

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEITOS E PRÁTICAS

*ON BEHALF OF AN ANTI-RACIST EDUCATION: CONCEPTS AND
PRACTICES*

Heleni Sousa dos Santos Ferreira

Doutoranda em Educação e Saúde (UNIFESP)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8459511621664000>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1971-6098>
Email: helenisousa@ifsp.edu.br

Érika Cristina Silva Alves

Doutoranda em Educação (UNIUBE)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572870942873322>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8554-0326>
Email: professoraerikacristina@gmail.com

Resumo: O trabalho analisa a implementação de uma educação antirracista a partir das Leis nº 10.639 e nº 11.645, investigando como práticas escolares podem reproduzir ou combater desigualdades raciais. Tem como objetivo compreender de que forma a escola pode contribuir para a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas, promovendo o respeito à diversidade e a equidade. Utiliza uma abordagem qualitativa, com base em análise documental e revisão bibliográfica, segundo (Lakatos; Markoni, 2010) fundamentando-se em autores que discutem poder, identidade e exclusão. A discussão evidencia que a escola ocupa papel estratégico na desconstrução de estereótipos e na superação de práticas discriminatórias. Conclui que a formação docente, o currículo e as práticas pedagógicas precisam ser ressignificados à luz de uma perspectiva inclusiva e crítica. Ressalta a importância de ações educativas que reconheçam a pluralidade cultural como eixo estruturante da formação humana.

Palavras-chave: Educação antirracista. Diversidade. Identidade. Currículo. Docência.

Abstract: The study analyzes the implementation of antiracist education based on Laws No. 10.639 and No. 11.645, investigating how school practices can reproduce or challenge racial inequalities. It aims to understand how schools can contribute to valuing Afro-Brazilian and Indigenous identities by promoting respect for diversity and equity. A qualitative approach is used, based on document analysis and literature review, grounded in authors who discuss power, identity, and exclusion. The discussion shows that schools play a strategic role in deconstructing stereotypes and overcoming discriminatory practices. It concludes that teacher training, curriculum, and pedagogical practices must be redefined from an inclusive and critical perspective. The study highlights the importance of educational actions that recognize cultural plurality as a core element of human development.

Keywords: Antiracist education. Diversity. Identity. Curriculum. Teaching.

Introdução

As leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 foram promulgadas tardiamente para garantir direitos básicos dos cidadãos esquecidos pela sociedade, povos afrodescendentes e povos indígenas. O entendimento dos conceitos de identidade e diferença como expressão de narrativas de múltiplas existências foram intencionalmente ignorados, aliás, essa é a base que sustenta o racismo estrutural, a negação de diversidades outras, elencando como narrativa única apenas um referencial de humano - o branco heteronormativo cristão.

Mergulhados numa cultura cujas bases se fundam no pensamento abissal, vivemos num sistema de distinções invisíveis que fundamentam as visíveis e regulam as relações excludentes no mundo contemporâneo (Santos, 2007). Nesse viés, num contexto de exclusão, iniciaremos nossa reflexão a partir do conceito de minorias, definido pela ONU, por meio da Subcomissão para Prevenção da Discriminação e a Proteção de Minorias, da seguinte forma:

I - o termo minoria inclui, dentro do conjunto da população, apenas aqueles grupos não dominantes, que possuem e desejam preservar tradições ou características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, marcadamente distintas daquelas do resto da população;

II - tais minorias devem propriamente incluir um número de pessoas suficiente em si mesmo para preservar tais tradições e características e

III tais minorias devem ser leais ao Estado dos quais sejam nacionais (United Nations, 1953).

Posteriormente, o canadense Jules Deschênes (1985) *apud* Oliva e Kunzli (2018, p. 709) apresenta uma nova concepção para esse conceito:

um grupo de cidadãos de um Estado, constituindo minoria numérica e em posição não dominante no Estado, dotada de características étnicas, religiosas ou linguísticas que diferenciam daquelas da maioria da população, tendo um senso de solidariedade um para com o outro, motivado, senão apenas implicitamente, por uma vontade coletiva de sobreviver e cujo objetivo é conquistar igualdade com a maioria, nos fatos e na lei (Deschênes, 1985).

Mas, por que, nesse contexto, esse conceito nos interessa? Porque desde as primeiras definições, ele traz consigo o estabelecimento de uma relação de desigualdade, de grupos dominantes e dominados, de relações excludentes nas quais se sobrepõe a dominação, não o fator numérico, como se pretende definir, na constituição desses grupos.

