

## A violência do preconceito racial em práticas (pouco) educativas

### *The violence of racial prejudice in (little) educational practices*

Eusana Maria Pereira de Almeida <sup>1</sup>

Maria Aparecida Alves de Oliveira<sup>2</sup>

Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo traz uma análise e reflexão sobre a maneira pela qual o preconceito racial vem sendo tratado, ainda hoje, pela escola e pela família. Neste sentido, abordamos como essas instituições influenciam de forma significativa na formação negativa da identidade racial do sujeito. Em seguida, tratamos da violência do preconceito racial na escola e da importância de um currículo escolar crítico que inclua em suas propostas de ensino as questões étnico-raciais, visando a implementação de uma educação antirracista. Na sequência, ressaltamos a necessidade de refletir sobre o currículo oculto nas escolas e, por fim, apontamos algumas possibilidades que podem ser realizadas para enfrentar esse mal.

**Palavras-chave:** Preconceito racial; Escola; Família; Currículo.

**Abstract:** This article brings an analysis and reflection on the way in which racial prejudice has been treated, even today, by the school and the family. In this sense, we discuss how these institutions significantly influence the negative formation of the subject's racial identity. Then, we deal with the violence of racial prejudice at school and the importance of a critical school curriculum that includes ethnic-racial issues in its teaching proposals, aiming at the implementation of an anti-racist education. Next, we emphasize the need to reflect on the hidden curriculum in schools and, finally, we point out some possibilities that can be implemented to face this evil.

**Keywords:** Racial prejudice; School; Family; Curriculum.

---

<sup>1</sup>Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras Profletras da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (UEFS-BA). E-mail: euzana.maria@hotmail.com; OrcidID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4045-6681>

<sup>2</sup>Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras na Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (UEFS\_BA). E-mail: cidaarturnoa@gmail.com; OrcidID: <https://orcid.org/0000-0001-8700-3404>

<sup>3</sup>Doutorado em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (departamento de Educação). E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br OrcidID: <https://orcid.org/0000-0003-2592-6419>

## **Introdução**

O combate ao preconceito racial no Brasil torna-se difícil devido ao processo de “convivência cordial” que distorce (mascara) o conflito, gerando a falsa ideia de que existe no Brasil uma democracia racial. No entanto, o brasileiro que não se assume racista dizendo que é sempre do outro o preconceito, acaba criando desigualdades entre o branco e o negro. Ou seja, uma vez que se camufla o preconceito, a população negra que deveria ter os mesmos direitos dos “brancos”, tem esses direitos negados.

A internalização do preconceito racial pela família e pela escola acaba dificultando a construção de uma identidade positiva, requisito necessário para os indivíduos construírem e conservarem suas capacidades de desenvolver atitudes afirmativas em relação às peculiaridades raciais, gerando, assim, fracasso escolar. Vale ressaltar, que na escola o currículo oculto é um recurso implícito que contribui para que os alunos, principalmente, os das classes operárias, aprendam seu papel de subordinação enquanto que as das classes mais abastadas economicamente seu papel de dominação.

“É precisamente nessa difícil problemática que se inserem as teorizações críticas contemporâneas sobre currículo preocupadas com a identidade étnica e racial”. (SILVA, 1999, p.100). Nesta linha, é preciso que haja uma mudança na forma de tratar as questões de preconceito racial dentro da escola e na família, estimulando a convivência, o reconhecimento e a valorização em relação às diferenças étnico-raciais, fomentando o respeito e a solidariedade, além de politizar a diversidade cultural.

## **1 Educação antirracista: família e escola**

Historicamente, homens e mulheres negros e negras foram destinados a segregação social, caracterizando africanos e afrodescendentes com estereótipos negativos, produzindo o racismo e o preconceito étnico-racial que se fazem presente até os dias atuais, marcando cada pessoa negra de forma cruel e dolorida. Silvio Almeida (2021), discute, didaticamente, os termos racismo, preconceito racial e discriminação racial, destacando a interligação e a diferenciação destes conceitos. Para o autor, “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a

dependem do grupo racial ao qual pertencem.” (ALMEIDA, 2021, p.32). Quanto ao preconceito racial, o estudioso considera que se trata de julgamentos ancorados em estigmatizações sobre sujeitos pertencentes a determinados grupos racializados, resultando em práticas discriminatórias. Tais práticas, ainda de acordo com Almeida (2021), correspondem aos tratamentos diferenciados em razão da identificação dos sujeitos com determinados grupos raciais.

