

“LÁ NA ESCOLA (NÃO) TEM RACISMO!”:
reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais.

“THERE IS NO RACISM IN THE SCHOOL!”:
Reflections on formative experiences in education for ethnic-racial relations.

Márcia Lúcia Anacleto de Souza¹

RESUMO

Este texto aborda o significado da formação em educação para as relações étnico-raciais, a partir da reflexão sobre discursos docentes presentes em cursos ministrados nos últimos quatro anos em cidades do interior paulista. As experiências apontam o necessário aprofundamento da temática em cursos de formação inicial e continuada de professores/as, visando a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade brasileira e presentes nas mentalidades docentes. A partir da expressão, “Lá na escola não tem racismo!”, verificam-se os desafios que a educação formal ainda enfrenta na compreensão de que é um espaço sócio-cultural e na construção de pedagogias interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais; Lei 10.639/03; Formação de professores; Interculturalidade; Mentalidades

ABSTRACT

This text deals with the meaning of education in ethnic-racial relations, reflecting on teaching discourses present in courses taught in the last four years in cities in the interior of São Paulo. The experiences point to the necessary deepening of the theme in initial and continuing teacher training courses, aiming at the deconstruction of prejudices rooted in Brazilian society and present in the teaching mentalities. From the expression, "There is no racism in school", there are challenges that formal education still faces in understanding that it is a socio-cultural space and in the construction of intercultural pedagogies.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations; Law 10.639/03; Teacher training; Racial prejudice; Interculturality; Mentalities

DOI: 10.21920/recei7201738193209
<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738193209>

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sócio-Cultural, do Departamento de Ciências Sociais e Educação. E-mail: negramarsea@gmail.com

INTRODUÇÃO

A expressão que dá título ao texto sistematiza um modo ainda muito presente de lidar com a temática racial nas escolas. Transcorridos quatorze anos da inclusão da obrigatoriedade do estudo da cultura e história afro-brasileira e africana no artigo 26 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*, as experiências formativas na temática evidenciam avanços e desafios escolares para a superação do racismo e das desigualdades raciais.

A implementação da lei 10.639/03, regulamentada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004), e ampliada com a inclusão do ensino de história e cultura indígena pela lei 11.645/08, significa a busca pela efetivação de abordagens pedagógicas e curriculares que desconstruam preconceitos raciais, e produzam relações educativas em que brancos, negros e indígenas tenham suas trajetórias sociais, históricas e culturais conhecidas, valorizadas e reconhecidas de modo igualitário. No entanto, como a própria relatora das *Diretrizes*² afirma, em entrevista publicada no dia oito de janeiro de 2017³, a educação para a igualdade racial ainda é um desafio para as escolas e redes de ensino brasileiras.

Na entrevista, a professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴ relata o que observei em escolas de educação infantil e ensino fundamental, durante momentos formativos desenvolvidos entre os anos de 2012 e 2016, em municípios do interior paulista. Para ela, as abordagens da temática ainda dependem da iniciativa individual de professor/as, quando deveriam constar nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Nas situações formativas vivenciadas, em que houve diálogo com docentes e gestores, alguns afirmaram que suas escolas não tinham racismo, nem problemas com discriminação de qualquer tipo, e que seus projetos político-pedagógicos contemplavam a diversidade.

Estas afirmações surgiram durante a apresentação dos objetivos da educação para as relações étnico-raciais nas escolas. Nestes momentos, nota-se que a negação do racismo no contexto escolar também funciona como uma estratégia para a recusa à inclusão da temática nos currículos. Esta mudança, quando ocorre, tem sido pontual e paliativa, como uma ação para “resolver problemas de discriminação”. Além disso, verifica-se que estes discursos envolvem o desafio de abertura docente para compreensão do racismo criado e recriado, cotidianamente, em nossa sociedade, e manifesto nas escolas durante o encontro entre sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, culturais, religiosos: crianças, adolescentes, jovens, adultos, homens,

² Em alguns trechos utilizarei apenas a palavra *Diretrizes* (em itálico) para me referir às Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³ Revista Brasil de Fato, Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. Acesso em 17 jan. 2017.

⁴ Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos.

mulheres, negros/as, brancos/as, pobres e ricos, professores e professoras, equipes de apoio, gestores/as.

Afirmar que não há racismo na escola engendra uma reflexão acerca das razões para a permanência de um discurso que, antes mesmo de compreender, conhecer, aproximar-se da realidade, nega-a. As experiências nos cursos de formação têm apontado quão desafiador é formar professores para uma educação de superação das desigualdades raciais, quando as mentalidades são constituídas pela perspectiva da democracia racial e de uma igualdade que nega o direito à diferença. As negativas indicam “bloqueios” que escolas e seus agentes apresentam, mediante a obrigatoriedade da legislação educacional, do trabalho com a diversidade sociocultural e étnico-racial, reproduzindo um fenômeno social que Fernandes (2007[1972]) denomina “preconceito de não ter preconceito”.

Sem aprofundar o debate teórico que o autor traz ao estudar a situação do negro em São Paulo da década de 1940, “preconceito de não ter preconceito” envolve a recusa da existência de preconceito racial pelos sujeitos indagados, sabidamente porque ser preconceituoso/a é opor-se à moral e bons costumes numa sociedade que se quer cidadã e fraterna. Esta moral considera “degradante”, para usar uma expressão do próprio autor (2007[1972], p. 41), a atitude preconceituosa, porém o discurso não coaduna com a realidade, e tal perspectiva permanece apenas no plano ideal.

