

# PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA E AFIRMATIVA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## Antirracist and Affirmative Pedagogical Práxis as Guiding Principles in the Curricula of the Vocational and Technological Education

Gustavo Henrique Araújo Forde<sup>1</sup>  
Silvani dos Santos Valentim<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa contribuir com o campo das relações étnico-raciais refletindo sobre a relevância da construção de políticas e programas de superação do racismo na sociedade brasileira, especialmente na área da Educação Profissional e Tecnológica. O posicionamento teórico assumido neste trabalho reivindica processos educativos livres de práticas que promovam opressões de gênero, de raça e de classe. Aponta para a necessidade de uma ampliação epistemológica e pedagógica dos/nos currículos articulados a uma práxis pedagógica multiculturalista e afirmativa, a partir de um referencial teórico-metodológico que favorece aos professores e alunos produzirem outros sentidos acerca do legado negro-africano. Finaliza sugerindo uma interdependência crítica entre ciência e cultura e a importância do resgate dos atores sociais enquanto protagonistas no debate em torno das questões étnico-raciais e afirmativas no Brasil. Sobretudo, no que tange às dificuldades encontradas para a implementação da Lei 10.639/2003 pelas instituições de ensino e pelos professores nos cotidianos escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações étnico-raciais. Educação Profissional e Tecnológica. Antirracismo. Currículo.

**ABSTRACT:** This article aims at contributing with the field of ethnic and racial relations by reflecting upon the importance of building policies and programs able to overcome racism in Brazilian society, especially in the area of Vocational and Technological Education. The theoretical position assumed in this work demands processes able to bring forth educational practices free of oppression of gender, race and class. This article highlights the need for an epistemological and pedagogical expansion of the curriculum, articulated with a multicultural and affirmative pedagogical praxis, based on a theoretical and methodological framework, that encourage teachers and students to produce other meanings about black-African heritage. This article suggests, in the end, a critical interdependence between science and culture and the importance of highlighting social actors as protagonists in the debate on ethnic and racial issues in Brazil, especially concerning the difficulties encountered for the implementation of the Law 10.639/2003 by educational institutions and teachers on a daily basis.

**KEYWORDS:** Ethnical and racial relations. Vocational and Technological Education. Antiracism. Curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Coordenador Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-Ifes). Docente da educação básica e na pós-graduação do IFES.

E-mail: gforde@ifes.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da licenciatura e do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação do CEFET-MG. Coordenadora geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades na Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEFET-MG). Membro da ABPN e da Anped.

E-mail: silvanisvalentim@des.cefetmg.br

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, nos propomos a contribuir com o campo das relações étnico-raciais por meio de reflexões sobre a relevância da construção de políticas e programas de superação do racismo na sociedade brasileira, especialmente na área da Educação Profissional e Tecnológica. O posicionamento assumido neste artigo, em grande medida, converge com algumas iniciativas e trabalhos desenvolvidos, desde meados do século XX, por estudiosos, pesquisadores e ativistas comprometidos com a luta antirracista e aponta para a necessidade de uma educação livre de práticas que abrem as portas para a propagação do racismo institucional e da opressão de gênero, raça e classe.

No início deste milênio, a atribuição da dimensão étnico-racial aos conteúdos e às práticas curriculares está materializada pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais demandam que os sistemas de ensino assegurem a valorização da história e realidade social da população afro-brasileira (pretos e pardos) e o estabelecimento de relações étnico-raciais positivas. Essa Lei ratifica as transformações ocasionadas pela promulgação da LDBEN nº 9.394/96 no que tange à flexibilização do currículo, à conscientização e à valorização da inclusão da diversidade na educação, além do cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, quanto à garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A educação profissional e tecnológica, no contexto brasileiro, assume cada vez mais relevante papel social, uma importante modalidade de ensino historicamente alicerçada na inclusão e na mobilidade social daqueles “desfavorecidos da sorte”. Em ambos os casos, a tensão existente entre os mecanismos que produzem racismos e aqueles que o combatem permeiam os currículos e as práticas pedagógicas, como, também, promovem oportunidades ou obstáculos epistemológicos que condicionam desigualmente o desempenho escolar de brancos e não-brancos.

