

PROFESSORES ANTIRRACISTAS E SUAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*ANTI-RACIST TEACHERS AND THEIR PEDAGOGICAL EXPERIENCES:
THEORETICAL-METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS*

<https://orcid.org/0000-0002-5540-4286> Carla Machado Lopes^A
<https://orcid.org/0000-0003-3081-5617> Camila Vianna de Souza^B
<https://orcid.org/0000-0002-6556-9025> Tiago Dionísio^C

^A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Secretaria Municipal de Educação (SME), Volta Redonda, RJ, Brasil

^C Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 01 mar. 2023 | Aceito em: 28 dez. 2023

Correspondência: Tiago Dionísio (tiago_dionisio@hotmail.com.br)

Resumo

O presente artigo estabelece algumas considerações sobre as perspectivas e os desafios para implantação da Lei 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro. A referida Lei, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394 de 1996), tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas práticas escolares, marcando, assim, sua constância nos currículos do país. Resultado de uma antiga reivindicação do movimento negro que defende uma educação antirracista, a validação da Lei possibilita tornar o processo de ensino/aprendizagem desmistificador, opondo-o às práticas de opressão. Nesse ínterim, este trabalho centraliza-se no objetivo de apresentar duas experiências de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica na Rede pública do estado do Rio de Janeiro. Defende-se aqui que esse debate seja ampliado para além dos componentes curriculares da História, das Artes e da Literatura – que estão circunscritas na Lei 10.639/03 – e que considere as demais áreas do saber, como a Geografia. Nesse sentido, a efetivação da mencionada Lei configura-se como uma ferramenta importante ao trabalhar os conteúdos da história e da cultura afro-brasileira, possibilitando à escola romper com construções ideológicas e estruturantes das relações sociais brasileiras e apontando, ainda, as contradições abertas no processo de formação socioespacial deste país.

Palavras-chave: Educação antirracista; experiências pedagógicas; educação básica.

Abstract

This article establishes some considerations about the perspectives and challenges for the implementation of Law 10.639/2003 in the Brazilian educational system. The said Law, by amending the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN, No. 9394 of 1996), made the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory in school curricula. Result of an old claim of the black movement that defended and defends an anti-racist education. from this perspective, which makes the teaching/learning process demystifying and not oppressive, which it has as its central objective, to present two experiences of anti-racist pedagogical practices in basic education in the public network of the state of Rio de Janeiro, not with a mere methodological recipe, but as a possibility, among many others, of building anti-racist practices in basic education. Taking this into account, it is argued here that this debate be extended beyond the disciplines of History, Arts and Literature – those that are circumscribed by Law 10.639/03 –, and that it considers the other curricular components, such as Geography. In this sense, the implementation of the mentioned Law,



appears as an important tool when working with the content of Afro-Brazilian history and culture, enabling the school to break with ideological constructions and structuring of Brazilian social relations, pointing out the open contradictions in the training process socio-spatial situation of this country.

Keywords: Anti-racist education; pedagogical experiences; basic education.

Introdução

*Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês¹*

Neste ano de 2023 comemorou-se no dia 09 de janeiro os 20 anos da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394 de 1996), fruto das lutas dos movimentos negros ao longo das décadas passadas, um marco que extrapola o campo legal, pois tem em sua essência a importância social da reparação de uma dívida secular que a sociedade brasileira tem com a população negra², que se tornou majoritária a partir de 2010, como demonstra o censo demográfico do mesmo ano do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³.

No mesmo mês que comemoramos essa grande conquista, o Brasil – sofrendo ainda resquícios do golpe político-jurídico-partidário-midiático, também classista, racista, e misógino de 2016 que depôs a então presidente Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT) do cargo máximo do poder executivo brasileiro – voltou a dar sinais evidentes do seu trágico perfil antidemocrático. Após uma semana de gestos plurais

¹ G.R.E.S. *Estação Primeira de Mangueira* (RJ) - Samba-Enredo 2019 - *Histórias Para Ninar Gente Grande*. Compositores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Manu da Cuica e Danilo Firmino. Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro, 2019.

² Neste artigo, consideramos a população negra o somatório da população preta e parda, conforme estudos de Gomes (2005 *apud* SANTOS, 2002).

³ O Censo 2010 detectou mudanças na composição da cor ou da raça declarada no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução na proporção de brancos, que nos anos 2000 era 53,7% e, em 2010, passou para 47,7%; e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). In: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

e inclusivos vistos, por exemplo, na colocação da faixa presidencial no presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), o que foi realizado por Aline Sousa, de 33 anos, uma mulher negra e catadora de recicláveis, além da criação do Ministério da Igualdade Racial, que tem à sua frente a educadora, jornalista e ativista Anielle Franco, mulher negra de 37 anos, a mentalidade colonial e racista entranhada na sociedade ainda assim deu sinais. A atual Ministra do Planejamento e Orçamento, a deputada Simone Tebet, mulher branca de 52 anos e filiada ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), verbalizou publicamente ter encontrado dificuldades para compor a sua equipe com mulheres negras, apresentando, depois de uma semana da declaração, uma equipe composta somente de pessoas brancas, ainda que a ministra Anielle Franco tenha feito uma lista pública com nomes de mulheres negras qualificadas para integrar os grupos de trabalho da ministra.

O país teve suas estruturas democráticas atacadas literalmente por terroristas no dia 08 de janeiro de 2023. Inflamados pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) do Partido Liberal (PL), os vândalos invadiram e saquearam o Palácio da Alvorada, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Congresso Nacional, alegando serem defensores do Brasil. Mas de que Brasil estamos falando? Qual é a narrativa que está em disputa? O que os fatos ocorridos nessas duas primeiras semanas de 2023 – quando se comemorou os vinte anos da Lei que tornou o ensino da cultura africana e afro-brasileira e demais conteúdos relacionados a essas temáticas obrigatórios nas intuições educacionais das redes públicas e privadas – revelam?

