

## **CURRÍCULO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: reflexões a partir de um curso sobre diversidade étnico-racial na escola**

**ESDRAS OLIVEIRA DE SOUZA<sup>1</sup>**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB

**EDMACY QUIRINA DE SOUZA**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo estabelecer uma reflexão sobre o currículo e a questão da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, focando na necessidade da descolonização dos currículos (GOMES, 2012) e na luta pela garantia do aprendizado para os/as educandos/as negros/as. Para tanto, a metodologia empregada deu-se a partir de uma revisão de literatura sobre o tema, seguida de breves relatos extraídos na experiência de um curso formativo, ministrado pelo primeiro autor, que contou com a participação de educadores e educandos da rede estadual da Bahia. Os resultados apontam que, de acordo com os relatos extraídos do debate, a escola tem sido um espaço de manifestação latente de tensões étnico-raciais, sobretudo para educandos /as negros/as, o que denuncia a urgência de um currículo pautado na educação das relações étnico-raciais de forma positiva e a descolonização dos currículos, saberes e práticas educativas. Nesta senda, concluímos que o movimento para a consolidação de um currículo escolar descolonizado, alinhado com práticas educativas inclusivas e diversas, pode contribuir para que a trajetória escolar, sobretudo de pessoas negras, possa ser concluída com êxito, diminuindo assim os crescentes casos de insucesso escolar dessa população, numa luta pela redução das desigualdades educacionais.

4671

**Palavras-chave:** Currículo. Diversidade. Relações étnico-raciais.

### **Abstract**

This article aims to establish a reflection on the curriculum and the issue of ethnic-racial diversity in the school environment, focusing on the need for decolonization of curricula (GOMES, 2012) and the fight to ensure learning for students/blacks/s. Therefore, the methodology used was based on a literature review on the subject, followed by brief reports extracted from the experience of a training course, taught by the first author, which included the participation of educators and students of the state network of Bahia. The results show that, according to the reports drawn from the debate, the school has been a space of latent manifestation of ethnic-racial tensions, especially for students /as blacks/as, which denounces the urgency of a curriculum based on the education of ethnic-racial relations in a positive way and the decolonization of curricula, knowledge and educational practices. In this way, we conclude that the movement for the consolidation of a decolonized school curriculum,

---

<sup>1</sup> Os dados de cada autor/ra devem ser inseridos após as referências, como exemplificado ao final deste modelo/template.

aligned with inclusive and diverse educational practices, can contribute to the school trajectory, especially of black people, can be successfully completed, thus reducing the growing cases of school failure of this population, in a fight to reduce educational inequalities.

**Keywords:** Curriculum. Diversity. Ethnic-racial relations.

## Palavras Iniciais

“O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto (Saviani, 1999, p. 19).

O sistema formal da educação brasileira, desde o período colonial, passou por constantes reformulações, no que tange à sua legislação, com vistas às modificações que a sociedade vem promovendo. Desde as leis que proibiam o acesso de pessoas negras libertas a uma educação formal, em 1837, até a lei que garante a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica (Lei 11.645/08), o processo de garantias educacionais que visa promover equidade na educação das relações étnico-raciais sempre careceu de avanços, sobretudo no campo do currículo, nosso objeto de estudo neste projeto.

Todas essas alterações nas legislações educacionais culminaram, em 2018, na aprovação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), que é o documento que traça o percurso formativo de todos/as os/as educandos/as da educação básica no território nacional. Alinhada à BNCC, surgiu também a proposta do Novo Ensino Médio, que define uma carga horária mínima no currículo das disciplinas convencionais, cuja parte complementar dessa carga horária fica a cargo dos Itinerários Formativos, vistos como parte diversificada do currículo. No Estado da Bahia, foram construídos os Documentos Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB), com vistas à adaptação dos currículos às novas realidades. Mas, cabe-nos interrogar: quem define os currículos das escolas públicas do estado da Bahia realmente tem compromisso político com a educação das relações étnico-raciais? Como a educação das relações étnico-raciais aparece nos currículos das escolas de um dos estados brasileiros com o maior quantitativo de pessoas negras?

