



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WAGNER BREGANHOLI

**TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: A CONTRIBUIÇÃO DA COMISSÃO DA
DIVERSIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL MERCEDES
MARTINS MADUREIRA EM LONDRINA-PR**

WAGNER BREGANHOLI

**TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: A CONTRIBUIÇÃO DA COMISSÃO DA
DIVERSIDADE DA ESCOLA MUNICIPAL MERCEDES
MARTINS MADUREIRA EM LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de mestre em sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi L. Fiorelli Silva

Londrina
2024

WAGNER BREGANHOLI

**TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A
CONTRIBUIÇÃO DA COMISSÃO DA DIVERSIDADE DA ESCOLA
MUNICIPAL MERCEDES MARTINS MADUREIRA EM LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de mestre em sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ileizi L. Fiorelli Silva
Prof. Orientadora
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Jaqueline Fabeni dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Marcia Rejania Lemos de Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela força e pela oportunidade de concluir este mestrado. Sua presença constante me deu a resiliência necessária para superar os desafios ao longo desta jornada acadêmica.

Expresso também minha profunda gratidão à professora Doutora Ileizi Luciana Fiorelli Silva. Sua sabedoria, paciência e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Ela foi uma fonte inesgotável de inspiração e motivação, sempre disponível para guiar-me nos momentos de dúvida.

Quero também agradecer às professoras Dottoras Marleide Rodrigues da Silva Perrude, Márcia Rejania Lemos e Jaqueline Fabeni dos Santos. Suas análises criteriosas e orientações valiosas durante a fase de qualificação foram essenciais para a adequação e aprimoramento deste trabalho. A contribuição de ambas foi indispensável para a melhoria do trabalho e sua conclusão.

Por fim, agradeço a todos os familiares que, de alguma forma, me apoiaram e incentivaram ao longo desta trajetória. Sem o apoio de todos vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

BREGANHOLI, Wagner. **Trilhando caminhos para uma educação antirracista: A contribuição da Comissão da Diversidade da escola municipal Mercedes Martins Madureira em Londrina-PR.** 111 p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a promoção do pensamento antirracista na educação básica do município de Londrina, através da compreensão do funcionamento da Comissão da Diversidade no município e da exploração da atuação específica da Comissão da Diversidade da Escola Municipal Mercedes Martins Madureira. Utilizando uma abordagem metodológica fundamentada em autores como Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Ynaê Lopes dos Santos, Boaventura de Souza Santos, Walter D. Mignolo, Silvio Almeida, Kabengele Munanga, Florestan Fernandes, entre outros, buscou-se um olhar sociológico sobre o tema. O estudo teve início investigando as origens das ideologias de raça e racismo, explorando sua forte influência na colonização da América, e suas relações com a modernidade e o capitalismo. Em seguida, a pesquisa abordou o desenvolvimento do racismo no território brasileiro e o papel do movimento negro contra as ideias racistas. Continuou-se com um levantamento bibliográfico sobre o racismo no Brasil enquanto fenômeno social, Racismo estrutural e Educação antirracista. Num terceiro momento, a pesquisa direcionou-se ao estudo da trajetória das legislações que favoreceram o surgimento das políticas antirracistas que permitiram a criação da Comissão da Diversidade de Londrina. No quarto e último capítulo, a pesquisa trouxe uma reflexão sobre as políticas afirmativas e os 20 anos da lei 10.639/03. O capítulo foi finalizado com a apresentação de atividades práticas desenvolvidas pelos professores e pela Comissão da Diversidade da Escola Municipal Mercedes Martins Madureira, na cidade de Londrina, PR.

Palavras-chave: RACISMO; COLONIZAÇÃO; COMISSÃO DA DIVERSIDADE; EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA; LONDRINA-PR

BREGANHOLI, Wagner. **Building an anti-racist education: A look at the diversity commission in Londrina municipal schools.** 111 p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the promotion of anti-racist thinking in the basic education of the municipality of Londrina by understanding the functioning of the Diversity Commission in the municipality and exploring the specific role of the Diversity Commission at Mercedes Martins Madureira Municipal School. Using a methodological approach grounded in authors such as Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Ynaê Lopes dos Santos, Boaventura de Souza Santos, Walter D. Mignolo, Silvio Almeida, Kabengele Munanga, Florestan Fernandes, among others, a sociological perspective on the topic was sought. The study began by investigating the origins of race ideologies and racism, exploring their strong influence on the colonization of America, and their relationships with modernity and capitalism. Next, the research addressed the development of racism in Brazilian territory and the role of the black movement against racist ideas. It continued with a bibliographic survey on racism in Brazil as a social phenomenon, Structural Racism, and Anti-racist Education. In a third moment, the research focused on the study of the trajectory of legislations that favored the emergence of anti-racist policies that allowed the creation of the Diversity Commission in Londrina. In the fourth and final chapter, the research brought a reflection on affirmative policies and the 20 years of Law 10.639/03. The chapter concluded with the presentation of practical activities developed by teachers and the Diversity Commission of Mercedes Martins Madureira Municipal School in the city of Londrina, PR.

Keywords: RACISM, COLONIZATION, DIVERSITY COMMISSION, ANTI-RACIST EDUCATION; LONDRINA-PR

“Consciente de que o racismo é parte da estrutura social...A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende,

antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.”

Silvio Almeida, Racismo estrutural.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.	A ORIGEM DAS IDEIAS DE RAÇA E RACISMO A PARTIR DA COLONIZAÇÃO AMÉRICA.....	13
1.1.	ORIGEM DAS NOÇÕES DE RAÇA.....	13
1.2.	ORIGEM DAS NOÇÕES DE RACISMO.....	16
1.3.	COLONIALISMO E CAPITALISMO: COMPREENDENDO AS RAÍZES DO RACISMO.....	18
1.4.	COLONIALIDADE E RACISMO.....	21
2.	O RACISMO NO BRASIL.....	24
2.1	A CONSTRUÇÃO DE IDEIAS RACISTAS NO BRASIL E O ENFRENTAMENTO DO MOVIMENTO NEGRO.....	25
2.2	O RACISMO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL.....	29
2.3	RACISMO ESTRUTURAL.....	30
2.4	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	33
3.	POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	36
3.1.	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	39
3.2.	LEI 7716/99.....	41
3.3.	LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDBEN 9394/96).....	43
3.4.	LEI 10639/03.....	44
3.5.	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (CNE).....	47

3.6.	LEI 11645/08.....	47
3.7.	REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ.....	49
3.8.	VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	50
3.10.	COMISSÃO DA DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DE LONDRINA.....	52
4.	PROMOVENDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO.....	60
4.1.	CONCEITO DE EDUCAÇÃO.....	60
4.2.	DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL.....	62
4.3.	DESAFIOS ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	63
4.4.	EQUIPE MULTIDISCIPLINAR - COLÉGIOS ESTADUAIS DO PARANÁ.....	65
4.5.	COMISSÃO DA DIVERSIDADE - ESCOLAS M. DE LONDRINA/PR.....	67
4.6.	PRÁTICAS DE DIVERSIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL MERCEDES MARTINS MADUREIRA: EXPERIÊNCIA LOCAL.....	70
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXO A.....	93

INTRODUÇÃO

Com formação em Pedagogia e Ciências Sociais, iniciei minha trajetória na educação em 2012, lecionando Sociologia no ensino médio como professor celetista em Cornélio Procópio/PR. Em 2014, fui aprovado no concurso da Educação Básica na cidade de Londrina/PR, assumindo a docência em disciplinas como História, Geografia e Ensino Religioso. Durante esse período, concentrei meus esforços no desenvolvimento de atividades que promovessem a valorização da diversidade.

Desde sempre, nutri uma inquietação em relação ao racismo e ao preconceito, males profundamente enraizados em nossa sociedade. Reconheço os privilégios inerentes à branquitude e estou plenamente ciente de que a batalha contra o racismo é uma responsabilidade coletiva, não restrita apenas à comunidade negra e parda. Essa é uma luta que nos convoca coletivamente; é crucial unir nossas forças para combater essa realidade injusta e transformá-la.

A ideia desta pesquisa surgiu a partir dos cursos de formação da Comissão da Diversidade oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Participando desses cursos, algumas dúvidas surgiram em relação à eficácia dessas formações e se os cursistas realmente compreendiam a proposta da diversidade e a colocavam em prática nas escolas. A dúvida central era se a Comissão da Diversidade estava promovendo um trabalho efetivo capaz de conscientizar os professores nas escolas.

O objetivo central desta pesquisa é compreender a proposta da Comissão da Diversidade em Londrina, concentrando-se na promoção de uma educação antirracista. Para alcançar esse propósito, o estudo busca uma compreensão da construção histórica do racismo no Brasil. Especificamente, visa observar e analisar o desenvolvimento prático das iniciativas da Comissão na Escola Municipal Mercedes Martins Madureira. A pesquisa demanda uma análise crítica das ações da Comissão, indagando sobre sua eficácia na conscientização e capacitação dos professores para adotarem práticas antirracistas. A investigação na referida escola visa oferecer uma análise prática das atividades da Comissão, proporcionando uma visão detalhada de como tais propostas são efetivamente aplicadas no contexto local. Além disso, a fundamentação teórica desta pesquisa é embasada em teorias

de autores especializados no estudo do racismo no Brasil, complementada por uma análise crítica das políticas, como a Lei 10.639/03 e 11.645/08, visando enriquecer o embasamento teórico da pesquisa. A pesquisa bibliográfica envolveu vários autores que contribuíram para a compreensão do processo do racismo no Brasil, tais como Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Ynaê Lopes dos Santos, Boaventura de Souza Santos, Walter D. Mignolo, Silvio Almeida, Kabengele Munanga, Florestan Fernandez, entre outros.

No primeiro capítulo, exploramos as origens da raça e das ideologias racistas em um sentido mais amplo e genérico, e a classificação racial de acordo com a variação genética que justificaram a discriminação e a opressão entre as diferentes etnias. Na sequência, buscamos entender sua influência na América colonial e suas inter-relações com a modernidade e o capitalismo europeu, em busca do lucro e da riqueza. Logo depois, estudamos a Colonialidade e o racismo, suas influências e interferências na percepção da identidade e cultura, entendendo como criaram um sistema de dominação que afetou profundamente os povos africanos e indígenas.

Em seguida, no segundo capítulo, analisamos o desenvolvimento do racismo no Brasil, a disseminação das ideias racistas e o enfrentamento do movimento negro no combate a essas ideias. Além disso, realizamos uma revisão de literatura para lançar luz ao fenômeno do racismo no Brasil como um problema social complexo e abrangente.

No terceiro capítulo, a pesquisa avançou sobre a compreensão da trajetória das políticas e legislações afirmativas que permitiram o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial na formação do Brasil, como as legislações federais 10.639/03 e 10.645/08. Exploramos também o Referencial Curricular do Paraná, que orientou a prática pedagógica nas escolas estaduais, fornecendo diretrizes e sugestões para o planejamento e desenvolvimento de atividades educacionais. Além disso, apresentamos as diretrizes da Comissão da Diversidade do município de Londrina.

Finalmente, apresentamos para reflexão a trajetória das políticas afirmativas, destacando seus avanços e desafios. Também abordamos o funcionamento das equipes multidisciplinares nos colégios estaduais e das Comissões da Diversidade nas Escolas Municipais de Londrina. O capítulo é concluído com a exposição de atividades e práticas desenvolvidas pelos professores

e pela Comissão da Diversidade na Escola Municipal Mercedes Martins Madureira, localizada na cidade de Londrina, PR.

1. A ORIGEM DAS IDEIAS DE RAÇA E RACISMO A PARTIR DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA.

O entendimento das noções de raça e racismo é essencial para desvelar as complexidades das relações sociais e culturais que permeiam a história da humanidade. Este trabalho inicia sua incursão nesse terreno intricado, explorando os primórdios das concepções de raça, uma construção social moldada por processos históricos, políticos e culturais. Como conceito, a raça desafia definições unívocas, mostrando-se multifacetada e suscetível a interpretações variadas de acordo com o contexto. A sociologia desempenha um papel crucial ao desnaturalizar o conceito de raça, evidenciando sua natureza histórica e cultural (Almeida, 2019; Guimarães, 2003).

1.1. ORIGEM DAS NOÇÕES DE RAÇA

O conceito de raça é reconhecido pela sociologia como uma construção social, formada por processos históricos, políticos e culturais. Por essa razão, a ideia de raça como categoria original caracteriza-se como a forma pela qual as pessoas de diferentes grupos se identificam e são identificadas. Dessa forma, o conceito de raça é bem complicado e pode ter perspectivas diferentes de acordo com o contexto (Almeida, 2019; Guimarães, 2003).

A ideia de raça depende da perspectiva abordada, seja científica ou como categoria do cotidiano. A palavra "raça" possui pelo menos dois significados analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia. Segundo a antropóloga brasileira Lilia Schwarcz, "raça é um conceito historicamente construído, forjado a partir de diferenças percebidas e interpretadas como biológicas, mas que na verdade são culturais e sociais" (Schwarcz, 2018). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a raça não deve ser determinada pelas características físicas e genéticas das pessoas, e a diversidade humana deve ser respeitada além da noção de raça para evitar a discriminação (OMS, 2021).

Conforme Michael Banton¹ (Banton, 1994:264 *apud* Guimarães, 2019, p.23), Raça é um conceito relativamente recente, pois significou por muito tempo, “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum”, citado no *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. Nesse sentido que o termo passou a ser usado na maioria das línguas europeias à partir do século XVI. As Teorias biológicas ainda são muito recentes, a palavra raça passou a ser usada relacionando o ser humano com capacidade mental no século XIX, e depois da guerra começou ser usada na Biologia.

Segundo Sylvia, por volta do ano 1492, o modelo civilizatório moderno se fundiu com o modelo de homem europeu, cristão e branco, definindo assim o seu limite. A metáfora do “novo mundo” produziu uma engenharia de classificação racial, representando uma projeção entre a humanidade e a não humanidade decorrente do advento colonial moderno. Com esse novo modelo, houve uma divisão de categorização da humanidade segundo características físicas e culturais (Wynter, 1995).

Franz Boas² (1940), sociólogo americano considerado o pai da antropologia moderna, afirmou em seus estudos que a raça não é uma categoria adequada para rotular a diversidade humana. Essas teorias são a base para decifrar hábitos e práticas racialmente discriminatórias e promover a igualdade e o respeito à diversidade humana, assim voltamos para as descrições sociais e culturais e abandonamos as descrições do mundo social baseadas na raça ou no clima. A ideia de cultura forma a base das ciências sociais, sendo a ideia de que a vida humana e a sociedade política são fortemente determinadas apenas pela própria vida social. Dessa forma, podemos pensar em cultura material ou simbólica. O que denominamos de natureza física pode agora ser considerado como uma simples condição da vida social. A palavra "raça" não desapareceu completamente do discurso científico e biológico, mas também dos discursos que insistem em explicar a vida social contra a sociologia (Guimarães, 2003, p.95).

Do ponto de vista científico, “raça” é uma construção social, que deve ser analisada em um campo específico das ciências sociais. Isso significa que estamos lidando com questões relacionadas à cultura e ao simbolismo. Podemos dizer que as

¹ BANTON, Michael. “Race, in *Dictionary of Race and Ethnic Relations*”, 3rd ed., ed. Ellis Cashmore (London: Routledge, 1994), 264. 30.

² Franz Boas foi um dos maiores antropólogos de todos os tempos. Pai da antropologia norte-americana, pioneiro do método etnográfico e da noção relativista e plural de cultura.

"espécies" são efeitos de discursos; parte desses discursos de origem (Wade, 1997). As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão entre gerações. Essa abordagem fornece uma base adequada para entender as identidades sociais e como elas são transmitidas para as gerações futuras (Guimarães, 2003, p.97).

Os europeus se definem como brancos quando em contato com os outros que são considerados pretos, amarelos e vermelhos. Esse discurso de classificação baseado em cores é naturalizado, nativo e totalmente nacionalista. É importante entender que essa classificação baseada na cor não é objetiva ou inerente à natureza humana, mas sim construída social e historicamente. É necessário olhar para além da cor da pele e considerar as identidades e experiências sociais (Hall, 2015; Guimarães, 2003, p.98).

No século XX, não havia dúvidas de que as "raças" eram divisões da espécie humana, cruelmente identificada com as populações nativas dos diferentes continentes e caracterizadas por diferenças como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Observando essas características físicas com aspectos particulares culturais, definiam o potencial das raças para a civilização. Esse pensamento, considerado científico, servia para justificar as diferenças de tratamento entre grupos étnicos nas sociedades ocidental e americana. Desencadeando assim, quase sempre, num racismo perverso e genocida. Não existem subdivisões da espécie humana que possam ser identificadas pela genética e pelas características físicas, psicológicas, morais e intelectuais. As diferenças entre os grupos humanos só poderiam ser explicadas cientificamente pelas diferenças culturais. (Guimarães, 1999, p. 147,148)

Durante a história, o modelo de classificação racial foi influenciado pela caracterização das pessoas por cores, resultando em muito preconceito e discriminação. Além disso, esse modelo não tem base científica comprovada. A natureza humana é muito mais rica e complexa do que uma delimitação simplificada pela cor, existem muitos outros fatores importantes na humanidade, como etnia, cultura, ancestralidade e história. Pelo olhar econômico, os africanos que vieram para serem escravizados, não eram itens caros. Além disso, tornou mais rentável a produção de matérias-primas como: trigo e cana de açúcar. Essas pessoas desenvolveram várias atividades nas principais cidades da Península Ibérica, favorecendo o próprio tráfico de escravos (Santos, 1978, p.35).

1.2. ORIGENS DAS NOÇÕES DE RACISMO

Segundo Guimarães, a definição de racismo que parece mais adequada, seria a derivada de uma teoria racialista, ou seja, de uma teoria das raças. Appiah³ faz a distinção entre dois tipos de racismos, o extrínseco e o intrínseco. Os racistas extrínsecos se baseiam na discriminação de que os membros de raças diferentes se distinguem autorizando um tratamento diferente, como honestidade, coragem ou inteligência. Os racistas intrínsecos, fazem distinção de natureza moral entre indivíduos de raças diferentes, pois acreditam que cada raça tem uma característica moral diferente. Conforme Guimarães, essa forma de definir o racismo, abarca todas as possibilidades da ideia de raça no campo das relações raciais (Appiah, 1992, p.5,6 *apud* Guimarães, 2019, p.34,35).

De acordo com Silvio Luiz de Almeida, havia uma diferença entre a ideia de raça, racismo, preconceito e discriminação usado nos diálogos sociais. A palavra raça está relacionada ao ato de classificar, entre vegetais e animais primeiramente e, depois, atribuindo características físicas e de cor da pele aos animais humanos, além de evidenciar as características associada à origem geográfica, religião, dialeto ou outros costumes (Almeida, 2020 *apud* Silva, 2023). O racismo é compreendido como manifestações de discriminação iniciando pelo preconceito, que são influenciadas pela crença na existência de raças e sua desigualdade. (Arbustos, 2006, p.19 *apud* Silva, 2023).

As definições de racismo, costumam classificar o termo como um fenômeno relacionado a uma dimensão social, seja ideias, ideologias, ações, sistemas, estruturas, etc., caracterizado por se basear naturalmente a noção histórica de “raça”. Corroborando com Guimarães (Guimarães, 1999, p.11,12 *apud* Campos, 2017), acredita que o racismo é uma forma específica de naturalizar a vida social, ou seja, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais, e assim, cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história. Dessa forma, se torna impossível

³ APPIAH, Kwame Anthony (1990). “Racisms”. In: GOLDBERG, David Theo (org.) *Anatomy of Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp.3-17.

definir o conceito de racismo sem referenciar a contextos históricos específicos.

Djamila Ribeiro diz que o racismo foi criado pelos brancos e, como criadores desse sistema, devem assumir a responsabilidade por suas consequências.

O racismo é coisa branca... Essa categoria foi criada por meio de um processo discriminatório que tratou as pessoas como mercadorias. É por isso que o racismo é inventado pelos brancos, e os brancos, como criadores, devem ser os responsáveis. Os brancos não devem apenas se considerar privilegiados, mas também ter uma atitude antirracista. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: trata-se de assumir responsabilidades. Ao contrário da culpa, que leva à inação, a responsabilidade leva à ação. Assim, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar racista, o segundo passo é criar espaços, principalmente em lugares que negros normalmente não têm acesso (Ribeiro, 2019, P.18).

O preconceito de "raça" ou de "cor" era comum na sociedade de castas. Entretanto, a definição do negro como inferior no ambiente social caracteriza tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade. Era um componente essencial do sistema de castas. Apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito determinava as expectativas e possibilidades de ascensão social (Guimarães, 2004).

Florestan Fernandes diz que surgiu a noção de "preconceito de cor" como uma categoria de pensamento. Ela foi construída para designar e estruturar todos os aspectos envolvidos pelo padrão de relação racial, ou seja, quando o negro e mulato falam de "preconceito de cor", eles não distinguem o "preconceito" da "discriminação". Ambos estão fundidos numa mesma representação conceitual. Esse pensamento trouxe lamentáveis confusões interpretativas (Florestan, 1965, p.27 *apud* Guimarães, 2004).

O racismo impacta nossas experiências que apontam os limites com os quais os caminhos são insatisfatórios para compreender os conflitos sociais do tempo presente. Assim, o fator central é de que o modelo de pensamento ocidental é insuficiente às necessidades dos dias atuais. Sendo assim, os debates sinalizam que as estratégias adotadas são baseadas em hipóteses que excluíram outros povos e promoveram a escravização e colonização no coração da modernidade. Desse modo, analisar o racismo na contemporaneidade nos levam a necessidade de compreender as temporalidades e acontecimentos e suas relações com a modernidade e o colonialismo (Silva, 2003).