Daí uma confusa combinação de atitudes e verbalizações ideais que nada têm a ver com as disposições efetivas de atuação social. Tudo se passa como se o “branco” assumisse maior consciência parcial de sua responsabilidade na degradação do “negro” [...] como pessoa, mas, ao mesmo tempo, encontrasse sérias dificuldades em vencer-se a si próprio e não recebesse nenhum incentivo bastante forte para obrigar-se a converter em realidade o ideal de fraternidade cristão-católico. O lado curioso dessa ambígua situação de transição aparece na saída espontânea que se deu a esse drama de consciência. Sem nenhuma espécie de farisaísmo consciente, tende-se a uma acomodação contraditória. O “preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima (FERNANDES, 2007[1972], p. 41).

Atualmente, a recusa à discriminação racial indica um posicionamento discursivo contrário a uma prática mal recebida socialmente, e que fere o ideário cristão, como afirma o autor, mas também a sua definição como um crime, de modo que, a atitude racista realoca os sujeitos para o campo da ilegalidade. A “acomodação contraditória” de que nos fala Fernandes (2007[1972]) envolve saber o que é moralmente aceito e defendê-lo, condenando a sua prática (o plano ideal), mas negar qualquer acusação ou reconhecimento da existência do racismo (e não se incluir nele). O que configura esta ambiguidade, para o autor, e permanece, sabidamente, na esfera das relações étnico-raciais em nossa sociedade – e na escola – é o acobertamento das situações de discriminação, ou a sua dissimulação, no âmbito dos muros, das salas, dos corredores, dos ambientes de trabalho, ou seja, “mantendo-se como algo “íntimo”” (FERNANDES, 2007[1972], p. 42) e intocável.

O caráter intocável do racismo na escola reflete as afirmativas “lá na escola não tem racismo” e “não há problema de discriminação na escola”, e mobiliza, ao lado de outros aspectos da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, reflexões sobre a importância da formação docente na temática.

Neste texto, alguns discursos explicitados nos cursos formativos são trazidos para pensar a contemporaneidade da obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, e da efetivação de projetos pedagógicos comprometidos com a superação das desigualdades raciais. Diante do desafio apresentado pela expressão “Lá na escola não tem racismo!”, revela-se a importância da abordagem das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada de professores e professoras, o que implica empreender um esforço reflexivo de compreensão da escola como um espaço sociocultural.

A LEI 10.639/03: UM MARCO HISTÓRICO NA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR EDUCAÇÃO

A lei 10.639/03 é um marco histórico da luta do movimento negro brasileiro pelo direito à educação de qualidade. Desde o pós-abolição, a educação e a escola são compreendidos pelas diferentes representações do movimento negro como uma das estratégias para integrar o negro na sociedade e superar os processos de exclusão racial. De acordo com Gonçalves (2000), a educação sempre esteve entre as reivindicações dos movimentos sociais dos negros daquele período.

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

As expectativas do movimento negro em relação à escola como um espaço de instrução que possibilitasse a inserção no trabalho foram adensadas de modo mais contundente pela necessidade de contemplar práticas, discursos e conteúdos curriculares que abordassem a trajetória do negro no Brasil, e a história e cultura africana de maneira valorizada. Diante do processo de ingresso de negros e negras nas escolas constata-se que esta instituição também se conformava como um espaço de reprodução de preconceito e discriminação racial. Neste sentido, como aponta Santos (2005), em fins da década de 1970, as reivindicações no campo da educação apontavam responsabilidades do Estado no combate à discriminação racial. Um dos marcos neste movimento foi a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986)*, em que representantes dos movimentos negros do país se reuniram e construíram uma pauta reivindicatória aos membros da Assembleia Nacional Constituinte (SANTOS, 2005). Dentre as pautas apresentadas já havia a obrigatoriedade de inclusão nos currículos escolares, do ensino de história da África e do negro no Brasil.

Outro marco histórico e político importante no contexto reivindicatório por uma educação de combate ao racismo foi a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela*

Cidadania e a Vida (20 de novembro de 1995), em que o movimento negro entregou à Presidência da República um *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que demandava aos Poderes Públicos a avaliação de livros didáticos, visando à eliminação de imagens estigmatizantes, vexatórias, distorcidas de negros e negras, e a inclusão da história de resistência da população negra. Além disso, o *Programa* demandava a formação docente para o trabalho com a temática racial e o combate à discriminação racial (SANTOS, 2005).

Algumas reivindicações do movimento negro foram atendidas ao longo dos anos 1990 em âmbito nacional, estadual e municipal. De acordo com Santos (2005, p. 25), “a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores” foi realizada, e legislações estaduais e municipais foram alteradas a fim de valorizar a trajetória da população negra. Neste sentido, em 2003, quando a lei 10.639/03 é aprovada, assistimos a um cenário de efervescência de projetos para uma educação de superação das desigualdades raciais nas escolas brasileiras, que apesar de serem pouco representativos do cenário nacional, indicavam um campo de possibilidades políticas e legais no campo educacional.

