

Relações étnico-raciais e escola: práticas de ensino para o enfrentamento ao racismo

Ethnic-racial relations and school: teaching practices for facing racism

Relaciones étnico-raciales y escuela: prácticas de enseñanza para enfrentar el racismo

Patrícia Gouvêa Nunes
Instituto Federal Goiano (Campus Rio Verde)
patricia.nunes@ifgoiano.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-7418-0583>

Júlia Pereira Peres
Instituto Federal Goiano (Campus Rio Verde)
peres.julia16@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0718-7088>

Rosenilde Nogueira Paniago
Instituto Federal Goiano (Campus Rio Verde)
rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>

Natália do Carmo Louzada
Instituto Federal Goiano (Campus Ceres)
natalia.louzada@ifgoiano.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6138-0495>

RESUMO

Este texto apresenta os estudos desenvolvidos no âmbito da pesquisa que teve como objetivo investigar possíveis ações de prevenção às situações de discriminação racial no ambiente escolar, propondo, para tanto, práticas de ensino acerca das questões raciais nos anos finais do ensino fundamental em um colégio público. O trabalho foi desenvolvido na abordagem qualitativa, por meio de análise de livros didáticos; observação e registro em diário de campo a partir do acompanhamento do ambiente escolar; análise das práticas de ensino desenvolvidas; e aplicação de questionários aos estudantes. Os resultados apontam que as ações desenvolvidas oportunizaram a reflexão entre os(as) estudantes sobre a cultura afrobrasileira, favorecendo o combate ao preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. Obteve-se, ainda como resultado, a inserção da disciplina denominada “Educação Étnico-Racial”, no colégio investigado.

Palavras-chave: Práticas de Ensino. Ambiente Escolar. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This text presents the studies developed as part of the research aimed at investigating possible actions to prevent situations of racial discrimination in the school environment, proposing, for this purpose, teaching practices on racial issues in the final years of primary school in a public school. The work was developed in the qualitative approach, through the analysis of textbooks; observation and recording in field diaries from the monitoring of the school environment; analysis of teaching practices developed; and application of questionnaires to students. The results show that the actions developed made it possible for students to reflect on Afro-Brazilian culture, encouraging the fight against prejudice and racial discrimination in the school environment. As a result, the insertion of the discipline called "Ethnic-Racial Education" in the school investigated was also obtained.

Keywords: *Teaching Practices. School environment. Ethnic-racial relations.*

RESUMEN

Este texto presenta los estudios desarrollados en el marco de la investigación que tuvo como objetivo investigar las posibles acciones para prevenir situaciones de discriminación racial en el ámbito escolar, proponiendo, para ello, prácticas pedagógicas sobre cuestiones raciales en los últimos años de la escuela primaria en una escuela pública. La labor se desarrolló en el enfoque cualitativo, mediante el análisis de los libros de texto; la observación y el registro en diarios de campo a partir de la vigilancia del entorno escolar; el análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas; y la aplicación de cuestionarios a los estudiantes. Los resultados muestran que las acciones desarrolladas permitieron a los alumnos reflexionar sobre la cultura afrobrasileña, favoreciendo la lucha contra los prejuicios y la discriminación racial en el entorno escolar. Como resultado, la inserción de la disciplina llamada "Educación Étnico-Racial" también se obtuvo en la escuela investigada.

Palabras clave: *Prácticas de enseñanza. Ambiente escolar. Relaciones étnico-raciales.*

Introdução

A sociedade brasileira é composta por uma ampla diversidade cultural, a qual inclui diferentes grupos étnico-raciais¹ e um amplo processo de miscigenação (racial e cultural). Segundo os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017)², embora 43% de pessoas se declarem pardas³ no país, essa diversidade e miscigenação são manchadas por desigualdades e discriminações que acometem, historicamente, grupos étnico-raciais específicos: as populações indígenas e

¹Ao utilizarmos a terminologia "étnico-racial" procuramos dar ênfase às diferentes dimensões referentes à população negra brasileira: física, política cultural, religiosa.

²Dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Link de acesso: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre. Acesso em: 15/nov/2018.

³PETRUCELLI, SABOIA (2013) definem pardo como pessoas com variadas ascendências étnicas. Seja miscigenação mulata (descendentes de brancos e negros), cabocla (descendentes de brancos e ameríndios) cafuza (descendentes de negros e indígenas) ou mestiça.

afrodescendentes, dificultando seu desenvolvimento – seja ele econômico, cultural, social ou político.

De acordo com o *Censo do Ensino Superior*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴, em 2017, somente 12,8% da população negra (pretos e pardos), entre 18 a 24 anos, frequentava as instituições de ensino superior no país. Mesmo após quase duas décadas da implementação da política nacional de ações afirmativas que, instituindo o sistema de cotas nas universidades brasileiras, aumentou, expressivamente, o acesso da população negra ao ensino de nível superior, este ingresso ainda não significa permanência e êxito. Em 2011, 11% das matrículas no ensino superior foram feitas por estudantes negros ou pardos, já em 2016, esse número subiu para 30%. Todavia, ainda que o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação tenha crescido de 2,2%, no ano 2000, para 9,3% em 2017, uma porcentagem persiste, ainda bastante tímida, frente aos 30% inicialmente matriculados, ou aos 22% de graduados entre a população branca brasileira.

A estatística nos ajuda a evidenciar o racismo que perpassa a condição de “branquitude” no Brasil: uma disposição hierárquica em que sujeitos que ocupam a posição de “brancos” foram privilegiados, no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e imperialismo, e que se mantêm preservados na contemporaneidade. (SCHUMAN, 2012, p.23).