A ciência reconhece que a diversidade humana advém de uma variação genética em constante evolução, essa ideia de diversidade não pode ser reduzida a categorias fixas sobre raças humanas. A sociologia, tem um papel importante em desconstruir essa ideia e analisar como o racismo e outros preconceitos que impactam a vida em sociedade. É importante recordar que a ideia de raça é uma construção social, e a biologia não sustenta a existência de raças humanas distintas. Todos pertencemos a mesma espécie, *Homo sapiens*, e não existem diferenças biológicas que justifiquem a ideia de raças superiores ou inferiores (Guimarães, 2003).

1.3. COLONIALISMO E CAPITALISMO: COMPREENDENDO AS RAÍZES DO RACISMO

A história do racismo no mundo ocidental surgiu por volta dos séculos XVI e XVII, e está fortemente ligada a escravidão no modelo colonialista⁴. Os europeus escravizaram os povos da África e do Novo Mundo, trazendo-os como se fossem produtos de comércio durante muito tempo, um negócio altamente lucrativo para a época. Vejamos um trecho do documentário do site do Neabi - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Unisinus – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (A História do..., 2013).

“Numa estimativa conservadora, mais de 11 milhões de africanos foram transportados através do Atlântico. Acorrentados e amontoados como animais, pelo menos 2 milhões morreram durante a viagem infernal conhecida como “Passagem Atlântica”. Os escravos eram vistos como pessoas sem raízes, pessoas sem terra, alienadas do seu país...Eram vistos como pessoas sem honra, o que é uma condição degradante. Para o senhor de escravos, isso significava um poder absoluto sobre o escravo...Para começar, o sentimento racial pode assumir simplesmente a forma de aversão, de desagrado. Mas no caso da escravidão do Novo Mundo, assume a forma de dominação, de exploração...

Na antiguidade, os defensores da instituição da escravidão não se fiavam nas ideias de inferioridade racial ou cor da pele para justificá-la. Só por volta do século XV quando os portugueses no noroeste da África começaram a identificar especificamente os africanos como maldição. Mas a ideia de que um ramo da família humana tinha sido escravizado por causa desta maldição é muito útil para os opressores. É uma versão que agrada a todos

⁴ Colonialismo: o termo pode ser conceituado como um método de dominação de uma nação sobre outra por meios territoriais, culturais e econômicos.

os opressores pois se pode escolher qualquer grupo que se queira escravizar ou oprimir como sendo descendente de Cam (prole de Caim). Assim, tem-se uma justificação bíblica para maltratá-lo...O cristianismo é apenas um aspecto de um número de diferentes sistemas de pensamento que criaram as bases coloniais para os tipos de conhecimento que serão utilizados para definir populações não-europeias...O papel do cristianismo na escravidão é muito complexo. Em boa parte de sua história aceitou a escravidão como parte da ordem natural das coisas...Na perspectiva dos índios, os brancos eram semelhantes a outras nações indígenas rivais. Talvez se negociassem ou se fizessem guerra com os brancos, talvez se aliassem aos brancos contra outra nação indígena. Os índios não viam as coisas em termos de “brancos” e “vermelhos”, se quisermos expressar assim. Porque os assentamentos brancos não eram tão poderosos. Isso só aconteceu muito mais tarde nos séculos XVII e XVIII. Eles não viam como uma invasão, como uma forma de genocídio, a ponto de se unirem como índios contra brancos.”

Foram mais de 300 anos em que os povos colonizadores europeus infundiram suas culturas sobre os povos originários indígenas e os africanos que aqui foram trazidos a força, povos que foram subjugados e escravizados. Esse movimento causou marcas profundas em todo o continente latino-americano, desde discriminação, exclusão social e desigualdade econômica. Podemos perceber ainda hoje, altos índices de pobreza e desigualdade social em muitos países latinos, decorrentes das políticas racistas que houveram no passado (Santos, 2017).

Segundo Guimarães, no Brasil, o racismo é diferente da forma como se desenvolveu em outros países do mundo. Em outros lugares, as práticas racistas eram declaradas e apoiadas na lei vigente do local. Aqui, no Brasil, não foi oficialmente reconhecido pelo sistema jurídico, mesmo presente nas práticas e discursos. A partir da Independência de 1822, o Estado liberal de direito garante as liberdades individuais dos senhores, e a escravidão continua. Depois da abolição em 1888, esse conflito de discriminação se estende ao clientelismo e colonato que substituiu a escravidão. Mesmo a constituição garantindo a igualdade de direitos, na realidade a discriminação e a desigualdade prevaleceram (Guimarães, 1999, p.107).

Tanto no Brasil quanto na África do Sul as políticas contra à discriminação racial dos negros só foram implementadas após muita luta, e mesmo assim os resultados foram duvidosos. No Brasil, podemos observar isso na violência policial contra negros muito evidente em nossos dias, também a desigualdade econômica e social entre brancos e negros. Na África do Sul, o regime de apartheid marcou profundamente a sociedade, nos dias atuais, temos altos índices de desigualdade e pobreza. Em todos esses países, o racismo como sistema de dominação é um fenômeno histórico que deixou marcas profundas até os dias de hoje (Santos, 1978,

Guimarães, 1999).

Para Fanon, o racismo é um produto e um processo pelo qual o grupo dominante desarticula toda a linha de força do dominado, destruindo seus “valores, sistemas de referência e panorama social”, dessa forma, as linhas de força se enfraquecem e iniciam um novo conjunto, imposto, com todo o seu peso de canhões e de sabres” (Fanon, 1969, p. 38). O racismo é apropriado, na sociedade moderna, como elemento que torna possível o empreendimento colonial, vital à acumulação de capitais e, e, depois, à exportação desigual e combinada das contradições ao sistema para a sua periferia global. “A civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial” (Fanon, 2008, p. 88,89).

Kabengele Munanga, pensador e professor da Universidade de São Paulo, diz que para entender o racismo no Brasil, precisamos entender que os brasileiros não são diferentes de outros povos que perpetuaram a escravidão, mas tem suas peculiaridades, como o silêncio tácito que confunde todos os brasileiros vítimas e não vítimas do racismo. Conforme Munanga, para entender o racismo no Brasil, precisamos diferenciá-lo de outros modelos conhecidos, como o regime nazista e o apartheid, onde o racismo era explícito e institucional por meio de leis oficiais. O mito da democracia racial, que foi criado e propagado por sociólogos que pertenciam a elite econômica no século XX, afirmava que o conflito racial havia sido superado com a harmonia entre negros e brancos, se refletia na miscigenação das raças e na ausência de leis de segregação racial (Munanga *apud* Ribeiro, 2019, p. 09,10).

Para compreender as justificativas que levaram ao uso de africanos escravizados na América portuguesa, precisamos entender alguns aspectos econômicos, filosóficos e morais que se destacaram no século XVI e permaneceram toda a colonização. Sabemos que o comércio transatlântico de africanos era extremamente lucrativo não apenas pelas relações comerciais com sociedades africanas, mas também pela exploração das ilhas atlânticas, um verdadeiro império ultramarino. A forma sistemática a mão de obra de africanos escravizados ganhava em dois momentos: Primeiro, com a compra e venda desses africanos para os colonos daqui e de outras partes do continente; segundo, com os lucros vindos da

exploração do trabalho desses escravizados. Para se ter uma ideia da intensa dinâmica desse comércio, na década de 1560, entrou em torno de 1500 de africanos escravizados na colônia anualmente. Entre os anos 1580 e 1620, o número de africanos escravizados que chegaram aqui em um único ano ultrapassou 13,5 mil, número que dobrou no século XVIII. (Santos, 2022, p.45)

A escravidão de africanos ocorreu em paralelo à escravização indígena. Entretanto, o trabalho dos escravizados africanos no mundo colonial era bem distinto. A escravidão africana foi responsável pela produção dos gêneros de exportação, criando um mundo capitalista. A escravidão indígena foi uma realidade em muitos aldeamentos e a construção do mundo colonial era herdeira direta das hierarquias étnicas baseadas no suor e no sangue de indígenas e africanos. O tráfico transatlântico de africanos escravizados foi um grande ciclo econômico que atravessou todo o período colonial. A chegada dos europeus nas Américas significou uma transformação sem precedentes na história da humanidade. Os números do tráfico para a América portuguesa demonstram o quão lucrativo foi esse comércio. A descoberta do ouro fez com que a entrada de africanos escravizados sofresse um aumento gigantesco. O tráfico transatlântico transformou o Brasil no lugar que mais recebeu africanos em toda a América, produzindo uma sociedade de proprietários de escravizados, ou seja, pessoas que construíram seus patrimônios, a partir da compra, venda e escravização de outros homens e mulheres (Santos, 2022).

1.4. COLONIALIDADE E RACISMO

O conceito de colonialidade⁵ foi apresentado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, entre os anos 1980 e 1990. Esse conceito não é totalitário, mas distingue a ideia de modernidade e colonialidade, surgido com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, formação das Américas, do Caribe e o tráfico de africanos escravizados. Pode-se dizer que a colonialidade é um conceito “descolonial”, uma proposta à globalização, que

⁵ Colonialidade é um conceito que define o fenômeno histórico que se estende para além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Enquanto o termo colonialismo tem seu entendimento ligado ao período da colonização, a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial.

surgiram dentro das culturas da América do Sul e do Caribe. A colonialidade é constitutiva da modernidade, dessa forma, sem modernidade não existe colonialidade, também não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. Por volta do ano de 1500, o mundo era policêntrico e não capitalista. Havia diversas civilizações coexistentes, algumas com longas histórias, outras sendo formadas naquela época, como na China, o Sacro Império Romano-Germânico e várias outras culturas. Na África, o Reino de Oyo próximo a atual Nigéria, era o maior reino da África Ocidental encontrado por exploradores europeus. Muitas civilizações eram sofisticadas até a chegada dos espanhóis (Mignolo, 2017).

O pós-nacionalismo europeu transmitia o sonho do fim das fronteiras do Estado-nação e abria as portas para o livre-comércio. Todavia, para o mundo pós-nacional, o mundo não europeu, significava abertura para o nascimento do nacionalismo⁶ da Europa pelo mundo. O pós-nacionalismo no Ocidente foi o fim do nacionalismo, contudo, nas regiões não europeias significava o começo de um novo período de valorização do nacionalismo e da identidade local (Mignolo, 2017).

Anibal Quijano (2007) fala sobre essa efervescência que decorreu a modernidade:

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade.

Nesse cenário ambivalente que surge a ideia de modernidade, primeiramente apareceu como uma colonização do tempo e espaço, visto que, as colonizações das civilizações ocidentais mantinham esses dois pilares: tempo e espaço. A colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo (Dagenais, 2004 *apud* Mignolo, 2017). Portanto, com a modernidade veio

⁶ Nacionalismo é uma das formas de identificação que estão enfrentando as forças homogeneizantes da globalização. A globalização tem dois lados: o da narrativa da modernidade e o da lógica da colonialidade.

junto a colonialidade: a América não foi descoberta, foi inventada, apropriada e explorada sob a os ideais cristãos. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa”, liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (Mignolo, 2017).

O tráfico humano de sequestrar e roubar foi iniciado pelos portugueses no litoral da África, achando favorável, logo se empenharam em assolações maiores. Na sequência, os espanhóis seguiram o exemplo, e o tráfico negreiro proporcionava comodidade e aproximação com a crueldade dos outros. Os franceses e ingleses, e algumas outras nações europeias, também prosseguiram com o tráfico nas fundações de assentamentos e colônias nas Índias Ocidentais e na América, até se juntaram com os portugueses e espanhóis para roubar a África, também para destruir os habitantes do continente ocidental. (Greer, Mignolo e Quilligan, 2007 *apud* Mignolo, 2017).

A colonialidade foi um elemento crucial e específico para o padrão capitalista mundial. Ela se sustenta na imposição da classificação da população seja pela questão étnica ou racial para operar seu poder através de planos, meios, dimensões e materiais com o intuito de mudar a existência sociais cotidiana e social. Iniciando a partir da América e mundializa-se. Com a constituição da América Latina, o emergente poder capitalista torna-se mundial. Rapidamente, com a América Latina o capitalismo alcança escala mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade acompanham associadas com eixos específicos de padrão de poder (Quijano, 2009).

2. RACISMO NO BRASIL

O Brasil, último país a abolir a escravidão, enfrentou profundas repercussões desse fato histórico na sociedade. A necessidade de entender essas marcas inclui a reflexão sobre navios negreiros, torturas, a lentidão do processo de abolição e o papel da ciência na consolidação do preconceito. Entre o século XVI e 1850, milhões de africanos chegaram ao Brasil como escravos, sendo tratados como mercadorias. Reconhecer a existência do racismo é fundamental para combater efetivamente esse problema. Sem essa "confissão", o objetivo de enfrentar o racismo fica desfocado (Nunes, 2006).

A história do racismo no Brasil, desde o século XVI até 1850, quando milhões de africanos foram trazidos como escravizados, é marcada por violência cotidiana e normalizada, deixando sequelas persistentes. A cidadania tão esperada para a população negra após a abolição não se concretizou, dando origem a uma luta contínua contra a desigualdade racial e tentativas de apagar a memória da barbárie. O racismo brasileiro, desenvolvido pós-escravidão, se manifesta em mecanismos de empobrecimento cultural e econômico, abuso verbal e classificação por cor e classe, resultando em diversas fases de discriminação ao longo do tempo (Nunes, 2006).

A construção do conceito de raça no Brasil, associado principalmente à cor da pele, reflete a ignorância e o preconceito que permeiam a sociedade, segregando-a por meio de uma classificação simplista. No entanto, o pensamento anti-racialista e os movimentos negros emergentes questionaram essa abordagem nos últimos anos, destacando a necessidade de redefinir e repensar o conceito de raça nas ciências sociais brasileiras. A influência do racismo científico no século XIX, que atribuía características morais, mentais e intelectuais a atributos físicos, perpetuou desigualdades e justificou tratamentos perversos entre diferentes etnias.

O mito da democracia racial, introduzido por Gilberto Freyre no século XX, velou o racismo brasileiro ao sugerir uma convivência harmoniosa entre brancos, negros e índios devido à miscigenação. Essa visão romantizada, embora mascarasse o racismo presente na sociedade, paralisou a prática antirracista diante da violência vivida pela população negra. As teorias do embranquecimento foram adotadas como uma maneira de racionalizar sentimentos de inferioridade racial, negando a herança negra de origem africana e construindo uma identidade nacional baseada na herança branca europeia (Bernardino, 2006).

O movimento negro, ao longo do século XX, enfrentou desafios e períodos de repressão, mas sua luta contra o racismo, a discriminação e a desigualdade racial persistiu. Surgiram organizações como a Frente Negra Brasileira na década de 1930, que mobilizou reivindicações políticas em todo o país. A repressão do golpe militar de 1964 impactou negativamente os movimentos negros, mas sua resistência continuou, influenciando o surgimento do Movimento Negro Unificado em 1978 (Oliveira *et al.*, 2022).

O movimento negro passou a intervir no campo educacional, propondo revisões nos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a formação de professores e a inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Desde a redemocratização do Brasil, o movimento negro tem conquistado mais espaço, buscando justiça e igualdade para a população negra. A compreensão do racismo no Brasil requer uma análise abrangente desses contextos históricos e sociais, bem como uma reflexão sobre os desafios contínuos enfrentados pela sociedade na luta contra essa forma de discriminação (Oliveira *et al.*, 2022).

2.1. A CONSTRUÇÃO DAS IDEIAS RACISTAS NO BRASIL E O ENFRENTAMENTO DO MOVIMENTO NEGRO

De meados do século XVI até 1850 (oficialmente), chegaram ao Brasil, milhões de negros africanos. Nesse período, a relação com o escravo mostra que não foi menos violento do que em outros países. Aliás, pelo contrário, a violência cotidiana e naturalizada era muito normalizada. A almejada cidadania após a abolição nunca ocorreu e até hoje a luta contra a desigualdade racial e as tentativas de apagar a memória da barbárie no passado permanecem muito latentes. Mudaram-se as aparências, mas a essência da discriminação e preconceito ainda

permanecem. O Estado foi omissivo com a situação do negro "liberto", com isso, vieram consequências terríveis para essa população (Nunes, 2006).

O racismo brasileiro se desenvolveu muito depois da escravidão, por meio do sistema de empobrecimento cultural e econômico dos negros, através de mecanismos de abuso verbal e classificação de classe e cor. O discurso de inferioridade cultural e baixo nível cultural das tradições dos povos africanos foi disseminado no Brasil e, isso ocasionou duas grandes fases no racismo brasileiro: a discriminação racial aberta, entretanto, informal e logo depois com a discriminação de classe e de sexo, que causava uma segregação de espaços públicos e privados. E a fase atual, em que a discriminação e a segregação raciais se tornaram individuais e não mais em grupos. Dessa forma, gerou-se um racismo sobre a invisibilidade, negando e confundindo as formas de discriminação (Guimarães, 1999).

No Brasil, o conceito de raça foi utilizado com um sentido genérico, sendo associado apenas à cor da pele. Isso se disseminou devido à ignorância e ao preconceito, segregando a população por meio dessa classificação simplista. Entretanto, a partir do desenvolvimento do pensamento anti-racialista, observou-se que não havia diferenças entre as raças ao ponto de classificá-las. Cientistas sociais e os movimentos negros questionaram esse sistema ideário nos últimos anos e evidenciaram a necessidade de recuperar e repensar o conceito de raça nas ciências sociais brasileiras (Guimarães, 1999).

No século passado, no Brasil, já acreditavam que as "tribos" eram subdivisões da espécie humana, relacionando essas com populações indígenas de outros continentes e conforme características morfológicas, como cor da pele, formato do nariz, formato do crânio, etc. Appiah (Appiah, 1997, p.20 *apud* Guimarães, 1999) chama de racismo a justificativa que prevaleceu no período, considerando atributos físicos às características morais, mentais e intelectuais. Ainda, servia para justificar as diferenças de tratamento perverso e desumano entre as etnias existentes nas sociedades ocidentais e americanas. levando, muitas vezes. No século XIX, as ideologias nacionalistas apoiaram a legitimidade dos europeus, então, a partir das décadas de 1920 e 1930, os conceitos de raça e racismo foram aplicados com objetivos imperiais, causando tragédias terríveis (Guimarães, 1999).

No início do século XX, a construção da nacionalidade foi afetada com os conflitos gerados sobre os debates da importância dos mulatos e mestiços na vida

social, um enorme estorvo para os construtores da nação. Depois com a publicação de Casa-grande & Senzala, em 1933, iniciaram uma mudança na forma como ciência e o pensamento político-social enxergavam os povos africanos e seus descendentes.

Gilberto Freire introduziu o conceito de cultura antropológica nos debates nacionais e apresentava a contribuição dos povos africanos para a sociedade brasileira. Gilberto Freire trouxe para o debate velhos discursos racistas, esse movimento conduziu a uma crítica de como a Europa registrou o pensamento ocidental contemporâneo e aos pressupostos do progresso e do desenvolvimento (Guimarães, 1999).

Gilberto Freyre, quebra a tradição reforçada pelo racismo científico que desafiava as teorias biológicas do século 19, que defendiam a inferioridade dos negros para justificar a escravidão das américas. Entretanto, o mito da democracia racial, ideia sustentada por Freyre, acreditava que por conta da miscigenação, os brancos, negros e índios, conviviam harmonicamente no Brasil, diferente dos países em que o racismo era mais evidente (Freyre, 2001). Sabemos que essa ideia velou o racismo no Brasil, se tornando cada vez mais estruturado na sociedade e muito presente em nosso cotidiano, entretanto, mascarado por uma ideia romantizada. Essa visão foi extremamente prejudicial, pois paralisou a prática antirracista diante da violência vivida pela população negra.

O racismo científico surgiu no século XIX após ter sido amplamente debatido por estudiosos. As teorias raciais sobrepõem os dogmas religiosos e deram um status científico as desigualdades entre os seres humanos e, por meio do conceito de raça, a humanidade foi classificada. (Schwarcz, 1993). As teorias propagadas, baseavam-se na hipótese do racismo científico, sendo a ideia de que a humanidade está dividida em raças conforme uma hierarquia biológica, os brancos ocupando a posição superior (Schwarcz, 1993, Guimarães, 1999).

A ideia do embranquecimento foi uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial instalados pelo racismo científico no século XIX (Guimarães, 1999). Esse pensamento era baseado na imaginação da superioridade branca, achando que os europeus era uma raça mais adiantada e os africanos nativamente inferiores. Acreditavam que com isso, a população negra diminuiria e a miscigenação produziria uma população mais clara, pois o gene branco era mais forte (Skidmore, 2012, p. 81). O branqueamento conformou no Brasil a construção

de uma identidade nacional baseada na herança branca europeia, negando a herança negra de origem africana (Munanga, 2004).

A mobilização da comunidade negra no século XX é iniciada pela Frente Negra dos anos 30, que combatia a discriminação racial e a segregação social. A partir do Teatro Experimental do Negro nos anos 50, essa agenda foi expandida, abrangendo a luta contra a introjeção do racismo. A partir da década de 1960, os movimentos negros surgiram mais decisivos e influenciados pelas lutas dos direitos civis nos Estados Unidos. Então, começa-se a reconhecer a questão racial no Brasil e a necessidade de lutar por políticas de inclusão e igualdade racial. A afirmação e valorização da identidade negra e das contribuições dos africanos na cultura brasileira passa ser um dos objetivos de enfrentamento, além da luta por justiça e igualdade para a população negra (Guimarães, 1999, p.110).