Para se pensar sobre isso, convoca-se a terceira estrofe do samba-enredo da Estação Primeira da Mangueira, que a consagrou campeã do carnaval carioca de 2019: *“Brasil, meu nego/ deixa eu te contar/ a história que a história não conta/ o avesso do mesmo lugar/ na luta é que a gente se encontra*. E por que lançamos mão do samba-enredo mangueirense neste artigo? Pelas reflexões potentes que ele traz em seus versos, sempre tensionando e desconstruindo a nossa própria história através de uma outra perspectiva; partindo de fatos e conteúdos passíveis de serem postos em diálogo e discutidos nas aulas, o que contribui para a ressignificação dos fatos históricos e para a desconstrução do lugar do sujeito negro como um mero espectador.

questionar acontecimentos históricos cristalizados no imaginário coletivo e que, de alguma forma, nos definem enquanto nação. Essas ideias de ‘descobrimento’, ‘independência’ e ‘abolição’ postas em cheque ou questionadas para possibilitar o entendimento do desprezo pela cultura nacional e as razões de uma sociedade pacífica ou, porque não, passiva (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 3 *apud* VIEIRA, 2018, s/p).

Então, é justamente nesse campo de disputa em que reside uma nova possibilidade de prática antirracista, no qual as experiências dos educandos possam ser consideradas elementos potentes para se pensar uma educação nesse modelo, ou seja, olhar para aquilo que há muito tempo estava invisibilizado e sequer era considerado parte da nossa história. Assim, a partir do momento em que se passa a considerar o contexto dos sujeitos, suas práticas sociais e suas experiências espaciais, históricas, sociológicas, políticas e culturais, consequentemente estaremos quebrando paradigmas e trazendo outras histórias e geografias até então não contadas oficialmente, mas que estavam presentes constantemente na sociedade e no chão da sala de aula.

Desta forma, o enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019 trouxe à baila heróis e heroínas ignorados/as pela história oficial e, por consequência, ausentes nos livros didáticos e no currículo escolar. Mulheres, índios/as, negros/as, pobres, gays, lésbicas, pessoas trans... uma lista de sujeitos que foram sistematicamente apagados/as da história, para que a manutenção da hegemonia branca, cisheteronormativa, patriarcal e cristã se mantivesse no topo da pirâmide social (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 3).

E, como agentes espaciais, históricos, políticos e culturais que são, os discentes possuem grandes contribuições para se pensar uma educação antirracista, bem como uma prática pedagógica que combata o racismo. Logo, se faz necessário deixar de lado uma educação racialmente embranquecida por suas origens e construir outras narrativas. Afinal, como a quinta estrofe do mencionado samba-enredo diz: *“Mangueira, tira a poeira/ ô, abre alas pros teus heróis de barracões/ dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões/ São verde e rosa, às multidões”*.

Quando o processo teórico, ademais, junta-se à prática a partir de fragmentos do espaço de vivência dos estudantes, a educação é favorecida. Uma prática pedagógica sob essa perspectiva desconstrói atitudes opressoras, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais empático e solidário. O discente necessita compreender o objeto de estudo atribuindo-lhe um sentido análogo à sua vida. Cabe ao docente proporcionar aos discentes as possibilidades e o protagonismo no momento da construção do conhecimento, apresentando-lhes uma interação horizontal. É por meio da ação pedagógica que o discente precisa ser motivado a compreender, ativamente, o objeto de estudo; contrariando, portanto, as práticas que veiculam passivamente o conhecimento, isto é, que fazem do discente um receptáculo estático. O processo educativo não se resume à transferência de conhecimento; ele deve, antes de tudo, expor o educando a situações que possibilitem acessar diferentes saberes e construir paulatinamente o conhecimento.

A nossa capacidade de apreender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a subjetividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa dessa habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (FREIRE, 1996, p. 77).

Então, a partir da perspectiva de uma educação antirracista que torne o processo de ensino/aprendizagem desmistificador e não opressor, é que este artigo tem como objetivo central apresentar duas experiências de práticas pedagógicas antirracistas na educação básica na rede pública do estado do Rio de Janeiro. O texto, além da introdução e do resumo, está dividido em três seções: a primeira traz a importância da Lei 10.639/03 para o campo educacional; a segunda, expõe as duas experiências realizadas por professores da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); e, por fim, a terceira seção analisa os resultados dessas práticas pedagógicas realizadas, considerando-as uma possibilidade, entre muitas outras, de construção de práticas antirracistas na educação básica.

A LEI 10.639/03 E SUA IMPORTÂNCIA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

A Lei nº 10.639, de 2003, é um marco importante na história da educação brasileira e para as lutas empreendidas pelo Movimento Negro⁴, pois instituiu a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História Africana e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio. O ensino de tais conteúdos, há muitos anos, vinha sendo reivindicado pelo Movimento Negro e pelos educadores como forma de combate ao racismo e de criação de condições igualitárias na sociedade brasileira.

A partir das exigências éticas, pedagógicas e epistemológicas desencadeadas pela implantação da Lei n.º 10.639/03 na educação, tivemos uma reviravolta no campo do debate das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse contexto de impacto da nova legislação no cenário brasileiro, tornou-se possível a produção de novos repertórios de luta social, os quais, engendrados por movimentos antirracistas, possibilitam um campo de lutas de significações políticas, teóricas e epistemológicas que instauraram novas posições e novos temários na operacionalização de direitos sociais. (MARCELINO, 2020, p. 437).

⁴ (LOPES, 2006, p. 114-115) define Movimento Negro como “Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas empenhadas na luta pelos direitos de cidadania da população afrodescendente. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 que se incluem dentro dessa denominação. No sentido amplo, entretanto, o Movimento Negro existe desde as confrarias e sociedades de auxílio mútuo constituídas, ainda na época escravista, com a finalidade de propiciar a alforria de seus membros; e passa por entidades como a Frente Negra brasileira, fundada em São Paulo em 1931, e pelas diversas organizações criadas em todo o Brasil, da década de 1930 até a ditadura de 1964”.

