


A LEI Nº 10.639/03 E AS DISPUTAS DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LAW 10.639/03 AND DISPUTES OF CURRICULAR CONTENT IN BASIC EDUCATION

 <https://orcid.org/0000-0003-2009-502X> Nilson de Souza Leal^A

 <https://orcid.org/0000-0001-5383-6563> Cloves Alexandre de Castro^B

^A Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar, SC, Brasil

^B Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, SC, Brasil

Recebido em: 15/01/2023 Aceito em: 17/07/2023

Correspondência: Nilson de Souza Leal (e-mail@email.com)

Resumo

O intuito deste artigo é contribuir para compreender o processo que resultou na criação da Lei nº 10.639/03. Essa lei determina a presença dos conteúdos História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino Básico do Brasil. Utilizamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica acerca do Movimento Negro Unificado (MNU) e outros movimentos sociais que despontaram no final da década de 1970. O nosso lugar de fala é o da perspectiva da formação integral, cuja proposta está materializada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e na oferta do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse sentido, o artigo localiza a referida lei e a proposta de formação integral nos IFs, nas lutas e resistências que contribuíram para que, atualmente, questionemos o currículo escolar eurocentrado. Após introduzir, abordamos a natureza dos IFs, da formação integral e do currículo integrado. Na seção seguinte, desenvolvemos uma síntese das lutas sociais que resultaram na Lei nº 10.639/03 e, em seguida, abordamos o fenômeno social racismo nas suas formas e concepções. A última seção problematiza currículo, sociedade e racismo, para, nas considerações finais, afirmarmos que só entenderá o Brasil quem estiver disposto a compreender a questão racial, problema indissociável de todas as nossas questões estruturais.

Palavras-chave: Currículo integrado; Educação integral; Institutos Federais; Lei nº 10.639/03; MNU.

Abstract

The purpose of this article is to contribute to the understanding of the process that resulted in the creation of Law 10.639/03. This law determines the presence of Afro-Brazilian History and Culture content in the official curriculum of the Brazilian Basic Education Network. As a methodological procedure, we used a bibliographical review about the Unified Black Movement (MNU) and other social movements that emerged in the late 1970s. and Technological and in the offer of Secondary Education Integrated to Technical Education of the Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education. In this sense, the article locates the aforementioned law and the proposal for comprehensive training in the IFs, in the struggles and resistance that have contributed to the current questioning of the Eurocentric school curriculum. After introducing, we approach the nature of the IFs, the integral formation and the integrated curriculum. In the following section, we develop a synthesis of the social struggles that resulted in Law 10.639/03 and, afterwards, we address



the social phenomenon of racism in its forms and conceptions. The last section problematizes curriculum, society and racism, so that, in the final considerations, we can state that Brazil will only be understood by those who are willing to understand the racial issue, a problem that is inseparable from all our structural issues.

Keywords: Integrated curriculum; Integral education; Federal Institutes; Law nº 10.639/03; MNU.

Introdução

Este artigo é uma reflexão e provocação acerca da Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino.

Inicialmente é preciso esclarecer que o nosso lugar de fala é o da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Trata-se da EPT realizada nos ensinos médios integrados ao ensino técnico, majoritariamente ofertada pelos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica (IFs), criados pela Lei federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A proposta de educação que orienta o currículo dos IFs é a da formação integral do educando e busca a completa formação do indivíduo, articulando os conteúdos da formação propedêutica com os da formação profissional, sustentada pela concepção do princípio educativo do trabalho e a formação para a democracia e cidadania, tendo a pesquisa como princípio pedagógico (PACHECO, 2010).

A Lei nº 10.639/03 inclui no currículo oficial das redes de ensino básico do país, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Foi uma conquista da sociedade brasileira, produto das lutas e resistências que culminaram na emergência de novos sujeitos e movimentos sociais no Brasil no contexto da redemocratização a partir da metade da década de 1970.

Este artigo busca refletir sobre a Lei nº 10.639/03 e as disputas dos conteúdos curriculares na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Para isso buscamos compreender as determinantes que resultaram na referida lei, como também as que constituíram a atual proposta de EPT desenvolvida para o ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008 pelo governo federal da República Federativa do Brasil.

Na primeira seção, atemo-nos aos IFs, no que se refere à sua natureza, a proposta de formação integral e ao currículo. A segunda seção aborda a história das organizações e os embates que resultaram na Lei nº 10.639/03. E a terceira seção, busca problematizar o

currículo como produto e expressão de um projeto político de sociedade, o que implica afirmar que seus conteúdos estão sempre em disputa. Ao final concluímos com o cuidado de não encerrar este necessário debate sobre currículo e questão racial, pois cada vez tem ficado mais evidente que quem não entende a questão racial não entenderá o Brasil e, dessa forma, o país não resolverá os seus problemas estruturais.

A natureza dos IFs: formação integral e currículo integrado

A formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, trouxe a perspectiva revolucionária de fornecer educação integral baseada no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, e na ciência e cultura como faróis essenciais à formação cidadã. Tais princípios devem estar em diálogo com as políticas públicas que buscam a inclusão de sujeitos que estão alijados dos avanços sociais. Eliezer Pacheco resume que

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidas como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. (PACHECO, 2010, p.16)

Condição para a construção de uma nação soberana, a formação humana integral é a base orientadora da concepção dos Institutos Federais. Ela busca superar a estrutura, advinda da divisão social do trabalho, que impõe uma educação voltada aos proprietários dos meios de produção e outra educação para aqueles que apenas possuem a propriedade de suas forças de trabalho. De acordo com Castro, Plácido e Schenkel (2020, p. 351-352), o objetivo é desenvolver cidadãos que compreendam as múltiplas determinações dos fenômenos e que consigam intervir, significativamente, na realidade social, por meio da contestação e do combate das desigualdades sociais e regionais.