O movimento negro deu um salto significativo a partir da década de 1930 com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, por muitos, a sucessora do Centro Cívico Palmares. Na primeira metade do século XX, a FNB foi a entidade negra mais importante no país. Mobilizando reivindicações políticas em várias regiões do país. A entidade superou 20 mil associados e desenvolveu vários serviços para a população, assim como um jornal A Voz da Raça. Em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar das próximas eleições, a fim de capitalizar o voto da “população de cor” (Domingues, 2007).

Além da Frente Negra Brasileira, outras entidades surgiram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade, destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. A vigência do Estado Novo (1937-1945) foi marcado por violenta repressão política, impossibilitando os movimentos contestatórios. Nesse período, a União de Homens de Cor foi um dos principais, chamada de Uagacê ou UHC, foi fundada em 1943 por João Cabral Alves em Porto Alegre. Em 1945, ela já tinha representantes em 10 Estados brasileiros. O Teatro Experimental do Negro (TEM), de 1944, com a liderança de Abdias do Nascimento, criando inicialmente a formação de um grupo teatral com atores negros, entretanto, com o tempo, adquiriu um novo formato, defendendo os direitos civis dos negros propondo a criação de legislação antidiscriminatória (Domingues, 2007).

O golpe militar de 1964 prejudicou fortemente a luta dos movimentos negros. Os militantes foram estigmatizados e acusados de criar problemas, desmobilizando e desarticulando as forças de resistência negras. Nesse período, o movimento foi alvo de perseguições, torturas e exílios. Mesmo assim, o movimento negro não se calou. Muitas lideranças continuaram resistindo e lutando contra o racismo e a desigualdade racial, mais tarde, outras iniciativas surgiram e contribuíram na luta, como o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 que se tornou referência na luta por direitos civis e sociais no Brasil (Gomes, 2011).

A partir disso, o movimento negro passou a intervir no campo educacional, com propostas fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; formação de professores; reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a luta pela inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Após a redemocratização do Brasil, o movimento negro ganhou mais protagonismo e, com a promulgação da nova Constituição de 1988, criaram-se novas condições para que as demandas do movimento fossem ouvidas. A partir dos anos 80, o movimento negro “africanizou-se”, ou seja, houve uma incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana (Domingues, 2007).

2.2. O RACISMO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

O racismo, enquanto fenômeno social, é uma manifestação complexa enraizada em construções históricas, políticas e culturais que permeiam as estruturas fundamentais da sociedade. Essa forma de discriminação não se limita a atitudes individuais, mas se insere nas instituições e sistemas, moldando as interações humanas em diversas esferas da vida.

Cor, raça e preconceito no Brasil formam um conjunto de ideias fundamentais para lidar com as questões raciais e os impactos prejudiciais que têm na formação de crianças e adolescentes. Isso envolve a criação de uma nova perspectiva sobre como conceber a formação da nação e da identidade nacional. Dentro desse conjunto de ideias, é evidente a compreensão de que, mesmo sendo o Brasil o país com a maior população negra fora da África, a cultura afro-brasileira e os negros em si não recebem uma visibilidade positiva. Com frequência, são percebidos mais como um problema social, e a condição deles e o lugar que ocupam

na escala social são considerados como resultado de problemas estruturais do país, em vez de serem atribuídos ao preconceito ou apenas ao passado escravista (Santos; Silva, 2018)

O fenômeno do racismo não se restringe a um momento específico da história, mas continua a evoluir e se adaptar, manifestando-se de maneiras mais sutis e institucionais. A compreensão do racismo como um fenômeno social é crucial para a formulação de estratégias eficazes de combate, pois vai além de atitudes individuais, exigindo uma abordagem sistêmica e transformadora.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Esse fato histórico, aparentemente longínquo, deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira. Para entendê-las, é preciso não esquecer os navios negreiros e os objetos de tortura. É preciso lembrar que a abolição foi lenta. Mas é preciso também pensar o lugar que a ciência ocupou na consolidação do preconceito contra os negros. Para que se lute contra o racismo é preciso primeiramente reconhecer que ele existe. Sem essa “confissão” tira-se do foco o alvo que se quer atingir (Nunes, 2006)

O panorama geral da escravidão no Brasil, recomposto por vários historiadores, mostra que o regime escravista não foi menos violento do que em outros países. Ao contrário, podemos perceber uma violência cotidiana, multiforme e naturalizada, que nos dá pistas para o entendimento do racismo brasileiro atual.

A educação antirracista surge como resposta, desafiando práticas discriminatórias e promovendo a inclusão de conhecimentos diversos. No entanto, a realidade educacional muitas vezes se limita a celebrações pontuais, exigindo uma postura crítica dos educadores para questionar hierarquias sociais e sistemas de dominação. A perpetuação do racismo estrutural na sociedade brasileira reflete-se na desigualdade de acesso a direitos sociais, especialmente na educação, exigindo uma ruptura com padrões estabelecidos e uma atitude de rebeldia criativa por parte dos educadores para promover a inclusão, igualdade e desconstrução de normas prejudiciais.

2.3. RACISMO ESTRUTURAL

O racismo estrutural é um tipo de racismo que ocorre dentro de sistemas e/ou instituições, geralmente como resultado de desigualdades históricas e culturais. É um tipo de racismo que é construído no sistema. O racismo estrutural pode ser

visto em várias áreas da sociedade, como educação, trabalho, saúde, segurança, transporte e muito mais. Ele pode ser visto em práticas de empresas, em políticas governamentais e em atitudes da sociedade em geral. O racismo estrutural pode ser difícil de identificar e muitas vezes é ignorado ou minimizado, mas é extremamente prejudicial para as pessoas afetadas por ele (Almeida, 2019).

No ano de 2021, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra compunha 54,9% da força de trabalho no Brasil. No mesmo ano, o rendimento médio para trabalhadores negros foi de R\$ 1.907, em comparação com os R\$ 3.310 auferidos pelos trabalhadores brancos. Considerando as camadas assalariadas, 30,2 milhões de pessoas ganhavam até um salário mínimo, sendo 20 milhões delas negras. Entre a população negra ocupada em 2021, 43,1% recebia até R\$ 1,1 mil mensais. Em termos de condições de trabalho, a Auditoria Fiscal do Trabalho revelou que 84% dos trabalhadores resgatados em condições análogas à escravidão em 2021 se autodeclararam pretos ou pardos (Lourenço, 2023).

Diante deste cenário a educação brasileira não é diferente, evidente que ela adota características que obstaculizam discussões pertinentes no âmbito escolar. Nessa perspectiva, Figueiredo (2017) sustenta a necessidade de as instituições escolares contribuírem para um ensino descolonizado, com o propósito de desconstruir o imaginário associado às populações marginalizadas e inferiorizadas. Essa responsabilidade social deve ser compartilhada com o Estado, uma vez que a inserção de conhecimentos abrangendo a diversidade étnica, cultural, tecnológica e científica possibilitará a reestruturação do paradigma social sobre as populações negras, largamente difundido pelas instituições de ensino em particular e pela população brasileira em geral. Esse paradigma perpetua a ideia de que os homens brancos e europeus são os únicos detentores legítimos de conhecimentos e saberes.

É sabido que as manifestações de discriminação racial, tanto nas instituições de ensino quanto nas relações interpessoais, possuem raízes complexas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os espaços formais de educação não estão imunes às diversas expressões de preconceito, discriminação e racismo. Ao analisar as experiências escolares, observa-se que essas violações de direitos estão presentes não apenas no material didático, mas também nas atitudes dos educadores, da direção escolar e dos estudantes.

Ao longo da história do Brasil, o corpo de homens e mulheres negros foi negado pela cor da pele, tanto pelos colonizadores, família ou escola. Freire (1992), faz uma observação da sociedade brasileira sobre a experiência do que ele chama de “violência da interdição do corpo”, ou seja, o educando vive num sistema em que nega seu próprio corpo. Essa negação do corpo, chamada também de educação bancária por Freire. Essa concepção bancária na educação nega o diálogo do educando com o educador, eles escutam quietos e disciplinados, desse modo, o desobediente é sempre o educando e nunca o educador, pois ele necessita ser ensinado a não violar as regras impostas (Freire, 2005, p.68).

Segundo Almeida (2019), o racismo, independentemente de sua natureza específica – seja ela econômica, social, cultural, entre outras –, sempre se configura como estrutural. Esse racismo estrutural influencia os conteúdos e temas que podem ser abordados nas disciplinas escolares. De maneira geral, ele impacta as trajetórias escolares, dificultando a adoção de uma abordagem não eurocêntrica do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme apontado por Verrangia (2014), a diversidade étnico-racial enfrenta obstáculos para ser incorporada no ambiente escolar, devido aos paradigmas racistas que restringem as narrativas provenientes das populações negras. Se considerarmos a escola como um espaço destinado a trabalhar a diversidade, observa-se que o ensino, em sua generalidade, destaca-se por se voltar a práticas arcaicas e obsoletas.

Paulo Freire (1987), diz que o aluno percorre os vários espaços da educação existentes na sociedade. Esses espaços, estão carregados de discursos segregadores e hierarquizantes. Muitas vezes o currículo é pensado separadamente das experiências concretas e não considera a contribuição do povo negro no desenvolvimento da nação brasileira, bem como a não valorização da cultura negra mesmo fortemente presente em nosso cotidiano.

Conforme Freire (1987), essa situação acontece porque a educação é pautada no conhecimento constituído de informações e fatos transferidos de professor para aluno, conhecida como “educação bancária”. Nesse modelo, a educação é vista como um ato de depósito bancário que dispensa o diálogo entre educando e educador, nesse sentido apenas o educador exerce papel efetivo da relação. Deste modo, a escola e os educadores bancários servem ao objetivo dos dominadores que é o de impedir a formação de uma educação que seja libertadora, autônoma e emancipatória. O professor tem o papel ativo de transferência de

informações e fatos. E ao aluno cabe o papel passivo, oprimido, depósito, opressor.

Segundo Freire (1987, p. 38):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (...) Na verdade, o que pretendem os opressores "é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime", e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.

As práticas discriminatórias na escola são baseadas em estereótipos e preconceitos, que podem gerar desigualdade e segregação entre os alunos. Essas práticas podem afetar o acesso à educação, o desempenho acadêmico, a inclusão social e a participação dos alunos de forma desproporcional. Os professores podem contribuir para combater esse problema com ações que promovam a igualdade e a inclusão. Isso inclui incentivar a diversidade e a tolerância, além de combater estereótipos e preconceitos. Os professores também podem promover o diálogo entre os alunos para discutir questões de racismo, preconceito e discriminação. Ao combater o racismo estrutural na escola, podemos garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade e a oportunidades igualitárias (Powell, 2015).

2.4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Diante de uma sociedade permeada pelo racismo, a escola pode perpetuar diferentes formas de discriminação, inclusive ao disseminar concepções desfavoráveis sobre a negritude. Isso se evidencia em materiais educacionais que omitem a presença e a trajetória de grupos étnicos essenciais na história. Além disso, as comemorações do Dia da Consciência Negra, instituído pela Lei nº 12.519/2011, muitas vezes são tratadas como o único momento em que a questão racial é abordada. Esse enfoque pode contribuir para uma visão exótica da negritude e para a percepção do "diferente" como algo afastado (Coelho e Coelho, 2018).

A forma como o negro é retratado na escola reflete a maneira como sua história é contada. O relato se restringe quase exclusivamente ao período da escravidão, focando na ideia de que a abolição ocorreu sem resistência ou luta

política/econômica significativa em 1888. Considerando a escola como um espaço de socialização, é crucial incluir discussões sobre questões raciais para reduzir o preconceito e as práticas racistas. Muitas vezes, a cultura na escola é manifestada por gestos e ações que refletem o racismo, porém são interpretadas como inocentes ou triviais (Moreira, 2020).

Os corpos presentes em sala de aula - tanto do/a professor/a quanto do/a estudante - revela como o poder é legitimado nesse ambiente, refletindo também a maneira como o conhecimento é transmitido de forma neutra, como se não afetasse aqueles/as envolvidos/as no processo educacional. Conscientizar-se do espaço de expressão que um homem branco e uma mulher negra possuem, por exemplo, é uma forma de quebrar barreiras políticas na sala de aula, em vez de anular a presença do corpo nesse ambiente educacional. Assim como o corpo do/a educador/a traz consigo uma história, o corpo do/a estudante também se posiciona nessa mesma direção. É fundamental, portanto, considerar os corpos como questionadores das ideologias e da maneira como o poder se estabeleceu nas instituições educativas (Hooks, 2013).

As atividades que abordam questões raciais precisam ser renovadas para não só seguir as leis, mas também refletir o discurso que defende a diversidade. Para efetuar uma mudança real, é necessário um compromisso diário na escola e uma atitude crítica diante do que é estabelecido como verdadeiro. Isso requer uma abordagem educacional engajada, que confronte as hierarquias sociais e sistemas de dominação, em oposição à abordagem tradicional. Uma postura crítica traz à tona que a história ensinada e os pensadores e teorias estudados frequentemente refletem um conhecimento centrado no hemisfério norte. Uma educação comprometida com questões políticas e antirracistas desafia a neutralidade dos chamados conhecimentos universais, evidenciando sua lógica hierárquica e de dominação (Hooks, 2013; Freire, 2011).

A ética na educação exige respeito ao conhecimento trazido pelo outro, sem pré-julgamentos sobre o que é certo ou errado. Reconhece-se a historicidade do conhecimento, admitindo que há várias formas de enxergar o mundo. Isso desmonta a visão do educador como detentor absoluto do saber e permite questionar o que é apresentado como verdade, considerando os contextos culturais e experiências dos estudantes (Freire, 2011).

De acordo com IBGE⁷ de 2010, existe 42,1% de pardos e 5,9% de negros autodeclarados. Os dois juntos contemplam quase metade da população brasileira. Os dados só demonstram o quanto nossa sociedade é desigual, pois se os negros são a maioria, a equivalência em termos de acesso a direitos sociais, deveria ser o mesmo da outra parte da população. Infelizmente a população negra carrega as consequências do racismo estrutural. Durante a história, o racismo tem permanecido muito presente em nossa sociedade, com práticas excludentes que favorecem uns em detrimento de outros.

Há muito tempo se fala sobre igualdade racial e social, entretanto, a realidade brasileira é diferente desse discurso. A desigualdade social tem cor. Ela advém da concentração de renda no segmento mais rico da sociedade. Os negros frequentam a riqueza do país, mas não participam dela. Os brancos são os mais ricos e desiguais e, os negros, mais iguais e mais pobres (Henriques, 2001, p. 49). No contexto educacional, o cenário não é diferente, a falta de acesso a uma educação de qualidade, seja por problemas estruturais que impedem o acesso dessa população ou até currículos eurocêtricos, ausência de figuras negras na história e cultura, promovendo a discriminação e segregação dentro das escolas.

Na escola, onde diversas vivências e conhecimentos se entrelaçam, o educador que compreende esse cenário está alinhado com uma visão de educação democrática (Singer, 2010) e antirracista. Esse modelo educacional valoriza o papel do educador como um guia para os alunos em sua jornada rumo à autonomia. Segundo Singer (2010, p. 26), A escolha pela abordagem da educação democrática prioriza a sabedoria prática da vida, validando as experiências de conhecimento dentro da comunidade. Ela enxerga estudantes e educadores como indivíduos equiparados, integrantes de uma coletividade que compartilha responsabilidades em suas decisões e na promoção do bem coletivo.

Para manter uma educação antirracista, é crucial romper com as normas estabelecidas por mais de trezentos anos de escravidão no Brasil. Ensinar valores, ética e respeito não deve ser apenas uma responsabilidade da família; a escola também desempenha um papel fundamental. Um professor não pode simplesmente seguir as demandas burocráticas ano após ano de maneira passiva; é necessário desafiar o pensamento dominante. A normopatía na educação, que aceita essas

⁷ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais* Brasília, 2010.

demandas sem questionar, pode ser prejudicial, pois não considera a eficácia ou a inclusão de todos os envolvidos. Um educador consciente dessas normas e disposto a confrontá-las demonstra uma atitude de rebeldia criativa, como ressaltado por D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 4).

3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Algumas legislações com ações afirmativas⁸ surgiram ao longo dos anos e foram extremamente importantes, contudo, é necessário envolver todos os agentes da sociedade e promover relações mais igualitárias e menos desiguais. Não basta não ser racista. Devemos ser antirracistas com atos e palavras todos os dias. Isso é necessário porque é uma questão moral e ética. A prática antirracista não é, portanto, apenas o combate ao racismo, é uma luta contra as desigualdades estruturais. É urgente a necessidade de combatermos o racismo no Brasil com práticas antirracistas consistentes que enfrentem o racismo estrutural com firmeza, antes disso conheceremos algumas importantes ações afirmativas que foram desenvolvidas nas últimas décadas em nosso país e abriram espaço para enfrentarmos a desigualdade social e às segregações.

As Políticas de ações afirmativas são “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (...) e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”

⁸ Ações afirmativas são políticas sociais de combate a discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, entre outros.

(Brasil, 2004, p. 10). Seriam igualmente definidos como “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização” (Brasil, 2004, p. 12). Essas políticas são denominadas de ‘ações compensatórias’ ou ‘discriminação positiva’ e são recentes como enfrentamento ao racismo. A proposta visa corrigir as injustiças históricas e compensar parte do racismo histórico e promover a inclusão social (Munanga, 2001).

Segundo Gomes *et al.*, 2021, o movimento negro começou a questionar mais intensamente o modelo de política educacional existente a partir dos anos 2000, pois não abordava as desigualdades raciais como desigualdades nas escolas. As ações afirmativas ganharam apoio e, aos poucos, houve consenso entre várias organizações do movimento negro quanto à urgência de implementar cotas raciais como uma medida para combater as desigualdades no ensino superior a curto e médio prazos. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal em 2003, comprometido com o avanço da agenda racial por meio de políticas públicas, o Brasil testemunhou, pela primeira vez, a questão racial ser formalmente incorporada como política de Estado.

O governo sancionou a Lei 10.639/2003 como resposta às longas reivindicações dos movimentos, que clamavam pela inclusão obrigatória do papel da participação africana e afro-brasileira na história e cultura do Brasil e do mundo no Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, ampliando essa inclusão para todas as fases e formas de ensino, detalhando diretrizes por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (Gomes *et al.*, 2021).

Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) marcou história ao adotar cotas raciais para a graduação, impulsionando outras universidades federais a seguir o mesmo caminho. Esse movimento desencadeou um amplo debate na sociedade brasileira, envolvendo universidades, instituições de pesquisa, o governo, mídia e, especialmente, o movimento negro. Esse debate sobre a constitucionalidade das cotas raciais e das políticas de ações afirmativas no ensino superior refletiu a busca por ações mais eficazes contra o racismo, um problema reconhecido constitucionalmente no país. A experiência pioneira da UnB tornou-se central nessa discussão, levando o Supremo Tribunal Federal (STF) a emitir, em 2012, um parecer unânime a favor da constitucionalidade dessas medidas por meio

da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (Gomes *et al.*, 2021).

Após a decisão do Superior Tribunal Federal (STF), a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Essa legislação determinou que metade das vagas nas universidades e institutos federais de ensino técnico e superior fossem destinadas a estudantes de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em uma proporção mínima equivalente à representação desses grupos na população da unidade federativa onde a instituição está localizada. Além disso, contemplou candidatos com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Em 2016, a Lei nº 13.409 alterou a Lei de Cotas para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016 apud Gomes *et al.*, 2021).

As ações afirmativas no ensino superior no Brasil, tanto em âmbito estadual quanto federal, foram uma resposta aos desafios estruturais de desigualdade de acesso e permanência enfrentados pela população negra. Essas mudanças, especialmente as cotas, influenciaram não só o debate sobre o racismo, mas também o movimento acadêmico negro. Entretanto, a partir de 2016, tensões e disputas políticas entre grupos reacionários, fundamentalistas religiosos e forças pró-capitalistas, culminaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Seu vice-presidente, foi então empossado, sendo amplamente considerado um golpe parlamentar por muitos analistas (Bercovici, 2016).

Esse cenário político fortaleceu correntes conservadoras e de direita, culminando na ascensão de um governo de orientação extrema no Brasil. Esse governo adotou uma postura contrária aos avanços dos direitos sociais, especialmente os conquistados pelos trabalhadores. Ademais, diversas causas dos movimentos sociais que defendiam diversidade e reconhecimento, anteriormente respaldadas por políticas públicas de 2003 a 2016, perderam fôlego. Algumas dessas causas foram suprimidas, outras foram distorcidas ou perderam espaço na agenda governamental (Gomes *et al.*, 2021).

Neste quadro abaixo, exibimos, um demonstrativo de alguns documentos importantes da esfera federal e estadual que se referem ao debate das relações étnico-raciais, vejamos:

Histórico das políticas de ações afirmativas para as relações étnico-raciais

ANO	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO
1988	Constituição Federal de 1988	Promoção do bem de todos, sem 'preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação
1989	Lei 7.716/1989	Lei do Racismo. Punição para crimes provenientes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião.
1996	LDBEN 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases	Valorização das diferentes etnias e culturas e etnias na formação do povo brasileiro: africana, indígena e europeia
2003	Lei nº 10639/2003	Obrigatoriedade da inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira aos currículos escolares.
2004	CNE	Instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
2008	Lei nº 11645/2008	Inserção da temática indígena aos currículos escolares.
2010	Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.	Estatuto da Igualdade Racial
2018	Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações	Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental

Fonte: Adaptado de Souza, 2020, p.20-21

3.1. CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal de 1988 é a Constituição vigente do Brasil. É um documento fundamental que estabelece os princípios, direitos e deveres do Estado brasileiro. Ela foi promulgada em 5 de outubro de 1988, após aprovação por meio de eleições diretas. A Constituição Federal de 1988 estabelece o modelo de governo republicano, separação de poderes, com direito à propriedade, garantia de direitos individuais, proteção à diversidade religiosa, proteção aos direitos trabalhistas, direito à educação gratuita e a promoção do desenvolvimento econômico. Ela também prevê a possibilidade de leis complementares para tratar de assuntos

específicos (Piovesan, 2008).