Com um percentual de aproximadamente 50% de negros (pretos e pardos), o Brasil é o segundo país com a maior população negra do mundo, sendo o primeiro a Nigéria. No Brasil, contrariando-se aqueles que se referem ao país como “a maior democracia racial do mundo”, o racismo e o preconceito coexistem, veladamente, nas estruturas e nos cotidianos sociais. Na educação profissional e tecnológica não é diferente; aqui a trajetória escolar e acadêmica é constituída de percursos marcados por práticas que produzem/promovem racismos, que gestam, em muitos momentos, cotidianos escolares prejudiciais ao bom desenvolvimento emocional e cognitivo da população negra.

Estudos e pesquisas demonstram que, dentre as principais barreiras à ascensão social do negro brasileiro, está a estigmatização deste nas/pelas estruturas sociais, com destaque à estrutura educacional. A ascendência negro-africana é estigmatizada pela estereotipia de seus valores culturais e pela negação das contribuições das civilizações africanas nas mais diversas áreas do conhecimento, fato que, para Silva (2001), deve ser considerado importante nas pesquisas sobre desempenho escolar:

[...] os estereótipos sobre o negro podem se constituir em uma variável importante para explicar o fracasso escolar das crianças negras na escola. No entanto, a maioria dos estudos realizados no Brasil acerca das variáveis determinantes desse fracasso não identifica essa variável como uma das

responsáveis pela repetência e evasão dos alunos negros, mestiços e pobres, uma vez que a dimensão racial como uma variável no acesso a oportunidades educacionais entre os diversos grupos da população não é fator relevante para a pesquisa sociológica sobre educação (SILVA, 2001, p. 15-16).

Urge à Educação Profissional e Tecnológica ampliar o currículo, atribuindo uma dimensão étnico-racial às práticas curriculares em todas as áreas do conhecimento. Ampliação que deve vir acompanhada de uma nova concepção pedagógica, que valorize as africanidades brasileiras em diálogo com as culturas dos demais grupos étnico-raciais brasileiros, visando promover relações étnico-raciais positivas e livres de opressão. Para isso, propomos uma ampliação epistemológica das bases curriculares, como proposto no bojo do novo conhecimento defendido por Santos (2005), ao sugerir:

[...] escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas, [...] o interesse é identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social [...] (SANTOS, 2005, p. 18).

## EM BUSCA DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

O debate epistemológico na Educação Profissional e Tecnológica requer uma primeira constatação, ou seja: os estudos raciais no Brasil datam do período escravagista e encontram seu auge na estruturação de Estado Republicano. É este mesmo Estado que irá, em 1909, por Decreto presidencial, criar a Escola de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e afro-brasileiros, nas 19 capitais dos Estados da República, onde deveriam ser ensinados trabalhos manuais, desenho e ensino primário.

Esses estudos raciais atualizam-se de acordo com a especificidade de cada momento histórico. Ao se atualizarem, porém, muitas vezes, preservam uma das características mais marcantes, que é o fato de, normalmente, serem reduzidos a estudos sobre o negro. Nessa perspectiva, observamos que se sabe muito sobre o que é “ser negro” no Brasil e muito pouco se conhece sobre o que é “ser branco” num mundo “de brancos”. Esse modo de compreender as relações étnico-raciais revela uma forma de vê-las que, para Ramos (1954, p. 22), demonstra que “o branco tem desfrutado do privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto”.

O legado dessa referência é que, ainda nos dias de hoje, diversas práticas curriculares são desenvolvidas dentro do paradigma do “olhar branco sobre o negro”, isto é, dentro de um paradigma eurocêntrico. Esse “olhar branco sobre o negro”, ao sugerir uma especificidade comportamental aos afrodescendentes, biologiza e naturaliza o debate em torno das desigualdades sociorraciais, de forma a aprisioná-los no lugar de raça, produzindo uma zona de conforto, que privilegia e protege o indivíduo branco por meio de uma suposta neutralidade e invisibilidade, e torna o segmento negro alvo de todo tipo de preconceitos e discriminações raciais, conforme assevera Piza (2001):

Um 'lugar' de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o da sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como 'natural', já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2002, p. 72).