Ter o trabalho como princípio educativo é conceber essa prática social no seu sentido ontológico, que integra a mediação primeira entre o homem e a natureza, com o fito de intervir na natureza por meio da produção das condições de sobrevivência humana. No entanto, outras mediações sociais produzirão o sentido histórico do trabalho atrelado à organização da produção material da sociedade, que, no modo de produção capitalista, aliena os que têm suas forças de trabalho exploradas e sobrepõe o valor de troca sobre o de uso. Marise Ramos esclarece que

A produção da existência humana, portanto, se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho (Mészáros, 1981). Primeiramente, como característica inerente ao ser

humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura (Lukács, 1978). Numa segunda dimensão está o trabalho nas suas formas históricas, que na sociedade capitalista caracteriza-se pelo trabalho assalariado. (RAMOS, 2012, p. 108-9)

A formação integrada se esforça para desvelar a complexa relação capital-trabalho, porque compreende que, nessa relação, estão as causas da falsa dicotomia sustentada pela dualidade histórica entre cultura geral e cultura técnica, que acompanha a educação brasileira desde os primórdios coloniais. Nitschke, Plácido e Pitt (2021) explicitam que a EPT é marcada pela proposta de uma educação integral. Esta, além de acontecer em tempo integral, oferta a educação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio e encara o trabalho enquanto princípio educativo. Os autores acrescentam que o Ensino Médio Integrado (EMI) compromete-se com “uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla” (NITSCHKE; PLÁCIDO; PITT, 2021, p. 42).

A proposta de educação integrada dos IFs pressupõe a integração de todas as dimensões humanas (trabalho, ciência e cultura) e considera essas categorias indissociáveis. Sobre a relação indissociável dessas categorias, Milton Santos demonstra que:

A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá consciência de pertencer a um grupo, do qual é cimento. (SANTOS, 2007, p.81)

A perspectiva do trabalho como princípio educativo no currículo da formação integral impõe também o desafio da pesquisa como princípio pedagógico, solidificando os princípios da proposta que visa superar a dualidade do sistema educacional. Esse sistema tem formado, de um lado, operadores de técnicas, filhos de trabalhadores, cuja origem genealógica remete a descendentes dos que cruzaram o Atlântico na condição de escravizados ou expropriados de suas terras na Europa do século XIX; de outro lado, intelectuais ilustrados, proprietários dos meios de produção, genealogicamente ligados a antigos proprietários de escravizados, produtores rurais, educados e preparados para o exercício do poder.

De acordo com Ramos, 2008, p. 3, “[...] o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade”. O trabalho como princípio educativo nos IFs, fortalece a sua missão de

transformação social por meio da democratização do acesso à educação e ao conhecimento, da reflexão e contribuição para o desenvolvimento regional, a democracia e a cidadania, que implica também na disputa do currículo e dos conteúdos que constituem o currículo das disciplinas dos cursos da instituição.

O currículo reflete tensões existentes na sociedade e expressa o encadeamento das forças em suas disputas por espaços. O alargamento das abordagens de conteúdos curriculares possibilita a profundidade do mergulho que possibilitará ocultar ainda mais um conteúdo ou desvelar outro. Por isso a importância de não esquecer da natureza política do currículo, logo da ausência de neutralidade dos agentes que determinam este documento orientativo.

Foi por isso que na formulação da proposta de educação integral materializada no currículo dos IFs, Pacheco (2010, p.7) explicita que “recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter à educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumentos do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista”. Tal recusa está amparada na concepção de que a educação integral e a proposta do ensino médio integrado, integrada ao ensino técnico, é a antítese do projeto neoliberal que se impôs sobre a educação brasileira desde o Consenso de Washington.

Esse projeto neoliberal se ampara na pedagogia das competências e “no pressuposto de que os saberes são construídos na ação” (RAMOS, 2012, p. 118). Assim, estamos compreendendo

[...] que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral. Isto porque os pressupostos epistemológicos que a fundamentam opõem-se radicalmente aos que sustentamos em nossa abordagem. (RAMOS, 2012, p.117)

A possibilidade de compreensão do real, como totalidade histórica e dialética é indissociável do desafio de dar luz às narrativas históricas determinantes do real e às suas contradições, e não às narrativas dos vencedores, cristalizadas nos currículos como verdadeiras. Entender a totalidade brasileira e compreender as suas estruturas, é buscar as múltiplas determinações do Brasil presente. A presença nos currículos escolares de referências à matriz de conhecimentos afro-brasileiros é fundamental para a produção e a disseminação de conhecimentos que estimulem a pluralidade do conhecimento e da cultura nos espaços institucionais do saber e na sociedade, pois, tal como já demonstraram Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), são espaços múltiplos que se nutrem das multiplicidades de

experiências que, por meio da porosidade e permeabilidade das dinâmicas sociais, produzem e reproduzem a cultura escolar e as culturas sociais dos dois lados dos muros da escola.

Portanto, de acordo com o nosso modo de ver, o desafio é o de descolonizar o currículo escolar no Brasil e, por meio desta ação, colocar a sociedade brasileira no espelho para se reencontrar com as determinantes da formação do país, do povo brasileiro e da multiculturalidade que a caracteriza. Assim, é fundamental compreender o processo que contribuiu ser possível o debate e a criação da Lei nº 10.639/03.