Antes da Constituição Federal, as primeiras políticas públicas contra a discriminação, se davam inicialmente por medidas assistencialista contra a pobreza. Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação, passou a estabelecer o princípio da dignidade da pessoa humana, conforme estabelece o artigo 1º, inciso III da Carta Magna, também como o da igualdade, estabelecido no caput do artigo 5º.

No artigo 3º, a Constituição da República tem como objetivos:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 - II – garantir o desenvolvimento nacional;
 - III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 - IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- (BRASIL, 1988)

Isso foi possível pela evolução da legislação internacional que, através de tratados e convenções que o Brasil era signatário, abriram espaço para ações afirmativas serem desenvolvidas no Brasil, como a educação por meio de cotas, inclusão social de pessoas portadoras de deficiência ao mercado de trabalho, determinação de cotas mínimas de participação na política, concessão de bolsas de estudo e auxílio estudantil e ainda outras que virão.

A Constituição foi um marco jurídico na democracia e institucionalização dos direitos humanos no Brasil. Como princípio fundamental, busca construir uma sociedade livre, justa e solidária, com a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem a todos sem discriminação. Além disso, a Constituição garante os direitos ainda não reconhecidos, como o direito à igualdade, à saúde, à proteção social, à educação, à cultura, à informação, à participação nos processos decisórios e à livre manifestação de pensamento. É a partir destes direitos que as pessoas podem exercer plenamente a cidadania e participar de forma ativa na construção de uma sociedade mais justa e equânime (Piovesan, 2008)

Ao resguardar direitos individuais e coletivos e salientar a igualdade perante a lei, a Constituição de 1988 serviu como alicerce jurídico para a implementação de ações afirmativas. Entre essas ações, destacam-se as cotas raciais em instituições de ensino, buscando integrar grupos historicamente

marginalizados. Essa nova abordagem legal visa atenuar disparidades sociais, especialmente visíveis no âmbito educacional e no mercado de trabalho, ao propiciar uma resposta assertiva a décadas de exclusão e discriminação enfrentadas por grupos étnicos, sociais e culturais no país.

Desse modo, a Constituição de 1988 não apenas enuncia princípios basilares de igualdade e liberdade, mas também fundamenta a construção e aplicação de políticas que aspiram à edificação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ela se consolida como alicerce normativo para a implementação de medidas que almejam proporcionar oportunidades equitativas de desenvolvimento e participação social para todos os cidadãos.

3.2. LEI Nº 7.716 DE 1989

A Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, tipificou os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Tal lei foi uma conquista feita pela sociedade em relação ao combate ao racismo e as discriminações, após anos de lutas de um povo para a conquista de seus direitos. No Código Penal no capítulo de crimes contra a honra, o crime de injúria é tipificado por preconceito, se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência, a pena é aumentada. Em 13 de maio de 1997, a Lei nº 9.459 acrescentou os termos etnia, religião e procedência nacional, ampliando a proteção da lei para vários tipos de intolerância (Santos, 2015):

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1997, online).

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 15. (VETADO).

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Art. 17. (VETADO).

Art. 18. Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.

Art. 19. (VETADO).

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 21. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 5 de janeiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.
JOSÉ SARNEY
Paulo Brossard

Essa Lei, configura-se como um marco legislativo significativo no enfrentamento dos crimes originados a partir de preconceitos de raça ou cor no Brasil. Seu principal escopo é punir atos discriminatórios que dificultem o acesso a cargos públicos ou privados, estabelecimentos comerciais, de ensino, esportivos, entre outros, baseados em preconceitos raciais. A lei estipula penas de reclusão de dois a cinco anos para diferentes infrações, com agravamento da pena em casos de práticas contra menores de dezoito anos. Além disso, essa legislação contempla a perda de cargo público para servidores e a suspensão do funcionamento de estabelecimentos privados por até três meses como efeitos de condenação.

Seu caráter abrangente busca coibir práticas discriminatórias em diversas esferas sociais, indo desde o acesso a serviços públicos e privados, até questões familiares e empregatícias. Contudo, alguns artigos foram vetados, não tendo efeito devido à discordância do Presidente da República, e outros foram revogados por disposições contrárias. Essa legislação representa um esforço significativo para coibir e punir atos discriminatórios com base na raça ou cor, visando proteger os

direitos e garantias fundamentais de indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

3.3. LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases é a mais importante lei brasileira sobre a educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Embora não aborde explicitamente as práticas antirracistas, a LDB oferece um arcabouço legal que pode ser utilizado para promover ações nessa direção. Através de seu artigo 3º, a lei destaca como um dos princípios fundamentais da educação a "promoção dos valores éticos e a igualdade de direitos, no que se refere à diversidade racial e cultural".

A Constituição 1988 defendeu a Educação como um direito particular do cidadão, sendo dever do Estado garantir este direito, não podendo jamais ser colocado em segundo plano. Mas a LDB 9394/96 foi a Carta Magna da Educação, conseguiu manter as ideias em um único texto e bem sintetizado, permitindo uma generalização, flexibilidade e com repercussões políticas (Fagundes, 2008).

O texto da LDB também enfatiza a necessidade de considerar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Ela ressalta que o ensino deve levar em conta as peculiaridades de cada comunidade, incluindo aspectos étnicos e culturais. Além disso, a lei aponta a importância de combater qualquer forma de discriminação no ambiente educacional, o que pode ser interpretado como uma base para ações antirracistas. Ao promover uma educação que respeita a diversidade cultural e étnica, a LDB fornece um suporte legal para a implementação de práticas que combatem o racismo e promovem a igualdade racial dentro das instituições educacionais brasileiras. Essa legislação serve como um alicerce para ações que buscam construir um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

3.4. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

O ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou no ano de 2003, a Lei 10.639, que tornou obrigatória a inserção do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das unidades escolares de educação básica do ensino público e privado no Brasil. Esta lei alterou a Lei n. 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e adicionou dois novos artigos, o Art. 26-26 A e 79. A Lei 10.639/03 possui uma norma que tem como princípio um comprometimento defendido pelo Estado brasileiro em escala internacional através da importante “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul (Munanga, 2005).

A Lei 10.639/03, também conhecida como Lei do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tem como objetivo promover a inclusão dos conteúdos relativos à cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Esta lei determina que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira devem ser incluídos obrigatoriamente em todos os níveis e modalidades de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Além disso, também estabelece que as instituições de ensino que oferecem cursos de graduação devem incluir obrigatoriamente esses conteúdos no currículo. Esta lei também determina que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira devem ser tratados de forma crítica, isentando-se de qualquer tipo de preconceito ou discriminação (Brasil, 2003).

Vejamos a lei:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Essa lei foi um marco na luta do povo negro e uma conquista importante dos movimentos negros. Essa mudança no olhar sobre as culturas africana e afro brasileira, e suas contribuições para a formação social, econômica e política do Brasil, mudam a forma de reconhecimento e da valorização da população negra durante a formação da sociedade brasileira, nessa nova perspectiva, as propostas pedagógicas apresentam mudanças nas práticas sociais que favorecem a superação das desigualdades étnico-raciais na educação. O governo brasileiro incorporou no currículo das instituições de ensino a "História Geral da África e do negro no Brasil", a partir da Lei 10.639/03 que foi fruto do projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira (Gomes, 2006).

No ambiente escolar, as relações étnico-raciais, muitas vezes, reproduzem os tratamentos desiguais e o preconceito que a população negra sofre na sociedade. Dessa forma, podemos perceber que a grande dificuldade da implementação da Lei nº 10.639/03, é uma educação antirracista nas escolas relacionado com a formação dos docentes. A escola é um espaço social onde

acontece os processos de desumanização da população negra (Pereira e Lima, 2020, p.64).

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas unidades escolares do ensino fundamental e médio do Brasil, entretanto, não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores. A lei estabelece que os conteúdos ligados à história e cultura indígena e afro-brasileira deverão constar nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, obrigatoriamente (Brasil, 2008)

Os conteúdos deverão contemplar a história e a cultura dos povos indígenas, bem como a história e a cultura da população afro-brasileira, com destaque para os aspectos de sua resistência e contribuições para o desenvolvimento do País. Embora a lei não traz a obrigatoriedade dos conteúdos ligados à história e cultura indígena e afro-brasileira nos cursos de formação de professores, ela incentiva a sua inclusão nos currículos destes cursos, como uma forma de preparar os futuros docentes para lidar adequadamente com temas relevantes para a formação acadêmica e compreensão do Brasil contemporâneo.

3.5. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE

O Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenha um papel importante na definição e orientação das políticas educacionais no Brasil. Embora não tenha um documento específico sobre práticas antirracistas, o CNE tem se posicionado e produzido orientações que abordam a valorização da diversidade e o combate ao racismo no contexto educacional.

O Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 são exemplos relevantes nesse sentido. Esses documentos estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Eles propõem a inclusão de conteúdos que abordem a história, a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, visando combater o racismo, promover a igualdade racial e valorizar a diversidade étnico-cultural do país.

As diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, através

da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, são um guia fundamental para orientar como as questões étnico-raciais, a história e a cultura afro-brasileira e africana devem ser abordadas no sistema educacional do Brasil. Essa norma serve como referência principal para garantir que o tema seja tratado de maneira adequada e integrada nas políticas educacionais do país.

3.6. A LEI FEDERAL 11.645/2008:

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Essa inclusão objetiva combater o racismo estrutural ao inserir nos conteúdos programáticos das escolas informações sobre a história, cultura, tradições

e contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros para a formação do país. A Lei 11.645/2008 busca, assim, superar estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito à pluralidade étnica e o reconhecimento das heranças culturais desses grupos.

Ao incluir esses temas no currículo escolar, a legislação busca não apenas cumprir um dispositivo legal, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade étnico-cultural do Brasil. No entanto, é importante destacar que a efetiva implementação dessa lei requer ações pedagógicas consistentes, formação docente específica e recursos didáticos adequados para abordar de forma significativa e não estereotipada as culturas afro-brasileira e indígena no ambiente escolar.

Com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, houve um passo importante para a promoção da igualdade étnico-racial no Brasil, pois permitiram que a história e a cultura afro-brasileira e indígena fossem incluídas no currículo escolar, possibilitando que essas pessoas se sintam representadas e valorizadas na sociedade. Além disso, possibilita que a educação brasileira seja realmente democrática, acolhedora e diversa. Portanto, as leis citadas contribuem decisivamente para o enfrentamento da desigualdade social e racial presente no país.

Essas leis exigem a inclusão de temas da formação do Brasil que são considerados relevantes para a formação dos indivíduos, que vão além de um ensino meramente conteudista. O conhecimento da cultura, das lutas, dos direitos e deveres de cada um, contribuindo para a formação de pessoas sem preconceitos e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.7. REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

O Referencial Curricular do Paraná (Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº 278/2018 - GS/SEED), é um documento oficial que define os parâmetros pedagógicos a serem adotados na educação básica para a escolarização de crianças e jovens, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todas as instituições de ensino públicas e particulares do Paraná. O Referencial Curricular do Paraná estabelece diretrizes para a educação de jovens e crianças, assim como diretrizes para a organização, a gestão e a avaliação do ensino. Ele

também define os conteúdos que devem ser abordados em todos os níveis de escolaridade, como língua portuguesa, matemática, ciências, artes, cultura, educação física, história, geografia, filosofia e outras disciplinas.

O referencial curricular do Paraná segue a estrutura da BNCC trazendo para a discussão os princípios e direitos baseados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Dessa forma, o Referencial Curricular do Paraná estabelece os princípios orientadores da Educação Básica na elaboração do currículo pelas redes de ensino do estado (Paraná, 2018).

Visto que a Gestão Democrática promove a participação coletiva de todos os envolvidos no processo pedagógico e a formação de cidadãos com liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento conforme o pluralismo de ideias. Assim, o Referencial Curricular do Paraná tem como princípios orientadores:

● Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos , sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
● Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola , compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
● Igualdade e Equidade , no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
● Compromisso com a Formação Integral , entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
● Valorização da Diversidade compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
● Educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● E a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa. |

Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

3.8. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

Partindo do item sobre a Valorização da diversidade, o Paraná tem em seu histórico, o diálogo entre educação e diversidade, expressado em suas propostas pedagógicas curriculares das instituições de ensino do estado. Dessa forma, o Referencial Curricular do Paraná expressa as temáticas da diversidade nos conteúdos e objetivos de aprendizagem nas diferentes áreas dos componentes curriculares. Garantir os direitos de aprendizagem sobre a diversidade cultural, étnico-racial, social, sexual e de identidades de gênero é papel fundamental da escola, pois proporcionam a formação cidadã dos estudantes e a compreensão da constituição (Paraná, 2018, p.17,18).

Os conhecimentos que compõem os currículos e planos de ensino apresentaram durante muito tempo as desigualdades e contradições históricas que mantêm os preconceitos. Entretanto, a criação de leis e políticas para a afirmação da diversidade sobre questões que foram negadas, proporcionaram reflexões sobre a prática da valorização da diversidade nos currículos escolares. Vejamos:

Da mesma forma as reflexões coletivas sobre o currículo escolar produziram avanços na concepção de educação e diversidade, consolidados a partir da articulação dos conhecimentos escolares no campo das relações étnico-raciais, de gênero, das sexualidades, da territorialidade e outros aspectos da diversidade sociocultural e das questões socioambientais que não podem deixar de estar presentes no momento da construção dos currículos das redes e/ou instituições de ensino... Uma escola que se pretende emancipadora deve olhar conscientemente para os processos de produção de currículos e contemplar conhecimentos e direitos de aprendizagem que nem sempre estiveram explícitos nos currículos escolares. Para isso há a necessidade de afirmar as especificidades da diversidade nos documentos que orientam os currículos contemplando enquanto relações sociais: as relações entre homens e mulheres, étnico-

raciais, de classe, geracionais, territoriais e socioambientais. (Paraná, 2018, p.18).

A diversidade humana é característica da formação da sociedade brasileira, desta forma, a educação possibilita que o indivíduo reconheça seus direitos e seja capaz de reconhecer os direitos do outro, com a finalidade de desenvolvimento das capacidades individual, social, política, econômica e cultural. Na perspectiva de estabelecer uma relação estreita entre a igualdade de direitos e respeito as diferenças através de uma prática pedagógica de valorização da diversidade juntamente com as práticas curriculares da escola, entendemos que a diversidade faz parte do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade e se manifesta nos saberes, valores, princípios, artes, experiências sociais e aprendizagem, todavia, os currículos e práticas escolares devem considerar essa concepção de diversidade como um fator de enriquecimento para sociedade. (Paraná, 2018, p.19).

Sobre a Valorização da Diversidade, trazemos a reflexão Nascimento (1978), que denuncia a reprodução dos sistemas educacionais europeus e estadunidenses em todos os níveis da educação brasileira, não existiu a responsabilidade de valorização da história e cultura africana, suas civilizações bem como suas culturas e características, longe disso, os sujeitos africanos e negros foram afastados de sua identidade. O sistema educacional brasileiro já foi precursor da discriminação social e cultural. A educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Durante toda a história, o sistema de ensino brasileiro disseminou uma educação formal de embranquecimento com a valorização da cultura europeia. É necessário romper esses paradigmas e essa tarefa é de todos, brancos, negros, professores e alunos, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O ambiente escolar, como espaço educacional onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia, deve ser espaço também de reconhecimento e de valorização das diferenças étnicas existentes no nosso país. A escola que, muitas vezes, não é atenta a essa situação é conivente com o racismo. Almeida *apud* Ribeiro (2019) reafirma essa responsabilidade da prática de ações antirracistas para que ocorra uma mudança em nossa sociedade:

“Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais

que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Ribeiro, 2019, p. 13).

3.9. COMISSÃO DA DIVERSIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LONDRINA

A Comissão da Diversidade Londrina foi criada no município somente em 2015 com o intuito de promover a diversidade, a justiça e a igualdade de oportunidades na cidade de Londrina. Essa comissão tem como objetivo garantir que todas as pessoas, independentemente de raça, origem étnica, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, idade ou capacidade, são tratadas de forma justa, respeitosa e igualitária. A Comissão tem como função desempenhar um papel ativo na promoção da diversidade e da igualdade de oportunidades nas escolas municipais da cidade de Londrina (Londrina, 2017).

As instruções da Comissão da Diversidade foram publicadas no diário oficial do município de Londrina, de 07 de março de 2019, nº 3735, instrução Nº 02/2019 – Secretaria Municipal de Educação – SME no uso de suas atribuições, e considerando as disposições contidas, vejamos o texto na íntegra (Londrina, 2019):

- Na Constituição Federal nos seus Art. 5º, Art. 206º, Art. 210º, Art. 215º, Art. 216º e § 1º do Art. 242º;
- no Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 13.005/2014;
- na Lei nº 11645/2008, que alterara a Lei nº 9.394/96 no seu Art. 26 A, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica;
- no Estatuto de Igualdade Racial;
- no Parecer CNE/CP nº 03/04;
- na Resolução CNE/CP nº 01/04;
- no Parecer CNE/CP nº 08/12;
- na Resolução CNE/CP nº 01/12;
- no Parecer CNE/CP nº 14/2012;
- na Resolução CNE/CP nº 05/09 sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil;
- na Resolução CNE/CP nº 01/12 sobre as Diretrizes Curriculares na Educação para os Direitos Humanos na Educação Básica;
- na Resolução CNE/CP nº 02/12 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental na Educação Básica;
- na Resolução CNE/CP Nº 2/17 sobre implantação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC); • no documento da BNCC

- na Deliberação 02/07 do CMEL;
- na Deliberação 05/07 do CMEL;
- na Deliberação 02/10 do CMEL; e
- na Deliberação 03/18 do CMEL,

Instrui a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a Educação para os Direitos Humanos (EDH) e a Educação Ambiental (EA) passam a ser obrigatórios em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede municipal. Os conhecimentos concernentes à ERER, ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, à EDH e à EA poderão ser inseridos nos currículos das seguintes formas: a) como um conteúdo específico dos componentes curriculares já existentes; b) como abordagem curricular integrada e transversal em todas as áreas do conhecimento. Outras formas de inserção destes conteúdos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos grupos e modalidades da Educação Nacional atendidos pela instituição escolar.

I. Caberá ao Estabelecimento de Ensino:

- a) Garantir, no Projeto Político Pedagógico, que a organização dos conteúdos de todos os componentes curriculares contemple, conforme a legislação já mencionada, a ERER, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a EDH e a EA, na perspectiva de proporcionar aos alunos um ensino compatível com uma sociedade democrática, multicultural, pluriétnica e sustentável;
- b) Compor uma Comissão de Diversidade a partir de diferentes integrantes da equipe pedagógica e/ou corpo docente, de modo que haja representantes nas formações continuadas ofertadas com a referida temática, além de orientar e/ou auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à ERER, à EDH, à EA e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito escolar ao longo dos quatro bimestres do ano letivo. As comissões devem ser compostas por no mínimo três integrantes, estando entre eles o diretor e/ou coordenador pedagógico e professor (es). Ainda que a unidade escolar tenha um número maior de professores como integrantes da comissão, o diretor e/ou coordenador deverão compor a equipe. É preciso constar em ata os nomes dos integrantes da equipe e atualizar as informações sempre que houver alteração no grupo;
- c) Inserir nos planejamentos as temáticas elencadas pelas diretrizes e pelo documento em questão.
- d) Produzir e arquivar registros das ações desenvolvidas no cumprimento da legislação acima relacionada, além de encaminhá-los sempre que forem solicitados, lembrando que os registros podem ser escritos, por meio de relatórios e planejamentos diários, bimestrais e/ou anuais, ou ainda, por meio de imagens;
- e) Procurar priorizar no calendário escolar, o dia 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra, como momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, referente a essa temática. Lembrando que outros eventos relacionados às questões

culturais, ambientais e científicas, poderão ocorrer em diferentes datas, conforme o planejamento escolar.