Nesta perspectiva, os estudos africanos e afro-brasileiros precisarão assumir que a relação negro e branco é marcada pelo ser "herdeiro beneficiário ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelo outro" (BENTO, 2002, p. 54-55), fato que, para Piza (2002), possibilitará que brancos e negros, reconheçam-se numa mesma farsa ideológica, que atribui poder a uns e nega a outros.

Com inspiração na sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2004), problematizamos que o lugar de raça constitui um dos mecanismos de produção de invisibilização da população negra e de estereotipia da cultura negro-africana na educação profissional e tecnológica ao: 1) transformar os saberes e fazeres branco-ocidentais como critério único de verdade e qualidade estética; 2) declarar atrasados ou não contemporâneos os saberes e fazeres de matrizes negro-africanas; 3) naturalizar às desigualdades raciais brasileiras por meio de uma justificativa de inferioridade biológica; 4) sugerir que os conhecimentos negro-africanos são particulares e, do contrário, os conhecimentos branco-europeus seriam universais e 5) atribuir sentimento de improdutividade e desqualificação científica e tecnológica ao africanos, limitando-os à esfera do lúdico.

Para Santos (2004), esses mecanismos produzem o ignorante, o primitivo, o inferior, o local e o improdutivo, que constituem as formas sociais de não-existência que nos exigem uma mudança epistemológica na orientação das práticas curriculares na educação profissional e tecnológica, desmascarando o racismo científico e denunciando o fato de o negro ser visto como um elemento estático e exótico.

## **PENSANDO OS CURRÍCULOS PROFISSIONAIS E TECNOLÓGICOS**

As evidências e denúncias descritas acima demandam a consolidação de grupos de estudos e linhas de pesquisas que estabeleçam conexões com as especificidades dos currículos dos cursos profissionais e tecnológicos hoje, representados por mais de uma dezena de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reivindicam, também, a escolha de um referencial teórico-metodológico que favoreça aos professores e alunos produzir outros sentidos sobre África, africanos e afro-brasileiros. O processo de escolha não é neutro, conforme Bento (2002, p. 53-54) nos diz:

[...] se o referencial do pesquisador está instalado naquilo que simbolicamente tem representado o poder masculino e europeu branco, este olhar é o do opressor [...]. Estudos que se apoiam neste modo de ver o mundo caracterizam-se pela reconstrução de uma ação condenável destituída de sua carga de horror por meio da racionalização dos motivos e dos fatos. Isto podemos verificar largamente nos estudos sobre o negro no Brasil.

É importante destacar o fato de a práxis antirracista não coadunar com quaisquer possibilidades de um etnocentrismo de matriz africana em substituição ao etnocentrismo de matriz europeia, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes dos asiáticos, além das de raiz africana e europeia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004, p. 16).

No bojo dessa ampliação, concordamos com Santos (2004) na noção de que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante, e que essa riqueza social está sendo desperdiçada. O fato é que a ausência negro-africana na educação profissional e tecnológica é uma produção social e histórica, necessitando-se, assim, do combate ao desperdício da experiência, tornando-a visível. No entanto:

[...] é necessário propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2004, p. 778).

A crítica desse modelo de racionalidade ocidental hegemônica requer mudar a perspectiva sócio-histórica e destacar imagens “esquecidas” ou perdidas nos currículos da educação profissional e tecnológica. É importante destacar que os brasileiros (e não apenas os afro-brasileiros) são herdeiros de um amplo e positivo legado de matrizes africanas. Para Cunha Júnior (2005), os africanos e afrodescendentes, no período da colonização brasileira,

em associação com povos de outras origens, forneceram a base cultural do País e, nesse sentido, o Brasil é, em grande escala, consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos. Para ele,

[...] partes do processo civilizatório da humanidade são necessárias para ilustrar a complexidade e a importância da bagagem africana trazida para o Brasil, e também levada antes de 1500, para Portugal e Espanha. Antes do Brasil, estes países receberam fortíssima colonização africana, decorrente da ocupação da península Ibérica pelos mouros durante 700 anos. A Europa, com sua constituição greco-romana, deve grande tributo à base africana. Exemplos importantes são as contribuições das civilizações egípcia e etíope para a Antiguidade (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 249-250)