A inserção dos conteúdos de História Africana e de Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro fez surgir amplos debates e questionamentos sobre a(s) identidade(s) culturais como centro de discussões na construção dos diferentes textos curriculares existentes na imensidão do país, trazendo à tona perguntas como “qual(is) identidade(s) étnica(s) a sociedade brasileira desejava assumir como representativa de si?”, “como inserir o negro e/ou a afrodescendência no panteão escolar e afetivo da sociedade brasileira?”, ou ainda, “o que é ser mestiço, negro ou branco?”. As indagações são complexas, bem como as respostas, em razão de a identidade étnica ser tão mutável quanto a própria cultura, dependendo sempre do contexto e dos meios nos quais é criada e exercida (SANSONE, 2003). É também nesse sentido que Arroyo (2010, p. 116) sentencia: “A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado”. Tal situação é fruto dos princípios do mito de democracia racial, como podemos atestar:

Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: ‘(1) em nenhuma circunstância deve ser admitido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve sempre ser atacada como não-brasileira.’ O conteúdo desse verdadeiro ‘culto da igualdade racial’ é consubstanciado em afirmativas populares tais como ‘o negro não tem problema’, ‘não temos barreiras baseadas em cor’ e ‘somos um povo sem preconceito’ (HANSEBALG, 2005, p. 251).

O sistema educacional, ademais, possui características segregacionista e é “racializado”, perfil que vem sendo construído desde o seu primórdio e que promove uma integração seletivamente, já que pobres e negros estão presentes, mas muitas vezes não integrados pedagogicamente. Segundo Arroyo (2010, p. 116), “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares às massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”. É sob a ideologia da democracia racial que o sistema educacional promoverá uma “inclusão excludente”, ou uma “integração seletiva”. Nesse sentido, para compreender tal situação, faz-se necessário demarcar, conforme Hasenbalg (2005), que o branqueamento e o mito da democracia racial são frutos dos intelectuais da elite dominante branca que dizia estabelecer igualdade de oportunidades para as populações branca e negra, mascarando assim o racismo no Brasil.

O mito da democracia racial não só implicou uma ‘reconstrução idílica’ do passado e a persistência do clientelismo, como foi também sustentado pelas realidades sociais do período republicano inicial – a falta de discriminação legal, a presença de

alguns não-brancos dentro da elite e a ausência de conflito racial declarado. Por sua vez, a comparação frequente dessas realidades com a situação racial de outras sociedades, particularmente os Estados Unidos, ajudava a moldar a autoimagem favorável dos brasileiros como referências às relações raciais (HASENBALG, 2005, p. 251).

Os pilares que sustentam essa exclusão, reproduzida no espaço escolar, pautam-se na pretensa igualdade de acesso para todos e todas e no entendimento de um pseudoconhecimento universal sob uma ideologia integradora esvaziada. Segundo Arroyo (2007, p. 117), a igualdade e a universalidade são “concebidas em abstrato, não [são] concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a relação racial”.

Com a alteração na legislação educacional ocorrida em 2008, a promulgação da Lei nº 11.645, houve o acréscimo da obrigatoriedade do ensino da cultura indígena. Naquele momento havia um duplo compromisso de política pública educacional para com as chamadas “minorias étnicas”. O Estado buscava uma espécie de reparação histórica pela via educacional, prevendo uma reversão no expressivo número de **etnocídios** presente na história nacional.

No campo educacional, as ações públicas incitavam incertezas, desconhecimentos, resistências e desafios para todos os lados, fazendo crer na impossibilidade e nas dificuldades de execução do feito legislativo e governamental. O maior entrave se deu por conta da ausência de material didático-pedagógico no mercado editorial para dar suporte à exequibilidade dos conteúdos previstos; outras reclamações giravam em torno da falta de formação nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos indicados para desenvolver as temáticas previstas na lei, a saber: as graduações em História, Arte e Língua Portuguesa.

Apesar da Lei 10.639/03 referir-se especialmente à História, à Arte e à Literatura, o que se almeja é a ampliação dessa discussão, sobretudo a que diz respeito ao conteúdo programático acerca da população negra, aos demais componentes curriculares, como a Geografia, pois muitos vêem este campo do saber de forma ingênua, atribuindo-lhe caráter de ciência neutra, descritiva e imparcial. No entanto,

o estudo da geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos, com todos os seus conflitos e tensões (VAZZOLER, 2006, p. 174).

Ressaltando a perspectiva integradora dos componentes curriculares e objetivando a implementação efetiva da Lei 10.639/03, Santos (2007) aponta para o papel relevante da Geografia, que é:

Discutir as formas como as relações raciais constroem estruturas espaciais que impactam as nossas experiências de espaço [...] para que os nossos alunos (cidadãos) – e nós mesmos – nos vejamos de maneira distinta neste mundo e nos posicionemos também de maneira distinta. Isto implica, portanto, tensionar possibilidades analíticas da Geografia, além de uma releitura cuidadosa da complexidade do padrão de relações raciais no Brasil. Somente assim, poderemos abordar o espaço geográfico não somente como objeto de reflexão (olhar para as estruturas da organização do espaço e as marcas das relações raciais), mas pensar esse espaço geográfico como um instrumento de reflexão sobre as próprias relações raciais, através do desvendamento das espacialidades das práticas dos racismos, por exemplo (SANTOS, 2007, p. 30).