Destarte, a seleção e a organização dos currículos, que visam atender os anseios da sociedade brasileira, determinam quais são as experiências necessárias

para a formação crítica e emancipatória dos educandos. É por meio do currículo que a perspectiva política da sociedade é construída no chão da escola (Lopes; Macedo, 2011), com a finalidade de promover e democratizar a educação para todas as pessoas. Contudo, como fortalecer democraticamente a escola e a sociedade (Saviani, 1991) sem tensionar o debate sobre a diversidade na educação das relações étnico-raciais em um país tão diverso como o Brasil?

De acordo com pensamento da professora e intelectual Nilma Lino Gomes (Gomes, 2012), a educação das relações étnico-raciais ainda não tem ocupado um lugar relevante nos currículos escolares, causando a secundarização do debate, o que contribui com o avanço dos episódios de racismo e discriminação racial no ambiente escolar, tornando este ambiente um local de tensão racial. Na grande maioria dos casos, são os educandos/as negros/as quem mais sofrem com a secundarização do debate sobre a educação das relações étnico-raciais nos currículos, pois, grande parte do insucesso escolar desse público é causada, sobretudo, pelos casos de racismo e discriminação racial que eles vivenciam no ambiente escolar. Além disso, isso se deve à insistência das escolas em não descolonizar seus currículos e suas práticas pedagógicas (Munanga, 2005; Gomes, 2012; Gonçalves; Silva, 2011).

4673

O antropólogo e professor Kabengele Munanga (Munanga, 2005), ao refletir sobre a importância da educação das relações étnico-raciais, afirma que essa tomada de consciência é importante para a superação do racismo na sociedade brasileira. Na compreensão do autor, a educação das relações étnico-raciais deve incluir não apenas o debate sobre negritude, mas é imprescindível a inclusão dos/as educandos/as não negros/as nesse movimento.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (Munanga, 2005, p. 16).

À vista disso, a escola é o local onde passamos nossa infância e adolescência. É onde começamos a construir nossas identidades, pertencimentos e somos instruídos sobre a convivência em sociedade. Nesse sentido, é importante que a escola apresente, nos seus currículos e práticas educativas, toda diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira.

No Brasil, o modelo de escolarização atual foi construído em face das estruturas de poder e privilégios, as quais regem e fortalecem a branquitude (Bento, 2022; Grosfoguel, 2016, Brasil, 2004), gerando um processo de silenciamento e destituição da legitimidade de outras formas de conhecimento. Dessa forma, é importante perceber que esse projeto estrutural e racista que impera no currículo tem comprometido a trajetória escolar e, posteriormente, a vida adulta da população negra brasileira, sobretudo na negação dos saberes afrodiaspóricos e nas contribuições intelectuais que as populações negras produziram ao logo do desenvolvimento humano.

### **Sobre o Currículo e os seus desafios**

Qualquer trabalho que se dedique à análise dos currículos e das práticas educativas no contexto da educação das relações étnico-raciais precisa levar em consideração os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, processos históricos e as constantes disputas políticas existentes nesse campo. Para tanto, é mister, *à priori*, rememorar os debates e as necessidades de um currículo descolonizado (Gomes, 2012; Gonçalves e Silva, 2011) como condição *sine qua non* para a promoção de uma educação emancipadora e de um currículo que contribua para a superação das desigualdades sociais e étnico-raciais.

A ausência de referenciais negros de forma positiva na escola afeta a aprendizagem de educandos/as negros/as. Em tempos de disseminação de ódio, preconceito e discriminação, é preciso propor ainda mais discussões sobre a importância do espaço escolar ser um ambiente auto representativo para educando/as negros/as. A fim de trazer à tona uma reflexão sobre a aprendizagem desses educandos no ambiente escolar, pretendemos debater aspectos impregnados nos currículos e em ambientes educacionais de escolas brasileiras no que tange o debate sobre a diversidade étnico-racial e a construção de uma identidade positiva para sujeitos.

