retalhos de história na espera de serem reconhecidos e incorporados. Até aí já avançaram algumas propostas do estudo da história (ARROYO, 2013, p.293).

A negação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica do país está presente no processo de exclusão que a ideia de fetichismo epistêmico nos transmite, ou seja, fetichismo epistêmico seria a cultura e as ideias do colonizador que

se apresentam de forma sedutora que se busca imitar. Dessa forma, o saber dos colonizados (não-europeus) é descartado, pois todas as formas de conhecimento eram centradas no saber europeu (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

O currículo está impregnado das marcas de relações de poder, conforme discutem Moreira e Tadeu (2011, p.38):

Grande parte da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque esse poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo é importante perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?

Há uma contínua investigação das relações de poder existentes na proposição curricular crítica, que busca assim revelar essas relações e onde se concentram. O currículo não apresenta uma fórmula de eliminar essas relações, mas de reconhecer que são relações necessárias para que sejam trabalhadas e combatidas dentro das escolas.

Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma forma facilmente identificável, torna, evidentemente essa tarefa mais difícil, mas também menos frustrante, na medida em sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas as relações de poder transformadas. O currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA e TADEU, 2011, p.39).

Na elaboração de um currículo por diferentes sujeitos, contemplando a diversidade sem que a marca da cultura eurocêntrica esteja fortemente demarcando o espaço, sem que as desigualdades estejam sempre destacando a exclusão e o racismo, é necessário pensarmos em práticas que contribuam com as transformações necessárias na garantia de igualdade de condições e acesso à escola.

Nessa proposição são os conteúdos determinados e propostos pelos professores e professoras, segundo as vivências e experiências de cada sujeito em suas escolas. Gomes (2008) nos fornece a seguinte argumentação:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso

papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (GOMES apud MUNANGA, 2008, p.156).

O currículo escolar pensado por diferentes sujeitos será a alternativa para que a comunidade afro-brasileira tenha a sua cultura respeitada e divulgada. Assim, também estaríamos efetivando políticas de ação afirmativa dentro da escola, com uma proposta de descolonizar o pensamento da escola acerca do negro no Brasil, do racismo, e da ideia da democracia racial.

Segundo Santos (2016, p. 145), descolonizar é necessário:

Descolonizar significa des-pensar a naturalização do racismo (o racismo justificado como resultado da inferioridade de certas raças ou etnias, não como sendo sua causa) e denunciar todo o vasto conjunto de técnicas, entidades e instituições que reproduzem: os manuais de história, a escola, a universidade (o que se ensina, quem ensina e a quem ensinar), os noticiários a moda, os condomínios fechados, a repressão policial, as relações interpessoais, o medo, o estereótipo, o olhar desconfiado, a distância física, o sexo, a música étnica, as metáforas as piadas correntes, os critérios sobre o que é belo, apropriado, bem pronunciado, bem dito, inteligente, credível, a rotina, o senso comum, os departamentos de relações públicas ou de recrutamento de empregados, o que conta como saber e ignorância etc.

Não é possível pensar um currículo que atenda as questões referentes às desigualdades vivenciadas nas escolas entre negros e brancos de acordo com uma perspectiva colonizadora. Para isso uma reflexão acerca da história dos povos negros no Brasil, é necessária para pensarmos na desconstrução da colonialidade do saberⁱⁱ; afinal, toda forma de construção do saber é válida, inclusive a produção de conhecimento não europeu que por séculos foi invisibilizada.

Formação em Educação Das Relações Étnico-Raciais: produto educativo

A proposta de formação é, antes de tudo, dizer ao(a) professor(a) que para ensinar é preciso primeiro aprender. Segundo Freire (1996, p. 95):

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber pelo contrário, que devo viver concretamente com o educando.

A formação deve subsidiar a ação do(a) professor(a) na sala de aula; com isso também contempla momentos de reflexão, para que o(a) professor(a) faça sua análise crítica da realidade em que está inserido(a) e da proposta de trabalho, e que realmente

viva o que está disposto(a) a ensinar aos(as) estudantes. Em seus escritos acerca da formação do(a) professor(a), Freire (1996) aborda a necessidade da aproximação do discurso teórico à prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Há que se pensar em formação com a participação do(a) professor(a), considerando a sua prática e como melhorá-la e para isso é necessário que todos(as) estejam envolvidos(as) no planejamento e na escolha das temáticas. Formação requer envolvimento, desejo, não se pode impor ao(a) professor(a) a temática sem que se tenha consciência da importância de tal para sua ação no cotidiano.

Assim, em um processo dialógico, as formações serão efetivas junto aos(as) profissionais de ensino, fomentando temas e resultados no sentido de buscar socializar o conhecimento adquirido e potencializar práticas antirracistas. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Educação da UFES tem como proposta de formação, o diálogo com os(as) profissionais atuantes em espaços de educação, visando potencializar o estudo teórico e prático com os ambientes de atuação profissional dos(as) mestrandos(as). Além da pesquisa de Dissertação, os(as) mestrandos(as) têm como demanda a produção científica de um produto educacional resultante do processo de investigação e formação.