Nessa direção, compreende-se que, ao estudar o espaço geográfico, como salienta Oliveira (1994, p. 142), “longe de uma visão de neutralidade”, temos como auxílio a “compreensão de estruturas de ordem sociopolítica e econômica mundial, constituindo saber indispensável”, tendo em vista que “cabe a Geografia compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza”. Esse processo contribui para a consolidação de uma força contra hegemônica que faz frente ao mito da democracia racial, e, conseqüentemente, permite construir uma sociedade mais justa e menos desigual. Ressalta-se, ainda, que, embora já tenham passado vinte e um anos, a persistência destas questões continua na ordem do dia.

Além disso, o pensamento violento escravocrata está enraizado no imaginário coletivo e as notícias midiáticas evidenciam como ele atinge os corpos negros, o que também fica explícito pela oposição aos avanços da luta pelos Direitos Humanos. O racismo é um problema estrutural e o combate a essa ideologia discriminatória também passa, obrigatoriamente, pela intervenção educativa, por isso a importância de mapear o tratamento da relação racial no sistema educacional.

Na mesma perspectiva, Freire (1996, p. 36), ao fazer considerações sobre a docência, ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito, isto é, “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

No entanto, mesmo após duas décadas de implantação da Lei 10.639/03, é considerável o número de profissionais da educação que diz não perceber os conflitos e as

discriminações raciais (MEC/SECAD, 2005, p. 12; SOUSA; LIMA, 2013, p. 25-190). Nas palavras de Munanga (2005),

[a]lguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na educação significa um avanço qualitativo e positivo também para os(as) brancos(as). Segundo Gomes (2011, p. 95), esses sujeitos “[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos”. Ou seja, ao contrário do que pensam muitos educadores, ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade dos(as) estudantes negros(as) e não-negros(as), como também atesta Santos (2007):

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo. O ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. Na escola, são transmitidos aprendizados que vão além daqueles que constam do currículo oficial. Na escola, as crianças aprendem a lidar com seus colegas; a escola é um ambiente onde pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação de relações ‘entre iguais’ –, o que faz com que nela se aprenda os possíveis padrões de reações diante das atitudes de outrem. Este é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro (SANTOS, 2007, p. 24).

Logo, abrir este artigo com uma estrofe do samba-enredo da Mangueira, ritmo que advém da cultura negra, cujos versos contam inúmeros fatos e narrativas verdadeiros, mas que foram invisibilizados e silenciados ao longo do tempo, é intencional e busca chamar a atenção para um ponto importante que estamos discutindo ao longo deste artigo: o que queremos raciocinar, de fato, com uma educação antirracista? Queremos uma educação meramente tecnicista, sem desvelar verdadeiramente aspectos da interação social brasileira? No que concerne à educação básica, Silva Júnior (2020, p.3) chama atenção para um determinado aspecto que tem relação intrínseca com ela e torna-se essencial: “a possibilidade de dar lugar a esse avesso de nossa narrativa, no que tange à escola, toca na questão da formação docente, uma vez que professores/as ainda são formados/as com base nos interesses das classes hegemônicas”, o que tem implicações diretas nas práticas pedagógicas.

Então, sob a perspectiva de uma educação antirracista, emancipatória e de respeito à diversidade, também considerando nossas experiências enquanto docentes da educação básica e pesquisadores da temática, apresentaremos a seguir duas experiências teórico-metodológicas estruturadas como ações pedagógicas antirracistas que possivelmente podem se desdobrar em outras atuações que visam o combate do racismo no espaço escolar.

EXPERIÊNCIAS E PISTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ANTIRRACISTAS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

A primeira experiência relatada se deu no Colégio Estadual Professor Sousa da Silveira, localizado no bairro Quintino Bocaiúva, Rio de Janeiro, no qual houve a implementação da legislação educacional antirracista por meio de uma metodologia inovadora: o projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra (PRDCN)⁵. Há, hoje, uma produção intensa sobre modernização da Educação por meio de práticas e metodologias criativas, projetos integradores para formar estudantes críticos, criativos, autônomos e responsáveis, e, acima de tudo, preparados para os desafios contemporâneos, mediados pelas tecnologias digitais. As exigências, no entanto, voltam-se para as formações continuadas e as constantes atualizações, deixando de considerar que tais metodologias criativas e tecnologias digitais, ainda que de forma rudimentar, sob a perspectiva atual, nem sempre foram ausentes das salas de aula no nosso passado recente.

O PRDCN fez o exercício de escovar a História e a Educação a contrapelo, isto é, pensar esses dois campos científicos a partir da perspectiva dos “vencidos”, dos “derrotados” (negros, mulheres, indígenas, crianças, pardos, dentre outros) de forma rizomática (GATTARI; DELEUZE, 1995). Isso foi possível porque o perfil do PRDCN é um campo de experimentação, um espaço de variações criativas e de multiplicidade discursiva. Dentre as ações implementadas pelo PRDCN, que atuou conjuntamente com o projeto político-pedagógico da unidade escolar durante quatro anos (2005-2008), podemos citar a formação dos estudantes como sujeitos críticos, criativos e autônomos, garantindo-lhes uma bagagem de conhecimento que os deixasse aptos à leitura da realidade e ao enfrentamento dos novos desafios contemporâneos (os sociais, os econômicos e também os ambientais), de maneira a desembocar em tomadas de decisão levando em conta aspectos éticos e fundamentados.

⁵ LOPES, M.C. **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra**: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639 de 2003. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 23/09/2022.

Essa metodologia proporcionou à comunidade escolar uma imersão na história que os livros didáticos não contam – como diz o samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande” –, além de investigações sobre as diferentes identidades locais e os territórios de pertencimento nos quais os sujeitos educativos estavam inseridos. Esse avanço se deu graças à imersão ao longo dos anos no percurso formativo construído conceitualmente na perspectiva das metodologias criativas, valorizando a cultura *STEAM*⁶, ou seja, integrando os “diferentes” componentes curriculares por meio de temas geradores, como o samba, as escolas de samba, o subúrbio carioca e o patrimônio cultural material e imaterial. A partir dessa metodologia pautada numa educação antirracista, o Projeto ramificou-se e deu origem ao Projeto Guardiões da Memória, que, por sua vez, produziu um livro (ARAÚJO; CONDURU; LOPES, 2009) e um vídeo documentário, entre os anos 2006-2009, sobre a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Estado do Rio de Janeiro, localizada no bairro Piedade, Rio de Janeiro.