História e organização das lutas sociais e a Lei nº 10.639/03

O Brasil é um país marcado pela diversidade racial e constituído por grupos étnicos provenientes de diversas regiões do mundo. As marcas dos quatro séculos de escravização se revelam por meio da expressão do nosso mais grave problema estrutural: a brutal e vergonhosa desigualdade social que atinge majoritariamente os pretos e pardos.

De acordo com o estudo “Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os indicadores sobre pretos e pardos no mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia, violência e representação política e educação são significativamente desfavoráveis ao grupo étnico que corresponde a 53% da população, quando se considera a soma das proporções dos autodeclarados pretos e pardos (IBGE, 2019).

A questão racial no Brasil é determinante dos mais agudos problemas estruturais do país. Por isso é importante afirmar a raça sob a perspectiva sociopolítica e assentada na autodeclaração do indivíduo imbuído pelo sentimento de identidade e pertencimento é fundamental. Isso contribui para a percepção de que a realidade dos pretos e pardos no país é produto da reprodução dos mecanismos econômicos e culturais que organizaram e organizam a submissão colonial e a elite escravista-colonial que se reproduz até os dias atuais.

Essas determinantes das atuais relações estruturais da nação com o centro do capitalismo e da sua burguesia com a massa populacional majoritariamente empobrecida, nas palavras de Oliveira, 2003, p. 78, trata-se da “modernização do atraso” que, ao reafirmar a dependência em relação ao centro do capitalismo, reproduz as relações estruturais internas se reafirmando no poder e alimentando cotidianamente a modernização conservadora.

O conceito de raça amparada pela perspectiva biológica, tal como já demonstrado cientificamente, foi superado, pois as diferenças fenotípicas e genéticas entre os seres

humanos não caracterizam uma subdivisão em diferentes raças. De acordo com Munanga a combinação de

[...] todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, p. 5)

Munidos da negação do argumento biológico que sustentou a tentativa de justificativa escravista-neocolonial e das barbaridades cometidas contra povos africanos e ameríndios durante o colonialismo e o neocolonialismo, por meios dos determinismos biológicos e geográficos, a nossa abordagem está assentada na concepção sociopolítica de raça. Essa concepção se ampara em referenciais estéticos, culturais-identitários e, fundamentalmente, no de classe social. Almeida (2021, p. 31) expõe “que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*”.

A assimilação das lutas e resistências empreendidas pela classe trabalhadora brasileira ao longo do processo de construção da nação tem contribuído para o amadurecimento da consciência de classe e da identidade racial. Esse processo de assimilação se constitui por meio do processo cotidiano das lutas sociais, como nas experiências estética-culturais através da arte nos seus mais variados aspectos, e produz representações de memórias, eventos e lutas que a escrita oficial da história procura esconder e ocultar dos conteúdos do currículo escolar.

Visando desvelar a contribuição do negro¹ na formação econômica e sociocultural do Brasil, foi instituída a Lei nº 10.639/03. Essa lei incluiu no currículo oficial das Redes de Ensino Básico, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e contribuiu para a possibilidade de a escola se tornar, também por meio dos conteúdos do currículo, mais um território de combate ao racismo, ou seja, um território institucional antirracista.

No entanto, compreender a Lei nº 10.639/03 é compreender a conjuntura política que possibilitou a acumulação das forças populares que, no ano de 2003, assumiram pela primeira vez na história do país a gerência do Estado brasileiro. Tais forças começaram a se articular no início da década de 1970, em torno de movimentos de educação popular nas periferias das

¹ Neste artigo, o leitor vai se deparar com os termos negros e pretos. Ao utilizar negros estamos nos referindo aos indivíduos que correspondem ao grupo formado por pessoas pretas e pardas. O termo preto remete à cor da pele e tem como referência aqueles que trazem na sua ascendência traços dos nativos da África. As consequências e formas dos racismos caem com mais intensidade sobre os pretos.

regiões metropolitanas, com ênfase para as de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, organizadas em sólidas bases territoriais estruturadas pela Teologia da Libertação, expressões do que Éder Sader chamou de verdadeiros espaços de socialização política.

O que talvez seja um elemento significativo, que diferencia os movimentos sociais da década de 70, é que eles não apenas emergiram fragmentados, mas ainda se reproduziam enquanto formas singulares de expressão. [...] a diversidade se reproduzia enquanto tal apesar da presença de referências comuns cruzando os vários movimentos. Quando acompanhamos a história dos vários tipos de organização popular na Grande São Paulo nesse período, nos defrontamos quase sempre com a presença da Igreja Católica, sua rede de agentes pastorais e suas estruturas de funcionamento; com as matrizes discursivas de contestação, mescladas nas práticas concretas onde se encontram; muitas vezes até com as mesmas pessoas circulando de um movimento para outro. A pluralidade de movimentos não está indicando nenhuma compartimentação de supostas classes sociais ou camadas sociais diversas. Está indicando diversas formas de expressões. (SADER, 1988, p. 198)

É em meio a essa pluralidade de movimentos constituídos diante da necessidade de enfrentamento das diversas contradições produzidas pelo capitalismo periférico brasileiro que foi lançado o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial, para denunciar o racismo no Brasil. Foi no dia 7 de julho de 1978, em ato público na escadaria do Teatro Municipal, em São Paulo. Naquela mesma semana em que o movimento foi lançado, policiais militares assassinaram o trabalhador negro Robson Silveira da Luz, em Guaianazes, zona leste da cidade, enquanto atletas negros, jogadores de vôlei do Clube de Regatas Tietê, foram impedidos de entrar na piscina (BRAUNS; SANTOS; OLIVEIRA, 2019). Ambos os eventos de discriminação racial foram a gota d'água para o lançamento do Movimento Negro Unificado (MNU). A realização daquele ato público ocorreu em plena transição do governo do Gal. Geisel para o Gal. Figueiredo, o último ditador do ciclo de cinco generais que chefiaram o Estado brasileiro durante a ditadura empresarial militar, que se estendeu de abril de 1964 a março de 1985.