Aqui, recorreremos Santos (2019), que ao falar a divisão dos grupos estabelecidos socialmente, em Entre o medo e esperança, a partir de Spinoza, destaca que:

O medo e a esperança não são distribuídos de forma igual para todos os grupos sociais ou períodos históricos. Existem grupos sociais nos quais o medo se sobrepõe à esperança numa tal proporção que o mundo acontece a essas pessoas sem que tenham a possibilidade de fazer acontecer o mundo. Vivem na expectativa, mas sem expectativas. Estão vivos hoje, mas em tais condições que bem poderiam estar mortos amanhã. Alimentam os filhos hoje, mas não sabem se conseguirão os alimentar amanhã. A incerteza em que vivem é uma incerteza descendente, porque o mundo lhes acontece de forma que pouco depende deles (Sousa Santos, 2019 p. 403).

Sousa Santos nos traz reflexões sobre as pessoas que não têm possibilidade de fazer acontecer o mundo, e que vivem a incerteza descendente, porque o mundo pouco depende delas. São as pessoas que trazem consigo o estigma da subalternidade, do sofrimento, das vulnerabilidades e vulnerações, representadas como minoria numérica e em posição não dominante no Estado. Nesse sentido, estão sempre à mercê dos mais diferentes riscos possíveis, resultado da exponencial desigualdade social, que se repete e se perpetua circularmente.

Nesse contexto, recorremos a Bourdieu, especificamente, aos conceitos de habitus e campo. Para esse autor, a mediação entre indivíduo e sociedade pode ser identificada pelo conceito de habitus, definido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983a. p. 60-61).

Desse modo, os indivíduos terão ao longo de sua trajetória a incorporação de uma determinada estrutura social, a qual influenciará em seu modo de pensar, de sentir e de agir, de modo que passem a reproduzi-la, mesmo que isso aconteça de forma inconsciente, mas sempre na direção da manutenção da engrenagem que rege as estruturas sociais e que servem para a perpetuação do poder. Pelo habitus, o qual é adquirido por meio das interações sociais, o indivíduo será classificado e terá suas ações condicionadas no processo de interação.

Dessa forma, temos uma esmagadora maioria da população, denominadas minorias, que vai se constituindo e vivendo como é possível, invisibilizada. Outro conceito importante para análise de como as pessoas se constituem socialmente está relacionado à noção de espaço social apresentado por Bourdieu, que seria um espaço multidimensional, composto por um conjunto de campos relativamente autônomos, em cujo interior há sempre a presença de dominantes e dominados, sem que necessariamente essas duas categorias se coloquem como antagonistas. Em relação a esse conceito, é importante também a concepção de que no interior de cada um desses campos há constantemente lutas simbólicas que geram a produção e a distribuição de bens simbólicos.

O próprio traço de dominação simbólica reside precisamente no fato de que ela supõe da parte de quem a sofre, uma atitude que desafia a alternativa ordinária entre a liberdade e a correção: as "escolhas" do habitus são realizadas, sem consciência nem coerção, apesar de serem indiscutivelmente o produto de determinismos sociais (Bourdieu, 1998. p. 38).

Dessa forma, o que é produzido em todos os âmbitos da vida social será, em certo grau, determinante do comportamento das pessoas, o que não é diferente em relação aos processos de exclusão e de representatividade, uma vez que muitas pessoas subsistem à inexistência, à invisibilidade e aos processos de apagamento cultural.

Vamos à sala de aula: por onde começar e que modelo de educação queremos?

Para início de nossa reflexão, trazemos a Lei 10.639, de 2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB, 1996, e instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Conscientes de que as desigualdades sociais e raciais são consequências de processos discriminatórios legitimados por preconceitos, estereótipos e estigmas, temos nessa base legal

um caminho que visa ao resgate da cultura e da identidade de um povo

Pautamos, então, nossa reflexão sobre responsabilidade da escola, a qual deve “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (BRASIL, 2004, p. 07). Isso implica dizer que o trabalho docente precisa enfrentar as desigualdades sociais e raciais que ainda existem no país, para além dos conteúdos a serem trabalhados, numa perspectiva de um novo olhar, uma nova maneira de pensar sobre as relações que permeiam os espaços escolares. E, claro, nessa discussão nos vem a necessidade de falar sobre atitudes e lutas diárias e necessárias a um projeto maior de decolonialidade.