Assim, buscando aprofundar tais discussões nas instituições educacionais, esta investigação esperava que os(as) alunos(as) tivessem a oportunidade de conhecer a diversidade cultural brasileira, para que pudessem refletir sobre a constituição da identidade cultural do país. O esforço da pesquisa procurou investigar possíveis ações de prevenção às situações de discriminação racial no ambiente escolar, propondo, para tanto, práticas de ensino nos anos finais do ensino fundamental em um colégio público.

O estudo abordou as relações étnico-raciais no ambiente escolar, com enfoque na compreensão do preconceito, discriminação e racismo, sendo direcionada pelas questões: os(as) estudantes da escola básica têm acesso à cultura e história afrobrasileira, garantindo o cumprimento das políticas públicas para a educação étnico-racial na escola? Práticas de ensino específicas para essa discussão podem contribuir para o enfrentamento do racismo

⁴Dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Link de acesso: portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/337309. Acesso em 10/nov/2018.

na escola? Desta forma, discorrendo acerca de metodologias dirigidas a projetos que oportunizem o trabalho com a história e cultura dos afrobrasileiros e africanos, apresentar-se-ão, neste texto, os estudos desenvolvidos no âmbito da referida pesquisa, a fim de fortalecer o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais.

2. Aspectos teóricos acerca das relações étnico-raciais

Desde as discussões da Frente Negra Brasileira na década de 1930, até o Jornal Quilombo em fins dos anos 1940, o Teatro experimental do Negro nos anos 1950, e o Movimento Negro Unificado na década de 1970, o acesso à educação formal foi um tema, frequentemente, discutido pelos movimentos sociais negros e intelectuais a eles relacionados. Isso porque,

Deixados, tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978) e os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social/vertical, visando superar a condição de excluídos e miseráveis. [Assim] a educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status (SANTOS, 2005, p.21).

Contudo, ainda que tomada como meio de ascensão social, a educação formal foi também percebida por seus intérpretes como promotora de “embranquecimento cultural”, haja vista o currículo que vangloria a cultura ocidental (europeia e estadunidense), desmerecendo a África e inferiorizando a agência da população negra no âmbito de histórias locais e globais (SANTOS, 2005, p.24). Para Abdias Nascimento (2002), uma das mais emblemáticas lideranças negras do país, a dominação racial pode ser exercida a partir do complexo cultural em que as desigualdades, violências raciais são absorvidas como componentes da vida social.

De acordo com Carlos Hasenbalg (1982), foi justamente a partir da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, liderado por Abdias Nascimento, num contexto de luta de diversos movimentos sociais por redemocratização política do país e de grande repressão a movimentos sociais negros pelo Regime Militar, é que o combate da veiculação de ideias racistas nas escolas ganhou força. Neste mesmo sentido, entre os pontos de reivindicação do MNU, estavam a necessidade de melhores condições de acesso ao ensino; a participação de negros na elaboração dos currículos de órgãos em todos os

níveis escolares; a reformulação dos currículos escolares, visando a valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.

A luta pela reelaboração dos currículos escolares, portanto, é também longínqua, remetendo, ao menos, à década de 1980, quando a “correção dos currículos escolares, omissos e injustos com a comunidade afro-brasileira” (NASCIMENTO, p.280, 2002) foi demanda de diferentes movimentos negros organizados, compilada e discutida na obra de Nascimento (2002). Com efeito, em 1986, quando era operada uma transição política para o regime democrático, a inclusão do ensino de História da África e História do negro no Brasil em todos os níveis escolares foi pauta de reivindicação no âmbito da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (SANTOS, 2005, p.24). Embora a obrigatoriedade do tema não tenha alcançado a nova Constituição Federal, diversas conquistas se deram na nova legislação.

A Carta Magna de 1988 instituiu o princípio da não discriminação como objetivo do Estado brasileiro (Artigo 3º). Em seu artigo 5º, que determina a igualdade de direitos entre todos os cidadãos; o documento delimita punição a qualquer “discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Então, a prática do racismo passou a constituir “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). Não obstante, a Constituição garantiu ainda as liberdades religiosa, filosófica e política (Artigos 5º e 7º), proibindo a “diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil” (Artigo 7º). Assim, finalmente, nos artigos 215º e 216º, define-se as populações indígenas e afro-brasileiras como “participantes do processo civilizatório nacional”, cujas manifestações culturais devem ser valorizadas e protegidas como parte da memória e identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. (BRASIL, 1988).

Assim, a Carta Magna trouxe conquistas históricas aos movimentos negros brasileiros do século XX. O cumprimento de suas determinações, entretanto, tornou-se a nova luta de movimentos sociais e representantes políticos negros – como Abdias Nascimento e Benedita da Silva –; a eles, coube a criação da legislação auxiliar necessária para que a Constituição fosse colocada em prática. Deste modo, em 5 de janeiro de 1989, foi conseguida a aprovação da Lei nº 7.716, conhecida como Lei Caó, responsável pela definição dos crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Na esteira desse processo, segundo

Pilatti (2008) e Silva e Araújo (2005), ao longo da década de 1990⁵, alguns estados e municípios brasileiros reconheceram a necessidade de reformular as normas de regulação de sistemas estaduais e municipais de ensino, para fins de revisão de conteúdos e materiais didáticos, contendo estereótipos e interiorizações do sujeito negro. Em alguns casos, esses entes federativos chegaram mesmo a instituir os temas de história afro-brasileira no currículo escolar.