Entretanto, o debate sobre a questão racial no interior dos grupos de esquerda e nas universidades era bastante restrito. O motivo era a equivocada sobreposição do debate de classes sobre o da questão racial. Essa sobreposição oculta os racismos individual, institucional e estrutural que caracterizam a sociedade brasileira e percebe a desigualdade social apenas produto da hegemonia política dos proprietários dos meios de produção sobre aqueles que têm na força de trabalho a sua única propriedade.

Os poucos negros que frequentavam o ensino superior naquele contexto carregavam o estranhamento da ausência dos pretos naqueles espaços para estudar e, contraditoriamente, na significativa presença dos pretos naqueles mesmos espaços para realizar as tarefas de servir e limpar. Essa contradição dos grupos de esquerda e os debates no interior das universidades contribuíram para o deslocamento das ações de estudantes/militantes negros para outros espaços sociais da cidade. Neles se desenvolviam uma rica e poderosa cultura e estética que buscavam afirmar, através do samba, do funk e do soul, a identidade negra e a transformar aqueles territórios socioculturais em novos espaços de socialização política, cuja principal temática era a condição do negro enquanto cidadão (CARDOSO, 2002).

Apesar da dificuldade de se debater a questão racial nos espaços de diálogo dos grupos de esquerda da década de 1970, sabe-se que a grande escola dos quadros políticos que constituíram o MNU foi a organização marxista de orientação trotskista denominada Convergência Socialista. Dois anos depois da formação do MNU, a Convergência se integraria entre as forças que construíram o Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com Domingues, ela

[...] foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. (DOMINGUES, 2007, p. 23)

As diversas concepções presentes no MNU no momento de sua formação orbitavam em torno da contradição de constituir-se em uma organização cuja estrutura se assemelhasse à da organização de um partido, ou a uma organização de movimento social popular de caráter antirracista, que, por meio da mobilização, disputasse, na agenda da sociedade brasileira, as pautas caras que lhe deu origem enquanto movimento negro. Prevaleceu a segunda opção, o que não inviabilizou que grande parte dos sujeitos que lançaram o manifesto de fundação do MNU nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, naquele mês de julho do ano de 1978, fossem também protagonistas na formação do PT em fevereiro de 1980.

A concepção de que o PT é um partido estratégico para a emancipação dos que vivem do trabalho no Brasil foi fundamental para a afirmação do MNU como uma organização dos movimentos populares de luta contra a discriminação racial em todos os espaços sociais. O MNU é uma organização que atua pela afirmação do negro como sujeito de direito que deve

ter a sua história e cultura reconhecidas pelo Estado brasileiro. Por isso, para o MNU, construir o PT era levar para a agenda da nova esquerda que emergia uma pauta que não encontrava espaço na esquerda tradicional, a qual compreendia a questão racial meramente como um desdobramento da luta de classe assentada na contradição capital-trabalho.

Foi naquele contexto de construção e disputas dos rumos do PT que, em 1982, Milton Barbosa, Cloves de Castro, Flávio Carranza, Sônia Leite, entre outros, criaram a primeira Comissão de Negros do PT, na cidade de São Paulo, que, em pouco tempo, se espalhou para todo o país (BARBOSA, 2021). Esse fato contribuiu para enraizar no partido o debate da questão racial para além da questão da luta de classes. Assim, construiu-se um caminho de afirmação da identidade racial, de modo que o negro passasse a se reconhecer cada vez mais na sua condição de negro e de sujeito de direito. Tratou-se, tal como versa um trecho da carta manifesto de fundação do MNU, reproduzida por Amilcar Araújo Pereira (2011, p.13), de um movimento no sentido de buscar a

reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra (...); e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem. Por uma autêntica democracia racial! [grifos transcritos como no documento original].

Dessa forma, fortaleceu-se um movimento social antirracista de combate à discriminação racial, independente e apartidário, que é o MNU, e um partido de expressão das experiências populares e de lutas das classes trabalhadoras. A primeira Comissão de Negros dava os primeiros passos para organizar em suas fileiras diversos setoriais, como o dos negros, e a partir deles, em diálogo com os movimentos sociais/sociedade civil organizada, construíram-se interlocuções para pensar, discutir e propor políticas públicas para os diversos setores. Isso ajudou a superar uma posição radicalizada que durante muito tempo prevaleceu no interior do movimento negro. De acordo com Pereira:

Durante muito tempo, a possibilidade de interlocução com o Estado foi alvo de críticas que partiam de dentro do próprio movimento negro. Setores mais radicais deste, que se contrapunham às articulações com os poderes públicos, consideravam que o movimento deveria lutar contra o racismo de maneira independente, sem vinculação com partidos políticos nem com o Estado. (PEREIRA, 2017, p. 18)

No entanto, a emergência do MNU como protagonista no palco de lutas contra o racismo trouxe uma nova perspectiva para os embates que seriam travados a partir daquele momento, que articulava outros sujeitos coletivos e atores políticos envolvidos em diversas lutas, as quais, na essência, estavam indissociáveis da realidade do povo negro: a luta contra a carestia e o aumento do custo de vida, a luta sindical por melhores salários e condições de

trabalho, o movimento de saúde que resultou na conquista do SUS e os movimentos de alfabetização de adultos. Todas essas experiências fortaleceram setorialmente os movimentos e o PT como partido operário organizado, enraizado na periferia e nos sindicatos de diversas categorias profissionais. Isso abriu espaço para, em 1984, ser criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que compõe mais uma estrutura de organização e defesa do trabalho diante da contradição estrutural capital-trabalho (SADER, 1988).