De modo geral, a escola apoia-se no discurso do respeito à diversidade e à diferença, no entanto limita-se, muitas vezes, a conscientizar-se de que existe a diversidade o que não garante uma prática que coloque esses dois conceitos como centrais em suas ações. É preciso, portanto, que toda prática se centre e busque problematizar tanto as questões relacionadas à diferença quanto às relacionadas à identidade.

E o que seria identidade? Segundo Silva (2014), numa primeira classificação a identidade se configura como aquilo que uma pessoa é: brasileira, preta, homossexual, mulher, por exemplo, sendo, nesse caso, referente a si mesma, autônoma e autossuficiente. Por esse prisma, a diferença seria aquilo que a outra pessoa é como, por exemplo, ser branco, alemão, homem e heterossexual.

Percebe-se, portanto, que identidade e diferença aparecem interligadas e inseparáveis, uma vez que a partir da identificação de um ser, nega-se a identificação de outro: sou preta, portanto, não sou branca. A diferença, portanto, resulta do processo de identidade, tomando-a como referência. Nesse sentido, é possível entender por qual motivo as pessoas tendem a considerar que aquilo que elas são constitui uma regra, uma norma para que as diferenças em relação a sua identificação sejam avaliadas e julgadas.

Numa segunda concepção, identidade e diferença são resultados de um processo em que esta vem antes que aquela e que ambas são criadas por meio de ações nos mundos social e cultural. E por que essa definição aqui ao falarmos de educação antirracista?

Oras! Se as mudanças que queremos emergem das lutas diárias, vamos começar pela sala de aula, nosso espaço de atuação e educação mais significativo. Podemos começar, por exemplo, promovendo atividades em que as diferenças sejam nomeadas e problematizadas, de forma que os alunos por meio da linguagem possam caracterizá-las dentro de seus contextos, ou seja, nos espaços em que tais diferenças adquirem sentido, resultado da cultura e dos sistemas simbólicos. Conforme nos adverte Silva (2014)

É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais (Silva, 2014, p. 2).

Dessa forma, falar de identidade e de diferença requer que se estabeleça a relação com outras identidades, que também são estabelecidas social e culturalmente e, portanto, sujeitas às relações de poder, impostas e disputadas, uma vez que a constituição das identidades se reveste da posse de bens simbólicos ou materiais, do acesso aos bens sociais e, dessa forma, atrelados às relações de poder que se estabelecem socialmente.

Quando falamos em educação antirracista, num processo de se desvincular dos moldes coloniais, incluímos em nossas práticas a possibilidade de os alunos vivenciarem as diferentes manifestações culturais, levando-os a perceberem que tais manifestações estão presentes no dia-a-dia. Possibilitar ao aluno ter acesso a “esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte” (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse sentido, consideramos conveniente falarmos sobre multiculturalismo. Inicialmente ponderamos, conforme Caprini et al, (2018), a necessidade de a escola promover situações que levem os estudantes a repensarem ações cotidianas de discriminação e de preconceito e de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo. Dessa forma, não se pode pensar numa

educação antirracista sem que se promovam espaços de discussão sobre essas e todas as demais formas de dominação presentes nas relações sociais, numa abordagem que se volte para a “decolonização” dos discursos.

Aqui, trazemos para reflexão a contribuição de McLaren (1997), o qual define multiculturalismo numa concepção que

compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLaren, 1997, p. 122).

Além disso, nessa concepção, o autor afirma

O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia (...) é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas, sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes (McLaren, 1997, p. 123).

Desse modo, cabem, também, algumas reflexões sobre diferentes situações comuns nos ambientes sociais e, inclusive, nas escolas, sobre as quais precisamos discutir. Começaremos pelo conceito de racismo, conforme nos apresenta Almeida (2019), segundo o qual o racismo é uma forma de discriminação, cujo fundamento é a raça e o qual se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em vantagens ou não para determinados indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual pertencam.

Outro conceito importante apresentado por esse autor é o de preconceito racial, o qual se caracteriza como um juízo realizado com base em estereótipos sobre as pessoas pertencentes a diferentes raças e que pode ter como resultados práticas discriminatórias como, por exemplo, considerar que orientais são mais inteligentes que os brasileiros.

Considerando a perspectiva da diferença, podemos considerar por que o preconceito está presente em diferentes contextos, inclusive no escolar, o qual se caracteriza por ser um ambiente em que as diferenças se manifestam das mais variadas formas, especialmente por ser a escola um espaço democrático. Nesse mesmo local, obviamente, encontram-se diferentes sujeitos, com diferentes subjetividades e que, muitas vezes, apresentam comportamentos hostis para com o outro.