Santomé (2001) nos alerta que, nas propostas curriculares, as culturas ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder muitas vezes são silenciadas, estereotipadas e deformadas. Daí a necessidade de problematizarmos, na perspectiva afrodescendente, os currículos e as práticas pedagógicas. Halmenschlager (2001) sugere que os professores e os seus alunos devem examinar que, por meio de uma aparente neutralidade e universalidade, a cultura branca se torna norma e assume, dentro da subjetividade racista e eurocêntrica, a centralidade da criação dos conhecimentos humanos, ou seja, “a cultura transmitida na educação é uma parte seletiva da experiência humana [...], seletiva significa cortada pelos critérios de apreciação de quem está definindo a cultura e a educação” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 258).

Nesse cenário, as práticas curriculares da/na educação profissional e tecnológica imprimem nos sujeitos dos cotidianos escolares uma visão parcial do mundo, uma visão da hegemonia branco-ocidental. Num país, cuja maioria da população declara-se afrodescendente, como o Brasil, tais práticas devem ser rigorosamente problematizadas.

Um reexame destas práticas curriculares por meio de uma perspectiva não-eurocêntrica, nos revelará um Continente Africano composto por diversas civilizações que, de acordo com Nascimento (1996): a) estão entre as primeiras a desenvolver a escrita; b) constituíram-se grandes impérios, como os de Mali, no século XII a XIV; c) praticavam no Egito, há 4.600 anos, a remoção de cataratas oculares e tumores cerebrais por meio de cirurgias; d) produziam, há mais de dois mil anos, aço em fornos que atingiam temperaturas que superavam 200 a 400 graus centígrados a capacidade dos fornos europeus até o século XIX, como os Haya; e) conheciam cinco a sete séculos atrás, o sistema solar, a Via Láctea com sua estrutura espiral, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno, como a nação Dogon (na região do antigo Mali), perto da Capital universitária de Tumbukutu e; f) que além das pirâmides egípcias, cuja construção exigiu o desenvolvimento de um conhecimento avançadíssimo de Matemática e Engenharia (capaz de projetar, 2.700 anos antes de Cristo, ângulos com 0,07<sup>o</sup> de precisão), elaboraram o sistema Yorubá de Matemática, baseado, como outros da África, em múltiplos de 20.

## ANTIRRACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS CURRÍCULOS

A temática das relações étnico-raciais na educação brasileira tem sido amplamente discutida tanto ao nível das políticas públicas educacionais quanto na área acadêmica. A publicação da Lei nº 10.639/2003 surgiu como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais dos negros por uma sociedade justa e igualitária, sendo um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

[...] a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (SECAD/MEC, 2009, p. 9).

É possível afirmar que a Lei 10.639/2003 é uma importante ação afirmativa por parte do Governo brasileiro no início do século XXI, posto que visa, por meio de uma ação propositiva e afirmativa, legislar para que sejam superadas ao nível das instituições escolares, sejam estas públicas ou privadas; nos níveis da educação básica ou superior, em todas as modalidades de ensino, conferindo o direito inalienável ao exercício de um direito humano fundamental: o respeito às diferenças étnico-raciais e a valorização da história, memória e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos escolares e nas prática docente, nas relações discente-docente, no acolhimento de famílias que historicamente foram classificadas como possuidores de aportes culturais e vivências religiosas e sociais estranhas e desprezíveis e, portanto, silenciadas e não valorizados pela escola. Ao definir ações afirmativas, Medeiros apud Forde (2011) nos traz a seguinte contribuição:

Uma definição abrangente diz que ação afirmativa é um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, nos negócios, na educação e no acesso à moradia. É o conjunto de medidas pelas quais os governos federal, estaduais e municipais, as universidades e também as empresas procuram não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade includente. A ação afirmativa recompensa o mérito e garante que todos sejam incluídos e considerados com justiça ao se candidatarem a empregos, matrículas ou contratos, independentemente de raça ou de gênero. Ação afirmativa não é sinônimo de quotas, que constituem apenas um instrumento de aplicação dessa política) (MEDEIROS apud FORDE, 2011 p.169).

Santos (2010) não nos permite olvidar que é a partir da consciência do indivíduo a respeito da opressão que, nas últimas décadas, se consolidam os novos movimentos sociais.