A subalternização e desumanização do povo negro fez surgir, e alimenta, até agora, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que vitimizam os afrodescendentes. Embora, a Lei brasileira de número 7.716/89 - expressa no art. 140, no terceiro parágrafo do código penal brasileiro - que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor - estabeleça discriminação racial como crime inafiançável e imprescritível, a prática desse crime se faz presente cotidianamente na vida dos homens e das mulheres negros e negras, independentemente da idade, do espaço que ocupem nesse imenso território, da atividade que realizem, da religião que professem, vivem e revivem as dores do julgamento, da discriminação, da exclusão em razão da sua raça. Essa situação nos remete ao pensamento do filósofo Franz Fanon (2020), no qual ele afirma que, independentemente do lugar que o preto vá, este será sempre preto e que nos faz lembrar dos medos, dos traumas que se cristalizam em todos os negros e negras que já foram e são vítimas do racismo.

Em razão do racismo tão arraigado em nossa sociedade, da sua permanência após a criminalização desta prática, da potencialização das discriminações que presenciamos e/ou tomamos conhecimento através dos meios de comunicação e mídias digitais, como o caso noticiado na matéria, intitulada *Racismo nas Escolas*, do jornal baiano *Metrópole*, na qual relata-se o caso de uma professora, da rede particular de ensino, afastada das suas atividades letivas, a pedido dos pais dos alunos, por conta do estudo da obra *Olhos D'Água* da autora negra, Conceição Evaristo. Ainda segundo o jornal, os alunos alegaram que não eram obrigados a lidar com dores que não lhes pertenciam. O texto destaca que a professora passou a ter crises de pânico e de não entender a razão de ter sido afastada, visto que outros professores da instituição escolar propuseram atividades com a mesma obra e, apenas ela, em razão de ser negra, foi punida com o afastamento. Práticas como essas causam problemas emocionais, perda de vidas humanas, justificando a necessidade urgente de estimularmos que o racismo seja combatido, denunciado e as punições previstas na lei sejam aplicadas.

Por conta de acontecimentos como o citado acima, e de outros aspectos que atravessam a educação formal brasileira, por tantos anos ancorada na hegemonia eurocêntrica, que a professora Bárbara Carine Soares Pinheiro<sup>4</sup> idealiza e funda, em 2018 a primeira escola afro-brasileira -Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, Salvador-BA - atendendo do ensino infantil ao 2º ano do ensino fundamental. Vale destacar que não se trata de uma escola apenas para crianças negras, ao contrário, a instituição parte da premissa de que tanto crianças negras como brancas devem aprender como a sociedade historicamente se construiu. Em seu artigo *Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa(2018-2020)* Bárbara Pinheiro e Maria Clara Passos apresentam um dos fundamentos desta instituição de vanguarda:

A Escola Afro-Brasileira Maria Felipa tem como um de seus pressupostos que as primeiras civilizações existentes no mundo são africanas e que, portanto, não faz sentido imaginarmos que a história do povo negro no mundo começa com o processo diaspórico que culmina na escravidão e na marginalização da negritude em diversos países. Desta maneira, busca se garantir um espaço no qual outras culturas infantis sejam possíveis (PASSOS e PINHEIRO, 2021, p.10).

Neste mesmo trabalho as autoras destacam que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola tomou como base o fato das escolas, em grande parte, reproduzirem os padrões eurocêntricos, salientando não pretender que seus filhos e filhas fossem expostos a experiências educativas conforme este modelo que apaga e nega o cientificismo negro, rejeita as expressões corporais, a estética, a cultura ancestral e silencia tudo de relevante realizado pelos povos africanos. Segundo as autoras, o PPP enfatiza que a compreensão da real história africana promoverá o entendimento de que não se é superior ou inferior em razão da origem étnica e/ou da cor da pele, mas que essa subalternização do povo negro em relação ao branco precisa ser desconstruída para que se tenha mais justiça e igualdade entre os povos.