Em diversas conjunturas, a escola tem assumido uma postura de passividade frente aos sujeitos presentes neste espaço, considerando o princípio constitucional da isonomia, no qual todos são considerados iguais perante a lei. Porém, ao adotar este discurso, sem valorizar as diversidades e individualidades de cada grupo social ali

presente, a escola desconsidera que a sociedade atual é marcada pelas contradições e desigualdades (étnicas, sociais, de gênero etc.). Consequentemente, os educandos, que são produtos dessa sociedade, carregam em seus corpos as marcas dessas desigualdades.

A escola, ao assumir esse comportamento de consenso e, ao mesmo tempo, de cúmplice do processo em relação a um “imagético mundo democrático”, acredita que o tratamento igualitário supre as necessidades das idiossincrasias de cada grupo social, negando, excluindo e negligenciando os direitos dos educandos. Todavia, sabemos que muitas situações que surgem no espaço escolar são reflexos de um currículo marcado pela “perpetuação das relações de poder da classe dominante, transmitindo visões de mundo e ideologias de classe, gênero e etnia” (Moreira; Silva, 1997, p. 22).

Ao pensar os sujeitos como “iguais”, não só no campo político e cultural, mas também educativo, esta concepção é entendida de forma padronizada, incidindo em “[...] uma uniformidade de aprendizagem, de cultura e de experiências” (Gomes, 2012, p. 86). A adoção desse posicionamento ergue paredes de vidro no ambiente escolar, reforçando a desigualdade, cuja idealização, antes de tudo, emerge do currículo.

O currículo, quando pensado de forma comum para todos, tende a demonstrar uma espécie de caráter pela justiça social, onde todos terão oportunidades iguais e acesso a uma cultura comum e genuína, para que os “menos favorecidos” tenham mais oportunidades de ascensão. No entanto, vejamos, no campo educacional, em se tratando de currículo, os sujeitos não podem ser considerados neutros, afinal eles carregam consigo exterioridades de um meio social concreto. Essa condição incide na bagagem que também constitui o eu do educando.

As interações que acontecem no ambiente escolar, como espaço de promoção da diversidade e de trocas simbólicas, são frutos dos intercâmbios socioculturais. Recorrendo novamente aos escritos de Nilma Lino Gomes (2012), “é no meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições. Dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola” (Gomes, 2012, p. 91). E é dentro dessa conjuntura de negação das diferentes experiências socioculturais que o educando negro é imerso na trajetória escolar, um ambiente onde não é visto, onde é invisibilizado, desrespeitado e negado.

Em continuação, Gomes (2012), quando discute meios para a construção de uma educação cidadã, ressalta a importância de

[...] possibilitar diálogos entre várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente [da escola para] construir uma educação cidadã.

Tais aspectos devem ser considerados no contexto escolar, principalmente no currículo, para que o mesmo dê significado para o que é vivido e praticado no chão da escola por todo o corpo escolar, que carrega consigo suas experiências de vida. Dentro desse contexto, concordamos que “[...] não é possível pensar em um currículo comum que não considere as oportunidades desiguais [...]” (Sacristàn, 2000, p. 62).

Dentro dessa abordagem, salientamos que o currículo deve ser analisado/entendido em seus aspectos sociais e políticos, que estão envoltos nas relações socioeconômicas e de poder, pois, conforme Moreira e Silva:

[...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 1997, p. 8).

4676

Nessa lógica, evidencia-se que o “privilegio epistêmico” sempre esteve ligado à produção de conhecimento de matriz europeia, subjugando as demais produções ao campo das “epistemologias do Sul” (Santos, 2007). No entanto, a escola brasileira, principalmente a pública, que é nosso foco neste texto, é um espaço em que a diversidade de sujeitos está presente, mas está pouco representada nos currículos desses espaços, que não dão notoriedade ao protagonismo histórico das populações negras desde a origem da humanidade.