Esse fato se comprova, uma vez que na constituição individual do sujeito estão envolvidos, também, os padrões de pensamento sancionados pelos diferentes grupos sociais em que esse sujeito estiver inserido (Adorno, 2019). Isso pode explicar, por exemplo, o porquê de no espaço escolar, um determinado grupo ser formado a partir das necessidades individuais de pertencimento de seus membros, que se submetem a uma mesma maneira de agir. Desse modo, se no grupo houver a manifestação de atitudes preconceituosas, individualmente os integrantes desse grupo serão simpáticos à veiculação de tais ideias. De igual modo, pode ocorrer de o sujeito já trazer o preconceito em sua formação e, portanto, procurar seus grupos justamente pela afinidade de ideias.

Importante, dessa forma, retomar a concepção apresentada por Adorno de que o preconceito não é inato, ao contrário sua manifestação se dá a partir da construção da personalidade de cada sujeito (Adorno, 2019). Assim, a criança em seus primeiros anos de vida já será exposta a vivências que moldarão seus comportamentos, especialmente pelas experiências a que é submetida em seu ambiente familiar. No entanto as experiências dos pais dependem de fatores econômicos e sociais, as quais influenciarão de maneira direta as diferentes personalidades em uma determinada sociedade (Adorno, 2019).

Aqui, retomamos a afirmação apresentada por Adorno (2019) de que a abordagem tipológica não é biológica, ao contrário, é dinâmica e social, assim como a de que a configuração do preconceito se ancora na constituição de determinados tipos sociais.

Ampliando essa discussão, tem-se que o preconceito pode ser definido como uma atitude a partir da qual se origina a discriminação. A discriminação, por sua vez, tem entre suas formas de manifestação a segregação e a marginalização.

Retomando Almeida (2019), tem-se a discriminação racial, a qual consiste em se tratar de forma diferente as pessoas por pertencerem a determinados grupos raciais, baseando-se na relação de poder, no uso da força, como o que ocorre em países que proíbem a entrada de pessoas de determinada raça, o que se configura como discriminação direta. Há, também, a discriminação indireta que ignora a situação de determinados grupos, ou seja, quando não existe de forma explícita a intencionalidade de discriminar as pessoas.

Outro conceito importante nessa discussão é o estigma. A sociedade, de modo geral, categoriza as pessoas, ou seja, nos diferentes ambientes sociais há a expectativa de determinadas categorias de pessoas serem encontradas. Dessa forma, quando qualquer pessoa não prevista naquele ambiente passa a frequentá-lo, há uma busca imediata por identificar seus atributos, sua identidade social (Goffman, 1988). A partir dessas concepções pré-formadas que se estabelecem, as pessoas começam a usá-las como normas, ou seja, a estabelecer critérios em relação ao que o outro deveria ser.

Desse modo, aqueles que possuem atributos diferentes do supostamente esperado, serão considerados “incomuns” e reduzidos a outra categoria. Essa característica atribuída a partir de pré-conceitos é o estigma. Em algumas situações, dependendo de seu efeito de descrédito, o estigma passa a ser considerado uma desvantagem em relação ao estereótipo que se cria para determinadas pessoas em determinados espaços sociais. Nesse caso, a relação que se estabelece entre o atributo e o estereótipo é que caracteriza o estigma, o qual será evidenciado sempre que as expectativas normativas forem diferentes da identidade real das pessoas.

A esse respeito, Goffman (1988) afirma

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações (p. 7).

Para Goffman existem três diferentes tipos de estigmas: aqueles que se referem às deficiências; aqueles relacionados às “culpas do caráter”; e, por fim, aqueles relacionados à raça, religião e nação. Em todos esses casos, a pessoa apresenta um traço que se impõe e impede que outros atributos sejam evidenciados, ou seja, ele possui um estigma. Nesse caso, essas pessoas passam a ser tratadas como não humanas, sofrendo discriminações que, muitas vezes, reduzem suas possibilidades de efetiva participação social numa tentativa de se explicar “a inferioridade”, quando, de fato, o que se tem é a diferença. Desse modo,

o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que

provavelmente atuam sobre o encontro (Goffman, 1988, p. 148-149).

Como se vê a ênfase a determinados atributos pode fazer com que uma pessoa desempenhe o papel de estigmatizada em suas relações sociais, uma vez que se naturaliza a referência que lhe é atribuída. No entanto, em muitos casos, as próprias pessoas estigmatizadas acabam por normalizar esse comportamento e, portanto, reproduzi-los. Assim, acabam por estigmatizar outras pessoas em outros grupos sociais, por aspectos diferentes dos seus.