Para que as ações como a implementação dessa escola e demais iniciativas que auxiliam na diminuição do racismo se fortaleçam, é preciso que haja conhecimento da história do povo negro, livre dos estigmas negativos secularmente construídos. O fomento dessa força combativa

---

<sup>4</sup> Professora Adjunto III na Universidade Federal da Bahia. Sócia-fundadora e Consultora pedagógica na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa.

perpassa também pelo autorreconhecimento que leva conseqüentemente, ao reconhecimento e valorização da origem, a construção do orgulho de pertencer ao povo negro. Estes sentimentos de pertença e orgulho são revigorizados na interação com o outro, em todos os espaços de convívio social, principalmente família e escola.

No entanto, em muitas famílias negras, geralmente, não se fala sobre as questões raciais ou possíveis experiências de discriminação racial sofridas por algum membro, ou quando tais situações são relatadas, são tratadas pelos interlocutores como algo engraçado ou insignificante. Atitudes estas que não colaboram para a (re)construção da identidade negra positiva. Sobre este aspecto a pesquisadora Alessandra Devulsky (2021, p. 27) destaca:

Crianças que crescem em meio a um ambiente escolar e familiar estruturado em princípios de inferiorização da cultura africana, de vilanização das vítimas da escravidão e de invisibilização dos heróis e heroínas da resistência contra a escravidão não poderiam se desenvolver valorizando sua negritude.

Essa questão também foi abordada por Cavalleiro (2003), onde ela ressalta que nos lares de famílias negras e na escola, a maneira mais comum de se lidar com o preconceito é o selênico. A título de exemplo, existem famílias negras que para se autorreferirem a características étnico-raciais costumam usar os termos “moreno”, “cor de canela”, “café com leite” e tantas outras adjetivações, negando as características fenotípicas.

Para Sueli Carneiro (2020), essa classificação hierárquica em razão das características fenotípicas, principalmente a cor da pele (se mais ou menos retinta) é mais uma vertente do racismo que busca privilegiar os homens e mulheres que tenham traços que se assemelhem com o branco europeu e através desse pseudo-privilégio, provoca o enfraquecimento da consciência identitária e da luta antirracista.

Situações como essa, de famílias que silenciam suas características étnico-raciais acabam favorecendo a interiorização negativa de suas diferenças raciais, contribuindo assim, para que os negros e/ou afrodescendentes procurem se assemelhar ao branco. “O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (MUNANGA, 1986, p.27). Sobre isso Ana Célia da Silva (2008, p. 23) reitera:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

O preconceito racial se manifesta similarmente na escola. Gonçalves (1987) revela que os mecanismos de funcionamento do “ritual” pedagógico excluem, nos currículos escolares, a história das lutas dos negros na sociedade brasileira, impondo, ao mesmo tempo, aos estudantes negros, um ideal de ego branco. Aponta ainda que a escola produz um discurso sobre “tratamento igual de crianças brancas e não-brancas” que escamoteia a realidade educacional e simultaneamente folcloriza a produção cultural negra, como assevera Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.101-102):

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial.

Esta situação é reforçada no cotidiano escolar, não somente pelo que é dito, e além disso pelo que é silenciado. Vale sublinhar, que os livros didáticos, embora tenham melhorado ao apresentar a figura do negro, muito por conta da exigência da Lei 10639/2003 para aprovação do livro no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ainda assim, estão impregnados da cultura elitista europeizada, de imagens de negros como escravos, pobres, humildes ou humilhados. As contribuições do povo negro à cultura são sempre folclorizadas como enfatizou o autor acima citado. Mostra-se muito o papel dos negros como operários de construções, lavradores de fazendas, cozinheiros das casas, vendedores de mercadorias, todavia os negros como artistas de talentos vários, políticos, religiosos etc., pouco é mostrado. Com este exemplo não almejamos categorizar empregos como melhores ou piores, pois todos são necessários e dignos, apesar de sabermos que aquelas ocupações são rotuladas pela sociedade como trabalhos de “poucos status”. Queremos dizer com isso, que quando o aluno observa o livro didático e vê seu grupo étnico desempenhando apenas atividades que não são prestigiadas pela sociedade, este desenvolve um processo de autorrejeição que conseqüentemente o leva a rejeitar o pertencimento ao seu grupo étnico, como afiança Ana Célia da Silva (2008, p. 24):

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

Além dos materiais didático-pedagógicos, outro fator que contribui para o baixo rendimento escolar dos discentes negros e negras são as relações interpessoais e o tratamento diferenciado em sala de aula, que geralmente é dispensado pelos (as) professores (as) aos alunos brancos em prejuízo dos negros. Sobre esses vetores do baixo rendimento e exclusão dos alunos negros do sistema educacional, Cavalleiro ratifica (2005, p.69):

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles (as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. Como consequência, a população negra apresenta os piores indicadores educacionais.