No ano de 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou a mais importante conquista da luta por redemocratização política e social do país. Isso porque a legislação dispôs não apenas sobre as formas de organização do sistema escolar nacional e de seus programas curriculares, como também definiu o acesso à educação pública, de princípios e gestão democráticos, como um dos aspectos do direito à cidadania. Em seu texto, a LDB definiu que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Artigo 26º § 4º). Porém, apenas em 2003, a partir da promulgação da Lei 10.639, é que a abordagem escolar à contribuição africana foi especificada, por meio da inclusão de dois novos artigos àquela legislação:

“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-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro⁶ como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

⁵ Vale destacar que a lei não surtiu o efeito esperado no contexto em que foi aprovada. Assim sendo, as reivindicações se mantiveram expressivas durante a década de 1990, como foi o caso da “Marcha do Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, realizada no dia 20 de novembro de 1995.

⁶ O dia 20 de novembro passou a ser celebrado como Dia Nacional da Consciência Negra em referência ao assassinato de Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo formado no Brasil durante o período colonial. A escolha da data subentende a crítica à comemoração do 13 de maio, em que luta negra e abolicionista pelo fim da escravidão são reduzidas sob a expressão da benevolência do ato da abolição da escravatura pela monarquia. Lembrar a morte de Zumbi constitui um esforço de consolidar sua representação como um herói do negro da luta por liberdade.

Com efeito, a partir da lei 10.639/2003, os demais reguladores legais da educação para as relações étnico-raciais no país foram criados – num primeiro momento, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e seu *Plano de implementação* – e instituídos pelo parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação. Após a inclusão de história e cultura indígena (a partir da Lei 11.645/2008) entre as temáticas de ensino obrigatórias, houve a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, instituída pelo parecer CNB/CEB 07/2010.

Além de especificar conteúdos, objetivos, instrumentos didáticos, abordagens transversais, tais dispositivos legais tornaram obrigatória a existência de uma disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de nível superior. Assim como conceberam os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABIs) com a finalidade de promover a formação de professores conhecedores da diversidade étnico-racial, da história africana e afrobrasileira, produzir e circular materiais e estratégias pedagógicas para o combate à discriminação e ao racismo, especialmente nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Todavia, as ações previstas nestes documentos não garantem o real direito de as populações negra e indígena terem reconhecidas as suas contribuições para a história e cultura nacionais. A implementação destas regras exige formação adequada de professores, elaboração de material didático pertinente, gestão escolar adequada dos temas de ensino transversais, e ampliação de espaços autônomos de expressão da visão de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais. Com a aprovação das leis 10.639 e 11.645, atribui-se aos professores(as) um papel preponderante no combate ao preconceito e à discriminação racial no Brasil, mediante a ressignificação e valorização no contexto escolar do patrimônio cultural das matrizes africanas brasileiras. Entretanto, o sucesso das medidas de educação para as relações étnico-raciais depende da ação articulada a diferentes formas de combate às desigualdades, que ocasionam a dificuldade de pardos, negros e indígenas no acesso à educação.

Neste sentido, uma série de políticas públicas foi criada e medidas protetivas foram tomadas, entre os anos de 2000 e 2010, endereçadas à população negra brasileira, entre elas: o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002); a regulamentação do procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras

ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (2003); a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2003); a promulgação de leis que instituem a educação para as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no sistema básico de ensino (2003/2008); a criação de uma Secretaria Especial de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (SEPPPIR, 2003), a qual aprovou o Estatuto da Igualdade Racial (2010); instituição do Programa Brasil Quilombola (2004); o tombamento federal de terreiros de candomblé (1986, 2000, 2004, 2005, 2014, 2015, 2018); a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) (2007); implantação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) (2009) e do Plano Nacional de Cultura (2011), determinando que 50% dos povos e comunidades tradicionais e grupos de culturas cadastrados no Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais sejam atendidos por ações de promoção da diversidade cultural; além do Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015) e a implementação de diferentes políticas de reparação e saúde, específicas à população negra.

O racismo, portanto, deve ser considerado como um processo histórico, e não apenas como derivação de determinados sistemas econômicos e políticos. A especificidade de sua dinâmica estrutural está ligada às peculiaridades de cada formação social (SCHWARCZ, 2012). Nesse sentido, recuperar aspectos da participação brasileira no tráfico atlântico de escravizados; as características do regime escravista brasileiro e sua dinâmica social; a dificuldade de inserção social e o processo de exclusão do trabalhador negro no período pós-abolição; as políticas de imigração e branqueamento; políticas urbanas de higienização; além do sistemático combate às práticas culturais e religiosas negras, como a capoeira e o candomblé, nos permite perceber aspectos singulares do racismo estrutural brasileiro, manifesto em práticas culturais, sociais e em políticas de Estado (SCHWARCZ, 2012).