Por fim, considerando a escola como espaço de construção dos sujeitos, ela deve ser um espaço de luta contra os mais diferentes tipos de estereótipos, preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo em que deve contribuir para que os alunos se concebam como seres autônomos e dispostos à luta pela busca das garantias de seus direitos e pelo reconhecimento da sua dignidade como bem intransferível.

Corpo e narrativas

Os atributos físicos e as narrativas construídas historicamente construíram um corpo com características socialmente discriminadas. Esse talvez seja o principal ponto a ser entendido, o racismo elege o corpo negro, através do discurso minuciosamente pensado a fim de destituir desse corpo negro a sua humanidade.

Corpos negros sempre existiram, aliás, as mais recentes descobertas da ciência compreendem a origem da humanidade no continente africano. O que se faz recente na história da humanidade são os mecanismos construídos pela Modernidade sobre determinado grupo étnico e, a partir daí, usá-lo como ferramenta de trabalho e enriquecimento durante o desenvolvimento da Europa e desbravamento e construção das Américas.

Numa abordagem fenomenológica sobre o corpo, Merleau-Ponty compreende a complexidade da corporeidade e as formas imbricadas em sua constituição. O autor ressalta as experiências no mundo vivido pela percepção da corporeidade e pontua a radicalidade da experiência humana: “Mas eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 2011, p. 208). Ser um corpo e não ter um modifica a relação do ser com o mundo. Na mesma linha de pensamento o autor compreende como as narrativas são constituídas historicamente, e dessa mesma forma a ideia de homem também o foi. “O homem é uma ideia história e não uma espécie natural” (Merleau-Ponty, 2011, p. 236).

Uma educação antirracista passa por um olhar crítico sobre como as relações se constroem numa sociedade capitalista, pautada por um mercado neoliberal, estruturado por uma base patriarcal e racista. Nesse sentido, narrativas foram construídas sobre o corpo do outro. E quem é esse outro? Kilomba (2020) em sua obra célebre Memórias da Plantação, lembra como esse outro foi validado ou excluído pelo discurso. Corpos pretos invisíveis. Um paradoxo, no entanto, em uma sociedade racializada, alguns corpos são apagados. Sobre esse apagamento, Rufino explica,

A narrativa inventora do mundo, a partir do advento da modernidade ocidental, produz presença em detrimento do esquecimento. Se engana quem pensa que a história é uma faculdade que se atém somente àquilo que deve ser lembrado, a história, como um ofício de tecer narrativas, investe fortemente sobre o esquecimento. Assim é na perspectiva da produção da não presença da diversidade que se institui uma compreensão universalista sobre as existências (Rufino, 2018, p. 8).

Um esquecimento como projeto, essa é a intencionalidade da colonialidade denunciada pelo autor. A respeito do corpo, Fanon (2008) descreve a dinâmica de ser negro em um mundo branco, onde o negro é validado não pelo que é, mas radicalmente pelo que não é. “No mundo branco, o

homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa” (Fanon, 2008, p. 104).

Segundo o autor, pelo discurso do outro - branco - reconhecido socialmente e por isso, validado, é que o negro é narrado, uma vez, que a sua própria voz, quase sempre sequer é ouvida. Fanon enfatiza como as narrativas constituem o outro, o poder da linguagem para a compreensão de si, das experiências do mundo vivido. O corpo negro já possui um discurso compartilhado socialmente de quem ele é, ou melhor, de quem ele nunca será - um branco. Como se reconhecer nesse contexto diante de sua humanidade negada? “Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008 p. 33), como se constituir pela fala, elaborar um discurso para o outro que não nos reconhece como tal? Essa é a base da colonialidade, enclausura a possibilidade do negro ser “o outro”. O autor continua a sua conclusão, sobre a corporeidade do negro,

O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição (Fanon, 2008, p. 108).

O autor realiza uma análise profunda sobre o corpo e sua discursividade a partir da colonialidade, demonstrando os instrumentos usados para destituir o negro de si. Pensar em uma educação antirracista requer conhecimento desses instrumentos e subvertê-los cotidianamente pelas frestas das encruzilhadas, usando pedagogias outras no ambiente escolar como forma de denúncia das opressões vigentes (Mouján; Carvalho; Júnior, 2020; Rufino, 2018).