Nessa mesma direção, afirma Horkheimer (2010, p.136): “os destinos dos indivíduos sempre se uniram com o desenvolvimento da sociedade urbana”. Silva (1999) ressalta a concepção e explanação pautada pela compreensão de teoria e discurso, sendo que na primeira está implícita o conceito de que há uma relação entre a teoria e a realidade. Ou seja, um reflexo da realidade, inclusive da própria formação e práxis do profissional da educação: “as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder”(SILVA, 1999, p.88).

Os estudos realizados por Hall (2011) sobre a "Identidade Cultural na Pós-Modernidade" são bastante pertinentes no sentido de trazer para o debate a discussão sobre identidade dentro do panorama da globalização. Segundo Hall (2011), esta concepção de identidade visa a esconder os conflitos em torno das diferenças de classe, de gênero, de raça e etnia, para abrigá-las no "guarda chuva da identidade cultural". Essas diferenças, segundo o autor, foram subordinadas às questões políticas do “estado nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas." (Hall, 2011, p. 49).

Heller (1992) indica caminhos metodológicos para a compreensão do preconceito enquanto uma categoria social e histórica. Segundo ela, "o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos" (Heller, 1992, p:43). A autora ao longo da sua obra tece explicações sobre esse fenômeno, extremamente importante para evidenciar como os indivíduos constroem suas representações acerca da realidade social mais ampla com base em suas experiências. Como ela mesma afirma, às vezes os indivíduos são impingidos ao preconceito pelo próprio ambiente em que estão; outras vezes, assumem esquemas já elaborados sem muito refletir sobre eles. Sendo assim, é importante dar vez e voz àqueles e aquelas que, estando na escola, possuem um lugar de poder frente ao conhecimento e a informação. É importante saber o que os professores fazem com este lugar, no que tange à temática do racismo e dos indígenas e afro-brasileiros. É inegável que a sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, e que esta pluralidade é produto de um processo histórico com base em três grupos distintos: brancos, índios e negros. O sistema escravista, combinado com outras práticas de racismo institucionalizado que a sucedeu, constituiu um instrumento central de exclusão de todos os povos de origem africana no Brasil.

## **POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA MULTICULTURALISTA E AFIRMATIVA**

Uma nação necessita, além de vontade política, de dois motivos para adotar políticas orientadas por ações afirmativas. O primeiro é a constatação empírica da existência de discriminação por intermédio de indicadores das desigualdades socioeconômicas e políticas entre grupos. O segundo motivo é o compromisso nacional com os valores associados aos Direitos Humanos. Superar as desigualdades produto das discriminações raciais, principalmente aquelas embasadas no racismo institucional, deve ser um objetivos da sociedade brasileira. Há no Brasil inúmeros diagnósticos das desigualdades produzidas por discriminações, assim como, princípios constitucionais explícitos que orientam o Estado na promoção da igualdade e no combate às discriminações e ao racismo.

Uma práxis pedagógica multiculturalista e afirmativa pressupõe uma concepção de projeto político pedagógico e currículo capaz de desafiar, no âmbito escolar, assim como nos ambientes não escolares onde a prática pedagógica ocorre, práticas etnocêntricas, hegemônicas e monolíticas. A implementação da Lei 10.639/2003 surge no contexto da responsabilidade de garantir uma educação cidadã e de qualidade que abra os horizontes do



alunado para as mudanças societárias em um sistema capitalista de economia globalizada, onde ainda persistem as desigualdades raciais, o preconceito racial e o racismo institucional.

Sabemos que a educação atua de forma decisiva na formação humana e na construção ideológica e identitária do alunado, pois tem a seu favor uma atuação sistêmica, obrigatória e constante, o que propicia um ambiente adequado para a consolidação democrática dos direitos, deveres e da igualdade. No entanto, o que as pesquisas evidenciam são práticas escolares que geram e reproduzem desigualdades multiplicadas. Conforme explica Dubet (2001, p. 18), “o encontro entre a afirmação da igualdade dos indivíduos com as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais nunca foi tão violenta e tão ameaçadora para o sujeito”.