A relatora do parecer que subsidia *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁵, ao descrever o movimento de construção do documento, afirma que conduziu consulta a diferentes instâncias ligadas ao campo educacional:

foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial (BRASIL, 2005, p. 10).

De acordo com a professora Petronilha, as orientações presentes nas *Diretrizes* são fruto dos registros de trabalhos pedagógicos desenvolvidos por professores/as brasileiros/as, visando à educação para relações étnico-raciais em que negros e brancos sejam reconhecidos e valorizados. A existência desses trabalhos nas escolas indica um campo de possibilidades existentes para superar currículos monoculturais, que excluem a história dos negros e representam o continente africano numa perspectiva reduzida e centrada no campo da pobreza e miserabilidade.

Mas a lei foi construída durante anos por demanda do movimento social e também do movimento indígena. Ao longo do século 20, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso (REVISTA BRASIL DE FATO, 2017).

⁵ Em alguns trechos utilizarei apenas a palavra *Diretrizes* (em itálico) para me referir às Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O texto da lei 10.639/03 define que o conteúdo dos estudos de história e cultura afro-brasileira e africana será composto pela “luta dos negros no Brasil, a cultura negra 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” (BRASIL, 2003). Neste sentido, demanda mudanças curriculares, de perspectivas que silenciam ou focalizam apenas aspectos da história dos negros e africanos em que são retratados em condições de subjugação e subalternidade (o escravo, o servil e subserviente), para a ampliação do conhecimento da trajetória e contemporaneidade de negros e negras. Está em questão a construção de currículos para a diversidade cultural, os quais se ampliem e ultrapassem as histórias de colonização europeia e modos de vida, crenças e abordagens culturais brancocêntricas. O que a lei 10.639/03 e suas regulamentações e orientações curriculares determinam é o entendimento múltiplo, plural e intercultural da escola e da sociedade e, neste sentido, compreender que a diferença produz dinamicidade e conflitos com os quais todos os sujeitos envolvidos na educação precisam lidar, e reverter em processos de superação de desigualdades e afirmação de identidades.

Mas, uma legislação educacional que propõe mudanças no modo como negros e negras são identificados e tratados nas escolas, não seria o bastante em uma sociedade que forja relações étnico-raciais sob o mito da democracia racial. Por isso, as *Diretrizes* são destinadas aos sistemas de ensino, às universidades, escolas, e aos sujeitos da educação (professores/as, estudantes e famílias), enquanto documento que aponta reflexões e estratégias para a superação das desigualdades raciais e a garantia da qualidade na educação. Contempla a necessidade de investimento em formação docente, a aquisição de materiais, livros e suportes pedagógicos, o que implica em compromissos com a construção de uma política pública de combate ao racismo em âmbito nacional.

No processo de implementação, em 2009 o Ministério da Educação instituiu também 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*⁶, com o objetivo de

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 a aprender a equidade educacional, a fim de promover uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2013, p. 19).

Dentre os eixos do Plano está o fortalecimento da legislação, visando transformar ações e programas de combate ao racismo na educação em políticas públicas, para que os projetos político-pedagógicos contemplem a educação para relações étnico-raciais e não fiquem a mercê de ações governamentais. A política de formação docente, e de elaboração e revisão de material didático e paradidático também são eixos estruturantes do Plano.

⁶ BRASIL (2013[2009]). A primeira edição foi publicada em 2009, e a segunda edição (utilizada neste texto) foi publicada em 2013.

A formação inicial e continuada de professores, segundo as *Diretrizes*, contempla estudos e reflexões que promovam a desconstrução de formas de ver, pensar e agir em relação aos negros e negras, sua história e cultura. Segundo o Plano:

A formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor. Ao mesmo tempo, o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 tem o objetivo de criar um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 22).

Mas, a implementação da legislação educacional em âmbito nacional tem mostrado que ainda há muito a ser feito nos municípios brasileiros e suas redes de ensino, para que ocorram mudanças curriculares, entendidas como propostas e práticas pedagógicas, no trato com a temática racial. Embora os cursos de formação possibilitem mudanças de posturas, discursos e práticas docentes nas escolas, e projetos pedagógicos sejam publicizados, principalmente, no mês de novembro (Mês da Consciência Negra), em termos de política pública ainda há um longo caminho a ser percorrido para que professores/as desenvolvam práticas educativas de superação das desigualdades raciais. As análises conduzidas na pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03* (BRASIL, 2012), elucidam tais aspectos, e indicam os avanços e entraves à efetivação da lei 10.639/03 como uma política pública educacional. O panorama das ações nas cinco regiões brasileiras mostra, como também nos diz a professora Petronilha, que

aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não-negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições. O que é mais frequente é a celebração, em novembro, do mês da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares, o herói mais celebrado. Então eu diria que as iniciativas individuais permanecem (REVISTA BRASIL DE FATO, 2017).

Durante os cursos de formação tenho observado que ações ainda são pontuais, mediadas por força de determinações legais, como Termos de Ajustamento de Conduta (TAC⁷); ou em decorrência da articulação de forças entre governos e movimento negro, resultando na reativação de programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial; ou diante de situações de racismo na escola denunciadas pela comunidade.