Os protagonismos articulados de sujeitos que atuavam de forma simultânea no movimento negro, no movimento sindical, no movimento contra o custo de vida e a carestia, no movimento de alfabetização de adultos e no PT contribuíram com os debates e as mobilizações que pautaram a nova Constituição promulgada em outubro de 1988. Naquele mesmo ano, completou o centenário da abolição da escravatura, e a Igreja Católica inseriu a questão racial como objeto da Campanha da Fraternidade da Igreja, com o tema “Ouvi o clamor deste povo” (CASTRO, 2011).

A ação articulada de sacerdotes negros na Baixada Fluminense, com ativistas do campo da educação e estudantes, construiu o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que mais tarde daria luz à organização Educação para Negros e Carentes (EDUCAFRO), cuja mais expressiva liderança é o sacerdote franciscano Frei David. Na metade da primeira década do século XXI, de contradições insolúveis no interior da EDUCAFRO, emergiu a União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEAFRO), importante organização da luta antirracista brasileira, tendo em Douglas Belchior uma de suas mais expressivas lideranças (CASTRO, 2011).

No contexto das comemorações/reflexões sobre o centenário da abolição, a Universidade de São Paulo (USP) promoveu um grande evento para discutir a temática em um cenário onde as três entidades de representação da comunidade uspiana eram presididas por negras(os) (CASTRO, 2011). O Diretório Central Acadêmico (DCE) tinha como presidente Wilson Honório Silva; no Sindicato dos Trabalhadores da USP, a presidenta era Jupiara de Castro, e a Associação dos Docentes da USP era presidida por Henrique Cunha Junior. A atuação conjunta dessas entidades resultou no Núcleo da Consciência Negra da USP (NCN). Diante daquele cenário de protagonismo negro que se desenrolava na universidade, as palavras do professor Henrique Cunha Júnior sintetizam a indignação diante da postura da USP em relação aos encaminhamentos para organizar o que ele chamou de “grande programação” para lembrar o centenário da abolição.

Mas um grande marco para a presença ou ausência na instituição foi o acontecimento de 1988. Temos que lembrar que ficamos bastante impactados e repudiamos a forma em que se deram as atividades do Centenário da Abolição. Esta realizou uma grande programação, com uma pauta importante, em que foram desconsiderados acadêmicos, funcionários e estudantes negros. Entre os convidados não havia acadêmicos negros. Não por falta de nomes, pois realizamos uma lista de renomáveis nacionais e internacionais. A crítica foi feita de forma bastante explícita pelo NCN; ao mesmo tempo, outros setores da comunidade afrodescendente também expressaram o mesmo descontentamento. (CUNHA JR., 2002, p. 24)

A narrativa de Cunha Jr. expressa como as instituições brasileiras, ocupadas majoritariamente por brancos, atribuem a estes o protagonismo do debate de uma memória da qual não foram vítimas, pelo contrário, beneficiários. No entanto, a denúncia e o enfrentamento a questões dessa natureza fortaleceram as mobilizações contra a discriminação e pela igualdade racial. A marcha para Brasília “Zumbi 300 anos”, em 20 de novembro de 1995, reuniu 30 mil pessoas e denunciou o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, recebeu a marcha e assinou o decreto que criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (CUNHA JR., 2002).

O acúmulo das experiências de lutas levou para a gerência do Estado brasileiro, em 2003, um projeto político construído no contínuo processo de luta e resistência da classe trabalhadora brasileira, seja por meio da sua organização nos movimentos sociais, seja por meio da sua organização partidária e sindical. Interessa deixar claro neste artigo que a luta política naqueles anos se canalizou no PT como a expressão e a possibilidade de realização daquelas pautas ao assumir o Estado brasileiro e instituir uma série de políticas com o fito de realizar uma revolução por dentro da estrutura.

No que tange à questão racial, esse processo se realizou com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Suas ações se deram articuladamente com o Ministério da Educação e o da Justiça, através da elaboração e da legitimação de políticas de enfrentamento dos racismos individual, institucional e estrutural. Esse enfrentamento foi caminho para políticas de democratização do acesso à educação em todos os níveis, de afirmação da cultura afro-brasileira, de combate às segregações socioespacial e socioterritorial e à violência do Estado contra o povo negro (ALVES *et al*, 2016). A Lei nº 10.639/03 foi um dos instrumentos legais que o Estado brasileiro produziu com o objetivo de fortalecer a luta antirracista.

Racismo: formas e concepções

De acordo com Almeida (2021, p. 36), o racismo, na sua concepção individual, é compreendido como uma “espécie de patologia [...] de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda [...] uma irracionalidade a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo, – ou penais”. O autor sustenta que a concepção individualista de racismo “pode não admitir a existência de ‘racismo’, mas somente de ‘preconceito’, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (ALMEIDA, 2021, p. 36). Nessa concepção, o racismo não seria produto de sociedades e instituições racistas, mas de indivíduos racistas.