Pensando nessa demanda de produção educacional e nas discussões apresentadas acima acerca da efetivação da Lei nº 10.639/2003 e no ensino de EREB nas escolas é que surgiu a necessidade de uma formação voltada para o público docente das escolas de educação básica. A proposta inicial da formação foi uma parceria estabelecida entre três mestrandas e duas professoras doutoras do PPGMPE da UFES em prol da luta contra o racismo.

Contamos com a parceria do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFES), pois o Núcleo também estaria com a demanda de abrir uma formação para um público específico de técnicos(as) do Ministério Público Estadual do Estado do Espírito Santo (MPES) e com alguns municípios (Anchieta, Cariacica, Piúma, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha) que solicitaram a formação. Dessa forma, a proposta foi elaborada para atender o público formado por Gestores(as) de escolas, Professores(as) (Designação Temporária e Efetivos), Funcionários(as) do Ministério Público, ativistas, militantes voltados ao diálogo de enfrentamento ao racismo na sociedade, e estudantes de graduação do Programa Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFES.

Com a equipe formada, tivemos muitos momentos de reunião e preparação do novo formato do curso (que a princípio seria apenas para professores/as da educação básica), e construímos o projeto unindo as demandas apresentadas. Ao todo foram aproximadamente dez encontros para preparar o curso. As professoras orientadoras escreveram o projeto como Curso de Formação e Pesquisa pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), e o submeteram à avaliação e aprovação em reunião do departamento no Centro de Educação e do colegiado do Mestrado Profissional. Foram muitas idas e vindas até o projeto ser aprovado.

A formação foi pensada com a carga-horária de 120h e foi incluída uma carga-horária não presencial para atender as necessidades do curso. Contamos com o recurso Google Sala de Aula para organizar atividades e acompanhar as produções dos cursistas. O recurso nos permitiu criar um ambiente para compartilhar os materiais com os cursistas, assim como receber tarefas e trocar informações com mensagens instantâneas e por e-mail.

Inúmeras foram as etapas de elaboração do curso e montagem da programação até chegarmos à proposta final passada para os cursistas em documento com o cronograma e orientações gerais para o curso. Estruturamos o curso em módulos temáticos, contando com duas aulas presenciais em cada módulo, atividades na plataforma, oficinas, uma aula de campo e encontros de orientação para elaboração do projeto de intervenção. Convidamos professores(as) envolvidos(as) com a temática para ministrar as aulas e atividades de forma voluntária, pois não contamos com recurso financeiro para as despesas. Tivemos retorno positivo com a maioria dos(as) professores(as) convidados(as).

Após fechar as demandas citadas acima, preparamos um formulário de inscrição pelo Google Formulários que nos permitiu coletar informações para selecionar os(as) cursistas e dados para a pesquisa. Divulgamos o formulário pelo site do NEAB, do dia 27 de março ao dia 04 de abril de dois mil e dezenove, ao finalizar as inscrições ficamos surpresas com a quantidade de pessoas inscritas para a seleção: tivemos 610 inscritos.

Para realizar a seleção dos(as) 30 cursistas, foram necessários dois encontros; buscamos atender a demanda dos municípios parceiros (citados anteriormente), assim como do MP e dos(as) estudantes do Programa de Residência Pedagógica do curso de Ciências Sociais. Os critérios de seleção utilizados foram definidos a partir da quantidade de vagas destinadas para cada município e ordem de inscrição. Contamos com o auxílio do *Excel* pelo Google formulários, que nos forneceu suporte para realizarmos o levantamento dos dados.

Com a significativa procura na inscrição, percebemos a necessidade de cursos de formação que dialoguem com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Mesmo

delimitando o público para o curso, tivemos inscrições de profissionais atuantes em várias áreas, tais como policial militar, lideranças comunitárias, e mesmo desempregados(as), e com graus de formação diversificados, que vão do ensino superior incompleto até mestres e doutores. Segundo Dias (2019, p.104),

Essa procura reforça a questão de que há carência de formação na área dos profissionais, e a busca dos mesmos em aperfeiçoamento. As inscrições realizadas foram de profissionais de diferentes áreas de atuação. As suas justificativas ao se inscreverem nos mostram isso.

É válido ressaltar que a participação de integrantes do MP (mesmo não sendo o nosso foco de investigação) foi fundamental para pensarmos a atuação dessa instituição, para que o conteúdo prescrito na Lei nº 10.639/2003 seja de fato cumprido nas escolas.

Em relação aos critérios de avaliação do curso, foi necessário o cumprimento de, no mínimo, 75% de frequência/participação da carga horária total (tanto da presencial como da não presencial). Além da apresentação do projeto final elaborado pelos(as) cursistas aplicado nos ambientes de atuação de cada participante.