Rompendo com uma tradição escolar de realização de projetos de pesquisa no componente curricular História somente a partir dos grandes vultos do panteão brasileiro, os estudantes do CE Professor Sousa da Silveira foram instigados, por meio do Projeto Político-pedagógico, a se voltarem para as manifestações da História Africana e da Cultura Afro-brasileira em seu cotidiano. Estando o referido Colégio situado entre Madureira e Pilares, os alunos se viram em uma encruzilhada na escolha do objeto de pesquisa, tendo de um lado o universo do *Hip Hop*, do *Charm* e da *Black Music* – culturas vistas no Viaduto de Madureira –, e, de outro, as escolas de samba Portela, Império Serrano, Caprichosos de Pilares, Dificil é o Nome e Em Cima da Hora, localizadas nos bairros Madureira, Abolição, Pilares e Cavalcanti.

Por fim, a escolha recaiu sobre o desenvolvimento de um estudo sobre a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente havia quinze estudantes, que, até o final do projeto, resumiram-se em cinco. Eles alcançaram o feito de produzirem um vídeo documentário com câmeras fotográficas digitais, utilizando softwares livres de edição de áudio e vídeo e computadores do laboratório de informática da unidade escolar, que foram adquiridos com o apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), edital nº 10/2007, Programa de Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ A cultura STEAM vem do inglês: *Science, Technology, Engineering, Arts, Math*, ou seja, abrange as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

Durante o período de nove meses, esse grupo de estudantes realizou um verdadeiro intercâmbio com os integrantes da Associação, realizando visitas semanais à sede e às quadras de algumas escolas de samba. Ao mesmo tempo, alguns dos baluartes visitaram a unidade escolar, participando de atividades comemorativas. Durante essa convivência intergeracional, os estudantes foram capacitados para realizarem entrevistas, fazerem produção de texto, edição audiovisual e fotografias. Os resultados pedagógicos advindos da realização do projeto recaem sobre alguns pontos relevantes no processo de construção e implementação de uma educação antirracista, a saber:

- 1 – A valorização da sabedoria daqueles que vieram antes de nós, os nossos ancestrais, o que foi propiciado pela convivência entre jovens e adultos com os integrantes da Associação, que foram reconhecidos como guardiões da memória suburbana do samba;
- 2 – A mudança na própria relação com a disciplina de História, pois os alunos passaram a compreender sobre os diferentes usos e sentidos que a História contempla, principalmente sob a perspectiva da história oral e da memória;
- 3 – A horizontalidade nas relações entre professores e estudantes, pois coletivamente estes se tornaram aprendizes e mediadores dos diferentes saberes e fazeres que envolveram o Projeto Guardiões da Memória;
- 4 – As trajetórias pessoais dos estudantes passaram a ser consideradas relevantes, como origem, família, infância, juventude, estudo, trabalho, cotidiano, lazer, além de terem pensamentos, sentimentos, filosofias de vida correlacionados às transformações sociais, urbanas, econômicas, políticas e culturais que moldaram a história do país e a história local;
- 5 – As tecnologias digitais foram vistas como necessárias e relevantes para o aprendizado escolar e reivindicadas como parte integrante da escolarização, tendo sido inseridas no cotidiano escolar, ainda que de forma limitada, por pressão dos alunos integrantes do grupo de pesquisa;
- 6 – A pesquisa de campo favoreceu o desenvolvimento da competência do método científico de pesquisa, proporcionando aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos;
- 7 – O projeto político-pedagógico Programa de Reflexões e Debates Para a Consciência Negra demonstrou, cientificamente, que ter como linha condutora de aprendizagem a implementação dos conteúdos previstos na legislação educacional antirracista, considerando todos os componentes curriculares durante o ano letivo, privilegiou o dia a dia escolar e os

sujeitos educativos por corroborar na construção de uma consistente ação pedagógica antirracista em âmbito escolar;

8 – O currículo escolar deixou de ser um mero elenco de conteúdo sem relação com o projeto de vida de cada aluno e passou a ser identitário, com múltiplos significados, revelando-se como trajetórias e percursos (SILVA, 1999).

9 – As temáticas do Projeto Guardiões da Memória possibilitaram o intercâmbio com os demais componentes curriculares, criando outros projetos interdisciplinares e auxiliando na aquisição de outras habilidades e competências para além das áreas de conhecimento tradicional, como História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia.

Ainda sobre os resultados da implementação de uma educação antirracista, segue a declaração da voz de um dos participantes do processo aqui descrito, um educando formado no ano de 2005, que, como estagiário, vivenciou a realização do Projeto Guardiões da Memória:

Hoje considero o ensino de História e cultura africana preconizada pela lei 10.639 importantíssima para o desenvolvimento e conscientização da sociedade brasileira, esta que tem uma relação íntima com a África, não uma relação de escravidão, mas uma relação de construção do brasileiro, de sua identidade, de sua cultura entre outras coisas. A lei 10.639 é uma conquista do Movimento Negro do Brasil e sua aplicação é um dever de cada instituição de ensino (*apud* Carla Machado Lopes, autora 1, 2010, p. 47, grifo nosso).

Outra experiência pedagógica antirracista ocorreu no projeto de intervenção em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, no Colégio Estadual Dom Pedro I, localizado em Mesquita/RJ. Inicialmente será feito um breve relato a fim de contextualizar o leitor da situação na qual foi desenvolvido o projeto. Em seguida, discutir-se-á os questionários aplicados juntos aos estudantes; e, por último, analisaremos as produções finais dos discentes.