3. Percurso metodológico da pesquisa

O estudo aqui descrito utilizou-se da pesquisa⁷ qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), busca a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do

⁷ Esta pesquisa resulta das ações do grupo de pesquisa Educação do Instituto Federal Goiano, com projeto registrado em comitê de ética, sob parecer nº 2.758.368, respeitando o sigilo e consentimento dos participantes, por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

pesquisador com a situação estudada, enfatizando a perspectiva do grupo estudado. Para Lüdke e André (2013), que discutem pesquisa em educação, existem dois modos de analisar numa vertente qualitativa: pode-se utilizar da etnografia, ou o estudo de caso. A pesquisa aqui descrita se baseia no segundo tipo, relatos do estudo de caso, os quais possuem uma linguagem e forma mais acessíveis do que outros tipos de relatórios de pesquisa, devendo apresentar três fases consecutivas de desenvolvimento: a fase exploratória; a coleta de dados; e a análise dos resultados obtidos (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Neste sentido, no âmbito da primeira etapa da presente pesquisa, na fase exploratória, foram realizados estudos teóricos sobre as relações étnico-raciais, bem como análise de materiais didáticos desenvolvidos e utilizados pelos (as) docentes, a fim de identificar como eram abordados os temas da história afrobrasileira, discriminação e preconceito racial, no âmbito do planejamento do colégio público investigado. Além disso, a primeira ação desenvolvida analisou ainda os livros didáticos da disciplina de Ciências, para verificar se haveria conteúdos desta a abordagem referentes às questões étnico-raciais. Para tanto, visando articular os estudos propostos com disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa, Artes, Filosofia e Sociologia, estabeleceu-se parceria com corpo docente do colégio ainda na fase exploratória.

Todos os dados foram compilados por meio do diário de campo que, para Lüdke e André (2013), é considerado um instrumento de pesquisa em que o pesquisador pode transformar o pensamento em registro escrito e documentado, auxiliando-o no planejamento de aula e em quaisquer atividades relacionadas à docência.

A segunda etapa de coleta de dados foi mais longa e sistemática, em que foram planejadas e implementadas práticas de ensino, com o objetivo de encontrar formas de reparar e diminuir atos de preconceito racial no ambiente escolar, oportunizando o diálogo com os(as) estudantes e a delimitação de conceitos a partir de palestras e debates. Diante disto, a pesquisa se propôs a promover maior reflexão acerca dos conceitos de racismo, discriminação e violência racial, ao longo de sua segunda etapa, de forma não fragmentária ou marcada por compreensões tecnicistas, como afirma Michel Pêcheux (apud OLIVEIRA, 2007, p.23), “as formações ideológicas comportam, como um de seus componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas”.

Assim, tendo em vista esta perspectiva e buscando construir subsídios teóricos que pudessem oportunizar aos estudantes a reflexão, foram realizadas duas palestras, nas quais, utilizou-se de mídias digitais, como slides, vídeos e imagens ilustrativas para estimular o

interesse e a compreensão dos(das) estudantes acerca das relações de racismo, desconstruindo e reconstruindo conceitos por meio de um viés científico, crítico, e, sobretudo, humanista. Em seguida, ainda na segunda etapa da pesquisa, iniciou-se o planejamento das propostas de metodologia de ensino para as turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental do colégio investigado.

Já durante a terceira etapa, em que foi realizada a análise e interpretação dos dados previamente colhidos, foram examinados os resultados obtidos a partir de dois questionários aplicados, um antes do início das práticas e outro após e do diário de campo durante a fase de coleta de dados, a fim de verificar a reconstrução de seus conceitos acerca das questões étnico-raciais após a discussão da temática sob a luz de diferentes perspectivas. O questionário é definido por Marconi e Lakatos (2017) como um instrumento de coleta de dados construído por uma série de perguntas, podendo ser realizado de forma oral ou escrita, que consiste no conjunto de questões aplicadas, feito para gerar os dados necessários, a fim de alcançar os objetivos do projeto e, por este motivo, trata de uma ferramenta de extrema importância para a pesquisa científica, especialmente quando relacionada às ciências sociais. No entanto, faz-se necessário ressaltar que o uso somente do questionário impossibilita uma análise das subjetividades percebidas e anotadas no diário de campo.

Realizadas as ações, analisaram-se os dados obtidos na pesquisa por meio de organização sistemática destes em categorias que pudessem auxiliar a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos instrumentos de coleta de dados, utilizados com bases teóricas referentes à temática, buscando acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013).

4. Práticas de ensino para a educação étnico-racial: refletindo sobre as experiências na escola

Ao abordar algumas experiências de práticas de ensino com diferentes estratégias e recursos didáticos para a educação étnico-racial, compreende-se estratégias didáticas ou procedimentos didáticos como um conjunto de ações mobilizadas pelos(as) professores(as) e alunos(as), com vistas a atingir os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Recorre-se a Roldão (2009, p.29), ao definir estratégia como “[...] um conjunto de ações que na minha perspectiva designaria de preferência por sub-estratégias, que envolvem o recurso a diversas técnicas de ensino, concretizadas em atividades

organizadas”. Nas diferentes práticas de ensino, procurou-se utilizar as estratégias e recursos, não como um conjunto de técnicas traduzidas em expor e apresentar, mas uma ação com finalidade de promover a aprendizagem no aluno, ensejando sua participação efetiva e desenvolvimento de sua capacidade reflexiva, de sua autonomia, enfim, de interpretação, de compreensão, de questionamento e de intervenção.

Esta proposta formativa ancorou-se, especialmente, em Freire (2006a), ao propor a educação “problematizadora”, esta que se realiza quando educador e educando(a) se integram num mesmo processo, estabelecendo uma relação dialógica-dialética, na qual, ambos aprendem juntos. Neste cenário, prevalece o diálogo, a troca de informações, em que educador e educando produzem conhecimento a partir da interação entre seus saberes. Para Freire (2006 b), ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, o que implica a necessidade e importância da materialização de uma prática educativa crítica para que educadores e educandos se assumam como seres históricos, sociais, culturais transformadores, criadores, com capacidade de se emocionarem, da inovação e da criação.