II. Caberá à Comissão de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação:

- a) Ofertar cursos de formação e oficinas com as temáticas: EREER, EDH e EA, articuladas às demais áreas do conhecimento;
- b) Orientar e acompanhar os trabalhos das Comissões de Diversidade nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, para a efetivação de ações/experiências em EREER, EDH e EA, subsidiando os profissionais da educação em consonância com a legislação vigente;
- c) Atender as unidades escolares e seus profissionais sempre que for solicitado em função de demanda pedagógica, administrativa ou na mediação de conflitos, junto a comunidade escolar.
- d) Orientar os Centros de Educação Infantil Filantrópicos e Particulares quanto ao processo de elaboração da Proposta Pedagógica e em momentos solicitados, a fim de efetivar ações/experiências em EREER, EDH e EA, ou mediar conflitos, em consonância com a legislação vigente;
- e) Subsidiar, gradativamente, os estabelecimentos de ensino da rede municipal com acervo que possibilite consulta, pesquisa, leitura e estudo por parte de alunos, professores, funcionários e comunidade sobre temas referentes à EREER, à EDH e à EA;
- f) Orientar a inclusão da EREER, EDH, EA e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no Projeto Político Pedagógico e nos regimentos escolares dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino e dos Centros de Educação Infantil Filantrópicos e Particulares;
- g) Promover a socialização de ações/experiências realizadas pelos estabelecimentos de ensino em encontros, reuniões e eventos de formação continuada;
- h) Manter diálogo permanente com as Instituições de Ensino Superior, com Organizações do Movimento Social Negro e Indígena, juntamente com outros órgãos que discutam questões relacionadas, visando à ampliação do processo de pesquisa e formação continuada voltada à EREER, à EDH e à EA;
- i) Garantir que os processos de formação continuada sejam certificados de acordo com as orientações da SME;
- j) Divulgar aos estabelecimentos de ensino da rede municipal, a legislação e documentos produzidos no âmbito nacional, estadual e municipal referentes aos Direitos Humanos, à Educação Ambiental, à EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

III. Caberá às Comissões de Diversidade dos Estabelecimentos de Ensino:

- a) Participar ou enviar representantes aos encontros de formação que contribuam para o desenvolvimento do trabalho nas unidades escolares, lembrando que os integrantes da comissão irão agir como multiplicadores em seus locais de trabalho;

- b) Discutir as ações a serem desenvolvidas no contexto escolar de acordo com as necessidades apresentadas pelo mesmo, nos momentos de estudo, planejamento e/ou de formação;
- c) Elaborar e aplicar um Plano de Ação, em conformidade com o Conselho Escolar, com conteúdos e metodologias relacionados a EREER, a EDH, a EA, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, os quais deverão ser incorporados no Projeto Político Pedagógico;
- d) Manter registros das ações e/ou reuniões envolvendo integrantes da Comissão de Diversidade e/ou comunidade escolar;
- e) Subsidiar as ações da equipe pedagógica na elaboração do plano de trabalho docente, no que se refere a EREER, a EDH e a EA;
- f) Registrar e encaminhar ao Conselho Escolar e a SME, quando for o caso, as situações de discriminação, preconceito racial e racismo, denunciadas nos estabelecimentos de ensino;
- g) Produzir e arquivar registros das ações desenvolvidas no cumprimento da legislação relacionada, além de encaminhá-los sempre que forem solicitados, lembrando que os registros podem ser escritos, por meio de relatórios e planejamentos diários, bimestrais e/ou anuais, ou ainda, por meio de imagens;
- h) Registrar todas as ações desenvolvidas no cumprimento da legislação por meio de imagens, planejamentos e/ou relatórios. Todos os registros representarão, para integrantes da Comissão de Diversidade em processo de formação continuada, parte da carga horária do curso a ser comprovada por meio da elaboração de um vídeo.

IV. Quanto à Organização do Trabalho das Comissões de Diversidade das escolas de educação básica

- a) Os componentes das Comissões de Diversidade deverão organizar os trabalhos nas unidades escolares, envolvendo outros professores e/ou comunidade escolar, de modo direto ou indireto;
- b) O integrante da Comissão de Diversidade em formação poderá representar mais que uma unidade escolar, caso atue em unidades diferentes, porém não terá carga horária dobrada na certificação.
- c) Os professores que comprovarem a realização de ações práticas conforme as orientações recebidas nos encontros de formação poderão ter até vinte horas como carga horária não presencial. Essa carga horária será lançada pela Comissão de Diversidade da SME de acordo com o envio dos registros encaminhados pelos supervisores/coordenadores pedagógicos;
- d) A Comissão de Diversidade ficará responsável pelos registros das ações de alunos e professores relacionadas às temáticas propostas em formação no decorrer dos quatro bimestres e pela produção de um vídeo didático a partir dos mesmos, havendo a possibilidade de inserir outras temáticas trabalhadas e correlacionadas à legislação em questão. As ações e registros não se restringem aos professores cursistas, uma vez que a legislação se aplica a todos.
- e) Os registros e relatos das experiências serão enviados para a Comissão de Diversidade da SME ao final do ano letivo no e-mail diversidade@edu.londrina.pr.gov.br, para que estes sejam computados como parte da carga horária do integrante em formação continuada e seja enviado aos órgãos que monitoram o trabalho da SME e unidades escolares no tocante a legislação mencionada

(Ministério de Justiça Pública, Vara da Infância e da Juventude e demais secretarias municipais).

f) Apesar de o cronograma de formação e orientação prever temáticas bimestrais, lembramos que eventos e/ou atividades voltados às temáticas em questão poderão acontecer de acordo com as sugestões e/ou necessidades apresentadas pelos professores e unidades escolares, podendo alterar a ordem das proposições, bem como novas inserções relacionadas;

g) A Comissão irá atuar com todo o corpo docente e administrativo contribuindo para efetivar as ações propostas durante as formações, as intervenções mediações necessárias, além de registrar os trabalhos por meio de fotografias e/ou vídeos.

h) A Comissão de Diversidade será permanente em cada unidade escolar, podendo ocorrer substituições sem prejuízo aos trabalhos relacionados à ERER, à EDH e à EA conforme as orientações do Ministério de Justiça Pública e legislação vigente.

V. Quanto à certificação dos integrantes da Comissão de Diversidade em processo de formação continuada como representante da unidade escolar.

a) A certificação será composta de carga horária presencial e não presencial comprovada pelos registros das atividades realizadas pelos professores e alunos (vídeos didáticos com registros de imagem, áudios e/ou escritos, apresentando esclarecimentos sobre o público atendido, os objetivos e demais circunstâncias em que se deram as atividades), os quais deverão ser apresentados ao final de cada ano letivo à Comissão de Diversidade da SME, responsável pela formação. A frequência presencial será lançada pelo(a) coordenador(a) da formação e o restante da carga horária será computado a partir do envio dos registros;

b) A carga horária de professores cursistas será encerrada no final do ano letivo, e o mesmo deverá ter 75% de frequência na carga horária total do curso, conforme Decreto Nº 1620 de 29 de dezembro de 2016 para obtenção do certificado;

c) A formação será contínua, havendo nova programação para o ano subsequente.

VI. Disposições gerais

a) As necessidades específicas de cada unidade escolar serão discutidas junto à Comissão de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de melhor atender a comunidade em questão e contribuir na realização de ações efetivas no contexto escolar.

Londrina, 28 de fevereiro de 2019.

Maria Tereza Paschoal de Moraes, Secretária Municipal de Educação, Mariangela de Sousa Prata Bianchini, Assessora Pedagógica, Adriana Haruyoshi Biason, Gerente de Ensino Fundamental, Eliane Aparecida Candotti, Pedagógico Ensino de História

Além das instruções publicadas no diário oficial do município de Londrina, a 24ª Promotoria de Justiça da Comarca de Londrina, no dia 07 de fevereiro de 2020, expediu a Recomendação Administrativa nº 001/2020 por meio da Promotora de Justiça Susana Broglia Feitosa De Lacerda, encaminhada para o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Londrina, a Secretaria Municipal de Educação e a Reitoria da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Promotoria de Justiça, 2020).

A Promotoria de Justiça fundamentou a sua requisição em diversos dispositivos constitucionais, entre os quais: o artigo 1º, incisos III e V, referentes à “dignidade da pessoa humana” e ao “pluralismo político”, fundamentos da República Federativa do Brasil; o artigo 3º, incisos I e IV, relativos aos objetivos fundamentais da República de construir “uma sociedade livre, justa e solidária” e livre de “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; o artigo 5º, incisos IV e IX, inerentes aos direitos fundamentais de cidadãos(ãos) à liberdade de manifestação do pensamento e à liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (IX); e o artigo 206, incisos II e III, atinentes à liberdade de cátedra.

A recomendação tratou da “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Promoção de atividades que disseminem irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, com a perspectiva de gênero, orientação sexual, raça ou etnia. Pluralismo de ideias” e o “Respeito à liberdade, à diversidade e apreço à tolerância”.

Para garantir a continuidade da Comissão da Diversidade, todo ano a Secretaria Municipal de Educação lança um curso de formação para os professores que farão parte da Comissão de cada unidade escolar, sendo escola de ensino fundamental, EJA e Cmei. Cada comissão deve ser formada, no mínimo, por três integrantes: coordenador(a) pedagógico(a); diretor(a); professor(a). Os integrantes se responsabilizam por compartilhar as formações e articular ações e intervenções na unidade escolar.

O curso de formação para a diversidade teve como objetivos em 2022: Estudar conteúdos e encaminhamentos metodológicos pertinentes ao componente curricular de Ensino Religioso, numa proposta integrada com a Lei 11.645/08 (obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena); Lei 9.795/99 (obrigatoriedade da educação ambiental); Lei 10.741/03 (implementação do estatuto do idoso); Lei 13.146/15 (implementação do estatuto da pessoa com deficiência); e demais componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e campos de experiência da Educação Infantil; Trabalhar o

Ensino Religioso de modo integrado com os componentes curriculares e campo de experiência, valorizando elementos como a identidade, a empatia, os grupos e contextos de convívio, as diferenças e a pluralidade étnica e cultural.

No ano de 2022, os temas principais, destacam os componentes de História, Ensino Religioso e Ciências, pela Educação Ambiental. Os temas foram:

- Povos indígenas e o sagrado na natureza (1o semestre)
- Africanidades paranaenses e os saberes da natureza (2º semestre)
- Outros temas relacionados à diversidade:

a) Consciência Negra;

b) Diversidade geracional; (entrevistas com pessoas idosas da comunidade)

c) Atividades na semana da família que promovam a integração de estudantes e familiares e que explorem diferentes configurações familiares;

d) Direitos Humanos;

e) Direitos da Mulher;

f) Identidade;

g) Empatia: Cuidados comigo e com o outro

No final do ano deve ser elaborado um relatório em powerpoint ou vídeo com imagens, vídeos e/ou textos que descrevem as atividades desenvolvidas no ano e contemplem os temas em suas diferentes turmas e modalidades de ensino, realiza no cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Essa formação sobre a diversidade é extremamente importante para promover um ambiente inclusivo e acolhedor na escola. Promover a diversidade pode ajudar a ensinar aos alunos sobre a importância da aceitação e respeito a todos os tipos de indivíduos, independentemente de sua etnia, religião, gênero, orientação sexual, cultura, habilidade, etc. A diversidade na escola também pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as experiências de outras pessoas, pois eles têm a oportunidade de interagir com alunos de diferentes origens.

A diversidade na escola é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente democrático e respeitoso, em que as diferenças possam ser celebradas e reconhecidas. No entanto, o racismo ainda é um problema sério que precisa ser enfrentado na escola. É fundamental que os professores e funcionários da escola estejam atentos ao racismo e à discriminação, para que possam implementar medidas que combatam esses problemas. Algumas das ações que podem ser

tomadas incluem a educação antirracista implementadas através de ações constantes para vencer os preconceitos estruturais.

Vale lembrar que a Comissão da Diversidade é uma ação obrigatória em todas as unidades escolares do sistema público de Londrina, tanto Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), Centro de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais da rede. No início do ano é criado um grupo entre professores e equipe gestora, através de um representante que realiza o curso presencial, as informações são trazidas para a unidade e discutidas para a elaboração de atividades que envolvam a temática.

Constantemente a Comissão acompanha as propostas de diversidade desenvolvidas na unidade, bem como, essa mesma equipe, é responsável por fiscalizar os processos relacionados a Lei 10.639 e 11.645. No caso de denúncias de racismo ou preconceito, essa comissão é responsável por manter o diálogo e fazer os encaminhamentos se forem necessários.

4. PROMOVENDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Promover a diversidade na escola é fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para a convivência em uma

sociedade plural. A inclusão de diferentes perspectivas culturais, étnicas, religiosas, de gênero e socioeconômicas no ambiente escolar cria um espaço de aprendizado mais rico, no qual os estudantes desenvolvem habilidades como empatia, respeito às diferenças e pensamento crítico.

Ao incorporar a diversidade no currículo e nas práticas pedagógicas, as escolas ajudam a desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de aceitação e equidade. Isso também permite que todos os alunos se sintam representados e valorizados, independentemente de sua origem ou identidade, o que contribui para o seu bem-estar emocional e acadêmico.

Além disso, a promoção da diversidade na escola prepara os estudantes para interagir em um mundo globalizado, no qual a capacidade de trabalhar com pessoas de diferentes origens e visões de mundo é essencial. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde o respeito à diversidade é visto como um valor central.

Portanto, promover a diversidade nas escolas não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia pedagógica que enriquece o aprendizado e prepara os alunos para os desafios e oportunidades da vida em sociedade.

4.1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A educação, desde sua origem, objetivos e funções, é um fenômeno que faz parte da sociedade, estando intimamente ligada ao contexto político, econômico, científico e cultural de cada comunidade. O ato de educar é um processo contínuo em todas as sociedades ao longo da história, variando de acordo com o tempo e o lugar, e é essencialmente um processo social. Além disso, a educação influencia fortemente as mudanças na sociedade. Dessa forma, é possível concluir que, apesar de a educação ser constante na história das sociedades, ela se adapta às condições de cada época e lugar, sendo moldada pelo ideal de cidadania e sociedade que se deseja construir (PINTO; DIAS, 2019).

A educação, portanto, é um processo social inserido em uma visão de mundo que determina os objetivos a serem alcançados em conformidade com as ideias predominantes na sociedade. Não pode ser vista de maneira isolada ou como

algo universal para qualquer tempo e lugar, mas sim como uma prática social historicamente situada. (PINTO; DIAS, 2019).

4.2. DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

A abolição no Brasil não foi completa, resultando em discursos e práticas de criminalização, especialmente voltados para mestiços. O debate do século XIX sobre o que fazer com a população negra após o fim da escravidão, principalmente a ideia de inferioridade racial e a justificativa para a vinda de imigrantes europeus foram utilizadas para desvalorizar o trabalho do brasileiro negro. As vulnerabilidades enfrentadas pela população negra na atualidade são reflexos dessa história de escravidão, com impactos duradouros e acumulativos (Azevedo, 2004)

Martins (2012) indica que, no contexto da constituição capitalista, o trabalho assalariado favoreceu a valorização do trabalhador branco, contribuindo para a discriminação racial. Essa mentalidade racista, fundamentada na suposta herança da escravidão, permeou o pensamento social brasileiro, negando a responsabilidade dos negros nas lutas contra a escravidão.

A desigualdade étnica no Brasil é caracterizada por disparidades substanciais, sendo a população negra, composta por pretos e pardos, representativa de cerca de 56% do total, conforme dados do IBGE em 2020. No entanto, apesar dessa representatividade numérica, os indicadores socioeconômicos revelam disparidades significativas. A taxa de desemprego entre a população negra é mais elevada em comparação com outros grupos, a renda média é inferior, e o acesso a serviços essenciais, como saúde e educação, apresenta marcantes desigualdades (IBGE, 2020).

Além dos desafios socioeconômicos, os indivíduos negros enfrentam situações de violência policial e são afetados pela persistência de preconceitos e estereótipos raciais. Isso destaca a complexidade e a amplitude das questões relacionadas à desigualdade étnica no país, indicando a necessidade de abordagens integradas para abordar efetivamente essas disparidades.

As desigualdades raciais no Brasil, como vimos, se manifestam com especial contundência nas instituições de ensino. Isso se verifica nas taxas de

analfabetismo, três vezes maior entre negros do que entre brancos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, do Instituto IBGE, 71,7% dos jovens fora da escola são negros e somente 27,3% são brancos (IBGE, 2019).

Sobre a educação, de acordo com o relatório do Movimento Todos pela Educação de 2021, aproximadamente 5,2 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola em 2020, sendo que a maioria pertence a famílias de baixa renda. Esses dados evidenciam a necessidade urgente de implementação de políticas e investimentos que assegurem o acesso universal à saúde e educação, visando reduzir as disparidades e promover igualdade de oportunidades (Movimentos todos pela educação, 2021).

Quanto às causas acumulativas da desigualdade racial, considerando o contexto histórico brasileiro em que os negros foram integrados à sociedade em condições desfavoráveis, ser negro passou a ser associado a uma condição estigmatizante. Essas causas cumulativas da desigualdade racial no Brasil e em todo o mundo resultam de um histórico de discriminação enraizado, como a escravidão e a segregação racial, que geraram um legado persistente de desigualdades.

É crucial destacar que, diante das adversidades enfrentadas pela população negra, incluindo extrema pobreza, falta de atendimento em políticas públicas, preconceito que resulta em ações discriminatórias, negação de identidade e cultura, ela desenvolveu e continua a criar formas de resistência para garantir sua sobrevivência (Madeira e Gomes, 2018).

Essas adversidades, conforme observado por Madeira e Gomes (2018), levaram a população negra a desenvolver mecanismos de resistência para garantir sua sobrevivência, mesmo diante de um cenário estrutural que historicamente a marginaliza. A falta de escolaridade é uma das muitas consequências desse contexto, onde as oportunidades são limitadas e o acesso à educação muitas vezes é dificultado pela discriminação racial sistêmica.

4.3. DESAFIOS ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A Lei no 10.639/03, celebrando duas décadas em 2023, é um divisor de águas na busca por uma educação de qualidade que promova, de maneira abrangente e transversal, o letramento racial nas escolas brasileiras. Durante esses vinte anos, a luta incessante pela construção de uma educação antirracista, entendida como um caminho de conhecimento e emancipação, tornou-se evidente principalmente durante o processo de redemocratização do Brasil.

Nesse período, os movimentos sociais desempenharam um papel crucial na formulação de políticas públicas educacionais, ampliando não apenas a oferta de vagas em todo o país, mas também construindo uma escola plural. Essa abordagem permitiu a efetiva participação de diversos grupos étnico-raciais nos processos educativos, fortalecendo práticas decoloniais e valorizando manifestações socioculturais (Carvalho e Silva, 2023).

Conforme Nilma Lino Gomes (2017), é essencial reconhecer os movimentos sociais como "produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade", desempenhando um papel educativo crucial ao questionar o conhecimento científico estabelecido e destacar novas temáticas (Gomes, 2017, p. 16).

No contexto do movimento negro, é fundamental destacar que estratégias de enfrentamento ao racismo, críticas à democracia racial, educação das relações étnico-raciais, entre outros temas, receberam o devido valor epistemológico e político devido à atuação determinante desse movimento (Carvalho e Silva, 2023).

Em 2003, em resposta a uma demanda educacional do movimento negro desde os anos 1980, foi sancionada a Lei 10.639/03. Incorporando os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), tornou-se obrigatório o ensino de História e cultura africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Como aponta Hasenbalg (1979), ao longo da história do Brasil, a desigualdade racial sempre foi um traço marcante, originado especialmente no período de escravidão. Analisar a discrepância no desempenho entre brancos e não brancos, considerando fatores igualitários como origem social, renda familiar e nível educacional, é crucial. As disparidades sociais são ferramentas que influenciam tanto a criação quanto a perpetuação dessas desigualdades.

As políticas afirmativas para questões étnico-raciais no Brasil representam uma resposta institucional e legislativa às profundas desigualdades enfrentadas por

diferentes grupos étnicos ao longo da história do país. Desde a Constituição Federal de 1988 até os Referenciais Curriculares do Paraná em 2018, diversas medidas foram adotadas para promover a equidade e reconhecer a diversidade étnico-cultural.

Essas políticas afirmativas são um avanço notável na promoção da igualdade e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural no Brasil. No entanto, desafios persistentes, como a efetiva implementação dessas diretrizes nos sistemas educacionais e a necessidade de conscientização social sobre a importância da inclusão, evidenciam a complexidade das mudanças sociais necessárias para alcançar uma sociedade mais justa e equitativa.

Recentemente, cresceu o interesse na análise das políticas educacionais focadas em combater as desigualdades sociais, especialmente as relacionadas à disparidade racial no sistema educacional. Arroyo (2010) destaca que políticas que compreendem os processos históricos geradores ou reproduzidores de desigualdades sociais, baseadas em fatores como raça, gênero, etnia, contexto socioeconômico e político, têm ganhado destaque em relação às que abordam apenas as desigualdades dentro das escolas.

É nesse contexto que surgem e ganham espaço as chamadas políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil a partir dos anos 2000. Essas políticas buscam atender às demandas do Movimento Negro, focando principalmente em melhorar o acesso à educação e ao mercado de trabalho, considerados cruciais para a ascensão social da população negra.

As políticas de ação afirmativa objetivam concretizar o ideal de igualdade, não se limitando à igualdade formal, mas também buscando a igualdade substancial. Isso ocorre porque, na realidade, somos diferentes, pertencendo a grupos sociais distintos, com histórias e culturas variadas. Essas políticas representam uma mudança na abordagem do Estado, que passou a considerar os elementos geradores de exclusão e desigualdade, provenientes das discriminações históricas e culturais, visando eliminar a reprodução das disparidades sociais (Gomes, 2001).

Dessa forma, a implementação de uma abordagem educacional decolonial permitirá a integração coesa entre os documentos normativos, os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de aula diariamente elaborados pelo corpo docente. Refletir sobre práticas decoloniais implica "estruturar um currículo fundamentado em atividades que promovam a agência africana, especialmente

quando a temática abordada diz respeito à África e sua diáspora" (Pinheiro, 2023, p. 107).

Concluindo, a trajetória de duas décadas da Lei no 10.639/03 destaca-se como um marco crucial na promoção de uma educação que busca o letramento racial de forma abrangente e transversal nas escolas brasileiras. Ao reconhecer a importância dos movimentos sociais, das políticas afirmativas e da necessidade contínua de implementação de uma abordagem educacional decolonial, vislumbramos a construção de um cenário mais igualitário e inclusivo para as futuras gerações, reafirmando o compromisso com uma sociedade justa e equitativa.