Em diálogo novamente com o pensamento de Nilma Lino Gomes (2012), é sabido que os currículos e os espaços escolares são ambientes de disputas políticas intensas, acirradas e, na sua grande maioria, desproporcionais. A resistência do currículo tradicional em tratar as questões referentes à história e cultura africana e afro-brasileira gera o ofuscamento de todo um legado intelectual, político e cultural de um povo que é protagonista do conhecimento científico em esfera global (Diop, 1976). Para além dessa negação que, por consequência, gera o epistemicídio, autores como Valverde e Stocco (2009) e Souza e Moreira (2012) evidenciam que a negligência

quanto às questões referentes às relações étnico-raciais no ambiente escolar e as reproduções de casos de racismo e discriminação racial neste mesmo ambiente são as principais causas de reprovação e evasão escolar para crianças e adolescentes negros/as e negros/as.

### **O papel do currículo e da escola na luta pelo respeito às diversidades: um debate com educadores e educandos do território de identidade do Vale do Jiquiriçá-BA**

Nesta segunda parte do texto, apresentaremos um debate sobre diversidade étnico-racial, currículo e discriminação racial contra educandos negros/as, partindo de uma reflexão teórica sobre esses temas e de uma formação *online*, que aconteceu no dia 15 de julho de 2022, às 14:00, através da plataforma *Google Meet*. O encontro contou com a presença de 10 participantes, entre educadores e educandos da rede estadual de educação da Bahia. O encontro teve a duração de quatro horas e foi organizado com a seguinte metodologia: primeiro momento: acolhida dos participantes, ao som da trilha sonora do cantor baiano Edson Gomes; segundo momento: apresentação da proposta do encontro e uma dinâmica interativa para promover a socialização do grupo, com a finalidade de que todos se conhecessem; terceiro momento: exposição sobre o tema: diversidade, currículo e relações étnico-raciais no ambiente escolar, utilizando como referencial teóricos/as negros/as que possuem relevantes contribuições nesse contexto, tais como Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2012) e Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (2011); quarto momento: problematizações e relatos de experiências sobre o tema; quinto momento: avaliação do encontro formativo e encerramento.

Debater sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar é uma tarefa árdua e requer vários esforços para compreender os fenômenos impeditivos de que esse ambiente seja inclusivo e de sucesso para todos/as. No campo da Educação Física, por exemplo, historicamente, as mulheres, a comunidade LGBTQIA+ e as pessoas com deficiência eram proibidas de praticarem; outrossim, nas representações sociais expostas nos murais e nos livros didáticos, evidenciam-se a ausência da representatividade positiva das pessoas negras e indígenas, a exclusão e os preconceitos presentes no ano letivo escolar.

Edilene Aparecida Rapoli (2010) aponta que diversidade e diferenças são duas perspectivas comuns no ambiente escolar, porém desprezadas por parte dessa comunidade. A falta de conhecimento sobre esses termos causa confusão no processo de ensino e aprendizagem, gerando a exclusão daqueles que historicamente estavam à margem das políticas escolares. Destarte, não compreender a diferença como fator essencial na dinâmica da humanidade pode gerar o oposto: uma falsa ideia de “igualdade”, desprezando as individualidades dos sujeitos, suas necessidades educacionais diferentes e, conseqüentemente, aproximando-os de um possível fracasso escolar. Sobre essa questão, as autoras apontam que:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (Rapoli *et al.*, 2010, p. 7).

Ainda refletindo acerca das concepções de identidade e diferença apontadas no fragmento anterior, o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2014) afirma que tanto a identidade quanto a diferença são fatores importantes da experiência humana. A construção das identidades, segundo Stuart Hall (2019), são processos que se interconectam, dando dinâmica à vida social. Esses processos não são fixos e são construídos a partir do contato com o outro. Por essa razão, a escola é um ambiente que precisa promover e valorizar as diferentes identidades que a constitui espaço de diversidade.