A pesquisa foi iniciada com a análise dos livros didáticos utilizados em sala de aula nas disciplinas de História e Ciências. Foram analisados oito livros didáticos do Ensino Fundamental, sendo um livro de cada disciplina por turma, das oito turmas participantes da pesquisa. A partir da análise realizada nos livros didáticos, identificou-se que apenas um livro, de oito analisados, da disciplina de História abordava as questões raciais e, ainda assim, de uma forma bem sucinta em conteúdo relacionado ao período da escravidão, por meio de uma descrição do período, porém sem considerar as questões raciais brasileiras históricas que permanecem evidentes na sociedade como herança do logo período escravocrata vivido pelos negros no Brasil e a história cultural da população negra brasileira. Tal constatação justifica o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais Básicas para a Educação: Diversidade e Inclusão reforçarem a importância da participação ativa do Estado no combate às desigualdades e preconceitos, prevendo, no currículo escolar, tais conteúdos, uma vez que

Sem a intervenção do Estado, os grupos marginalizados, incluindo os afrodescendentes, dificilmente, romperão o sistema meritocrático que agrava as desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (DCNBE, 2010, p. 134.)

Diante de tal constatação da ausência nos livros didáticos sobre as questões raciais, corrobora a afirmativa de Ortiz (2005) da presença do preconceito na escola, já nas séries iniciais, e a falta de materiais que tragam imagens positivas do negro pode reforçar a discriminação sofrida pelas crianças na escola, sendo o preconceito em sala de aula omitido e/ou negligenciado pelos(as) próprios(as) professores(as) que “preferem”, por carência de preparação profissional para abordar tais questões com os(as) alunos(as), se calar, ao invés de discutir o assunto e propor alternativas para que ele seja erradicado.

O racismo não só prejudica quem é vítima, mas todos os(as) sujeitos sociais envolvidos(as). A sua prática pode gerar conflitos, desunião, principalmente, quando predomina a negligência. A negação ou apatia dos(as) educadores(as) em procurar soluções às situações preconceituosas entre as crianças e adolescentes, reforça os estereótipos e preconceitos (ALMEIDA, 2018).

De acordo com Edward Arnold (1982), a palavra preconceito é formada pelo prefixo latino “pré” (anterioridade, antecedência), acrescida do substantivo “conceito” (opinião, reputação, julgamento, avaliação). O preconceito é, portanto, o conceito formado antes de se ter os conhecimentos necessários. É a opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação. Ainda seguindo a linha de raciocínio de Arnold (1982), o preconceito racial sustenta a ideia da superioridade de uma raça em relação à outra, sendo algo formado de maneira irrefletida, a partir de crenças e juízos de valor que o homem sustenta sobre as diferenças raciais. A diferença de cor de pele, neste caso, torna-se uma justificativa para que pessoas preconceituosas a utilizem para julgar e discriminar.

Diferentes autores, como Dennis de Oliveira (2017), Ivone Oliveira (2007), Ellis Cashmore (2000) e Silva Almeida (2018), sinalizam que este tema é discutido de maneira insuficiente nas salas de aulas de nosso país, apontando a necessidade de mostrar para as novas gerações a importância da cultura afrobrasileira e amplitude de sua diversidade. Por isso, segundo Silva Almeida (2018, p.105), é necessário repensar “as relações entre cultura e currículo para além das distinções binárias entre produção e reprodução cultural expressas em termos como currículo como fatos e currículo como prática”, e que os livros didáticos abordem, de modo significativo, a história e cultura afrobrasileira.

Já no início, com a aplicação dos questionários previstos para os(as) estudantes, observou-se certo estranhamento por parte deles(as) perante o tema abordado, indicando a deficiência no ambiente escolar de práticas de ensino direcionadas para a abordagem da temática das relações étnico-raciais na escola. Desta forma, enquanto a aplicação do

questionário foi favorecida por despertar curiosidade quanto a temática, também chamou a atenção a ausência de diálogo na escola de temáticas instituídas por lei, desde o ano de 2003, algo preocupante e que reforça a urgência por promover práticas de ensino no ambiente escolar que efetivem o previsto em lei.

Ao analisar as respostas obtidas nessa primeira aplicação, percebe-se que os(as) alunos(as) apresentaram certa confusão quanto aos conceitos de discriminação racial, racismo, preconceito e violência racial. Neste sentido, percebe-se que o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. “Falar em identidade negra do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos estudantes afrobrasileiros.” (NASCIMENTO, 2002, p. 95).

Sabemos que, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003, fatos como esse vêm ocorrendo no ambiente escolar. Os preconceitos podem ser óbvios aos observadores quando cometidos por alguém. Contudo, os agentes da discriminação raramente assumem que são pessoas preconceituosas (OLIVEIRA, 2007). Tendo em vista o longo caminho que as discussões e estudos sobre o preconceito, racismo e pluralidade cultural, a fim de alcançar o cotidiano da prática educativa, algumas alternativas foram propostas no âmbito da pesquisa mediante as situações encontradas nos resultados do primeiro questionário aplicado.