Durante as aulas ministradas, vários momentos foram importantes para o processo formativo; destacamos alguns relatados de cursistas que nos apontaram sobre a importância da formação para o desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas. Segundo um dos cursistas, com a formação:

Desenvolvi um projeto chamado “(Re)conhecendo a história de princesas e rainhas africanas” como fruto da formação em EREER. O projeto foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, apliquei um questionário sobre a discussão de temas raciais na escola e percebi um grande interesse dos alunos pela discussão. A segunda etapa foi apresentação do tema e pesquisa juntamente com os alunos e a terceira e última etapa foi a apresentação das histórias em rodas de conto. O tema relações étnico-raciais passou a fazer parte de todos os trabalhos que desenvolvi na escola (Residente Pedagógico, entrevista concedida em 04/02/2020).

Dessa forma, consideramos importante políticas de formação continuada que garantam aos(as) professores(as) e a outros(as) profissionais a quem cabe fazer cumprir a Lei, a possibilidade de discutir as questões do seu cotidiano, onde a diversidade ali existente seja respeitada não por imposição legal, mas por respeito, por conhecimento. De acordo com Dias (2019, p.122)

O conhecimento liberta, nesse sentido é importante nos desprendermos de preconceito de indiferença e nos aprofundarmos nos estudos buscando combater as desigualdades e o racismo dentro de todas as instituições e principalmente nas escolas onde os relatos de racismo são mais presentes.

Considerações Finais

A Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais como produto educacional do PPGMPE/UFES nos fez perceber o quanto é necessário manter o diálogo e pensarmos coletivamente em práticas em prol da luta contra o racismo. Inúmeras reflexões durante conversas com os(as) professores(as) cursistas nos fizeram perceber que somos seres em movimento, ainda em processo de aprendizado, mas conscientes de que podemos atuar positivamente nas escolas e proporcionar aos estudantes momentos de tomada de consciência acerca das consequências do racismo na sociedade.

Essas reflexões nos remetem a Freire (1996), que nos ensina que não podemos estar no mundo e na vivência com outros de forma neutra. Ou seja, nossa função enquanto professores(as) no ambiente escolar é de promover o diálogo, o pensamento crítico, apresentar práticas que dialoguem com o racismo que está presente no mundo e práticas para combatê-lo.

Diante da procura de vagas para participação no curso, compreendemos a carência de formações na área de EREER e a falta de investimento em políticas de proposição de formação continuada como prática de combate ao racismo. Portanto, a Lei Nº 10.639/2003 não é somente uma questão curricular, também está relacionada à necessidade de investimentos dos recursos públicos para espaços de formação, sendo necessário ampliar o diálogo com os profissionais de ensino.

Concordamos que não é fácil tratar do racismo nas instituições de ensino, mas existem mecanismos, tais como as Diretrizes que orientam a efetivação da Lei e o trabalho docente nas escolas. Não existe um manual pronto; por isso a formação se faz necessária para pensarmos em práticas (inseridas no contexto da formação docente) de enfrentamento e proposições de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos profissionais de ensino e dos estudantes.

Por fim, todo o processo formativo resultou em um produto educacional que visa expor à sociedade brasileira o trabalho construído, que é fruto de uma pesquisa realizada em uma universidade pública, a qual precisa urgentemente fortalecer a luta antirracista. Além da formação desenvolvida no ano de 2019, um site (<https://www.enfrentandoracismo.com.br/>) foi elaborado com o objetivo de oferecer aos(as) professores(as) informações para o fortalecimento das discussões, e reflexões sobre a temática, promovendo o fortalecimento da luta contra o racismo e auxiliando na proposta da formação continuada.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Editora Vozes. Petrópolis Rio de Janeiro, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, 2009.
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004(a). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004(b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 Jan. 2003.
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo ed. Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Ed. Cortez, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada /, – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto educativo emancipatório. In: **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil – Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. Org. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MUNANGA, K. **Apresentação**. In. MUNANGA, K. Org. superando o racismo na escola. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria, F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002. Acesso em: 02 jun. 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilha na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na Escola Pública. **Revista Educação em Debate**. Ano 25, v. 2 – n. 46 – 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15181>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PEREIRA, Márica Moreira.; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Revista de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso: 20 jan. 2019.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação**: a Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. UFPR: dissertação de Mestrado, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1 ed. – Editora Boitempo. São Paulo, 2016.

SANTOS, Rosemeire. A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, Londrina, v.16, n.1, p.41-59, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

NOTAS:

¹ A partir do ano de 2003, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B (incluídos pela Lei nº 10.639/2003):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

ⁱⁱ “[...] repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (OLIVEIRA;CANDAU; 2010, p. 20).

Sobre as autoras:

Yamília de Paula Siqueira é Graduada em Ciências Sociais. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora na Secretaria de Educação do Espírito Santo.

Ione Aparecida Duarte Santos Dias é Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da rede municipal de Cariacica.

Cleyde Rodrigues Amorim é Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo, junto ao Departamento de Educação, Política e Sociedade, ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

Recebido em: 15/10/2020

Aceito em: 20/11/2020