Nestes casos, o retorno dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nos municípios, seja às instâncias jurídicas, à comunidade local ou ao movimento negro, ocorre em mostras, exposições nas escolas ou espaços ligados às Secretarias de Educação. As ações ganham visibilidade, mas não adentram de maneira estrutural nos projetos pedagógicos da maioria das escolas, acarretando em mudança de mentalidades e combate à desigualdade racial.

⁷ No caso da temática em discussão, este termo foi um acordo firmado entre Secretarias Municipais de Educação e o Ministério Público, para garantir a formação de professores/as para atender às prerrogativas da lei 10.639/03.

Por vezes, apenas as escolas cujos professores/as frequentaram os cursos formativos ou aqueles que já trabalhavam na perspectiva da história e cultura negra, participam desses momentos de exposição. Há pouca continuidade ou abordagem permanente da temática, revelando projetos que visam “solucionar” um problema particular e pontual de discriminação ou cumprir exigências de final de curso.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS, FORMAÇÃO DOCENTE E (DES)CONSTRUÇÃO DE MENTALIDADES

As realidades educacionais, Brasil afora, decorrem de processos sociais, historicamente construídos, sobre quem são uns e outros, quem são e o que se espera de meninas, meninos, mulheres, homens, crianças e jovens brancos/as, negros/as, indígenas, populações rurais e quilombolas. As escolas reúnem diferentes sujeitos sociais e seus modos de vida, condições econômicas, histórias familiares, pertencimentos étnico-raciais e crenças. Nelas, adultos, crianças, adolescentes, jovens e suas trajetórias culturais e condições sociais se encontram, constituindo um lugar de encontros e desencontros, que podem resultar em hierarquizações, desigualdades e exclusões. Um desses encontros ocorre entre negros e brancos, que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, mas tem sido representado socialmente de maneira desigual.

Neste campo de produção de representações sociais de negros e brancos nas escolas, os currículos se configuram em espaços e tempos de negação da história e cultura negra, e de afirmação de modos de vida, histórias e corporeidade branca. Discursos, práticas e conteúdos monoculturais, mantidos sob perspectivas eurocentradas e colonizadoras silenciam diante de situações de preconceito, discriminação racial e racismo, mesmo após uma década da obrigatoriedade da temática étnico-racial nos currículos escolares, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Os avanços na implementação do artigo 26A da LDBEN, através da construção das *Diretrizes* e do *Plano Nacional* visando a sua implementação apontam que, além dos compromissos do Ministério da Educação, a construção de uma nova escola voltada para a diversidade étnico-racial depende de ações estaduais e municipais. Dentre as ações necessárias à superação das desigualdades raciais na escola, a formação docente é essencial.

A formação docente para o trabalho pedagógico em educação para as relações étnico-raciais decorre, muitas vezes, de exigências dos próprios professores/as, que justificam a ausência de propostas pautadas na lei 10.639/03 por falta de conhecimento sobre a temática. Trata-se de uma política educacional para subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que interessam não só aos negros, mas também aos brancos, como afirma Munanga (2005, p. 16),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas

quais se desenvolvem, contribuíram cada uma a seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Conhecer a história da população negra e do continente africano envolve processos de descolonização do conhecimento e mudança de mentalidades. Diante da educação envenenada que recebemos ao longo de nossa formação escolar (e, por vezes, até universitária), a estruturação de uma política de formação docente para a lei 10.639/03 pode ser um dos “antídotos” a oferecer elementos para desconstruir mentalidades monoculturais e silenciosas diante do preconceito racial. Neste processo, as *Diretrizes* são um documento fundamental e subsídio a partir do qual são construídos os estudos e reflexões. Os conceitos que apresenta, como raça, negro, relações étnico-raciais e democracia racial, e os fundamentos e princípios em que se alicerça, são fundantes para pensar processos de desconstrução de mentalidades docentes em busca de novos olhares e práticas com a temática étnico-racial.

As mentalidades docentes produzem cotidianamente, formas de ver crianças, adolescentes e jovens, orientadas pelas representações sociais historicamente construídas. Em relação à população negra, estas representações produzem distanciamentos e desigualdades afetivas desde a educação infantil. Produzem também estigmatizações que afetam o rendimento escolar, e que ainda pré-determinam a trajetória de aprendizagem e de (in)sucesso no ensino fundamental. São mentalidades que não compreendem como o racismo afeta a vida dos sujeitos, acarretando em baixa autoestima e negação de si. Por outro lado, aceitam a prerrogativa do racismo como um problema do negro, que o denuncia, mas não debatem suas causas e efeitos.

Vieira (1995) afirma que “As mentalidades são sistemas de referências de um grupo” (p. 127). Referem-se à cultura interiorizada pelos sujeitos ao longo de suas vidas, e neste sentido, constituem formas de pensar e agir em relação às coisas e às pessoas e seus grupos. São elaboradas em processos educativos e são parte deles. São aprendizagens sociais e experiências vividas “pela educação em geral e pela participação num colectivo que tem hábitos e juízos elaborados” (p. 127).

As mentalidades orientam formas de ver o próprio grupo sócio-cultural e os demais, ou seja, educam maneiras de ver crianças, estudantes, negros, brancos, indígenas, ciganos, homossexuais, pobres, ricos. As mentalidades são constituídas de concepções acerca dos sujeitos sociais numa sociedade da diversidade cultural. Também revelam posturas frente ao diferente, ou seja, atitudes mais abertas ao diálogo, ao conhecimento do Outro, percebendo-se como parte, ou mais fechadas e etnocentradas, em que o Outro só pode ser aceito se abrir mão de si e tornar-se o Eu.