Apesar dos avanços da Lei no 10.639/03, sua aplicação nas escolas brasileiras enfrenta desafios significativos. A necessidade contínua de reestruturar currículos e materiais didáticos para integrar adequadamente a história e cultura afro-brasileira e africana é um desafio persistente. A reflexão sobre práticas decoloniais esbarra em resistências institucionais e culturais. Enfrentar essas dificuldades de forma proativa é essencial para garantir não apenas a conformidade formal com a legislação, mas também uma implementação eficaz, promovendo uma transformação real na educação brasileira em relação ao letramento racial e à promoção da igualdade.

4.4. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR - COLÉGIOS ESTADUAIS DO PARANÁ

A Diretriz nº 017/2006 (SUED) estabelece que, no Paraná, o ensino obrigatório de História e Cultura Afrobrasileira e Africana deve abranger todos os níveis e modalidades nas redes públicas estaduais de ensino da educação básica. Destaca-se a importância de incluir, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada instituição de ensino, a organização dos conteúdos relacionados a essa temática. A instrução também preconiza a formação de Equipes Multidisciplinares (EM), compostas por membros da equipe pedagógica, direção, professores e funcionários, para orientar e apoiar a implementação de ações propostas na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ao longo do ano letivo (Souza, 2020, Bertoncini, et. al., s.d.).

No estado do Paraná, a formação dessas equipes ocorre em resposta às demandas das escolas públicas, considerando o número de alunos. O material de estudo oferecido para a capacitação desses grupos abrange conteúdos amplos,

incluindo textos teóricos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, vídeos sobre identidade negra/indígena, entrevistas, textos científicos, entre outros.

As Equipes Multidisciplinares (EMs) nas escolas públicas do Paraná são constituídas com base em orientações publicadas e revisadas a cada dois anos pela Secretaria de Estado. Em 2018, uma nova abordagem foi introduzida para a composição dessas equipes. Em instituições de ensino com até 500 estudantes, a equipe seria formada por 15 membros, sendo 11 estatutários (um pedagogo, um agente educacional I, um agente educacional II, e dois professores de cada área: ciências humanas, matemática, ciências da natureza e linguagens), além de 2 convidados (representando mães/pais/responsáveis/representantes das instâncias colegiadas/movimentos sociais negros/quilombolas/indígenas) e 2 alunos (Souza, 2020).

Para escolas com 501 a 1000 estudantes, a composição seria de 22 membros, incluindo 18 estatutários (dois de cada categoria mencionada acima) e os mesmos 2 convidados e 2 alunos. Já nas escolas com mais de 1001 alunos, a equipe seria composta por 30 membros, sendo 26 estatutários (quatro pedagogos, três agentes educacionais I e três agentes educacionais II, além de quatro professores de cada área: ciências humanas, matemática, ciências da natureza e linguagens), além dos 2 convidados e 2 alunos (Souza, 2020).

Dentro da categoria dos classificados como 'professores', que inclui pedagogos, observa-se uma representatividade mais significativa. No entanto, quando se trata dos funcionários, o número de vagas é inferior ao da comunidade externa e interna, especialmente nas escolas de menor porte. À medida que a capacidade de atendimento da escola aumenta, percebe-se um desequilíbrio crescente entre as vagas, prejudicando alunos e convidados da comunidade.

A Instrução nº 010/2010 (SUED/SEED) atribui à Equipe Multidisciplinar a responsabilidade de desenvolver e implementar um Plano de Ação que abranja conteúdos e metodologias relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), assim como ao ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. Além disso, a equipe deve oferecer subsídios para a formulação do Plano de Trabalho Docente (PTD), que aborde a temática e inclua ações de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial junto ao Conselho Escolar (Souza, 2020,

Bertoncini, *et. al.*, s.d.).

A Equipe Multidisciplinar desempenha um papel crucial na organização de ações de combate ao racismo e preconceito racial nas escolas, elaborando planos de ação anuais. Essas iniciativas incluem atividades ao longo do ano letivo, como palestras, oficinas e exposições, evitando concentrar-se apenas em eventos específicos, como o Dia do Índio ou o Dia da Consciência Negra. No entanto, ao analisar a realidade nas escolas periféricas, observa-se que muitos alunos negros/pardos não se autodeclaram como tal, possivelmente devido à falta de reconhecimento de sua raça/cor, influenciada por práticas eurocentristas e desconhecimento da história do Brasil (Souza, 2020).

A necessidade de desenvolver materiais na área é justificada, pois, apesar da obrigatoriedade legal de incorporar a temática racial em todas as disciplinas, muitas escolas enfrentam desafios, como falta de materiais específicos e dificuldade em adaptar o currículo. Isso é evidente em áreas como exatas, onde a falta de materiais e formação específica dificulta a abordagem do tema. Infelizmente, mesmo com leis federais garantindo a presença das culturas africana, afro-brasileira e indígena no currículo, ainda são comuns atos discriminatórios por conta da raça/cor de pele nas instituições escolares.

4.5. COMISSÃO DA DIVERSIDADE - ESCOLAS MUNICIPAIS DE LONDRINA/PR

A partir de 2015, a Rede Municipal de Ensino de Londrina implementou as Comissões de Diversidade nas unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como na Secretaria Municipal de Educação (SME). Estas comissões, fundamentadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, e nas diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER (2004), são compostas por membros da gestão, como diretores e/ou coordenadores pedagógicos, além de professores encarregados de articular ações junto aos educadores, alunos e membros da comunidade escolar, participando ativamente das formações oferecidas (Candoti, 2023)

O enfoque principal das Comissões de Diversidade reside no trabalho com literatura infantil, buscando uma integração significativa por meio de práticas

que englobam diversos componentes curriculares e tipos de textos abordando questões étnicas, de gênero, etarismo, diversidade cultural, social e linguística. O propósito é promover diálogos enriquecedores e vivências significativas para os participantes.

As atividades propostas são centradas na sensorialidade e sensibilidade, destacando aspectos como corporeidade, que integra atividades envolvendo sentidos, movimentos e saberes, estabelecendo uma conexão entre o corpo e o ambiente. A ludicidade também desempenha papel crucial, manifestando-se de maneira lúdica e sensível, permitindo interações, experimentações, explorações e criatividade. A ancestralidade abrange o conhecimento de diferentes formas de perceber e se relacionar com o mundo, incorporando histórias e visões transmitidas por diferentes gerações, frequentemente acessadas por meio das memórias dos mais velhos. A dialogicidade, aspecto essencial desse processo, refere-se ao engajamento em diálogos construtivos e significativos sobre as temáticas exploradas, promovendo a oralidade e o compartilhamento de histórias e saberes derivados das experiências.

Propostas como hortas, trilhas e jardins sensoriais, frequentemente integradas pelas comissões de diversidade, fazem parte do trabalho voltado à educação ambiental. A interação com a terra e a natureza proporciona o acesso a diferentes conhecimentos de origem africana e indígena, intrínsecos à nossa cultura e à saúde popular. Surpreendentemente, essas iniciativas também abordam aspectos relacionados às religiões de matriz africana, indígena e asiática, especialmente por considerarem a natureza como um elemento sagrado em suas práticas.

As Comissões de Diversidade na Rede Municipal de Ensino de Londrina atendem todas as faixas etárias e disciplinas, adotando uma abordagem lúdica, sensorial e antirracista. O trabalho dessas comissões evoluiu para abordar temas mais amplos, promovendo interações e formação continuada em parceria com diversas entidades, sob o nome de "Educação para a Diversidade, Cidadania e Sustentabilidade," que considera diálogo intergeracional, educação ambiental, movimentos migratórios, educação inclusiva, e aspectos das culturas popular e regional (Candoti, 2023).

Segundo Gomes (2008), a garantia do direito à Educação, essencial para a construção da equidade social, requer o reconhecimento e efetivação dos direitos

da população, sem restrições de acesso e sem estigmatização das diferenças sociais. A autora destaca a necessidade crucial de implementar políticas públicas e programas para superar diversas desigualdades, incluindo étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego, enfrentando a exclusão e discriminação históricas.

Embora a legislação tenha contribuído para a implementação de ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Gomes (2011) ressalta que muitas dessas iniciativas, como processos de formação continuada e efetivação de práticas docentes, são tímidas diante da urgência das leis, inserindo o trabalho com a questão étnico-racial entre outras realidades, como as questões geracionais, culturais e de gênero. A falta de estratégias metodológicas adequadas em sala de aula também é apontada como um desafio, dificultando discussões complexas com estudantes dos Anos Iniciais. Portanto, a formação continuada deve embasar a prática pedagógica, capacitando educadores para identificar e corrigir estereótipos.

A implementação das Comissões de Diversidade nas unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina a partir de 2015 representa um avanço na abordagem de questões étnico-raciais. No entanto, é crucial analisar criticamente a tardia adoção dessas políticas antirracistas pela prefeitura da cidade, considerando o contexto nacional e a urgência em enfrentar desigualdades historicamente enraizadas.

O Brasil já contava com legislações federais significativas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que preconizavam a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira, Indígena e Africana no currículo escolar. Além disso, as diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) de 2004 forneciam orientações claras para a promoção da diversidade nas instituições de ensino. Portanto, a demora de Londrina em adotar medidas efetivas até 2015 pode ser interpretada como um atraso no cumprimento dessas diretrizes federais (Candoti, 2023).

Embora as Comissões de Diversidade tenham uma abordagem abrangente, centrando-se no trabalho com literatura infantil e promovendo práticas lúdicas e sensoriais, é fundamental questionar por que a implementação dessas iniciativas não ocorreu anteriormente. Gomes (2011) destaca a timidez de muitas ações voltadas à ERER, inclusive processos de formação continuada, diante da

urgência estabelecida pelas leis. Isso levanta a questão de como a cidade poderia ter antecipado estratégias para combater estereótipos étnico-raciais, proporcionando uma educação mais inclusiva desde os anos 2000.

Apesar da demora na implementação de ações antirracistas em Londrina, houve avanços recentes. Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação tomou medidas significativas ao contratar Juliana Bueno, professora, mestre em educação, mulher negra e ativista da causa antirracista. Ela desempenha um papel crucial ao integrar diretamente o gabinete da secretaria, acompanhando de perto o desenvolvimento de iniciativas antirracistas no município. Além disso, Juliana está envolvida na supervisão das atividades da Comissão de Diversidade, contribuindo para fortalecer e ampliar as ações relacionadas à promoção da igualdade étnico-racial. No mesmo ano, ocorreu um marco importante com a realização do I Simpósio Municipal de Letramento Racial. Este evento abordou o panorama dos 20 anos da Lei 10.639/03 e explorou a presença da temática étnico-racial nas escolas.

Destacando-se no simpósio, foi lançada a Campanha de Letramento Racial, um esforço conjunto para promover a conscientização e a compreensão aprofundada das questões raciais. Além disso, uma mesa-redonda, composta por especialistas no tema, enriqueceu o evento com debates e reflexões fundamentais para o avanço das políticas antirracistas na educação local. Essas iniciativas recentes sinalizam um comprometimento renovado e mais efetivo com a promoção da equidade racial em Londrina.

4.6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL MERCEDES MARTINS MADUREIRA

Na Escola Mercedes, no início do ano letivo, foi implementada uma prática pedagógica com os professores, visando orientá-los sobre a importância de incorporar práticas antirracistas no ambiente escolar. Observou-se uma necessidade de esclarecimento entre os docentes sobre a urgência de abordar o tema com os alunos. Diante desse cenário, foram convidados dois professores para conduzir a prática. Entre eles, destaca-se Marlei Budny dos Santos Souza, uma profissional atuante com práticas antirracistas. Ela é professora de história no Estado do Paraná, com mestrado profissional em Letras, integrante coordenadora de uma Equipe

Multidisciplinar e palestrante com experiência em temas relacionados às leis 10.639/03 e 11.645/08.

A apresentação intitulada "Educação das Relações Étnico-Raciais", (ANEXO A) de Marlei Budny dos Santos Souza é um chamado importante para o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, assim como das raízes africanas, indígenas, europeias e asiáticas. A proposta se baseia em referências legislativas, como a Lei Federal nº 10.639/03, Lei Federal nº 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

As Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 são destacadas na apresentação por estabelecerem a inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Essa inclusão visa contribuir para a formação da população brasileira, reconhecendo as importantes contribuições desses grupos nas áreas econômica, política e social ao longo da história do Brasil. A ênfase é dada à necessidade de contemplação desses conteúdos em todas as disciplinas, reforçando a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) em garantir a abordagem das relações étnico-raciais durante todo o ano letivo.

A Professora Marlei destaca a questão racial como um conteúdo multidisciplinar que deve permear todas as disciplinas, buscando ações e abordagens positivas que valorizem a diversidade. O fortalecimento de identidades e direitos, aliado a atividades curriculares ou não, é apontado como essencial para promover uma consciência política e histórica da diversidade, combatendo o racismo e a discriminação. As sugestões apresentadas para a abordagem desses temas incluem aspectos pessoais, como a história do nome, danças afro, história da linhagem, cabelo afro, mitos e lendas, representação da África, sabores da infância, artesanato, entre outros. Cada uma dessas sugestões busca promover uma visão positiva das contribuições culturais e históricas dos afro-brasileiros.

A apresentação indica um site antirracista, que oferece recursos valiosos, incluindo uma biblioteca de materiais e informações sobre jogos afro. Este site é uma ferramenta adicional para promover a igualdade e combater a desigualdade racial. Em resumo, a apresentação da professora Marlei Budny dos Santos Souza é uma chamada à ação para uma educação mais inclusiva e consciente das relações étnico-raciais, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sociedade brasileira.

Em outro momento, o professor Lucas Matheus da Silva de Carvalho (ANEXO B), professor do município de Londrina, integrante da Comissão da Diversidade da Escola Mari Carrera Bueno, mestrando em Literatura e pesquisador da masculinidade negra, continuou a apresentação. Intitulada "Ações Afirmativas e a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Ampliando Horizontes" sua apresentação destaca a importância de abordar questões étnico-raciais na educação, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e ressalta a relevância dos 20 anos da Lei 10.639/03 no Brasil.

O infográfico apresentado, contextualiza a evolução da lei que torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira. Além disso, destaca dados alarmantes sobre a violência sofrida pela população negra no país. O enfoque na necessidade de respeitar a memória é ressaltado como um elemento crucial para impulsionar mudanças efetivas.

A apresentação também destaca o livro "Educação Antirracista: Infância, Resistência e Combate ao Racismo", uma coletânea de 18 artigos que exploram questões relevantes sobre a questão racial no Brasil. Essa obra oferece reflexões significativas, explorando experiências pessoais relacionadas à vivência de relações racializadas na família, escola e sociedade. Os autores demonstram sensibilidade e dedicação ao conhecimento e à reflexão.

As sugestões de práticas pedagógicas apresentadas, como o projeto "A Cor da Cultura" e o livro animado "Obax, de André Neves", exemplificam atividades que podem ser incorporadas no ambiente escolar para promover uma educação antirracista. Desde a escrita criativa até a exploração dos elementos visuais, cada sugestão visa engajar os alunos de maneira interativa e educativa.

A celebração de personalidades negras da comunidade, como Dona Vilma, Yá Mukumby, Justiniano Clímaco da Silva, Oscar do Nascimento, e Fernando Luiz Roza, destaca a importância do diálogo e pesquisa com a comunidade local, promovendo uma valorização das contribuições individuais. A apresentação ainda traz sugestões de atividades que vão desde a sonoridade étnica com o kabuletê até brinquedos e brincadeiras africanas, proporcionando uma abordagem holística e interdisciplinar.

Por fim, a referência a uma citação de Muhammad Ali ressalta a importância de questionar representações estereotipadas e destacar a necessidade de uma literatura que crie oportunidades para uma educação antirracista. Dessa

forma, a apresentação de Lucas Matheus da Silva de Carvalho oferece um panorama abrangente e educativo sobre a promoção da igualdade étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a necessidade de ações afirmativas e de uma educação que respeite a diversidade e a memória histórica.

Apresentamos agora algumas atividades desenvolvidas na escola sobre a diversidade e a consciência racial:

Atividade: Jogos e Brincadeiras de Matriz Africana – Educação Física.

Si Mama Kaa (Tanzânia): Originária da Tanzânia, a brincadeira Si Mama Kaa incorpora uma música em suaíle, um dos idiomas falados no país.

Terra – Mar: Inspirado em uma brincadeira popular de Moçambique, o Terra – Mar é uma atividade simples, porém encantadora para crianças de todas as idades. Uma longa linha reta é desenhada no chão, dividindo-o em dois lados: "Terra" e "Mar". Inicialmente, todas as crianças permanecem no lado da Terra. Ao ouvirem "Mar!", todos pulam para o lado do Mar. Quando escutam "Terra!", retornam para o lado da Terra. Aqueles que pularem para o lado errado ou indicarem que vão pular quando não devem são eliminados. O último participante restante é declarado vencedor.



Foto: De autoria própria.

Saltando – Feijão: Saltando Feijão é uma adaptação de um jogo da Nigéria. Originalmente desenvolvido com um saco de feijão amarrado na ponta de uma

corda, uma criança é escolhida para ficar no centro, girando a corda. As outras, organizadas em círculo, devem pular a corda para evitar serem atingidas por ela.



Foto: De autoria própria.

Amarelinha Africana: Com origens em Moçambique, a Amarelinha Africana é compreendida como uma brincadeira ritmada, caracterizada por uma constância regular nos movimentos. Utiliza acompanhamento musical para demarcar o ritmo, podendo também ser marcada por palmas ou cantos realizados pelos participantes. Essa brincadeira destaca-se pela rica tradição cultural e pela combinação envolvente de ritmo e movimento.



Foto: De autoria própria.

Essas aulas foram desenvolvidas com as turmas do 3ºA, 4ºA e 5ºA. Houve uma ótima participação dos alunos. As crianças compreenderam a influência da cultura africana na formação da cultura brasileira. Consegui verificar que o contato com essa proposta de conteúdo dá chance ao desenvolvimento e abordagem de diversos tipos de trabalhos, que são importantes para formação dos alunos, além de ajudar a diminuir preconceitos.

Atividade: Diferenças - Professora Franciele Lemes da Silva 4º ano A

Com o objetivo de explorar as diversidades entre os alunos, foi promovido atividades que abordam as histórias de vida individuais de cada um. Através dessas atividades, observou-se nossas diferenças e foi destacado a importância de cultivar o respeito pela diversidade e pelas diferenças, enfatizando a valorização desses aspectos. O trabalho realizado promoveu a conscientizar e o respeito mútuo.

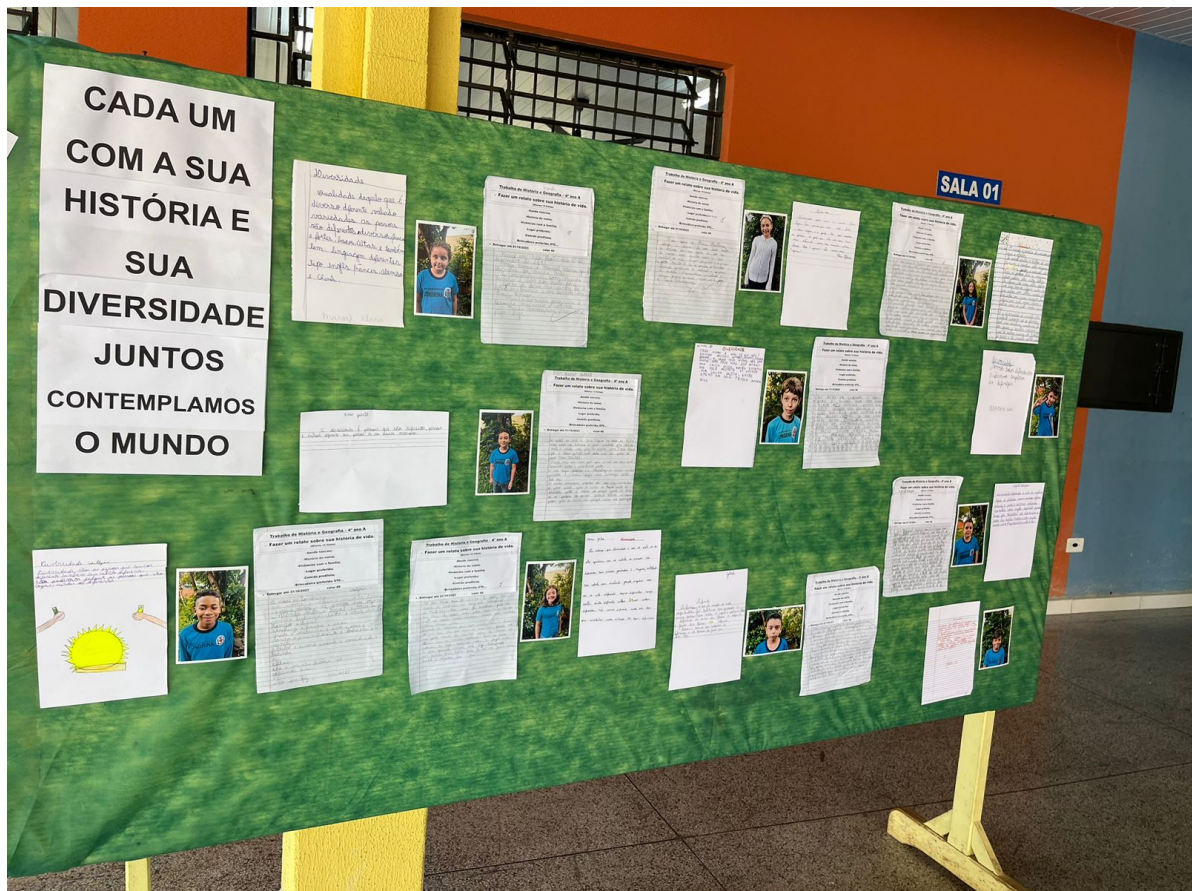


Foto: De autoria própria.