Este fator é evidenciado pelas pesquisas que demonstram que é entre os brasileiros negros e pardos que estão, em sua grande maioria, os excluídos do processo educativo. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%. Essa disparidade se agravou com a pandemia de Covid-19 de acordo com UNICEF.

Além disso, o preconceito racial é reproduzido por muitas escolas e muitos professores (as), que não estimulam o respeito à diversidade, pois não promovem propostas pedagógicas com ações afirmativas que atenuem o preconceito racial em sala de aula. Sendo assim, é importante o reconhecimento das diferenças – nada de acreditar que somos todos iguais.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças raciais no espaço escolar, somando ao silêncio das crianças negras sobre a ocorrência de conflitos, parece conferir às crianças brancas o direito de repetir seus comportamentos, pois elas não são criticadas ou denunciadas, podendo utilizar essa estratégia como triunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2003, p.54).

A este silêncio parece juntar-se o das próprias famílias negras, em casa, especialmente em situações de indecisão sobre o que fazer diante da percepção do preconceito racial sofrido pelos filhos, seja na escola, no relacionamento com os colegas, professores e funcionários, seja

fora dela, em momentos de conflitos e exposição de fatos e ainda no impedimento de assumir posições de defesa e/ou de ataque. Junta-se ao silêncio sobre o preconceito racial o teor do que não é ensinado nas salas de aula (CUNHA JR. 1987, p 63).

O desconhecimento e a desvalorização da contribuição negra para a formação da sociedade e cultura brasileira impedem o desenvolvimento da autoestima e da vontade de combater o preconceito racial que, por sua vez, é muitas vezes internalizado pelos próprios negros. O que causa uma atitude “conformada”, em que ser aceito é suficiente, mesmo que para isso seja preciso corresponder às expectativas dos brancos. Isso acontece porque durante a socialização não existe a tematização e postura crítica dos pais e da escola em relação ao preconceito racial (ou mesmo de exaltação do valor do negro) levando ao sentimento de não ser negro quando se é mestiço.

A atitude contrária dos familiares e educadores, neste sentido, poderiam levar a uma mais efetiva postura de rejeição ao preconceito racial e a um menor sentimento de exclusão ou inferioridade, dando inclusive argumentos claros e indiscutíveis para o desmonte dos preconceitos oriundos da falta de informação que norteia todo o processo discriminatório na sociedade. Portanto, “essa predeterminação racista só poderá chegar ao fim se a educação antirracista se incluir desde o nascimento do indivíduo - mas para isso faz-se necessário pais e mães conscientes de que essa responsabilidade também lhes pertence” (DEVULSKY, 2021, p. 73). Em suma, é necessário que escola e família revejam suas posturas e unam-se para implementar e fortalecer uma educação antirracista efetiva.

## **2 A violência do preconceito racial no espaço escolar**

A escola tem como um de seus compromissos a formação e o desenvolvimento humano global preconizado pela Base Nacional Curricular – BNCC (2018). Isso significa considerar a criança, o adolescente, o jovem e o adulto de forma plural, singular e integral, propiciando-os uma educação acolhedora que reconheça e respeita as singularidades e diversidades.

Contrariamente ao que está posto, o que vemos ainda hoje em nossas experiências educativas, seja como discente ou como docente, são estigmas e preconceitos raciais há muito arraigados na sociedade e, por extensão na escola, constituindo-se como uma violência escolar. Há de se concordar que essa violência nos espaços formais de educação atinge, principalmente, alunos negros, começando pelas hierarquias entre alta cultura letrada e saberes populares, além

do soterramento do conhecimento sobre as contribuições desses povos na constituição social, política, econômica, científica, acadêmica e cultural da sociedade. Charlot (2002) diferencia o termo violência, considerando o contexto escolar, como: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...] A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...] a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos), atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas (CHARLOT, 2002, p. 434).