Nesse sentido, corroborando a necessidade eminente do debate sobre a promoção e o fortalecimento de uma identidade negra positiva nos educandos/as, os/as participantes da formação foram unânimes na compreensão de que o modelo de escolarização atual ainda carece de mudanças, seja no sentido estrutural e curricular, seja nas relações interpessoais. Uma das participantes, que é professora da rede estadual há mais de vinte anos, fez o seguinte comentário sobre os casos de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar:

Quando era estudante do fundamental II, no início dos anos 1990, passei por uma situação de discriminação racial que me marcou profundamente.

Estávamos enfileirados no pátio da escola para o ensaio da quadrilha junina. Nessa época, o fardamento era composto por blusa branca, saia, meias e sapatos pretos. Na hora de conferir o fardamento dos estudantes, a professora notou que eu estava sem minhas meias e perguntou: Querida, onde estão suas meias pretas? Antes que pudesse responder, um colega da escola disse: Ela já tem as pernas pretas, professora, então não precisa de meias pretas. Foi extremamente constrangedor essa situação e, o pior, foi ver que a professora deu risada da situação e não advertiu o meu colega. Isso abalou a minha autoestima de tal maneira que nunca mais quis participar dos eventos que a escola promovia... (participante 1).

Nesse momento do debate, baseando-se no relato da participante, fizemos uma reflexão acerca do que o pesquisador Adilson Moreira (2018) chama de *Racismo Recreativo*<sup>2</sup>. A prática do racismo recreativo é vivenciada constantemente no Brasil pelas pessoas negras. Ela consiste na propagação do racismo e de estereótipos raciais pejorativos contra pessoas negras em forma de piadas e sátiras. Historicamente, os programas humorísticos, seja no Brasil ou no restante do mundo, ajudaram a construir uma imagem estereotipada das pessoas negras como objeto de sátira e entretenimento da branquitude. O intelectual Frantz Fanon, em sua obra *Pele negra máscaras brancas* (2008), explica como a construção imagética das pessoas negras em locais de subserviência, docilidade e entretenimento contribui para a construção do “complexo de inferioridade” (Fanon, 2008). Esse complexo de inferioridade persegue as pessoas negras no seu cotidiano, tirando-lhes o potencial criativo, intelectual, cultural e identitário, transformando-as em meros receptáculos das ideologias supremacistas, o que contribui para um processo de negação das suas características identitárias.

O estudo realizado pela professora Eliene Cavaleiro, por título: *do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2003), transcorre sobre a falta de preparo da comunidade escolar para o enfrentamento das situações de racismo e discriminação racial que acontecem diariamente no chão da escola. No depoimento da participante acima, é notável que a situação de racismo recreativo, ainda que imperceptível na óptica da professora da turma, teve um efeito violento no seu psicológico, o que poderia gerar, dentre outras questões, a sua evasão do sistema escolar (Souza; Moreira, 2012).

---

<sup>2</sup> Procure saber mais em: [https://www.geledes.org.br/o-racismo-recreativo-nao-e-piada/?gad\\_source=1&gclid=EAIaIQobChMIxIPZmbC9hQMVYEt\\_AB2PEQc2EAAYAiAAEgJwlvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/o-racismo-recreativo-nao-e-piada/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIxIPZmbC9hQMVYEt_AB2PEQc2EAAYAiAAEgJwlvD_BwE). Acesso em 10/02/2024.

Outra questão importante que apareceu durante o debate foi a fala de um jovem estudante negro. Para ele, “a escola é um espaço onde os estudantes negros/as não são acolhidos, nem se sentem representados na sua diversidade” (participante 5). Nessa fala, percebemos a importância da representatividade, sobretudo referente às imagens positivas associadas às pessoas negras, nos materiais curriculares das escolas. Um currículo que preze pela valorização da diversidade étnico-racial precisa evidenciar essas lacunas e esforçar-se para combatê-las.