CRONOGRAMA	TEMA	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
Aula 1	O que sabemos sobre a África hoje?	Preenchimento do questionário racial e dinâmica: a África por meio de palavras e frases. Os estudantes escrevem palavras ou frases com giz de cera colorido em uma folha de papel 40 quilos, para assim termos um panorama dos conhecimentos que eles têm sobre o referido continente. Sempre iniciar as aulas conversando sobre esse quadro.
Aula 2	Localização geográfica e os aspectos físicos do continente africano	Apresentar aos estudantes o mapa-múndi, contextualizando o continente africano no mundo e, num segundo momento, o mapa físico da África a fim de discutir inicialmente a posição geográfica do continente africano, bem como os fatores (latitude, longitude) que

		influenciam nos aspectos físicos (relevo, hidrografia, clima e vegetação) do referido continente. Isso se faz necessário, pois, ao longo desses três anos trabalhando na EJA, observa-se uma grande defasagem de conhecimentos básicos de Geografia para compreender questões mais complexas. Apresentação através de slides de imagens de cada país africano e discussão dos elementos geográficos que compõem cada imagem.
Aula 3	O Imperialismo europeu na África	Fazer um breve histórico do processo do Imperialismo e suas consequências, que perduram até hoje. Discutir/Ilustrar, por meio de mapas “cronológicos”, mostrando os acordos firmados no Congresso de Berlim, e nos documentos afins à referida questão.
Aula 4	O continente africano no contexto da Segunda Guerra Mundial, durante o Pós-guerra e a Guerra Fria	Discutir os fatores que levaram à descolonização dos países africanos, além de pontuar o continente como palco das disputas dos principais países (EUA e URSS) envolvidos na Guerra Fria. Debater essa questão com o filme <i>Hotel Ruanda</i> . Aqui, já iniciar a discussão sobre o papel da África no mundo globalizado.
Aula 5	O desenvolvimento agropecuário	Por meio de mapa temático (agropecuária, mineração e industrialização), discutir o processo histórico da agropecuária (tradicional e modernizada) e seus condicionadores territoriais.
Aula 6	A economia da mineração	A questão da mineração e as multinacionais. Neste item utilizar o filme <i>Diamante de Sangue</i> , a fim de problematizar e discutir a questão.
Aula 7	A industrialização tardia e incompleta	Discutir o processo histórico-espacial da industrialização e das principais áreas em que essa atividade se estabeleceu no continente africano, além de sua relação com a urbanização.
Aula 8	A política do <i>Apartheid</i> e o papel de Nelson Mandela	O processo histórico-social e territorial do <i>Apartheid</i> ; a biografia de Nelson Mandela, relacionando-a à luta contra o <i>Apartheid</i> . Assistir ao filme <i>Nelson Mandela: a luta pela liberdade</i> e discutir como se encontra África do Sul após o <i>Apartheid</i> , etapa auxiliada pelo texto “Dez anos sem o <i>Apartheid</i> : o que aconteceu em uma década de democracia sul-africana” ⁷ .
Aula 9	A política do <i>Apartheid</i> e o papel de Nelson Mandela	Texto “Quem é e como vive Nelson Mandela”. Edição Especial Revista Época, 24 de maio de 2010. Editora Globo.
Aula 10	A Copa do Mundo de 2010 e seu legado para o continente africano	Discutir esse assunto por meio da Edição Especial Revista Época, 24 de maio de 2010. Editora Globo.
Aula 11	Desconstruindo o mito da democracia racial	Breve histórico dos fatores socioeconômicos que possibilitaram a referida situação e a construção do Mito da Democracia Racial ⁸ , bem como da ideia de raça ⁹ .
Aula 12	Histórias africanas	Solicitar aos discentes que enumerem os mitos, as fábulas, os contos e suas origens (os de seus conhecimentos). Depois, apresentar aos alunos histórias de origem africana ¹⁰ .

⁷ SILVA, Axé. **Discutindo a Geografia**. São Paulo: Ed. Escola, 2004.

⁸ **Coleção Geografia Homem e Espaço** – A organização do Espaço Brasileiro. 17ª edição. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.

⁹ SOUZA, Marina de Mello. O negro na sociedade brasileira contemporânea. In: **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2008. p. 121

¹⁰ SISTO, Celso. **Mãe África: mitos, fábulas e contos**. São Paulo: Paulus, 2007.

Aula 13	Histórias africanas	Apresentar a história lendária-ambiental do Baobá ¹¹ , “árvore-símbolo da África”, bem como palavras de origem africana presentes em nosso vocabulário.
Aula 14	Os afro-brasileiros	Discutir a herança cultural de origem africana no Brasil por meio da culinária, da musicalidade, das danças e da religiosidade presentes em nosso cotidiano ¹² .
Aula 15	Avaliação final	Avaliar o processo de ensino/aprendizagem - Produção de texto individual sobre a seguinte questão: o que eu aprendi sobre o continente africano e sua relação com o Brasil?

No processo de ensino-aprendizagem é importante considerar conhecimentos prévios, problematizando-os para serem pensados e resolvidos, até chegar à construção de uma educação antirracista, uma vez que não é mais possível termos um processo de ensino-aprendizagem que invisibiliza a população negra, como também explicita a 4ª estrofe do já referido samba-enredo: “Com versos que o livro apagou/ Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoios, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato”.

E por não querer um país que não está no retrato, e trazer para a cena principal esses sujeitos invisibilizados, é que temos as lutas dos movimentos negros pelo reconhecimento das desigualdades raciais no Brasil, até então silenciadas e mascaradas pelo mito da democracia racial que imperava e ainda impera neste país. Assim, os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais da população negra não eram levados em conta e muito menos reconhecidos, devido a essa falácia de que todos são iguais e passíveis de se desenvolverem e ascenderem social e economicamente.