Para introduzir a discussão acerca da discriminação racial, realizaram quatro aulas acerca do assunto, durante as quais se observou certo impacto nos(as) alunos(as) pelas mídias digitais, utilizadas como provocadoras da reflexão. Como afirma Oliveira (2007),

[...] uma imagem de negro (“preto”) como um ser que “vale menos”, que tem “direito” a “menos”, que “é menos” do que aquele que não o é. Uma imagem que permeia a relação entre os alunos e que configura formas de relação entre “não-pretos” e “pretos” em que, muitas vezes, os primeiros se colocam incondicionalmente acima dos segundos e fazem de tudo para marcar esta “diferença que desvaloriza” (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

A fim de oportunizar o aprofundamento da reflexão, sugeriu-se, nestas aulas, análises de casos com as turmas, em que os(as) alunos(as) se dividiram em grupos e descreveram uma situação vivida em que puderam perceber a discriminação racial. Em seguida, foi realizada uma discussão acerca da forma com que tais casos poderiam ser solucionados. O envolvimento dos(as) alunos(as) nessas atividades desenvolvidas valida o

indicado na lei nº 10.369, quanto a necessidade da inclusão da educação para as relações étnico-raciais na escola, pois incitou aos(as) alunos(as) a desenvolver um posicionamento analítico e investigador com relação a temática ético-racial.

Deste modo, diante do envolvimento demonstrado pelos(as) estudantes, a participação foi surpreendente, tendo demonstrado uma compreensão humanista (KENNY; GROTELUESCHEN, 1980, p.03) acerca da condição de igualdade a despeito das diferenças de “cor”. Nas palavras de Freire (2006b, p.86), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar não é transferir conhecimento”.

Em sequência às práticas propostas foram desenvolvidas duas palestras com especialistas. A primeira, denominada “Quem vê cor de pele, vê DNA? ”, foi realizada por uma bióloga, colaboradora da pesquisa, abordando a temática étnico-racial por um viés biológico. Já a segunda, intitulada “Como construir o conceito de raça?”, foi apresentada por um sociólogo, colaborador da pesquisa, com a finalidade de discutir o conceito de raça como algo construído socialmente. Ambas as palestras procuraram realizar explanações que pudessem apresentar os diferentes conceitos de raça existentes definido pela biologia e pela sociologia.

De acordo com o ponto de vista apresentado sob a perspectiva da biologia genética não há diferenças entre pessoas com tons de peles diferentes, sendo a discriminação racial apenas um julgamento construído socialmente, e não aceito pelas ciências naturais. A participação do alunado na palestra evidenciou muito interesse por um tema tão complexo quanto à genética, e, quando abordado de forma a ser facilmente compreendida pelos(as) alunos(as), apresenta-se como um conteúdo que possibilita o interdisciplinar de promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Já a segunda palestra, realizada pelo mestre em Sociologia, apresentou os conceitos de discriminação, preconceito e violência racial por um viés sociológico, relativizando as noções da primeira palestra ao afirmar que conceitos não existentes para a genética existem no âmbito da sociologia, uma vez que se relacionam a comportamentos observados no contexto social. Novamente, houve grande interação dos(as) alunos(as), originando maior compreensão sobre as relações étnico-raciais, bem como acerca das atitudes a serem tomadas mediante situações de preconceito e discriminação racial.

Entende-se que uma pesquisa com viés pedagógico deve contemplar diversas metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem com vistas ao

desenvolvimento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, imprima nos(as) alunos(as) conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem, possibilitando sua formação integral como cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, o que tornará significativa a sua aprendizagem (PIRES, 2018). Finalizadas as palestras, a partir das quais os(as) estudantes puderam construir subsídios teóricos, iniciou-se a implementação das estratégias didático-pedagógicas propostas como prática de ensino para cada série do ensino fundamental no colégio estudado.

4.1. Algumas das práticas de ensino realizadas

A princípio, propondo abordar, com as turmas do Ensino Fundamental envolvidas, diferentes estratégias didático-pedagógicas para a temática étnico-racial, organizou-se várias ações didáticas. Para efeitos de apresentação, foi feito um recorte em que serão destacadas algumas das práticas da seguinte maneira: para a turma do sexto ano, aplicou-se um jogo didático com perguntas e respostas; com a turma do sétimo ano, elaborou-se um livro de poesias escritas pelos(as) próprios(as) alunos (as), intitulado “Menos Cor, Mais Amor”; à turma do oitavo ano, foi sugerida uma exposição de fotos durante a qual cada estudante deveria apresentar duas fotografias: uma primeira que apresentasse uma percepção sobre o racismo, e outra que contradissesse o racismo favorecendo o respeito à diversidade; e, com os(as) estudantes do nono ano, foi apresentada uma atividade sobre a elaboração de dissertações que abordassem a reflexão crítica do tema trabalhado, com premiação das três melhores (avaliadas pelos bolsistas da pesquisa, com o auxílio da professora de Língua Portuguesa).

Os jogos didáticos com os alunos do sexto ano foram utilizados na concepção de Pires (2018), em que o jogo pedagógico é uma estratégia adotada pelo docente que permite a criação de um novo conceito a partir do “confronto” com o conceito já trazido pelo(a) educando(a). Neste sentido, a dimensão lúdica do jogo tradicional pode auxiliar no ensino.

Sob esta perspectiva, adotou-se, para o sexto ano, uma turma composta por estudantes com idade entre 11 e 13 anos, um jogo de estratégia, em que os(as) participantes deveriam responder um conjunto de perguntas acerca da temática abordada durante os momentos de formação já proporcionados anteriormente.