As mentalidades docentes estão imersas nestes processos de representação e identidade. Para Vieira (1995), um percurso profissional pode produzir uma determinada visão de mundo e mentalidade. Este percurso pode resultar em posturas mais ou menos etnocêntricas, avessas ou abertas ao trato da diversidade na escola, monoculturais ou interculturais, dependendo da história de vida pessoal e profissional de cada um/a.

Para ele, estamos diante do desafio da construção de pedagogias interculturais, que ultrapassem a vertente multiculturalista de constatação das diferenças, e caminhem para processos de troca e partilha de experiências. Uma pedagogia que implique numa “dialéctica em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. Conservá-la sim, mas abrir-se também para lá dela própria” (p. 143). O compromisso com a interculturalidade envolve pensar negros e brancos como sujeitos pertencentes a grupos cujas histórias e culturas foram hierarquizadas, de modo que todas as referências à população negra e africana foram colocadas num patamar de inferioridade, em prol de referências culturais e sociais do mundo

branco e europeu. Neste sentido, é necessário pensar a dimensão conflitiva dessa relação, conhecer as diferenças que dizem respeito a estes grupos, mas ultrapassá-las para que “sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca” (p. 143).

“LÁ NA ESCOLA (NÃO) TEM RACISMO!”: REFLEXÕES SOBRE DISCURSOS E REALIDADES EDUCACIONAIS

Durante os cursos de formação dialoguei com docentes de educação infantil e ensino fundamental em um município que possuía uma história de implementação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas, por meio de um programa ligado à Secretaria Municipal de Educação, e em municípios que iniciavam a implantação da legislação. Estes cursos tinham duração semestral, e se caracterizavam pelo estudo de bibliografias e legislações sobre a temática, visando compreender a trajetória da lei 10.639/03 e desconstruir pré-noções acerca do significado de ser negro no Brasil. O encerramento dos cursos era demarcado pela produção de materiais e ações efetivas nas escolas, com projetos a partir de literatura, musicalidade, artes e/ou jogos. Outras situações formativas ocorreram em palestras, minicursos, oficinas e mesas-redondas, em que foi possível dialogar com docentes e gestores sobre as alterações da LDBEN, visando construir currículos para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana.

Em mais de uma situação houve indagações pontuais e incisivas sobre a real necessidade do debate da temática racial nas escolas. Os interlocutores afirmavam que a temática não era relevante, já que “lá na escola não tem racismo!” ou discriminação racial. Estes discursos, em geral, eram seguidos de afirmações acerca de tratamento igual a todos e abordagens pedagógicas que priorizavam o respeito. Outras vezes, as falas justificavam-se pela inexistência de negros na escola ou na sala de aula. Concomitantemente, expressões corporais evidenciavam também o desacordo com a temática nos espaços formativos, elucidando o quão necessário era ali estar.

Em meio a estas expressões, também fui interpelada a pensar a diversidade humana, evitando o enfoque na história e cultura negra, que excluiria a importância dos europeus na construção do país. Paralela a esta abordagem, estava implícita a compreensão de que, numa sociedade da democracia racial, pensar o racismo seria algo próprio e uma invenção dos negros. Nas diferentes situações de formação, houve a defesa de projetos que contemplassem as nações que compõem o Brasil, mas que na prática abordavam de maneira superficial, quando assim o faziam, as nações africanas.

A própria palavra “raça”, nestes contextos formativos, era pronunciada com ressalvas, e substituída por “etnia”, demonstrando a dificuldade em dizer de algo que remete ao racismo, ao racista e às pedagogias racistas na escola. Por outro lado, havia a compreensão e defesa do viés biológico de raça, e também da “diversidade humana” e da “consciência humana”, durante os debates sobre consciência negra. Do mesmo modo, “etnia” era um termo utilizado para substituir “raça” quando se referia ao negro, e para dizer de indígenas, ou portugueses, italianos, alemães, japoneses, numa referência às nacionalidades e seus costumes, comidas típicas, língua, vestuário, e a projetos pedagógicos ligados ao tema “nações”.

O período histórico em que início o trabalho formativo na lei 10.639/03 é marcado pela comemoração dos dez anos da legislação. Até ali, realizava estudos de pós-graduação na temática e desenvolvia propostas pedagógicas em turmas da educação infantil⁸. Quando me deparei com os discursos docentes e as concepções que os subsidiavam, em meio a alguns avanços nas propostas pedagógicas com a temática étnico-racial, indaguei qual(is) o(s) caminho(s) para efetivar uma educação de superação das desigualdades raciais nas escolas.

Gomes (2012) aponta duas questões que surgem diante da temática étnico-racial: (1) o silêncio e (2) o incômodo diante do ato de *falar sobre*. Nos cursos, se por um lado houve discursos de igualdade, diversidade, negação do racismo e da existência de negros na escola/sala, por outro, também houve o silêncio daqueles/as que ainda não incluem a lei 10.639/03 nos currículos.

Para Gomes (2012, p. 105),

a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar.