Sobre a questão da discriminação das pessoas negras nos currículos e materiais didáticos, o estudo *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*, da professora Ana Célia da Silva (2003), argumenta que as imagens negativas contidas no livro didático fortalecem determinados estereótipos produzidos socialmente, e que impedem a construção de identidades positivas para os/as estudantes negros/as. Desse modo, contribui para atenuar os processos de racismo e discriminação racial no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola teria um compromisso político de posicionar-se em defesa desses grupos historicamente oprimidos, num processo de construção coletiva e necessária para a superação de processos excludentes e discriminatórios, que corroboram para que o exercício do respeito às diversidades continue não concluído.

4680

Ao refletir um pouco mais sobre a invisibilidade do protagonismo das pessoas negras e de outros grupos politicamente minoritários, o pesquisador Ramón Grosfoguel (2016) aponta para a existência do racismo/sexismo nos processos históricos de produção/validação do conhecimento quando se privilegia as produções do homem branco europeu à custa de processos genocidas e sexistas sobre os demais povos. Nos currículos e nas imagens do cotidiano escolar, colocam, rotineira e intencionalmente, as pessoas negras e seus ancestrais em locais de inferioridade intelectual. Com isso, produz-se, no imaginário escolar, a percepção de que pessoas negras nunca ocuparam lugar de destaque na história, sobretudo nos campos da ciência e tecnologia, onde o protagonismo dessas pessoas é desconhecido/ofuscado pelo currículo colonial e racialmente opressor (Souza, 2023).

Sobre o apagamento/epistemicídio referente ao legado intelectual construído por pessoas negras no mundo, o professor Carlos Eduardo Machado (2014) apresenta, em seu trabalho sobre ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendentes, uma gama de cientistas e intelectuais negros/as que o livro didático

atual ainda desconhece. Desde as contribuições do pensador egípcio Imhotep I, que é tido pelo autor como o primeiro grande gênio da humanidade, até a contemporaneidade, o professor apresenta inúmeros intelectuais e invenções construídas por pessoas negras que contribuíram para o progresso da humanidade. Cheik Anta Diop (1974), grande intelectual senegalês e professor da Universidade de Dakar, Senegal, tido como um dos maiores egiptólogos do século XX, conseguiu provar, nos seus estudos arqueológicos, que os primeiros inventores e intelectuais do mundo eram, inegavelmente, pessoas negras. Inclusive, conforme concluiu Diop, as pessoas negras foram as responsáveis pelas maiores construções arquitetônicas que o mundo antigo evidenciou: como as pirâmides de *Kemet* (Egito).

Franco (2017) aponta que políticas e práticas pedagógicas de inclusão e acolhida, no ambiente escolar, são movidas por convicções políticas. Para a autora, a forma como os educadores/as enxergam as contradições que ocorrem na sociedade é um fator essencial para a tomada de consciência para a promoção da acolhida e respeito às diversidades. As concepções de pedagogia crítica ajudam na construção de políticas acolhedoras no ambiente escolar, pois, seria uma contradição, segundo a autora, que professores progressistas agissem de forma excludente e discriminatória.

Sobre a necessidade da adoção de políticas educacionais que corroborem na erradicação dos casos de discriminação e exclusão escolar e promovam um currículo que valorize o protagonismo e o fortalecimento das identidades dos/as educandos/as negros/as, foi unânime a compreensão dos participantes de que as Leis 10.639/03 e 11.645/11 são ferramentas políticas importantes nesse processo. Porém, como foi sinalizado por outro professor que estava na formação e atualmente exerce o cargo de vice-diretor em uma instituição escolar, muitas vezes a aplicação dessas leis está condicionada à figura de um “professor militante”, que entende a necessidade dessas leis, bem como de suas aplicações. Todavia, é mister o entendimento de que a aplicação dessas leis, além de uma obrigatoriedade legal, diz respeito ao exercício de democratização e reparação histórica dos grupos étnicos, que tiveram seus direitos educacionais historicamente lesados. A escola precisa ser um ambiente democrático e politicamente honesto, que contribua para a construção de uma sociedade democrática (Saviani, 1999), com respeito às diversidades e particularidades de cada sujeito. Essa é uma tarefa inadiável.