Almeida aprofunda o debate e coloca em tela a concepção de racismo institucional, o qual, conforme ele assevera, foi um avanço teórico para o campo dos estudos das relações raciais. Nesta concepção, o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas opera como produto da dinâmica de funcionamento das instituições, quando “confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2021, p. 37-38).

Elevar o debate acerca da prática racista do âmbito individual para o institucional é um salto escalar que ajuda a começar a desvelar o caráter político e estrutural do racismo. Isso por permitir diferenciar essas práticas, mas, por outro lado, compreendê-las como indissociáveis, pois atos de violências físicas ou morais com motivação racial, apesar de se tratar de eventos mais evidentes no cotidiano social, ocultam a natureza política e estrutural do problema por serem atribuídos a ações isoladas de indivíduos.

Almeida (2021) esclarece que o racismo institucional é menos perceptível e carregado de sutilezas, porém não é menos nocivo à vida humana. Ele tem sua origem nas forças hegemônicas estabelecidas na sociedade e recebe menos condenação do que o racismo individual, até porque é menos percebido devido ao processo de alienação. No nosso modo de ver, trata-se de relação que traz, em sua composição, o que Bourdieu chamou de poder simbólico, o qual

é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p.7-8)

Quando se trata da questão racial tensionada e reproduzida pelo racismo institucional, estamos nos referindo a ações dos aparelhos de Estado que reforçam e procuram ocultar a

desigualdade racial, cuja raiz estrutural está no processo colonial. Reforçam por meio da afirmação da ideologia da meritocracia diante de uma sociedade radicalmente desigual, produto de séculos de escravidão e estruturada por significativa concentração fundiária rural e urbana. Procuram ocultar, por meio da sutileza, que as instituições naturalizam suas próprias ações racistas, as quais, na prática, são ações da hegemonia do Estado contra a possibilidade de superação da hegemonia político-cultural branca. Isso está expresso em uma obra de arte e de denúncia produzida no ano de 2022, e em uma cobertura jornalística acerca de tragédia social ocorrida em duas escolas também em 2022. Ambos os eventos desvelam caminhos da história do Brasil que ajudam a explicar a sociedade brasileira, suas contradições e a necessidade de mudar de rumo.

A primeira é o brilhante filme/documentário dos Racionais MC's, grupo de rap e hip-hop que surgiu na periferia de São Paulo no final da década de 1980 e tornou-se um dos mais importantes protagonistas da luta antirracista no Brasil. Nesse filme, são resgatadas algumas manchetes e editoriais dos grandes jornais paulistas, em que está clara a defesa da esterilização em massa das mulheres pretas diante da projeção de que em trinta anos os pretos seriam a maioria da população brasileira e poderiam comandar o processo político no país.

Outro exemplo da violência institucional do racismo se deu no dia 26 de novembro de 2022. Naquele dia, a versão on-line do jornal O Estado de São Paulo inseriu a fotografia de uma mão preta segurando uma arma para ilustrar a matéria que buscava explicar por que crimes como os que ocorreram nas escolas em Aracruz/ES têm se repetido no Brasil. Diante da avalanche de críticas, em pouco tempo, a matéria foi retirada do ar (PODER 360, 2022).

No entanto, o jornal não explicou o motivo que o levou a utilizar aquela imagem, já que o assassino responsável pela morte de quatro pessoas (docentes e alunos) nas escolas era branco, de classe média, filho de um oficial da polícia militar e portava adereços que simbolizam o nazifascismo. O que esses e muitos outros exemplos evidenciam é que as instituições “atuam na formulação de regras e imposições de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial, no caso os brancos” (ALMEIDA, 2021, p. 46) e, dessa forma, reforçam os aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985) contra os historicamente massacrados.

As instituições são produtos de determinada estrutura social. Elas se realizam enquanto experiência social por meio da produção, reprodução e manutenção de uma ordem social. Dessa forma a estrutura institucional é produto da materialização de um arranjo social

que tem o racismo como elemento de organicidade, o que nos permite afirmar que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Assentado neste debate, Almeida elevará o debate racial para o âmbito da estrutura social.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição [...]’. (ALMEIDA, 2021, p.50)

A consciência de que o racismo é produto da estrutura social o situa também no âmbito e no processo político sistêmico que influencia e organiza a sociedade. Isso demonstra que o racismo é também um processo histórico e se revela diferentemente nas diferentes sociedades organizadas e assentadas a partir de distintas formações sociais. A sua superação deve ser organizada em várias frentes, cujos combates se realizam de modo efetivo, contínuo e simultâneo.

A disputa da sociedade organizada pelo currículo escolar que reconheça a sociedade brasileira multirracial e em formação, que busca encontrar a fórmula da democracia política, cultural e social, está na perspectiva de um currículo que supere a concepção eurocentrada que inferioriza o ameríndio e o afro-brasileiro frente aos descendentes de europeus. Tal inferiorização é produto do racismo estrutural, mas se revela por meio do racismo individual e institucional, como discutimos anteriormente. Avançar nessa questão não implica meramente desconsiderar o conhecimento acumulado que produziu a narrativa da falsa superioridade da cultura ocidental sobre as culturas vítimas do colonialismo e do neocolonialismo. Não se trata disso, mas, sim, de possibilitar a abordagem das mesmas questões que o pensamento ocidental consolidou durante séculos, pelo prisma da cultura dos desterritorializados espacial e culturalmente e que, cada vez mais, no Brasil, estão avançando em conquistas que os tornam cidadãos de direito.