O mito da democracia racial é uma construção ideológica histórica que apregoa a existência da “harmonia” racial entre negros e brancos, mesmo diante das desigualdades raciais em diferentes esferas da sociedade (educação, mercado de trabalho, saúde, condições de vida). Enquanto mito, a ideia da “harmonia” escamoteia a realidade, nega a história e transforma em algo “natural” os processos decorrentes de interesses sociais, políticos, econômicos, dentre eles, as desigualdades entre negros e brancos no mundo atual (GOMES, 2005).

O mito da democracia racial produz o pensamento de que as desigualdades raciais são naturais e imutáveis, e envolvem as capacidades individuais dos negros, pois se sempre vivemos em harmonia, sempre houve oportunidades iguais para todos. Desse modo, de acordo com o mito, se os negros estão em desvantagem social, isso se deve a suas incapacidades natas enquanto grupo racial.

Esta parece uma análise dura dos sentidos do mito, mas as mentalidades docentes que apregoam os discursos de igualdade e inexistência do racismo também se sustentam na lógica da igualdade de oportunidades. Para desconstruir tais discursos é importante conhecer o processo de escravização brasileiro e as expressões de resistência de negros e negras durante e após este período.

A introdução da temática étnico-racial nos cursos de formação é uma das formas de desestabilizar o mito e, por isso, ora o silêncio, ora as negativas de reconhecer o racismo. Por isso, o segundo aspecto que Gomes (2012) apresenta em relação à temática racial é o ato de *falar sobre*. Em suas palavras:

⁸ Entre 2006 e 2009 realizei uma pesquisa etnográfica na educação, que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Educação e Identidade no Quilombo Brotas”. Em seguida, entre 2011 e 2015, realizei uma etnografia das culturas infantis no Quilombo Brotas, analisando os processos educativos do grupo e da escola, e em que sentido contribuíssem para a construção da identidade negra e quilombola das crianças e da comunidade. A pesquisa resultou na tese de doutorado “Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil”. Paralelamente, desde 2007 atuo como professora de educação infantil, em escolas públicas municipais, abordando a temática étnico-racial com crianças de zero a seis anos.

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (p. 105).

Falar sobre relações étnico-raciais para professores/as tem sido um dos caminhos para ouvir suas inquietações, incertezas e instigar mudanças a partir de reflexões. Como afirmam as *Diretrizes*, ao reeducar as relações étnico-raciais, os medos e as dores que o racismo gera devem emergir, mas a sua negação pode também ser analisada em decorrência de um processo de construção de mentalidades recorrente nas escolas, visto que revela a sua própria lógica enquanto instituição erigida na sociedade moderna e pensada para um fim específico.

A escola nasce como lugar para a formação do trabalhador, conforme as expectativas do sistema capitalista em vigor. É um espaço que objetiva formar o cidadão, mas não numa perspectiva verdadeiramente libertadora, questionadora, autônoma frente às desigualdades sociais. Espera-se um cidadão para o trabalho, para a perpetuação da exclusão, e de uma sociedade fundada em modelos brancocêntricos, cristãos, patriarcais, nucleares e heterossexuais, em detrimento da diferença, da diversidade.

Neste sentido, discursos e práticas docentes monoculturais condizem condizentes com tais expectativas sociais, que se opõem ao diálogo, ao questionamento da ordem e à dimensão conflitiva das relações sociais. Diferentes modos de pensar e de agir de diferentes sujeitos, são concebidos na perspectiva da igualdade que, no fundo apaga a diferença quando não aprofunda a compreensão dos contextos sociais e não transforma em conteúdo e prática curricular a dimensão sociocultural presente.

Negar o racismo corresponde a determinada lógica escolar, e social, sustentada na igualdade e na abordagem de uma perspectiva de diversidade. Assim, *falar sobre* a lei 10.639/03 significa também indagar sobre qual diversidade se fala nas escolas.

A diversidade nos diz de diferentes sujeitos em presença, em relação, e por isso, exige identificar o diferente, o que constitui a sua diferença (gênero? raça? etnia? religiosidade? idade?), conhecê-la e compreender como é o seu movimento, os agenciamentos em torno dela. O trabalho pedagógico com uma diversidade sem nome, sem sujeito, sem contexto histórico e social, sem aqueles que a compõem e o que ela acarreta perde o seu conteúdo e cai na folclorização e na sua instrumentalização. Trata-se de uma diversidade que nega o conhecimento na escola.

A compreensão da diversidade nas escolas deve considerar que a igualdade se dá no reconhecimento e valorização das diferenças, a partir das relações sociais no tempo e nos diferentes lugares. Por isso, significa compreender que cultura é dinamicidade e movimento, e não apenas traços, produtos, artefatos dos grupos. Por isso, contextualizar a escola

não é apenas, afirmar que o aluno é da favela, é criança de rua, pobre, é caçara etc., mas é ter em mente o que isso tudo significa, o que tais fatos querem dizer, em razão de se estar numa sociedade em que as relações entre os homens, são relações de hierarquia e de poder. Cabe perguntar quais os mitos, pré-noções,

preconceitos, valores que percorrem as sociedades diante de tais sujeitos, para entender por quais caminhos os próprios sujeitos transitam e como esses mitos, pré-noções, preconceitos, valores, neles se encarnam enquanto marcas que geram discriminação, preconceitos e negação (GUSMÃO, 2012, p. 97)⁹.