Durante a explicação inicial do jogo, os (as) alunos(as) demonstraram estar um pouco confusos em relação às regras do jogo, mas, quando começaram a atividade, logo se

interessaram mais e participaram com afinco. Foi possível perceber que os conceitos idealizados pelos(as) estudantes estavam sendo ressignificados, e, com isso, se mostraram mais flexíveis às diferentes perspectivas de entendimento das relações étnico-raciais.

O ponto de vista da escrita das poesias com a turma do sétimo ano ancorou-se em Ana Elvira Gerbara (2011), ao destacar que ensinar poesia é oportunizar o trabalho de um texto “[...] como resposta a uma necessidade, a alguém, a um tempo definido. A poesia, dentro dessa concepção, é um modo de viver o mundo e cada composição poética reflete quem somos, o que pensamos, sentimos e buscamos”. Ao partir de tal interpretação, foi proposto à turma que cada aluno(a) escrevesse um poema sobre a temática das relações étnico-racial, já discutida a partir das palestras e aulas introdutórias. Em conjunto aos(as) alunos(as) foi decidido que os poemas integrariam um livro que, por sua vez, se chamaria “Menos Cor, mais amor”.

Observou-se que o trabalho com esta turma surtiu grande impacto, despertando o interesse e o envolvimento dos(as) estudantes, pois todos se dispuseram a elaborar poesias, bem como se posicionaram contra os atos de violência racial, contextualizando o prejuízo que o racismo provoca em seus colegas, enfatizando que tais práticas de ensino oportunizam a discussão.

É notável que, no Brasil, a discussão sobre o racismo seja um tabu, pelo fato dos brasileiros se imaginarem numa democracia racial, sendo esta, uma fonte de orgulho nacional, que no confronto e comparação com outras nações, nos serve como prova “incontestável” de nosso *status* de povo civilizado (GUIMARÃES, 1995). No entanto, de acordo com a visão de Ana Celia Silva (1996), a descrição do Brasil é uma sociedade onde as distinções de classe são profundamente marcadas, onde classe e cor sobrepõem-se, mas não coincidem, onde a classe, frequentemente, prevalece sobre a “cor”, e onde a “raça” é matéria de foro individual e de preferência pessoal, ao invés de filiação coletiva.

Segundo Ana Celia Silva (1996), no que se refere aos currículos escolares, chama a atenção à falta de conteúdos ligados à cultura afrobrasileira que estejam apontando importância desta população na construção da identidade brasileira, e não apenas constando em registros folclóricos ou datas comemorativas. Para o autor, falta aos currículos, principalmente, uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

Ademais, à turma do oitavo ano, visando valorizar a cultura afrobrasileira no ambiente escolar, sugeriu-se uma exposição de imagens, em que cada um dos(as)

estudantes levaria duas imagens (fotografias, pinturas e desenhos), uma que expusesse formas de violência causadas por atos racistas, e outra que, para contrapor, exibisse a beleza da cultura afro-brasileira presente em nossa diversidade cultural. Infelizmente, não houve participação dos(as) estudantes. Mesmo diante de seguidos avisos e lembretes, nenhum deles se propôs a levar as imagens, o que inviabilizou a realização da exposição planejada, reforçando a necessidade de propor mais ações na escola que oportunizem a aproximação com a cultura afrobrasileira.

Já à turma do nono ano, foi proposta a elaboração de dissertações acerca do tema da cultura afrobrasileira, bem como sobre atitudes de discriminação e preconceito racial. Todos os(as) alunos(as) se propuseram a participar da ação e escreveram suas redações. Com o auxílio da professora de Língua Portuguesa do colégio investigado, submeteu-se as redações escritas a alguns índices avaliativos, por meio dos quais foram atribuídas notas aos trabalhos. As três primeiras notas foram premiadas com medalhas, entregues em cerimônia pública de premiação na escola.

As redações que se destacaram discutiam os prejuízos dos atos de violência e discriminação racial, contextualizando o racismo em ambiente escolar e as consequências que este pode causar em crianças e adolescentes.

Considerações Finais

Ao objetivar investigar possíveis ações de prevenção às situações de discriminação racial no ambiente escolar, propondo, por meio da análise dos livros didáticos e aplicação de práticas de ensino, voltadas para as relações ético-raciais nos anos finais do Ensino Fundamental em um colégio público, procurou-se trabalhar na perspectiva apontada por Freire (2006b), em que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, porquanto, é a partir da reflexão crítica sobre a prática que é possível intervir sobre ela.

Na etapa inicial da pesquisa, percebeu-se que a temática da história e cultura afrobrasileira, bem como os elementos alusivos às questões de discriminação e preconceito racial não eram muito explorados nas práticas de ensino dos(as) professores(as), tampouco os livros didáticos utilizados abordavam estas questões, uma vez que, somente um, dos oito livros analisados, trazia elementos superficiais acerca da questão. Por isso, é necessário repensar o currículo escolar da Educação Básica, e que os livros didáticos abordem de modo significativo e reflexivo a história e cultura afrobrasileira. A partir deste primeiro olhar, avançou-se para a implementação de estratégias didático-pedagógicas com os(as)

estudantes do Ensino Fundamental.

Outrossim, com a realização desta pesquisa, observou-se um grande avanço dos(as) estudantes em relação à compreensão de conceitos abordados pela questão étnico-racial. Os(as) alunos(as) apresentaram empatia pelo tema, principalmente, nas atividades do jogo aplicado no sexto ano e na criação do livro de poesias “Menos cor, mais amor”, pelo sétimo ano, pois oportunizou-se um momento para a reflexão das questões raciais no ambiente escolar, por meio da expressão criativa e artística.