Atividade: "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um"

A leitura em voz alta do livro "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um", de Lucimar Rosa Dias, acompanhada das ilustrações projetadas, envolveu os alunos nas atividades. A história destacou as características físicas de uma menina sapeca, incentivando o reconhecimento e a valorização das diferenças e das características pessoais que tornam cada indivíduo único, enfatizando a importância de se amar como são.

A sinopse do livro ressaltou a narrativa leve e divertida, proporcionando uma oportunidade para discutir as diferenças físicas e os modos de ser de cada pessoa. Luanda, a personagem principal, foi apresentada como uma menina inteligente e vaidosa, com uma família que a apoiou em expressar sua individualidade. A história destacou que cada pessoa tem seu jeito especial de ser, promovendo reflexões sobre amizade, afeto e respeito nas relações sociais.

Na atividade complementar, os alunos foram incentivados a se observarem no espelho e criar autorretratos em folhas de sulfite. Posteriormente, os autorretratos foram expostos em um varal na sala de aula, proporcionando uma oportunidade visual e interativa para celebrar as singularidades de cada aluno.



Foto: De autoria própria.

Atividade: Jogo da Borboleta

"Borboleta" é um jogo originário de Moçambique, localizado no sudeste da África. No século XVII, o país fez parte do Império Gaza, destacando-se como um dos países africanos mais ricos em recursos naturais. Apesar do português ser o idioma oficial, Moçambique abriga diversas línguas nativas, sendo as mais comuns o macua, o tsonga e o sena. A cidade de Maputo, reconhecida como a "Cidade das Acácias", assume o papel de capital moçambicana.

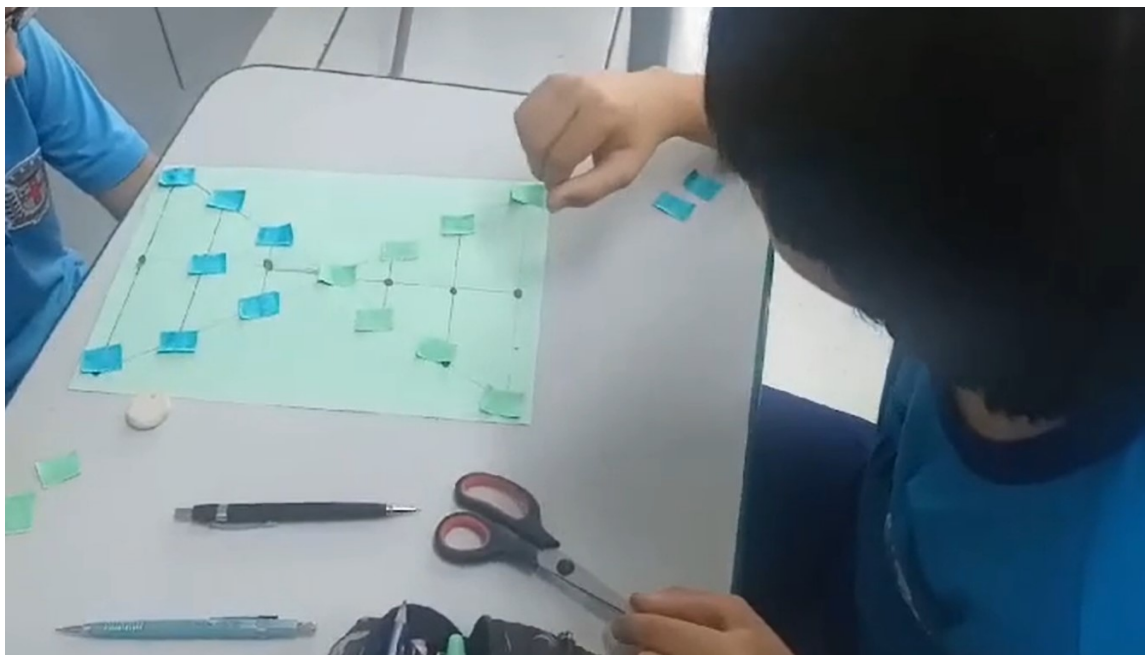


Foto: De autoria própria.

Atividade: Arte Efêmera com a Terra - 2º Ano A - Povos Indígenas.

Os povos indígenas, de maneira autêntica, criam suas tintas utilizando sementes e plantas provenientes das florestas. A terra destaca-se como um recurso essencial na produção dessas tintas naturais. Na execução de suas pinturas, empregam gravetos ou mesmo os dedos.



Foto: De autoria própria.

Atividade: Arte rupestre - 5º Ano B

Arte rupestre é uma forma de expressão artística desenvolvida pelos hominídeos durante a Pré-História. Ela se materializa em pinturas nas paredes de cavernas e em utensílios domésticos utilizados nesse período. Essa forma de arte serve como uma valiosa fonte histórica, permitindo que pesquisadores aprofundem seu entendimento sobre os primeiros seres humanos, investigando seus costumes e crenças por meio das representações visuais encontradas. Essas manifestações artísticas se tornam uma janela para o passado, proporcionando insights cruciais sobre a vida e a cultura dos antigos habitantes da Terra.



Foto: De autoria própria.

Atividade: O projeto "Descobertas - O tupi que nós falamos" - 2º ano A

Entre os meses de abril e agosto de 2023, com continuidade prevista ao longo do ano letivo. Este projeto focou na língua tupi, que era falada pelas comunidades indígenas no Brasil durante a colonização portuguesa nos anos de 1500. Além disso, abordou o guarani, língua falada pelos povos indígenas presentes na Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil. A combinação do tupi-guarani contribuiu significativamente para a formação de palavras utilizadas cotidianamente no Brasil, sendo uma das línguas indígenas mais importantes da América do Sul. O padre jesuíta José de Anchieta desempenhou um papel crucial nas pesquisas sobre a gramática do tupi-guarani, influenciando assim muitas palavras na língua portuguesa falada no Brasil.

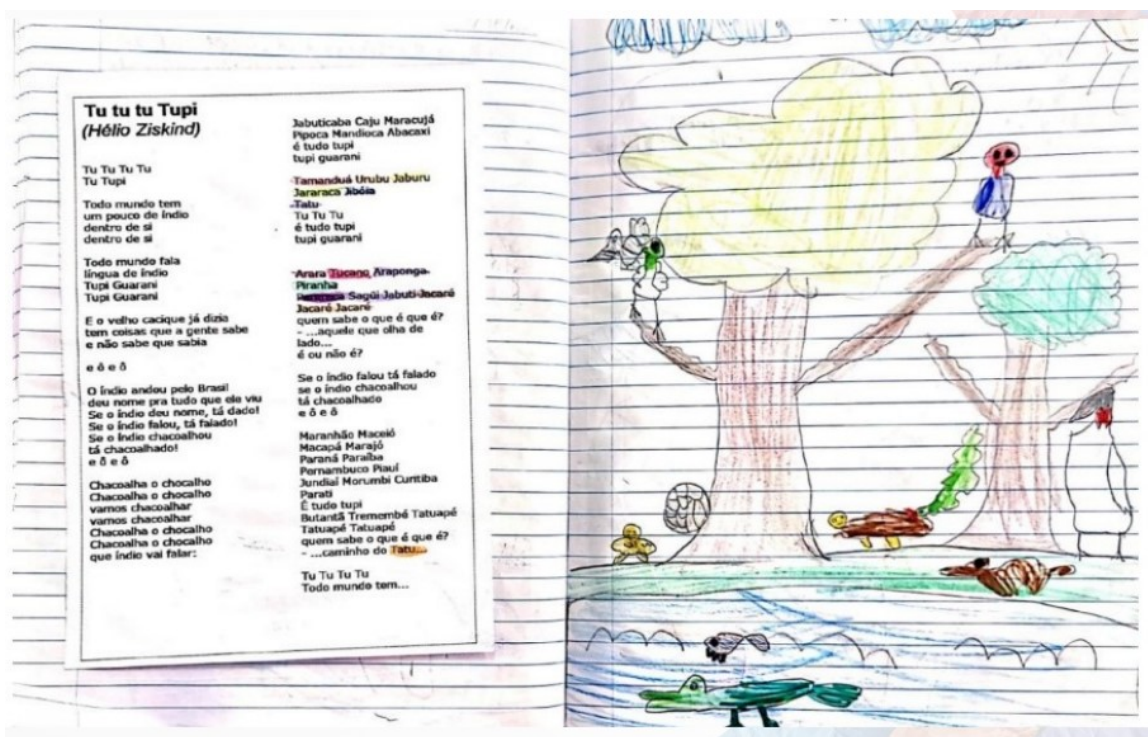


Foto: De autoria própria.



Foto: De autoria própria.



Atividade: Boneca Abayomi

As abayomis, confeccionadas pelas mulheres utilizando suas próprias vestimentas, eram uma forma de distração para as crianças que foram sequestradas na África para serem escravizadas no Brasil. Curiosamente, a palavra "Abayomi" significa "encontro precioso" em yorubá, o idioma original da Nigéria, o país mais populoso da África, localizado na região Ocidental do continente. Além de sua função de entretenimento, essas figuras eram tradicionalmente produzidas para representar pessoas falecidas e entes queridos. Elas também eram usadas como expressão de gratidão aos deuses, os orixás, desejando boa saúde, riqueza, beleza, colheitas abundantes e fertilidade.



Foto: De autoria própria.

Atividade: Boneca Abayomi

É fundamental abordar a diversidade, combater o racismo e fomentar o respeito a todos, independentemente de características como raça, gênero, condição física ou tamanho. A compreensão de que as características físicas e o status econômico não determinam o valor de um indivíduo é crucial. Todos fazemos parte de uma mesma humanidade, e é imperativo cultivar o respeito mútuo, agindo com a mesma consideração desejada. Os pilares das interações entre os cidadãos

devem ser o amor e o respeito, visando promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos. Este é um princípio defendido pelo 5º ano B, sob a orientação da Professora Estefânia.



Foto: De autoria própria.

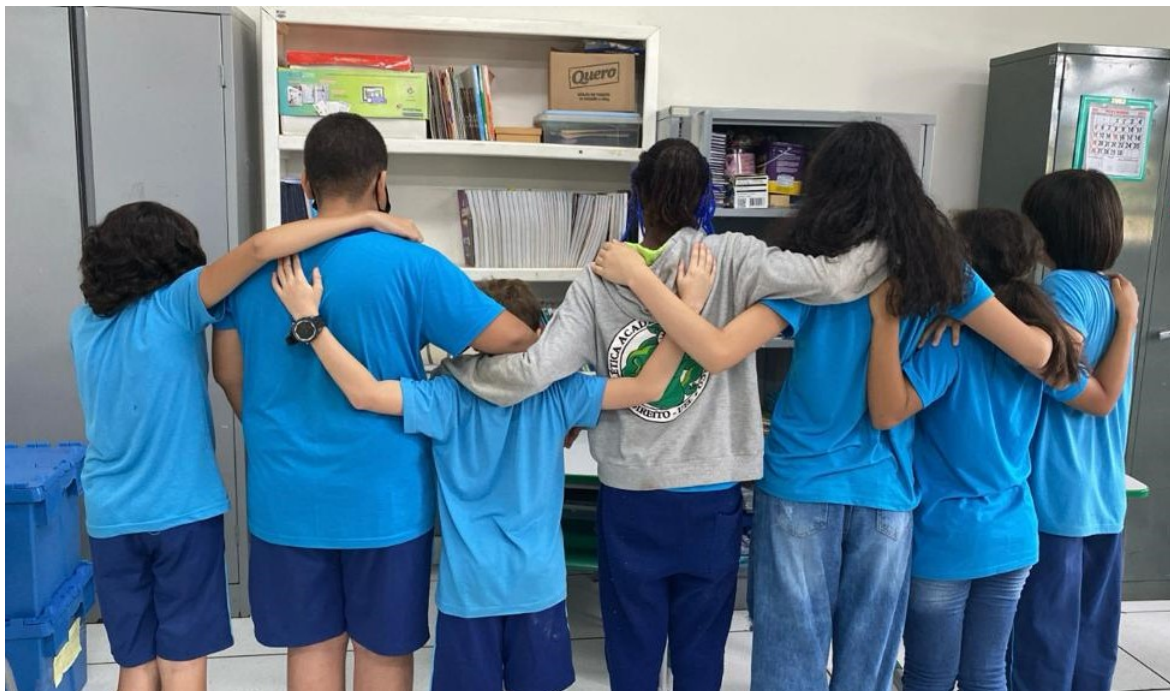


Foto: De autoria própria.

Atividade: POR QUE AS PESSOAS TÊM A PELE COM CORES DIFERENTES?

VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR NISSO?

A variação de cores na pele das pessoas tem uma explicação científica associada à presença da melanina. A melanina é um pigmento natural presente no corpo, responsável pela coloração da pele, olhos e cabelos. Sua produção é uma resposta do organismo à exposição solar, atuando como uma forma de proteção contra os raios ultravioletas emitidos pelo Sol.

A quantidade de melanina presente no corpo de cada pessoa é influenciada por fatores genéticos, herdados de pais e avós, e pela exposição solar, relacionada ao local de residência, atividades realizadas e tempo gasto ao ar livre diariamente. Quanto mais tempo uma pessoa fica exposta ao Sol, maior é a produção de melanina como mecanismo de defesa da pele. Entretanto, é importante destacar que a melanina, por si só, não é completamente eficaz na proteção contra os efeitos prejudiciais dos raios ultravioletas. Nesse sentido, o uso de protetor solar, roupas adequadas e acessórios como óculos de sol e bonés tornam-se fundamentais para uma proteção mais efetiva da pele durante a exposição ao ambiente externo. Essas medidas contribuem para prevenir danos causados pelo Sol e manter a saúde da pele a longo prazo.



Foto: De autoria própria.



Foto: De autoria própria.

As atividades desenvolvidas na escola sobre diversidade e consciência racial desempenham um papel vital na formação de alunos conscientes e respeitosos, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo. Ao explorar diferentes aspectos culturais e étnicos, essas atividades promovem a compreensão, aceitação e valorização das diferenças, desempenhando um papel educativo e transformador. Essas ações são fundamentais para uma formação integral de cidadãos mais conscientes e respeitosos. Ao fomentar a diversidade em diversas perspectivas, a escola se torna um espaço propício para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

CONDISERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo um homem branco e tendo consciência dos privilégios que meus descendentes portugueses e italianos tiveram no passado, a situação do negro no Brasil sempre foi algo que me incomodou profundamente. Entendo que a luta pela igualdade e justiça racial é uma causa que se estende a todos os brasileiros, não apenas aos negros e pardos. Essa luta deve ser abraçada por todos nós.

Desde que assumi o cargo no concurso em Londrina, tenho lecionado história e geografia, e tenho participado ativamente dos cursos de formação promovidos pela Comissão da Diversidade. Apesar de reconhecer a qualidade desses cursos, percebo entre os professores uma falta de interesse e, talvez, de consciência em relação à verdadeira necessidade de abordar a diversidade e o

respeito com os alunos. Diante dessa constatação, decidi, durante o mestrado profissional, realizar uma pesquisa sobre a Comissão da Diversidade de Londrina, investigando as origens das legislações e das lutas que nos permitiram chegar até aqui. Além disso, busco observar de perto, na sala de aula, como os professores estão abordando a consciência racial e a diversidade, identificando possíveis oportunidades de aprimoramento e estratégias mais eficazes para promover uma educação mais inclusiva e consciente.

A Secretaria Municipal de Londrina levou um tempo considerável para se posicionar efetivamente em relação à educação antirracista. Documentos indicam que somente em 2015 iniciou-se o trabalho dessa comissão, liderado pela professora Eliane Candoti, e agora, em 2023, vemos uma intensificação dessas iniciativas sob a orientação da professora Juliana Bueno. Apesar dos avanços, reconhecemos que ainda há muito a ser feito, pois enquanto persistir tanta desigualdade racial, é imperativo continuar lutando para superar esse cenário.

Embora Londrina tenha iniciado suas ações tardiamente, ainda se destaca como referência na luta contra o racismo. Isso ressalta a urgência de outros municípios se engajarem mais efetivamente, reconhecendo que estão aquém do necessário para combater o racismo estrutural. Como mencionado, essa luta deve envolver a participação de todos.

Além disso, acredito que o trabalho de formação dos professores precisa ser intensificado. Isso engloba não apenas a conscientização, mas também a apresentação detalhada das legislações pertinentes ao tema. Afinal, é o professor que desempenha um papel crucial na sala de aula, mantendo contato direto com os alunos. Essa abordagem mais robusta na formação docente é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a igualdade racial.

Durante o acompanhamento das atividades com os professores, pude observar o comprometimento de alguns, mas também identifiquei resistência por parte de outros. É notável que, mesmo com a conscientização gradual sobre a importância da diversidade e do combate ao racismo, alguns educadores ainda resistem a incorporar efetivamente esses temas em suas práticas pedagógicas.

O comprometimento de alguns educadores é evidente, demonstrando uma abertura notável para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade racial em sala de aula. Suas ações transcendem simplesmente cumprir

diretrizes, refletindo um engajamento verdadeiro na transformação do ambiente educacional em um espaço mais inclusivo e respeitoso. Entretanto, ao mesmo tempo, observei a existência de uma mentalidade resistente, especialmente entre alguns que, por vezes, minimizam a importância da discussão sobre diversidade racial. Alguns, erroneamente, consideram o tema como "mimimi" e acreditam que o racismo já não existe. Essa perspectiva subestima a complexidade do problema e indica a necessidade urgente de mais esforços na conscientização.

Essas reflexões evidenciam o amplo caminho que ainda precisamos percorrer para fomentar a consciência racial e edificar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Vencer esses desafios não se restringe apenas à aplicação de diretrizes, mas requer uma transformação cultural mais substancial, que envolve esclarecimento, diálogo e o comprometimento contínuo de todos os participantes no cenário educacional.

REFERÊNCIAS:

A HISTÓRIA do Racismo – documentário: Neabi – Núcleo de estudos afrobrasileiros e indígenas | Unisinos. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/neabi/2013/02/04/a-historia-do-racismo-documentario/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Annablume, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Políticas educacionais e desigualdades**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1381-146, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 Jan 2024

BARTH, Fredrik. **Etnicidade e o conceito de cultura**. Tradução: Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. Antropolítica, Niterói, n. 19, p. 15-30. 2. sem. 2005.

BERCOVICI, G. **O golpe do impeachment**. In: PRONER, C. et al. **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. P. 141-145

BERTONCINI, Andréa Fleury; SOUZA, Marlei Budny dos Santos; FERREIRA, Claudia Cristina. **Black power e ações afirmativas: Uma proposta de empoderamento a partir de práticas pedagógicas específicas e atividades da equipe multidisciplinar/mirim**. S.d. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia/Black%20Power.pdf>. Acesso em 17 Jan 2024.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. 2002. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/aea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp>. Acesso em 17 Jan 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jan 2023

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 dez. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 dez. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 18 jul. 2023.

CAMPOS, L. A. **Racismo em Três Dimensões: uma abordagem realista-crítica**. Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

CANDOTI, Eliane Aparecida Candoti. REDE TEM... COMISSÕES DE DIVERSIDADE in CARVALHO, Juliana Bueno Grizos de. SILVA, Thaise Pereira da. **20 ANOS DA LEI 10.639/03: A rede municipal de ensino de Londrina e o compromisso por uma educação antirracista**. A REDE - Revista Eletrônica da Educação - de Londrina. 2023. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1E2XO1Y9Y-p_4QIJmzaXLs0cbPje4EKXy. Acesso em 12 Jan 2024.

CARVALHO, Juliana Bueno Grizos de. SILVA, Thaise Pereira da. **20 ANOS DA LEI 10.639/03: A rede municipal de ensino de Londrina e o compromisso por uma educação antirracista**. A REDE - Revista Eletrônica da Educação - de Londrina. 2023. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1E2XO1Y9Y-p_4QIJmzaXLs0cbPje4EKXy. Acesso em 12 Jan 2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o trato com a diferença?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 Jan 2024.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Educação e Sociedade**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZfks/#>. Acesso em 06 Set 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jul. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

FIGUEIREDO, Ângela. **Descolonização do conhecimento no século XXI**. In: SANTIAGO, AnaR. et al. (Org.). **Escolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas (BA): Editora UFRB, p. 77-106, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: Lutas, conquistas e desafios**. Educação & Sociedade, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-145, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, Vol. 14, n. 39, p. 103-117, 1999

_____, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de Negros às Universidades Públicas**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, 2003.

_____, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003

_____, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça E Os Estudos De Relações Raciais No Brasil** Novos Estudos CEBRAP N.º 54, julho 1999 pp. 147-156

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2015.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**.

Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. texto para discussão n. 807. IPEA, 2001, Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0807.pdf>. Acesso em: 31 jul. de 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria na prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019: Desigualdades Raciais na Educação Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBGE. Desigualdade étnica no Brasil: uma análise dos indicadores socioeconômicos. 2020. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

KLEIN, Herbert S. **Escravidados da América Latina: da conquista à abolição**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

LONDRINA. <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=23865>. Secretaria de Educação debate diversidade da cultura brasileira. 2017.