## Palavras finais: para uma disputa incansável

A proposta basilar deste texto foi refletir acerca dos debates sobre currículo e diversidade étnico-racial no contexto escolar. Nessa senda, ficou compreendido que um dos compromissos do currículo e da escola é desenvolver nos estudantes o protagonismo necessário para alçarem seus projetos de vida e, com isso, contribuir para a superação das desigualdades sociais, com vistas a uma sociedade democraticamente organizada e com respeito às diversidades. Para tal, é mister um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, além do investimento na elaboração de currículos descolonizados (Gomes, 2012; Gonçalves e Silva, 2011) e políticas públicas que visem tais transformações. Contudo, ressalta-se, aqui, que essa tarefa não é fácil, principalmente quando o cenário atual é permeado por incertezas e contradições.

Sem embargo, como foi exposto no escopo deste texto, existem estratégias educacionais que podem auxiliar os sujeitos educandos nesse processo de conscientização política, fortalecimento das identidades e respeito às diversidades. Uma dessas estratégias, pensamos, é o entendimento da comunidade escolar sobre os discursos e práticas discriminatórias que estão presentes em seu cotidiano e a necessidade de erradicá-los. Pensar a escola como um ambiente de acolhida e superação dessas desigualdades torna-se, então, um compromisso político e social, afinal, ensinar também é reconhecer que a educação é uma prática humana e, por isso, é uma prática política.

Ademais, entende-se, por fim, que a atualidade dos debates sobre desigualdades raciais, racismo e exclusão escolar tem-se mostrado intensa e necessária, assim como a utilização de novos elementos teóricos e metodológicos com fins de fortalecimento desses debates. Eis, afinal, um dos maiores desafios da contemporaneidade: transformar a escola em um ambiente acolhedor e que valorize a diversidade como um fator eminentemente humano.

## Referências

BENTO, Cida. Pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 04 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 04 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 003/04. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, M. D. E. Brasília: MEC 2004.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

DIOP, Cheik Anta. The African origin of civilization: myth ou reality? Westport: Lawrence Hill, 1974. Tradução: Mercer Cook.

Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Médio. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/>. Último acesso em: 18 abril. 2024.

4683

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. Araraquara: Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: FONSECA, Marcus Vinícius; DA SILVA, Carolina Mostaro Neves;

FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). Relações étnico-racias e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine LaGuardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LOPES, Véra Neusa. Superando o racismo na escola IN: Racismo, preconceito e discriminação. 2ª impressão Org. Kabengele Munanga- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias De Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente. São Paulo: Bookess, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. Jandaíra: Coleção Feminismos Plurais, Coordenação: Djamila Ribeiro, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RAPOLI, Edilene Aparecida, Et ali. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Coleção: A educação escolar na perspectiva da inclusão, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.1, 2010.

4684

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 3ª edição, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 78, p. 3-6, 2007.

SILVA, Ana Célia. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 15ª edição, 2014.

SOUZA, Esdras Oliveira de. Afrofuturismo, filosofia e ensino de ciências: reflexões para o debate sobre o ensino das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Feira de Santana, p. 83, 2023.

SOUZA, Iraildes Roberta; MOREIRA, Nilvaci. Leite de Magalhães. Desempenho escolar de alunos negros: um olhar para as relações raciais na escola. In.: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE, Setembro/2012.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. Florianópolis-SC: Estudos Feministas, 2009.

Autor 1:



Esdras Oliveira de Souza

Doutorando em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UESB); Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/CETENS/UFRB); Professor da rede pública do estado da Bahia.

Email: [maestrosedras@hotmail.com](mailto:maestrosedras@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4423053966418056>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9363-3620>

Autor 2:



Edmacy Quirina de Souza

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Email: [macy.souza@hotmail.com](mailto:macy.souza@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674407947880299>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6712-1021>