Neste sentido, ao referir-se à questão do negro, pensar a diversidade étnico-racial na escola é conhecer o passado escravista para compreender as relações entre negros e brancos no mundo atual, e pensar estratégias de superação das consequências dessas relações hoje e no futuro. Significa nomear a diversidade para que se conheçam os sujeitos e relações envolvidos, a historicidade que lhe diz respeito, os aspectos sociais e culturais que lhe compõem, e o trabalho pedagógico que a subjaz. Referir-se à diversidade humana para justificar a educação pautada na igualdade também pode apagar as diferenças e os conflitos que dela decorrem. Traduzir a diversidade como o encontro harmonioso da humanidade, que no caso brasileiro equivale à convivência pacífica entre negros, brancos e indígenas, incorre num discurso generalizante sobre a diversidade como a potencialidade da harmonia racial, do igual em oposição ao diferente. A diversidade humana como a abordagem humanista e eticamente apropriada *versus* a diferença racial tida como um problema.

A diversidade cultural e ser diferente são elementos constituintes da humanidade, mas o que nos interessa é como as diferenças entram no bojo das relações sociais cotidianas. Ao longo da história, as relações entre diferentes têm resultado em hierarquizações das diferenças, justificado a escravização, a exclusão, pautadas em estereótipos e estigmatizações que alocam os sujeitos em preconceitos, os quais servem de subsídio à discriminação racial e ao racismo. Por isso, a educação para as relações étnico-raciais significa que a diversidade representada por negros e brancos deve superar a reprodução do tratamento desigual aos negros, e considerar a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Como define a Resolução nº 1/2004:

§ 1º A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos legais e valorização de identidade, na busca pela consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

A aprendizagem de posturas interculturais em relação à população negra e ao continente africano envolve a desconstrução de mentalidades calcadas em equívocos que as *Diretrizes* apresentam ao caracterizar a educação para as relações étnico-raciais. Um deles é a crença de que a lei 10.639/03 desconsidere a importância de outras histórias e culturas no Brasil.

Como orientam as *Diretrizes*, a inclusão da história do negro brasileiro e do continente africano no currículo escolar não significa mudar “o peso da balança”, e focar apenas na cultura e história afro-brasileira e africana, sob o risco de perpetuar desigualdades. Significa diversificar e ampliar os currículos, compreendidos como espaços e tempos de pluralidade de conhecimentos, narrativas, representações sociais, e não mais como *lócus* de transmissão de saberes e referências do mundo europeu. Significa, outrossim, realocar a história de negros e

⁹ O texto de Gusmão (2012) é a versão completa e corrigida do artigo *Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades*, disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898> (acesso em 20 jan. 2017), mas que contém erros de revisão.

indígenas, suas culturas e expressões materiais e simbólicas para o mesmo centro ocupado durante séculos, pela história europeia e colonizadora.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (...) É preciso ter clareza que art. 26A acrescido à Lei 9.939/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2005, p. 17).

A mudança requer o deslocamento das propostas didáticas, dos princípios educativos, pois exige que professores/as, e também gestores/as aprendam a lidar com preconceitos raciais, percepções acerca do negro e do indígena, enraizados na sociedade e que se revelam durante a abordagem da diversidade étnico-racial. Por isso, o trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais exige rever conceitos, dentre eles, “raça” e “negro”, a fim de superar vertentes biologizantes e depreciativas.

O conceito de raça, presente na expressão “relações étnico-raciais”, permanece como uma incógnita para educadores e educadoras que se aproximam da temática nos cursos de formação. Conhecido a partir de sua expressão no campo da Biologia, define que somos todos uma mesma raça, a Raça Humana, e por isso, não sustentaria um debate sobre racismo ou relações raciais.

Contudo, a concepção de raça sob a qual analisamos as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira é fruto da percepção de que traços fenotípicos (cor da pele, formato dos lábios e cabelo), modos de vida e concepções de mundo de descendência africana são agenciados socialmente, de modo a justificar preconceitos que justificam posturas racistas. Neste sentido, o debate sobre raça envolve sua compreensão no campo das Ciências Humanas (BRASIL, 2005, GUIMARÃES, 2003, MUNANGA, 2000).

Em relação ao termo “negro”, professores/as indagam se seu uso é apropriado ou qual a melhor expressão a ser usada numa perspectiva de afirmação. A reflexão neste ponto, envolve a compreensão do processo de significação e ressignificação do termo, e também a construção da identidade dos sujeitos sob um novo patamar, de afirmação e reconhecimento. Identificar-se como negro/a é um processo que envolve romper “amarras” construídas historicamente para designar como feio, repulsivo, ignorante, um povo, sua cultura e corporeidade. Romper com estas representações sociais negativas construídas em torno da população negra, e se auto-identificar de maneira afirmativa como negro/a é fruto da percepção de que se faz parte de um todo populacional que contribui, largamente, para a construção desse país. Um povo que luta por igualdade e reparação das mazelas da escravização através do campo político, um povo de resistência, de história de superação e de trabalho.