Podemos dizer que essa violência da escola “assume diversas facetas, que podem se configurar na já chamada violência simbólica” (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 95) que se dá via discriminações e exclusões camufladas. Uma dessas facetas é a violência escolar mediante práticas racistas e/ou preconceituosas que altera a identidade do sujeito. A título de exemplo, vale a pena citar o que Vivian Stefanne Soares Silva (2021, p. 40) no seu artigo “O protagonismo de líderes negros nos livros infantis após a promulgação da lei 10.639/03: ressignificando visões simplistas?” constatou no livro infantil *Madiba, o menino africano*. Ao analisar uma de suas cenas, a autora percebe essa violência simbólica, muito representativa de nossas escolas por sinal, quando uma personagem branca, a professora, altera o nome de Mandela chamando-o apenas de Nelson, nome britânico. Esse é só um molde, dentre tantos que se constitui no não respeito, não reconhecimento e não valorização da cultura e dos valores afro-brasileiros, bem como, dos conhecimentos antepassados da formação identitária do povo negro.

Nas últimas décadas o acesso dos grupos étnico-raciais não brancos à escola tem aumentado, mas a permanência e sucesso nela ainda tem sido prejudicada por essa exclusão racial e/ou violência escolar contra os negros. Neste sentido, consideramos que apenas o acesso e a permanência não são suficientes, se os índices de violência escolar, principalmente, contra negros continuarem persistindo, mantendo e/ou causando desigualdades étnico-raciais.

No combate a violência escolar contra os negros é preciso respeitar e valorizar a diversidade dos educandos, desenvolvendo um conjunto de estratégias político pedagógicas na escola, que se consolidam na/s (re)elaborações de propostas curriculares; levantamento de

objetivos, critérios, procedimentos de avaliações; metodologias de ensino diversificadas, adaptadas aos contextos, realidades e necessidades individuais e coletivas dos educandos; incluindo o repensar dos espaços físicos da escola, no âmbito da convivência entre os pares para potencializar a inclusão, caracterizando, desse modo, a efetiva educação de brancos e negros na perspectiva antirracista.

A educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, foi legalmente instituída desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que no seu Art. 3º - dos objetivos fundamentais, apresenta no inciso IV a relevância de inserção das questões étnico-raciais nos currículos escolares – “IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). Assim, para se combater processos educacionais excludentes o que pode ser caracterizado como violência escolar, faz-se necessário a abordagem das questões da educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar. Para isso, as unidades escolares precisam romper com as fronteiras do preconceito étnico-racial construídas ao longo de nossa história.

Neste caminho, é importante discutir o parágrafo 4º do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 que diz: “§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 20). Assim como, efetivar o cumprimento da Lei 10.639/03 que vem reforçar a importância de inserir nos currículos, o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Tais temáticas são fundamentais e imprescindíveis de serem tratadas nas escolas, pois o conhecimento sobre as contribuições desses povos na constituição social, política, econômica, científica, acadêmica e cultural da sociedade são importantes para erradicar as práticas racistas e de intolerância, substituindo-as pelo respeito, reconhecimento e valorização da cultura e dos valores afro-brasileiros, bem como, dos conhecimentos antepassados da formação identitária do povo negro.

Ainda falando da Lei 10.639/2003 esta corrobora para a construção identitária positiva, partindo da preocupação dos docentes em ser uma referência positiva na construção de identidade de seus alunos com base na premissa de que o professor além de assumir um papel político é um formador de opinião e, além disso, a construção da identidade não é um fator isolado, acontece com a interação e a influência da sociedade.

Neste sentido, é imprescindível que a escola desenvolva uma proposta curricular e pedagógica responsável, comprometida e imbuída no cumprimento dos direitos educacionais

dos/das estudantes negros e negras, buscando incansavelmente a desconstrução de práticas, atitudes e valores que destoem princípios éticos e legais que permeiam as relações sociais.

Conseqüentemente, é indispensável que a equipe pedagógica da escola, compreenda o seu papel fundamental na construção e na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, em que cada um pode ser ator social e educacional, colaborando para o respeito às diferenças e mitigação das desigualdades sociais, raciais e correlatas, efetivando o que preconizam as políticas públicas educacionais para a diversidade.

Assim sendo, a escola precisa considerar seu papel fundamental na eliminação das discriminações para a emancipação dos grupos historicamente discriminados, pois a valorização sociocultural do indivíduo só se dará através de ações pedagógicas, cujo objetivo deve ser contribuir, dentre outras coisas, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para alcançar tal objetivo precisamos rever o currículo escolar objetivando combater o preconceito racial.