ANÁLISES E RESULTADOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: DO IDEAL AO REAL

“Brasil, o teu nome é Dandara/ E a tua cara é de cariri/ Não veio do céu/ Nem das mãos de Isabel/ A liberdade é um dragão no mar de Aracati”. Amparados nessa estrofe, ao defendermos um currículo antirracista, não desejamos impor “uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (hooks, 2017, p. 49), mas sim ampliar a perspectiva, a reflexão e as referências. É algo desafiador, sabemos, especialmente para

¹¹ ‘A árvore de cabeça para baixo (uma história da Costa do Marfim)’; ‘A mesma árvore e seus muitos nomes’. In: **A semente que veio da África**. LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17

¹² SOUZA, Marina de Mello. O Negro na Sociedade Brasileira Contemporânea. In: **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008. p. 121; ARAUJO, Kelly Cristina. A Capoeira. In: **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003. p. 41

docentes que consolidaram sua prática vislumbrando outras perspectivas pedagógicas. Sendo assim, é necessário que esse processo seja gradualmente consolidado, considerando a experimentação de diferentes caminhos educativos em que haja muita escuta, principalmente das demandas requeridas pelos educandos negros.

O desejo não é transformar a educação brasileira em algo voltado apenas para os discentes negros e negras. Pelo contrário, o que se defende é um espaço escolar democrático, onde todas vozes sejam ouvidas de forma individual, respeitando a diversidade que cada discente traz, e que as práticas pedagógicas não busquem homogeneizar as subjetividades dos alunos, o que vai ao encontro da assertiva de hooks (2017, p. 56): “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora”.

Portanto, o que se propõe aqui é o que está explícito na epígrafe que abre este artigo: chegou a vez “De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”. Que o debate sobre a população negra esteja em pé de igualdade nas discussões e nos diálogos que subsidiam práticas pedagógicas antirracistas; por consequência, que o combate ao racismo seja eixo estruturante das ferramentas pedagógicas na educação básica, no sentido não somente de denunciar as mazelas do racismo que estrutura a sociedade capitalista brasileira, mas também de mostrar as potencialidades, as re-existências e os diversos modos de vida da população negra no Brasil, isto é, os aspectos positivos e edificantes dessas identidades.

No que diz respeito às nossas práticas pedagógicas, a professora e historiadora Mônica Lima (2006) aponta para o cuidado que devemos ter, principalmente em relação às questões raciais e aos assuntos relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros. Isso para não cairmos na armadilha burocrática de apenas realizar ações tangentes à Lei 10.639/03, já que não é imposta, mas fruto de reivindicações de muitas décadas da população negra. Além disso, não podemos ser ingênuos ao ponto de achar que a apresentação de aspectos culturais africanos é o suficiente para derrubar o mito da democracia racial brasileira. Conforme Lima (2006):

Nós nos acostumamos a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado ‘folclore’. Este conceito de folclore que remete às tradições e práticas culturais populares não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de ‘manifestações folclóricas’ sim. [...] Logo, se não problematizarmos a inserção da cultura africana neste registro, correremos o risco de não criarmos identidade nem estimular o orgulho de a ela pertencermos. Podemos desmistificar a ideia de folclore presente no senso comum e também mostrar o quão completa e sofisticada é a nossa cultura negra brasileira. Envolve saberes, técnicas e toda uma elaboração mental para ser elaborada e se expressar. E, assim como nós, está em permanente mudança e

não é nada óbvia. Podemos estar dando um caráter restrito à história africana se a retivermos nos limites das manifestações culturais mais aparentes (LIMA, 2006, p. 77).

Nesse sentido, é necessário serem discutidas/construídas práticas pedagógicas que tenham como centralidade o sujeito brasileiro (africano, asiático, europeu e indígena) em todos os seus âmbitos, sejam culturais, econômicos e/ou políticos, pois assim desvincularemos os sujeitos da visão burguesa, embranquecida e eurocêntrica que, muitas vezes, despreza e desprestigia as contribuições sociais das demais identidades na formação brasileira. Desse modo, será possível esboçar a pluralidade do país a partir da Lei 10.639/03, ainda que, como salienta Vazzoler (2006, p. 175), “a tarefa de fazer cumprir a lei não será tão simples assim”. Além disso, é preciso afirmar que a execução da Lei e as mudanças previstas a partir dela devem acontecer em níveis profundos, isto é: “jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não serão indicativos de reconhecimento da história cultural e dignidade dos negros” (SILVA, 2003, p. 45). Portanto, é preciso investir em formação continuada dos docentes, não como fim, mas como um dos meios para que ocorra, de fato, a efetivação da Lei 10.639/03.

Ademais, um dos primeiros passos para construir uma educação antirracista é compreender a estreita relação entre a África e o Brasil. A população brasileira, especialmente a enorme parcela preta, precisa compreender que tem uma origem positiva e complexa dentro da formação da sociedade deste país. Para isso, as Ciências Humanas podem, convocando as disciplinas apontadas na Lei 10.639/03, contribuir para essa discussão. Compreender o racismo, bem como seu *modus operandi* nas relações sociais, é relevante à medida que questiona os lugares das diferentes identidades que contribuíram na construção e formação da sociedade brasileira, considerando, desse modo, a memória e a preservação das múltiplas tradições do país. Nesse sentido, vale resgatar a importância do continente africano e sua relação com o Brasil desde os primórdios da formação da sociedade brasileira, levando em conta, ainda, a relação do continente com o resto do mundo, como nos lembra Lima (2006):

E ainda devemos lembrar que a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. Em toda sua longa história, os nativos do continente africano estiveram relacionando-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e ideias circularam o mundo, assim como os seus criadores (LIMA, 2006, p. 74).