Currículo, sociedade e racismo

Conforme Saviani (2003, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ou seja, o currículo materializa as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. A definição do currículo escolar tanto é produto e expressão de um projeto político que se faz hegemônico

na sociedade e que busca se manter hegemônico por meio da reprodução das determinantes políticas, econômicas e culturais que dão sustentação ao poder instituído como pode ser produto das forças de resistências ao projeto hegemônico, que, diante de conjunturas favoráveis, adentram em estruturas determinantes e contribuem com avanços, mesmo que conjunturais.

As instituições de ensino fazem parte dos aparelhos ideológicos do Estado, cujas estruturas de difusão da ideologia dominante estão a serviço da classe que exerce a hegemonia política e cultural na sociedade (ALTHUSSER, 1985). Isso não significa dizer que não é possível enfrentar essa estrutura por dentro da própria estrutura. A contribuição dos teóricos crítico-reprodutivistas, como Althusser e Bourdieu, para a análise e crítica da realidade social foi de extrema importância. Os diagnósticos acerca dos aparelhos ideológicos do Estado e do processo de reprodução das relações de dominação por meio do poder simbólico produziram importante análise das estruturas de dominação. Saviani considera que

[...] as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer a revolução social pela revolução cultural. [...] Com efeito, a cultura (e em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a ideologia, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. (SAVIANI, 2003, p. 66)

Este autor pondera que a teoria crítico-reprodutivista foi importante para o Brasil porque contribuiu para a elaboração da crítica ao regime autoritário e à pedagogia tecnicista vigentes no país. No entanto, apesar de ela se revelar “capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, [...] não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar [...] que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2003, p. 67). A crítica de Saviani a esta teoria dará luz a uma proposta pedagógica assentada na dialética materialista, materializada na pedagogia histórico-crítica.

É no contexto das lutas sociais, que nos referimos nas seções anteriores, que a pedagogia histórico-crítica emerge no debate pedagógico brasileiro. Ela foi fundamental para pavimentar o caminho de compreender o Estado para além de um aparelho/instrumento da reprodução das relações sociais vigentes e percebê-lo como parte da sociedade e, tal como esta, também está em disputa (SAVIANI, 2003). Este autor contribui com a sua proposta de pedagogia histórico-crítica, para que a escola, enquanto espaço social e projeto político, seja sempre um território em disputa. Essa disputa se dá sobre diversos aspectos, armas e conjunturas, mas, apesar de se tratar de uma instituição de Estado, os agentes cotidianos do

fazer escola são os principais sujeitos da relação que se constitui nesse território em disputa. Por isso, o currículo, mesmo sendo um documento político, produzido fora da esfera escolar, pode ser repensado e adaptado à realidade/cultura escolar, que estabelece nas disciplinas os conteúdos que refletirão o currículo vigente.

No entanto, a organização curricular em disciplinas também compreende que o conjunto de conhecimentos dispostos apenas em visão disciplinar é incapaz de cingir o cotidiano escolar na construção dos conhecimentos necessários à problematização da vida em sociedade. Esta constatação e reconhecimento não significa a simples extinção da organização curricular por disciplinas, mas a compreensão de que, mesmo no modelo disciplinar, faz-se necessária a seleção dos conhecimentos numa perspectiva de práticas pedagógicas que revelem que o espaço e o tempo escolar podem ser percebidos e vividos como lócus desta construção de conhecimento. Este processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2004).

Nesta perspectiva, a problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem” (SAVIANI, 2004, p. 39). Cabe, pois, ao professor, como parte de seu fazer pedagógico, contribuir na definição e seleção de conhecimentos que compõem o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2003).

Sueli Carneiro (2005, p. 188), em diálogo com entrevistados em sua tese de doutorado, nos oferece a seguinte reflexão: “[...] como é que eu posso ter um país com uma população que ignora as experiências que os negros tiveram no mundo, veja bem, inclusive na luta contra a opressão”, e continua:

Isto é uma página que engrandece ser humano de qualquer cor, mas não posso estudar isso na escola porque isso é negro, se fosse branco seria currículo obrigatório e tinha branco já especializado nisso aí, achando que a Revolução Francesa era o tchan, tchan, do tchan, um pé no saco inclusive, mas agora essa experiência de Mandela não é universal, ela não é para entrar na escola. (CARNEIRO, 2005, p.188)

Isso quer dizer que, ao pensar conteúdos, disputando os rumos do currículo no contexto da implantação da Lei nº 10.639/03, precisamos agir e trazer para a escola “experiências negras do mesmo jeito que as brancas veem, que têm caráter universal, que possam servir de parâmetros para as ações humanas” (CARNEIRO, 2005, p. 188). A natureza

desta crítica alimenta a possibilidade político-pedagógica que deveria guiar uma escola plural e democrática a superar as dificuldades para a implantação da Lei nº 10.639/03 e instituir, na prática, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial das Redes de Ensinos do país.

Essa possibilidade é indissociável da proposta de formação integral do ser humano, cujo currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, tomando a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes desta formação. Por meio desta proposta é possível se debruçar sobre os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo e estabelecer ações de pesquisas sobre a África e os afro-brasileiros em todas as disciplinas, independentemente das áreas de conhecimento que elas estejam localizadas. O que buscamos evidenciar neste artigo é que o conhecimento ocidental que prevaleceu exposto nos últimos séculos é produto de muitos conhecimentos e conhecedores ocultados dos espaços do conhecimento e da história por meio do apagamento colonial e neocolonial eurocentrado, que deu aos negros e aos povos originários os lugares e as condições que hoje estão e lutam para superá-las.