Relatos do acolher: por entre práticas e afetos

Lançar o olhar para a sociedade e ver os seus aspectos violentos cunhados pela lógica da colonialidade requer um contraponto igualmente poderoso e possível. Pensar em caminhos para desconstruir uma lógica de séculos nos convoca a uma organização crítica e política, juntamente com outros com os mesmos ideais (Carneiro, 2021).

Sendo a educação escolar institucionalizada um dos vários espaços sociais de atuação, os sujeitos nesses espaços, movidos por um olhar crítico, são capazes de, em um movimento de base, subverterem a lógica vigente pela narrativa do corpo/corporeidade.

Eu, Érika, enquanto profissional da educação, mulher preta, senti na pele a porosidade do olhar do outro sobre a minha epiderme. Mas sobretudo, senti também a força política de um corpo negro nesses espaços ao suscitar na criança ou jovem educanda/o o desejo de conhecer sobre a cultura afrodescendente. Entre os corredores escolares e nas várias salas onde estive presente lecionando, pude despertar nos educandos o olhar sensível sobre a beleza da negritude, ao ponto de os alunos pedirem aos pais para trançarem os seus cabelos como o da professora que eles tinham. Pude receber ainda o relato de mães e alunas querendo aprender sobre as amarrações dos turbantes que eu sempre usava. Uma fresta aberta para despertar o desejo do outro sobre se aprofundar sobre a cultura africana. Corpo/corporeidade negra produzindo narrativas outras para desconstruir o discurso do colonizador (Mouján; Carvalho; Júnior, 2020).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que a educação antirracista não se resume à inserção pontual de conteúdos sobre cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, mas exige um compromisso ético, político e pedagógico com a desconstrução das estruturas de poder que historicamente produziram e reproduziram desigualdades raciais no Brasil. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam marcos importantes, porém insuficientes se não forem acompanhadas por práticas educativas críticas, sensíveis às identidades múltiplas e às lutas

por reconhecimento e equidade.

Com base em autores como Bourdieu, Foucault, Fanon, Adorno, Goffman, Kilomba, Merleau-Ponty e Boaventura de Sousa Santos, compreendemos que a escola ocupa um lugar estratégico na luta contra o racismo estrutural e simbólico, sendo também um espaço de disputa de narrativas, significados e legitimidades. Por meio do currículo, das práticas pedagógicas e da formação docente, é possível romper com a lógica colonial que estigmatiza corpos e silencia vozes, promovendo, ao contrário, o reconhecimento da pluralidade cultural como eixo estruturante da formação humana.

Assim, é urgente que o fazer educativo se pautar pela escuta, pelo acolhimento e pelo enfrentamento consciente das violências simbólicas que atravessam o cotidiano escolar. Isso implica reconhecer os estigmas, preconceitos e discriminações que operam dentro e fora da escola e trabalhar para ressignificar as relações sociais, culturais e institucionais que moldam as experiências de sujeitos historicamente marginalizados. A educação antirracista, portanto, é uma prática de resistência e de transformação que deve se realizar em todos os espaços escolares, a partir de um currículo crítico e emancipador, que reconheça, valorize e legitime as diferentes formas de ser, viver e conhecer.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**, São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Brasília: CNE, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Educação Física**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAPRINI, Alderis Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti. **Educação para as relações étnico-raciais**: experiências e reflexões. Vitória: Edifes, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivos de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade. Tradução de Mathias Lambert, v. 4, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; GAVIOLI, Rosangela Prieto. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2- ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOUJÁN, Inés Fernández; CARVALHO, Elson Santos Silva; JÚNIOR, Dernalven Venâncio Ramos (org.). **Pedagogias (des)coloniais saberes e fazeres**. Goiânia: Elson Santos Silva Carvalho (livro eletrônico), 2020.

OLIVA, Thiago Dias; KÜNZLI, Willi Sebastian. Proteção das minorias no direito internacional. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 113, p. 703-719, 2018, <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v113i0p703-719>

ORRÚ, Silvia Esther. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis: Vozes, 2020.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71-88, jan./jun. 2018.

SÁ, Rubens Lacerda. Rasuras migratórias e de inclusão: Por uma gramática e uma agenda social. *In*: FIDALGO, Sueli Salles; CARVALHO, Maria de Fátima; Cruz, Fernanda (Eds.), **Vulnerabilidades, resistências e inclusão**. Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores, 2023, p. 98-114.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Recebido em: 15 de junho de 2025

Aceito em: 09 de agosto de 2025