### **3 Currículo e preconceito racial: questões a serem revistas**

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, instituindo a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a temática “História e cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003), estabelecendo no novo artigo da LDB, 26-A: §2º - os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira, que deverão ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Porém, muitas vezes, a referida lei só é contemplada no artigo 79-B da LDB 9394/96 que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, em que são organizados momentos estanques de apresentação e reflexão acerca da história, contribuições e lutas do povo negro no Brasil.

A institucionalização do ensino de História e Cultura africanos é importante, mas não basta apenas constar em lei, é preciso desconstruir o texto racial do currículo que geralmente trata o negro como exótico ou folclórico, ou seja, como enfatizou Silva de que “não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las [...] Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político” (SILVA, 1999, p. 102). Desse modo, a partir dessa normatização, cabe à escola inserir conteúdos, estudos e práticas diuturnas que até então não faziam parte das vivências de

aprendizagem, para romper com o silenciamento da história do povo negro dentro do currículo da educação brasileira.

Pensar em um currículo crítico é pensar em um currículo voltado para discussões coletivas sobre as causas estruturais do racismo – não deixando de questionar as formas individuais do mesmo. “Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questiona a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista” (Silva, 1999, p. 102). Sendo assim, um currículo crítico é aquele que trata das questões étnico-raciais, deslocando o foco de uma preocupação objetiva com a verdade para uma preocupação política preocupando-se com as formas pelas quais a identidade vem sendo construída.

Contrariamente às ideias acima expostas, nos espaços educacionais formais e não-formais, o que percebemos, ainda hoje, é um currículo oculto que contribui de forma implícita para a interiorização do preconceito racial. A título de ilustração, observamos ainda em nossas vivências docentes, práticas pedagógicas com contos que aparecem apenas o branco como príncipe, internalizando nos estudantes, a supervalorização do branco de forma oculta.

Segundo Silva (1999) entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, e o individualismo. É imperativo refletir sobre essa prática que muitas vezes o professor nem sabe que está ensinando, pois isso são heranças enraizadas e são difíceis de serem compreendidas, necessitando assim de uma melhor formação docente para ajudar a entender que existe esse currículo oculto que o mesmo influencia de forma determinante na formação de identidade dos alunos. Não é deixar de trabalhar um texto com o príncipe e/ou princesa branco/a, por exemplo, mas trabalhar textos com o príncipe e/ou princesa negro/a, com o príncipe e/ou princesa índio/a e problematizá-los para que os alunos compreendam a importância não só do branco, mas do negro, do índio também, dando oportunidade aos alunos de apreciar e refletir sobre as diferenças – Já pensou se o mundo fosse todo vermelho, branco ou preto, etc.?

Nesse sentido, é válido focar a importância do trabalho de seleção e análise crítica de tudo que compõe o currículo, pois como já discutido anteriormente por Silva (1999), o currículo é composto por materiais, discursos, normatizações em que, por vezes, estão impregnados de narrativas nacionais, éticas e raciais. Todos esses aspectos devem ser considerados para evitarmos repetições de velhas práticas que possam invisibilizar, subalternizar o povo negro e

afrodescendente, como historicamente foi praticado dentro dos espaços escolares e nos lares no processo educativo das crianças, adolescentes e jovens.

Para que estas mudanças curriculares aconteçam é necessário que os educadores tenham acesso a formação continuada, tão imprescindível para o reconhecimento da importância da inserção da Lei nº 10.639/2003 e as modificações que, na prática, devem ser feitas no currículo. Isso pode propiciar a desconstrução de (pré)conceitos e colaborar com a ressignificação essencial para que se efetive a educação antirracista. Só assim, se constituirão em agentes transformadores dessa triste realidade. Souza e Croso (2007, p. 21) confirmam esse pensamento:

Com a Lei nº 10.639/2003 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer, valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Destarte, reforçando o que foi afirmado anteriormente, é importante que haja essa qualificação e formação continuadas, para que os/as professores (as) não só compreendam as questões sobre as relações étnico-raciais, mas que saibam lidar positivamente com elas, ressignificando sua prática pedagógica no cotidiano escolar e consolidando políticas educacionais antirracistas.