A identidade negra é uma construção e experiência individual referida a um coletivo e, por isso, não se limita aos traços fenotípicos, de modo que, uma pessoa de pele clara possa se designar como negra (devido a descendência paterna ou materna negra), e uma pessoa de traços fenotípicos africanos possa se identificar como branca. Neste segundo caso, vale ressaltar que as

experiências com o corpo e a cultura negra em nossa sociedade são caracterizadas pela negação, a invisibilidade e/ou representações sociais subalternizantes, que atreladas à ideologia do embranquecimento racial – uma política institucionalizada durante o Estado brasileiro do início do século XX –, ainda perdura em nossa sociedade e educa para a negação do negro e a exaltação de um modelo enviesado de corpo e cultura brancocêntricos.

As reflexões sobre o caráter processual e relacional da identidade negra abre caminhos para pensar que somos todos frutos de uma educação envenenada, para lembrar Munanga (2005). Assim, ninguém nasce negro, racista ou se auto-afirmando. Estamos imersos em uma educação, ou “educações”, como lembra Brandão (2002), que nos dizem sobre formas de agir, compreender o mundo, olhar o Outro e a si mesmo, razão pela qual brancos e negros aprendem sobre o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento.

Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social (BRASIL, 2005, p. 16).

Por isso, o preconceito racial e o racismo não são invenções dos negros, e estes também não estão isentos da reprodução de atitudes preconceituosas, do mesmo modo que não se trata de uma discussão de responsabilidade exclusiva do movimento negro, professores/as negros/as ou estudiosos/as da temática. Toda a sociedade pode ser influenciada pelas representações sociais negativas construídas em torno dos negros, pois “O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (p. 16). Diante dessa realidade, cabe à escola cumprir seu papel de educar para novas representações, positivas e afirmativas da identidade negra.

A educação para as relações étnico-raciais, para o trabalho curricular com história e cultura afro-brasileira e africana, apesar de um desafio às escolas cujas mentalidades ainda estão influenciadas por pedagogias monoculturais, é uma maneira de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

CONCLUSÕES

As reflexões aqui apresentadas emergem de experiências formativas em que as escolas, através de seus agentes, expressaram equívocos ainda relacionados à temática de que trata a lei 10.639/03.

São equívocos que revelam a importância da incorporação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nos currículos das escolas, e do alcance dos objetivos expressos no *Plano Nacional* que visa a sua implementação, dentre eles: estruturar a lei 10.639/03 como política pública e construir uma política pública de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

A abordagem da lei 10.639/03 nas escolas significa a ampliação da escuta e do olhar para os agenciamentos da identidade negra, ou seja, os discursos, práticas e conteúdos pedagógicos que, influenciados por mentalidades racistas, reiteram a exclusão na escola. Além disso, implica

em garantir o direito à educação de qualidade para todos, negros e brancos, baseada na abordagem de outras culturas e histórias nos currículos.

“Lá na escola não tem racismo!” expressa como este espaço educativo insiste em destacar seus aspectos homogeneizantes, em detrimento da sua dimensão sociocultural. Evidencia como a escola ainda é um espaço onde se reproduz a discriminação racial, mas também de que modo alguns professores/as, gestores/as e secretarias de educação se posicionam diante dos ditames do artigo 26A da LDBEN. É certo que combater o racismo denunciado pela comunidade escolar é uma das ações a serem tomadas através de diálogos, projetos pedagógicos, Mostras ou exposições, mas esta temática não consiste apenas numa ação pontual. Faz-se necessário ampliar os conteúdos curriculares, estruturar uma política educacional em que negros, brancos, indígenas e suas muitas histórias e culturas sejam parte do pensar a fazer educação nas escolas.

Apesar das reflexões partirem de abordagens que recusam o debate das relações étnico-raciais nas escolas, há um caminho de superação de práticas homogeneizantes em curso, concretizado por projetos pedagógicos levados a cabo por professores/as, diretores/as, vice-diretores/as e coordenadores/as pedagógicos militantes de movimentos negros, feministas, feministas negras, integrantes de grupos culturais, e sujeitos cujas experiências de vida e formativas transpõem a mentalidades monoculturais e transitam por pedagogias interculturais. Educadores e educadoras que pensam a si mesmos como parte da história e cultura de negros/as, indígenas e outras minorias sociais, e que concebem uma escola que supere o racismo através de conhecimentos que reconheçam, valorizem e afirmem a trajetória da população negra em nossa sociedade. Afinal, se não há racismo, interessa saber quais os caminhos delineados para a sua superação, conhecer e compartilhar os projetos pedagógicos em curso, que configurem uma educação para a igualdade racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2004.

_____. Lei n.º. 10.639/09, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm]. Acesso em: 18 jan. 2017.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª edição. SP: Global Editora, 2007 [1972].

SOUZA, M. L. A. “Lá na escola (não) tem racismo!”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n.º. 08, 2017.

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

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346.

GUIMARÃES, A. S. A.. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.º 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUSMÃO, N. M. M. de. Realidade e Utopia: diversidade, diferença e educação. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (orgs.). **Educação e Diversidade Cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: SP, Editora Junqueira & Martins, 2012, p. 90-111.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, SECADI, 2005, p. 15-21.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: RJ, EDUFF, 2000, p. 15-34.

REVISTA BRASIL DE FATO. **Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SANTOS, Sales A.. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. IN: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECADI, 2005, p. 21-38.

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º. 4, p. 127-147, 1995.

Submetido em: Novembro de 2016

Aprovado em: Abril de 2017