E, se a “África tem uma História”¹³, ela foi escrita e se materializou em determinado espaço, pois “o estudo do território africano confunde-se com o tempo como produto histórico, evidenciando-se uma íntima relação entre o espaço geográfico e os eventos da História” (ANJOS, 2008, p. 171). Dessa maneira, estudar a relação entre o nosso país e o referido continente – lançando estratégia e conteúdo de diferentes áreas do saber – significa compreender e analisar um jeito distinto de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar por uma cidadania plena. Atentar para essa relação constitui aspectos da justiça social, isto é, “diz respeito ao direito da população negra, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnica-histórica-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (SILVA, 2005, p. 152-153).

No entanto, para que os ideais dessa pedagogia antirracista se materializem, de acordo com Silva (2005), alguns pontos precisam ser cumpridos. São eles:

- Diálogo, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- Reconstrução do discurso e da ação pedagógica, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postas à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania (ENSLIN, 1990);
- Estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais jejes, nagôs, bantos, portugueses, japoneses, italianos, alemães, mas brasileiras de origem africana, europeia, asiática (SILVA, 2005, p. 156).

Nossa sociedade é estruturalmente racista. Linguagens, expressões, acessos, relações e violências simbólicas perpassam a realidade brasileira em diversas dimensões, seguindo e perpetuando o padrão privilegiado de pessoas brancas em detrimento do apagamento e silenciamento de culturas e diversidades de pessoas negras. Nesse sentido, é imperativo escrever a história a contrapelo, como aponta Ribeiro (2019), que traz à tona a contribuição do filósofo Walter Benjamin¹⁴ para alinhar suas considerações.

Quando criança, fui ensinada que a população negra foi escrava e ponto. Como se não tivesse existido uma vida nas regiões de onde essas pessoas foram retiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que ‘aceitou’ a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que Quilombo dos Palmares,

¹³ Com esta frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Fasso (África Ocidental), abriu a sua introdução à *Coleção História Geral da África*, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de setenta e oitenta do século XX (LIMA, 2006, p. 80).

¹⁴ BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

na Serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido *escravizada*, e não era escrava – palavra que denota que seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação do outrem (RIBEIRO, 2019, p. 5).

Ribeiro (2019) sintetiza bem a essência de uma prática antirracista. As práticas pedagógicas que apresentam essa estratégia buscam, a partir de diversos recursos e suportes, instrumentalizar os estudantes negros para a percepção das lutas e conquistas de direitos da população africana e afro-brasileira. Esses recursos podem ser desde a apresentação das leis implementadas, dos direitos alcançados, da importância do exercício da cidadania, até as histórias da formação do mundo e do outro lado de fatos construídos pelo colonizador. Ribeiro (2019) ainda assinala a necessidade de não apenas ser antirracista, mas de exercer vigilância e cobrança contínuas, sobretudo no âmbito de execução dos dispositivos legais. É significativo, por fim, denotar que, como num processo, a prática da ética, da política e da cidadania foram desenvolvendo complexas formas a favor de uma educação antirracista, desembocando numa educação para a igualdade racial.

CONCLUSÃO

Fruto da luta dos Movimentos Negros no Brasil, a Lei 10.639/03, que completou 20 anos em janeiro de 2023, é, sem dúvida, uma conquista importante para a sociedade brasileira, uma vez que a mesma trouxe para o campo educacional intensas e importantes reflexões ao mesmo tempo que impôs sobre o espaço escolar o desafio de combater o racismo e contribuir na construção de uma sociedade livre de preconceitos, em especial o racial.

Levando isso em conta, aqui se defende que esse debate seja ampliado para além das disciplinas de História, Artes e Literatura – as que estão circunscritas na Lei 10.639/03 –, e que considere os demais componentes curriculares, como a Geografia. Nesse sentido, a efetivação da mencionada Lei configura-se como uma ferramenta importante ao trabalhar conteúdo da história e cultura afro-brasileira, possibilitando à escola romper com construções ideológicas e estruturantes das relações sociais brasileiras, e apontar as contradições abertas no processo de formação socioespacial deste país.

Assim, descolonizar o ensino de Geografia é imperativo, pois desconstrói a percepção eurocêntrica que monopoliza a constituição de visões de mundo e que estrutura a leitura espacial da Terra, e que não deixa também de estruturar a mentalidade individual e coletiva. Portanto, faz-se urgente reconfigurar os currículos e as disciplinas escolares, creditando à

Geografia uma grande contribuição, porquanto pauta o debate a partir da análise sobre o espaço geográfico, que pode demonstrar a contribuição da população negra brasileira.

Portanto, ressaltando a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação, experiências pedagógicas que têm como enfoque o trabalho com educação e relações raciais são ações estratégicas de combate ao racismo no interior da escola. Essas ações muitas vezes extrapolam os muros escolares, possibilitando aos educandos o conhecimento da sua posição no mundo, da estrutura social da sociedade na qual está inserido e da tomada de posição coerente à sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 169-180
- ARAÚJO, G.; CONDURU, R.; LOPES, M. C. (org.). **Guardiões da Memória: a Associação da Velha Guarda das Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2009.
- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 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/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, out. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em: 22 set. 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Ed. UFMG; IUPERJ, 2005.
- LIMA, M. História da África: temas e questões para sala de aula. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (org.). **Cadernos PENESB, População negra e educação escolar**. e n. 7. Niterói: EDUFF, 2006. p.71-106

- LOPES, M. C. **Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra**: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639 de 2003. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- LOPES, N. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.
- OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. *In*: OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144
- SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2003.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2019.
- SANTOS, R. E. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. *In*: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. SANTOS, R. E. (org.). Rio de Janeiro: Autêntica, 2007. p. 21-40.
- SILVA, P. B. G. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2005. p. 151-168
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VAZZOLER, L. S. As categorias Geográficas como fundamentos para os Estudos sobre a População Negra. *In*: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (org.). **Cadernos PENESB, População negra e educação escolar**. n. 7. Niterói: EDUFF, 2006. p. 171-222