Considerações finais

Ao longo deste artigo trouxemos à tela o debate da questão racial no Brasil na qualidade do mais agudo dos problemas estruturais brasileiros. Isso porque todos os outros problemas estruturais do país estão indissociáveis da questão racial, simplesmente porque, no mínimo, as consequências se multiplicam quando recaem sobre os negros.

A nossa motivação foi a de refletir sobre a Lei nº10.639/03, quando ela está para completar vinte anos. A concepção teórico-metodológica que nos guia exigiu o percurso da busca das determinações do objeto a ser desvendado, e isso exigiu de nós dois percursos: 1. Identificar o nosso lugar de fala e a natureza do seu projeto pedagógico; 2. Identificar as determinantes e os processos que possibilitaram as políticas públicas compensatórias e os movimentos e ativismos antirracistas nas últimas décadas no Brasil.

Tanto o nosso lugar de fala, enquanto institucionalidade, como as determinantes e os processos que possibilitaram a Lei nº 10.639/03 têm em suas determinações as lutas e resistências contra a ditadura empresarial militar que se impôs no Brasil em 31 de março de 1964 até março de 1985. Elas resultaram na conquista da atual democracia liberal brasileira, na Constituição de 1988, e nos enfrentamentos antirracistas, cuja principal referência é o

MNU. Resultaram também nos enfrentamentos contra o neoliberalismo na educação brasileira, cujo principal foco de resistência está nos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica (IFs), criados em 2008, com o desafio de fazer uma educação profissional integrada ao ensino médio, com formação humana e integral alinhada à ciência, à cultura, à tecnologia e à cidadania, amparado na concepção do princípio educativo do trabalho.

Se a Lei nº 10.639/03 é parte do nosso arcabouço jurídico de combate ao racismo, trata-se do próprio reconhecimento do Estado brasileiro da existência deste fenômeno social de natureza política. Isso exigiu refletir teoricamente sobre o racismo e as suas concepções. Para isso utilizamos as categorias racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural, propostas por Almeida (2021). Ao mesmo tempo em que desconstruímos o conceito biológico de raça, produto do colonialismo e neocolonialismo, sustentado pelos determinismos biológico e geográfico, assumimos o conceito político de raça quando descobrimos os racismos institucional e estrutural, pois tal descoberta fez-nos perceber que se trata de um projeto de sociedade.

Esse projeto de sociedade precisa ser combatido, e este combate deve acontecer nos diversos espaços sociais e pelos mais diversos atores, sujeitos e agentes sociais. Precisa ser combatido nas ruas, pela sociedade organizada em movimentos sociais e culturais nas suas mais variadas expressões. É necessário que seja combatido no interior das instituições de segurança, onde o procedimento padrão é o negro como suspeito. Tem de ser combatido nas escolas, espaços de porosidade e permeabilidade culturais. Deve ser combatido no currículo, espaço oculto para a narrativa negra mesmo diante de 20 anos da Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, concluímos com o cuidado de não encerrar este necessário debate sobre currículo e questão racial, pois cada vez tem ficado mais evidente que quem não entende a questão racial não entenderá o Brasil e, dessa forma, o país não resolverá os seus problemas estruturais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2021.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Daina Souza. *et al.* (orgs.). *Promovendo igualdade racial: para um Brasil sem racismo*. Brasília: SEPPPIR, 2016.

BARBOSA, Milton. Entrevista à Dennis Oliveira. *Revista Fim do Mundo*, Marília, n. 4, p. 375-382, jan.-abr. 2021.

BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de. (orgs.). *Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas*. São Paulo: Edições SESC e Fundação Perseu Abramo, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARDOSO, Marcos. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

CASTRO, Cloves Alexandre de. *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2011.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 331-355, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200/162282>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CUNHA JR., Henrique. Contexto, antecedente e precedente: curso pré-vestibular do Núcleo da Consciência Negra na USP. In: ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo. F. (orgs.). *Aprovados: cursinho popular e população negra*. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 17-33.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, p. 100-122, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1011681_informativo.pdf. Acesso em 22 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

NITSCHKE, Alessandra; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; PITT, Henrique. O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um instituto federal: avanços e limites. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 41-56, set.-dez. 2021. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16362>>. Acesso em: 2 jan. 2023.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 326-347, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.72547>

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. 150p.

PACHECO, Eliezer. Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Editora do IFRN, 2010. 28p.

PEREIRA, Amilcar. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, p. 13-30, 2017.

PEREIRA, Amilcar. *Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX*. In: Simpósio Nacional de História, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em:

<http://www.snh2011.1npuh.org/resources/anais/14/1300639227ARQUIVOMovimentonegrobrazil-ANPUH2011.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; BENKENDORF, Shyrlei Karyna J.; TODOROV, Denise Matiola. Porosidade e permeabilidade: uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. *Metodologias e Aprendizado*, v. 4, p. 83-196, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2221>>. Acesso em: 9 jan. 2023.

PODER 360. Criticado, “Estadão” troca foto de mão negra segurando arma. *Poder 360*, 27 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/midia/criticado-estadao-troca-foto-de-mao-negra-segurando-armas/>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RACIONAIS: das ruas de São Paulo pro mundo. Direção: Juliana Vicente. *Produtora Preta Portê Filmes*: São Paulo, 2022.

RAMOS, Marise. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado*. [S. l.]: [s. n.], 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 326-347, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.72547>

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.