### **Considerações Finais**

Devido, talvez, à falta de informação que possibilite o reconhecimento da gravidade do crime de racismo e das consequências negativas de tal ato, ainda hoje notamos em nossas vivências docentes e sociais algumas atitudes de familiares e educadores que contribuem de forma significativa para a permanência do sentimento de exclusão e/ou inferioridade da pessoa negra. Estes pela falta de formação continuada que aborde a necessidade de se combater o racismo a partir de suas práticas pedagógicas e aqueles por reproduzirem, muitas vezes, o que vivenciaram na escola e/ou socialmente. Contudo, é importante frisar que já existem famílias e profissionais de educação demonstrando o reconhecimento de que essas práticas são nocivas ao desenvolvimento humano e identitário de todos os seres.

Alicerçados em leis como a 7.716/89 que trata da criminalização do racismo e a 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira já é um caminho. Todavia, as leis não bastam, é preciso que o trabalho de combater o racismo seja diuturno e que tenhamos professores e sociedade vigilantes a desconstruir a visão inferiorizada que pairou/paira sobre os/as negros/as.

Para isso, é essencial ação/reflexão que possibilite a pessoa branca e negra a não negarem suas raízes africanas, indígenas e europeias, compreendendo que a sociedade brasileira é formada pela mistura de vários grupos étnicos. E que são diferentes tanto em características físicas quanto culturais. Neste sentido, percebemos, a importância da construção de uma escola que reafirme que os alunos são diferentes, possuem uma cultura diversa que deve ser valorizada e, por isso, devemos repensar o currículo existente para atender toda essa diversidade que somos nós, brasileiros, assim, como diz Arnaldo Antunes em sua música intitulada *Inclassificáveis* – “Que preto, que branco, que índio o quê? Que branco, que índio, que preto o quê? Que índio, que preto, que branco o quê?”.

Ademais, essa conscientização e mudanças de atitudes que favorecem a diminuição de práticas racistas já são observadas em alterações nos conteúdos midiáticos, por exemplo, as propagandas, os filmes, novelas, reportagens, assim como também em matérias que abordam os casos de crimes de racismo e seus desdobramentos, incluindo denúncias, punições, e a tão cruel impunidade. Estamos caminhando, mesmo que a passos lentos.

Por fim, faz-se necessário que a União, estados e municípios além de investirem na formação continuada dos professores já mencionada, investirem também em uma melhor adequação dos materiais didáticos, intensificando as políticas públicas para que professores (as), estudantes e comunidade trabalhem juntos no combate ao racismo estrutural, que ainda é presente nas práticas familiares, escolares e sociais.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural. Coleção Femininos Plurais** – coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANTUNES, Arnaldo. Música inclassificáveis, gravada no disco “**O silêncio**”, 1996. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91636/>. Acesso em 19 de agosto de 2022.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Madiba, o menino africano**. Ilustração Renato Alarcão. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/1/1989, Página 369 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1989, Página 10 Vol. 1 (Publicação Original).

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei N. 12.228, de 20 de julho de 2010**, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. ISBN 978-85-736-5801-9.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 dez. 2021.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003a.

BRASIL. **Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 jan. 1989.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Negros de Pele clara**. CERRT, 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em 29 de julho de 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Discriminação racial e pluralismos nas escolas públicas da cidade de São Paulo*. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão e do fracasso escolar**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA JR. Henrique. “A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança”. In: **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, (63), nov. 1987.

Desigualdade racial na educação brasileira: **um Guia completo para entender e combater essa realidade**. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo. Coleção Femininos Plurais** – coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNIZ, Tailane. Racismo nas escolas. **Jornal da Metrópole**, Salvador, 18 de novembro de 2021 páginas 8 e 9. tailane.muniz@radiometropole.com.br Disponível em : [https://api.metro1.com.br/arquivos/jornal/356/ARQUIVO\\_JORNAL.pdf](https://api.metro1.com.br/arquivos/jornal/356/ARQUIVO_JORNAL.pdf). Acesso em 14 de agosto de 2022

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**; 19 (1): 90-98; jan/abr. 2007.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos, & PINHEIRO, Bárbara Carine Soares (2021). Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 7(1), 118–135. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>

SILVA, Vívian Stefanne Soares. O PROTAGONISMO DE LÍDERES NEGROS NOS LIVROS INFANTIS APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/03:RESSIGNIFICANDO VISÕES SIMPLISTAS? Revista **FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade., Salvador, v. 30, n. 62, p. 30-45, abr./jun. 2021.

SILVA, Ana Célia da. Desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secad, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. Petrópolis: Ação Educativa, 2007.