Entretanto, os(as) estudantes demonstraram menos interesse na atividade proposta ao oitavo ano, em que era para levarem imagens que retratassem a cultura afrobrasileira. Acredita-se que esse desinteresse ocorreu devido à ausência da abordagem nos currículos escolares da Educação Básica no Brasil da importância da cultura afrobrasileira, constatação que reafirma a urgência da efetivação da lei com a reestruturação dos currículos e dos livros didáticos.

Em relação à participação dos(as) professores(as) e da gestão da escola, estas ofereceram importante comprometimento para a realização da pesquisa na escola, garantindo recursos didáticos e organizando horários e locais para as atividades propostas realizadas no ambiente escolar, tanto que a gestão, ao longo do desenvolvimento da pesquisa na escola, demonstrou interesse em oportunizar mais ações voltadas para as questões étnico-raciais.

Notou-se que as palestras com especialistas proporcionaram um importante espaço para oportunizar discussão e aprendizado aos(as) estudantes, visando adquirir conhecimento em relação à temática étnico-racial e momentos reflexivos, para que os(as) estudantes pudessem tirar suas dúvidas sobre o assunto abordado, reconstruindo seus conceitos pré-estabelecidos.

Ao fazer uma comparação referente aos questionários aplicados (no início e no fim da pesquisa), perceberam-se diferenças no tocante ao conceito de ‘racismo’; sendo, na primeira aplicação, caracterizado apenas como atos de violência e agressão física devido à cor de pele do indivíduo; e, na segunda, a definição de racismo passa a ser construída como toda e qualquer ofensa feita a um indivíduo pelo motivo de este apresentar uma tonalidade de pele diferente, incluindo agressão verbal e, até mesmo, atos violentos.

Entretanto, também percebeu-se que boa parte dos(das) alunos(as) apresentou desinteresse em contribuir com as práticas de ensino propostas, seja pela ausência nos livros didáticos de conteúdos sobre a história e cultura afrobrasileira, seja pela

compreensão dos conceitos da temática, ou, até mesmo, por falta de estímulo, ressaltando a urgência da efetivação do proposto em lei quanto a educação para as relações étnico-raciais nas instituições educacionais brasileiras.

Nesta perspectiva, entende-se que é necessário ampliar os debates no ambiente escolar sobre as questões do racismo e discriminação étnico-racial presentes na sociedade brasileira como um todo. É válido ressaltar que a execução desta pesquisa no colégio contribuiu para a inserção de uma disciplina, por parte do colégio, denominada Educação Étnico-Racial, que busca abordar a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Essa iniciativa do colégio é fundamental e emergente, pois reforça o disposto em lei, no entanto, ressalta-se que ainda há um caminho longo a se percorrer, quando se trata da educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo. Feminismos Plurais. 2018.

ARNOLD, Edward. GILES, H.; RYAN, E. B. (Eds.). **Attitudes towards language variation: social and applied context.** London, 1982. p. 1-19.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10/out/2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22/dez/2018.

BRASIL, Instituto Brasileiro de geografia e estatística, IBGE, 500 anos de povoamento. Disponível em: <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30/mar/2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. Acesso em: 23/jul/2018.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Lei de inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 09/out/2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Lei de Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15/nov/2018.

BRASIL, **Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 05/jul/2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CEB/CNE nº. 15/98 1998. Acesso em: 27/ago/2018.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São. Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

GERBARA, Ana Elvira. **Reflexões sobre o ensino de poesia.** In: SILVA, Eliseu Ferreira. **Como e por que trabalhar poesia em sala de aula.** Revista Graduando, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** Fulbright no AfroAmerican Studies Program da Brown University, 1995.

HASENBALG, Carlos A. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil.** Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Vol. 38, n. 2, 1995.

HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Ed: Marco Zero Limitada, 1982.
INEP. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 01/04/2019.

KENNY, WR.; GROTELUESCHEN, AD. **Making the CaseforCaseStu4J.** Occasional Paper, University of Illinois, 1980.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado.** Rio de Janeiro: Ed: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do Pan-africanismo.** Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2002.

OLIVEIRA, Dennis de. **O Combate ao racismo é uma luta anticapitalista.** In: OLIVEIRA, Dennis de (orgs.) *A luta contra o racismo no Brasil.* 1ª.ed. São Paulo: Edições Fórum, 2017.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** São Paulo: Papyrus, 2007.

ORTIZ, Gisele. **Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na educação infantil.** Revista Avisala, no 23, nov. 2005.

PECHÊUX, M. In: OLIVEIRA, E. C. de. **Autoria: a criação e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Eduel, 2004.

PETRUCCELLI, José Luis & SABOIA, Ana Lucia. **Características Étnico-raciais da População: classificações e identidades.** IBGE. Ed. 1º. 2013.

PILATTI, Adriano. **A Constituinte de 1987-1988: progressistas, conservadores ordem econômica e regras do jogo.** Rio de Janeiro: Ed: Lúmen, 2008.

PIRES, Iracy Silva. **O lúdico na aquisição do letramento: os jogos educativos.** In: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.** V. N. Gaia : Fundação Manuel Leão, 2009. - 129 p.

SANTOS, Sales Augusto. **A lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/2003, 2005.

SCHUMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilian Mortiz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário.** São Paulo: Claro Enigma. 2012.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Virgínia Gouvêa Nunes de Menezes e Simone de Sousa Moraes*

Submetido em 16/09/2019

Aprovado em 15/01/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)