LONDRINA. **Jornal Oficial do Município de Londrina**. https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal_3735_assinado.pdf. 2019.

LOURENÇO, Cristiane. **Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/mqwfdScR8phfpRJ4tJW68Rz/#>. Acesso em 17 Jan 2024.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. **O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 111, p. 450-467, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 out. 2017.
» http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300004&lng=en&nrm=iso

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade**. 2017. Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZV/?lang=pt>. Acesso 20 Jul 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório Anual: Educação no Brasil em 2021. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/relatorio-anual-2021>. Acesso 18 Jan 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. 1ª Edição. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Paz e Terra, 1978.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados. São Paulo, USP, v.18, n.50, 2004.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. 2006.

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYSBTnTGhvmj/#>

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista**. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZbrhPW3VtLpbhv5jGNvjwb/#>. Acesso em 06 Jan 2024.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; SILVA, Armelinda Borges da; ÁLVARO, Juliana Faria; ANDRADE, Fábio Santos de. **Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/#>. Acesso em 17 Jan 2024.

PEREZ, Carolina S. B. (Org.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais**. III Seminário Regional de Educação Inclusiva, 2012. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. Planeta; 1ª edição, 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Dossiê 120 anos da abolição da escravidão no Brasil: um processo ainda inacabado • Rev. Estud. Fem. 16 (3). Dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/?lang=pt#>, acesso em 17 jan 2023.

Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia

das Letras, 2019.

SANCHES, M. I. **Representações Sociais da Diversidade Étnico-Racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais – Pr.** Dissertação de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 172 p. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Colonialismo, Neo-colonialismo e Libertação na América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: Uma história da formação do país.** 1 ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura.** Demanda Contínua • Educ. rev. 34 (68) • Mar-Apr 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cmGLrrNJzVfsKXbPxdnLRxn/#>. Acesso em 15 Jan 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

_____. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.** Ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Graciele da Costa. **A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira.** REIA-Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, Recife, ano 3, v. 3(2), p. 59-76, 2016.

SILVA, Ana Célia. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília, 2005.

SILVA, Maria Aparecida Lima; SOARES, Rafael Lima Silva. **Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia.** Entrelaçando – revista eletrônica de cultura e educação. Bahia, v.2, n.4, p. 99-115, 2011.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Do racismo científico ao racismo social: o conceito de “raça” nas relações humanas.** Boletim de Conjuntura. Ano V. Volume 14. Nº40. Boa Vista. 2023. Extraído do endereço: <http://www.ioles.com.br/bocal>. Em 10 jun. 2023.

SOUZA, Marlei Budny Dos Santos. **Leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino de inglês: Contribuições sob a perspectiva da narrativa visual, do lapbook e dos jogos boole.** 2020. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Marlei-Budny-dos-Santos-Souza_TCC.pdf. Acesso em 17 Jan 2024.

WILLIAMS, Erick. **Capitalismo e escravidão.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WYNTER, Sylvia. "1942: A New World View" In: LAWRENCE, V. H; NETTLEFORD, R. (orgs.). Race, Discourse and the Origin of the Americas: a New World View. Washington: Smithsonian Institution Press, 1995.

ZELMA, Madeira; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwqP/#>. Acesso em 16 Jan 2024.

Anexo A:

ERER
**EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

Marlei Budny dos Santos Souza



ERER

**Objetiva reconhecer e valorizar a
identidade, a história e a cultura
dos afro-brasileiros e das raízes
africanas, indígenas, europeias e
asiáticas.**



REFERÊNCIAS

- Lei Federal nº 10.639/03
- Lei Federal nº 11.645/08
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)
- Instruções, Deliberações e Resoluções - Paraná



Tudo sobre Índio (In)



**metal semelhante ao alumínio,
utilizado em ligas como
revestimento anticorrosivo**

Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08

Estabelecem a inserção de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar (formação da população brasileira - contribuições nas áreas econômica, política e social na história do Brasil).



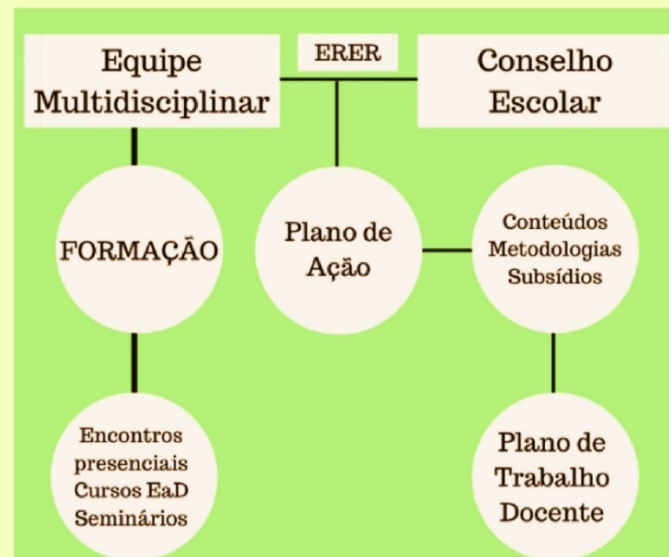
DCNERER

- o PPP deve garantir a contemplação de conteúdos para a educação das relações étnico-raciais em TODAS as disciplinas;
- ações/abordagens **POSITIVAS**, valorização do povo, cultura, contribuição para o país e para a humanidade;
- proposição de atividades **CURRICULARES** ou NÃO;
- utilização da **QUESTÃO RACIAL** como conteúdo multidisciplinar **DURANTE TODO** o ano letivo



PRINCÍPIOS

- **consciência política e histórica da diversidade;**
- **fortalecimento de identidades e de direitos;**
- **ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.**



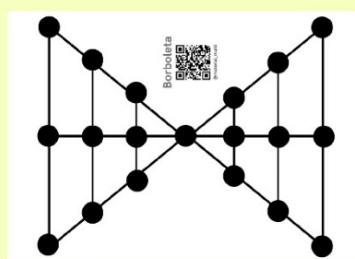
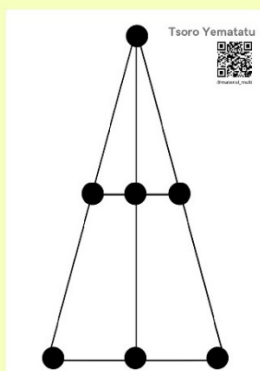
AFR BOOLE

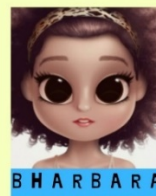
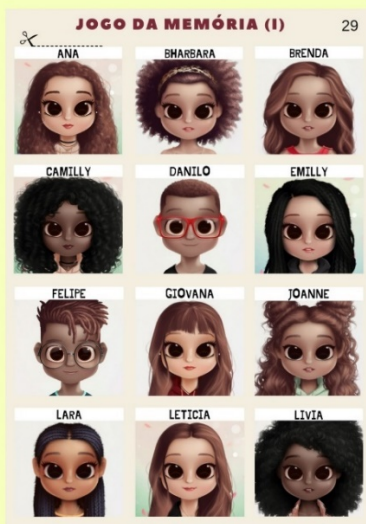
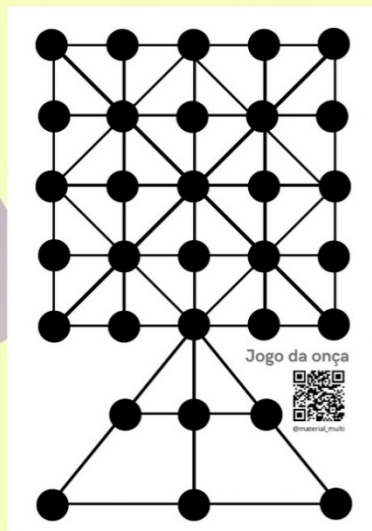
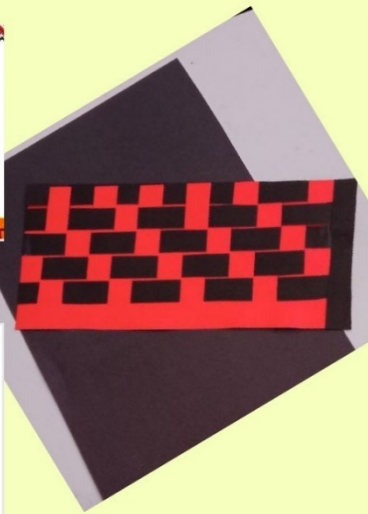
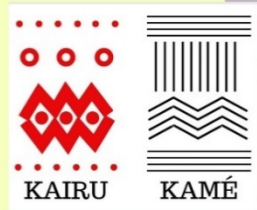
15

Aziza está no NEAB.
Malaika usa box braids.
Quem está no quilombo usa tranças nagô.

- Onde está Malaika?
- Quem usa afropuff?
- Quem usa tranças nagô?

Tranças nagô - tranças feitas a partir da raiz, bem presas ao couro cabeludo. Podem ser a partir do próprio cabelo ou com cabelo sintético, ter diferentes formatos e produzir desenhos na cabeça.





Sugestões



SÍMBOLOS ADINKRA RELACIONADOS COM O CONHECIMENTO	
	Sankofa – Símbolo da sabedoria, de aprender com o passado para construir o futuro.
	Nyansapow – Nó da sabedoria. É o sábio quem desata o nó da sabedoria. Símbolo da sabedoria, engenhosidade, inteligência e paciência.
	Nea Onnim No Sua A, Ohu – Quem não sabe pode aprender sabendo. Símbolo do conhecimento, da aprendizagem permanente e da busca contínua do saber.
	Ananse Ntontan – Representa a teia da aranha. Símbolo da sabedoria, esperteza e complexidade da vida.
	Sankofa – Símbolo da sabedoria, de aprender com o passado para construir o futuro.

Fonte: Baseado em NASCIMENTO, Elisa Larkin & G.A. Luiz Carlos. Adinkra. Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas/IPEAFRO, 2009.

Marcadores de africanidades

- História do meu nome
- Danças afro
- História da minha linhagem
- Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo)
- Mitos/lendas
- Representação da África/Relações com a África
- Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida
- Artesanato
- Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo
- Escrituras negras
- Vocabulário afro
- Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)



SITE



Biblioteca de materiais

ANTIRRACISTA

Aquele que expressa a ideia de que grupos étnicos são iguais e não precisam de desenvolvimento, e apoia políticas que reduzem a desigualdade racial (KENDI, Ibram X.)

OBRIGADA



marlei@uel.br
(43) 99850-3003

Biblioteca: <https://read.bookcreator.com/library/-NYDc23-KfRYltfEDI4->
Site: <https://sites.google.com/view/jogosafro/in%C3%ADcio>

ANEXO B:



Ampliando Horizontes:

ações afirmativas e a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Lucas Matheus da Silva de Carvalho

**20 ANOS DA LEI 10.639/03 NO BRASIL:
SEM RESPEITO À MEMÓRIA, NÃO HÁ MUDANÇA**



20 ANOS DA LEI 10.639/03 NO BRASIL

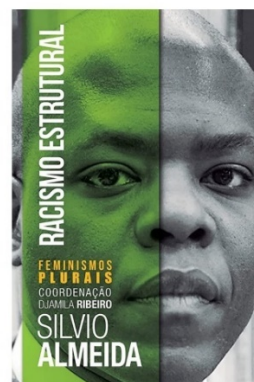
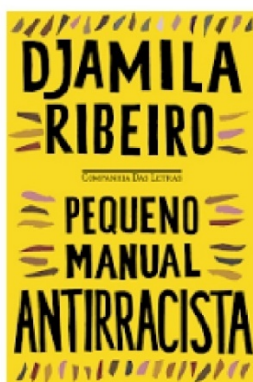


Infográfico da plataforma Porvir que contextualiza a evolução da lei que torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira e apresenta dados sobre a violência sofrida pela população negra. Além disso, explica como cada professor pode contribuir para a educação antirracista e traz sugestões de atividades para usar no ambiente escolar.



Como ser antirracista com Djamila Ribeiro





Educação antirracista: infância, resistência e combate ao racismo



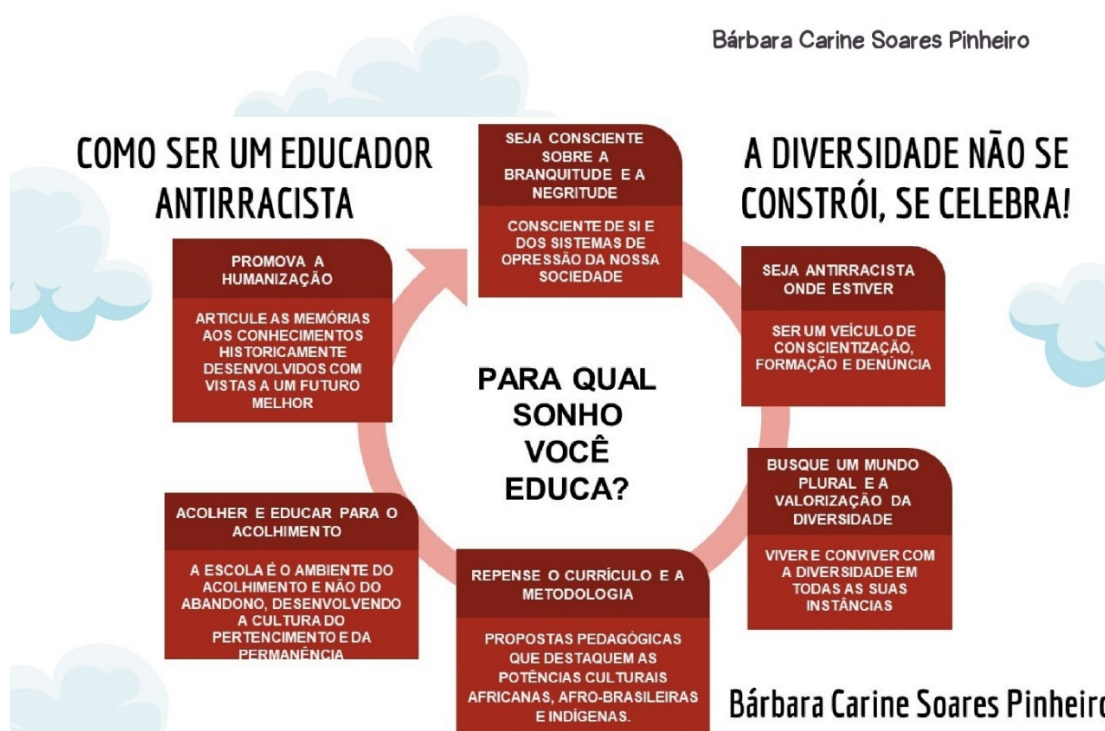
O livro "Educação antirracista: infância, resistência e combate ao racismo" é uma coletânea de 18 artigos que abordam questões relevantes sobre a questão racial no Brasil. Esses artigos oferecem reflexões significativas e exploram experiências pessoais relacionadas à vivência de relações racializadas na família, escola e sociedade. Os autores demonstram sensibilidade e dedicação ao conhecimento e à reflexão ao escreverem essa obra.

Como ser um educador antirracista?



O LUGAR DE FALA DA POPULAÇÃO NEGRA NÃO EXIME A POPULAÇÃO BRANCA DE SE MANIFESTAR PELA EQUIDADE RACIAL EM ESPAÇOS SOCIAIS DISTINTOS. NÃO DÁ PARA PERDER A OPORTUNIDADE E NÃO SE INSERIR NA PAUTA.

Bárbara Carine Soares Pinheiro



Bárbara Carine Soares Pinheiro

Chuva de ideias

Sugestões de práticas pedagógicas



Livros Animados Projeto: A Cor da Cultura



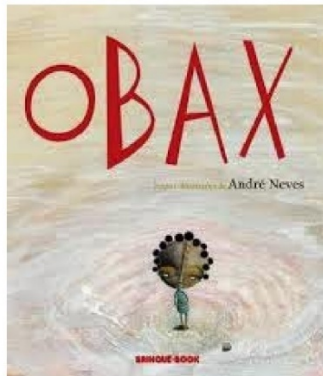
Canal Futura



Canal Futura, no YouTube



Obax, de André Neves



Sugestões para o trabalho com a literatura: Obax, de André Neves

Criação de 'fichas técnicas' com informações dos animais (habitat, alimentação, e afins).

Demarcação em um mapa do continente africano dos lugares por onde Obax possa ter passado.

Transformação do vocabulário do livro em verbetes de enciclopédia; reconto; reescrita do conto.

ARTE

CIÊNCIAS

ED. FÍSICA

GEOGRAFIA

MATEMÁTICA

LÍNGUA PORTUGUESA

Dobraduras de animais, produção e pintura de mandala.

Experimentação de brincadeiras de origem africana, como amarelinha africana ou shisima (jogo de tabuleiro).

Utilização de dados dos animais da história para construção e análise de dados; confecção de painel de flores explorando as formas geométricas



Sugestões para o trabalho com a literatura: Obax, de André Neves

LÍNGUA PORTUGUESA

- Escrita criativa: Incentive os alunos a escreverem uma continuação para a história, imaginando o que aconteceria depois do final do livro. Eles podem criar um novo problema para os personagens resolverem ou explorarem mais as aventuras da protagonista.

ARTE

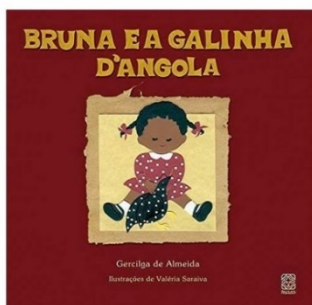
- Exploração dos elementos visuais: Discuta com os alunos os elementos visuais presentes no livro, como as cores, as texturas e os padrões das ilustrações. Peça-lhes para observarem como esses elementos ajudam a contar a história e como eles se relacionam com a cultura africana retratada.

LÍNGUA PORTUGUESA

- Pesquisa sobre a cultura africana: Como o livro "Obax" se passa em uma aldeia africana, incentive os alunos a pesquisarem sobre a cultura africana, os costumes, as tradições e a vida cotidiana. Eles podem compartilhar suas descobertas com a turma por meio de apresentações, e produções de cartazes.



Sugestões para o trabalho com a literatura: Bruna e a galinha d'angola.



- Reconto da história no caderno de classe;
- Interpretação e resoluções de problemas relacionados ao tema;
- Confecção dos "panôs africanos".

Tecidos africanos: histórias estampadas



Os panôs africanos são tecidos que resgatam a arte de contar histórias por meio de imagens. No livro "Bruna e a galinha d'Angola", a avó africana de Bruna ensina a ela e as amiguinhas a pintarem panôs.



Celebrando as Personalidades Negras da nossa comunidade

Pesquisa e diálogo com a comunidade.



DONA VILMA, YÁ MUKUMBY



OSCAR DO NASCIMENTO



FERNANDO LUIZ ROZA



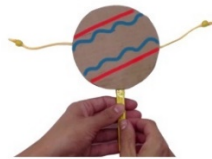
JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA

Celebrando as Personalidades Negras da nossa comunidade

Criação de um calendário biográfico.



Sonoridade étnica: kabalête



O kabalête é um instrumento de percussão cuja origem é desconhecida: alguns acham que ele surgiu na Ásia, outros acham que ele foi inventado na África. Ele foi trazido para o Brasil pelos escravos africanos, que tocavam o instrumento toda vez que precisavam entrar na mata, para espantar os animais selvagens.

Brinquedos e brincadeiras africanas

GEOGRAFIA

- A amarelinha africana (ou Teca-Teca) tem sua origem em Moçambique e representa uma brincadeira rítmica, cuja dinâmica é baseada na constância dos movimentos acompanhados por cantigas e palmas. Essa variante da amarelinha tradicional brasileira é especialmente adequada para incentivar a musicalização das crianças.

MATEMÁTICA



- Anel Africano: este quebra-cabeça é muito difundido entre as populações do litoral do Golfo da Guiné, na África ocidental. Esse jogo de diversão desenvolve o raciocínio espacial, a coordenação motora, a capacidade de observação, a reflexão, além de ser uma terapia e anti-estresse. A finalidade deste jogo é unir os dois anéis na mesma laçada.

10 jogos e brincadeiras africanas para divertir a turma



NOVA ESCOLA

Formação de identidade e reconhecimento da diversidade: A cor de Coraline, de Alexandre Rampazzo



- Ao colocar uma criança negra para questionar qual lápis é de fato "cor de pele", o autor propõe uma reflexão sobre identidade, representatividade e empatia.



Brasil de todas as cores: formação do povo brasileiro



Atividade criativa: personagens de lendas e contos de diferentes partes do mundo

- A ideia é imaginar como os personagens de lendas e contos de diferentes partes do mundo seriam se fossem originários de lugares diferentes daqueles em que foram escritos. Podemos usar fotos de pessoas desses lugares como inspiração.



- Como seria o Saci Pererê do Japão?
- Como seria a Chapeuzinho Vermelho da África do Sul?



Literatura cria oportunidades para uma educação antirracista



A escolha de bons títulos, que dialoguem com práticas antirracistas, é uma estratégia assertiva para diminuir preconceitos e valorizar culturas historicamente marginalizadas.



"Sempre quis saber por que Tarzan era o rei da selva na África e era branco. Um homem branco com uma tanga na África gritando: 'Oh, oh, oh, oh!' Ele briga com os africanos e quebra as mandíbulas dos leões. Além disso, Tarzan fala com os animais, e os africanos que estão lá durante séculos não podem falar com os animais. Só o Tarzan pode" - Muhammad Ali

lucas.matheus.silva@uel.br

(43) 9 9659-0438