A discriminação racial na escola se consolida, ainda mais, na ausência de um posicionamento crítico do professor. De fato, os espaços escolares, em consonância com as práticas pedagógicas, têm sustentado a discriminação racial devido à ausência de um posicionamento crítico e propositivo frente ao preconceito, o racismo, a discriminação negativa e a negação dos direitos humanos (Valentim, 2006).

A escola é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações com crianças e adolescentes de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das diferenças raciais, que, infelizmente, pode resultar em um processo de desvalorização de atributos individuais de crianças e adolescentes que apresentam características físicas e traços étnicos, experiências religiosas e culturais, situação de moradia e condição familiar, considerados fora do padrão estabelecido pela mídia, pela sociedade e pela escola.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

No mundo de hoje, tecnologia e ciência são construções predominantemente masculinas que necessitam ser contestadas. Tal contestação, no entanto, não pode nos remeter somente à hierarquização dos lugares ocupados por homens e mulheres, mas também a outras hierarquizações como as de raça e classe social. Conforme afirma Silva (1998, p. 12):

Ressalto a importância de analisar e teorizar diferenças não apenas a partir de uma oposição básica entre os gêneros. É preciso reconhecer que as opressões e lutas de gênero não são universais. Outras diferenças tem que ser ressaltadas: raça, etnicidade e classe não precisam ser invisibilizadas para gênero se tornar visível. A localização de diferenças para além de gênero, passa pelo entendimento do significado que as diferenças entre os gêneros têm para os arranjos sociais. Esta preocupação central de estudos feministas remete a conceber que as construções sociais das explicações sobre a realidade são parte desta política de localização, a partir das diferenças. Tais posturas recentes realçam a quebra da universalidade dos clamores científicos, em favor de particularidades (SILVA, 1988. p.12).

A interdependência entre ciência e cultura e o resgate dos atores sociais constitui o lócus de onde pontuamos questões étnico-raciais. As tecnologias têm uma influência e até mesmo impacto na globalização posto que estas geram a infraestrutura material que possibilita o engendramento da cultura globalizada ou da globalização da cultura. De acordo com Silva (1998, p. 9):

As maneiras mais recentes de se conceber a natureza e as relações entre as pessoas e das pessoas com as coisas sugerem abordagens de conhecimento que crescentemente colocam em cheque explicações totalizadoras e universais. Dentro desta tendência, as abordagens de construção social da ciência e da tecnologia argumentam que estas são instituições sociais e não agentes autônomos. A questão principal passa então a ser como a sociedade interfere na construção da ciência e da tecnologia, ao invés da indagação comumente aceita sobre os efeitos do conhecimento científico e da aplicação de tecnologias sobre a sociedade. Todavia, é claro que esta última questão continua tendo importância, mas ela é agora vista sob uma nova perspectiva: as mudanças científicas e tecnológicas envolvem interesses sociais, políticos e econômicos. Tais interesses incorporam uma cultura de gênero. A crítica feminista à predominância de explicações científicas e escolhas tecnológicas que excluem as mulheres – e outros grupos dominados - tem gerado um campo frutífero de questionamento e novas abordagens (SILVA, 1998, p. 9).

Uma visão dialética da educação concebe as práticas educativas como capazes de negociar e até mesmo superar a imposição de ideologias hegemônicas. Dentro dessa perspectiva, o processo educacional é visto como um espaço em que indivíduos aprendem a contextualizar a sua própria realidade vista como resultado de processos socioeconômicos, culturais, históricos e raciais que são socialmente construídos.

Uma ação afirmativa no âmbito do currículo e da formação de professores terá o papel precípua de promover a justiça curricular. As dificuldades encontradas para que a Lei 10.639/2003 seja implementada pelas instituições escolares e cumprida pelos professores no chão da sala de aula são inúmeras, começando pela vontade política das instituições, passando pela argumentação de professores que dizem não se sentirem preparados para trabalhar com a temática, até a falta de recursos materiais e humanos, especialmente porque quando crianças e adolescentes negros estão em sala de aula, na sua maioria, estão em escolas de periferia, onde recursos tecnológicos são apenas palavras que, infelizmente, parecem servir somente para enfeitar enciclopédias.

É de fundamental importância que no âmbito da implementação da Lei 10.639/2003 se reivindique que os sistemas públicos de educação tenham instalações adequadas e que a ciência e tecnologia estejam a serviço de todos e seja instrumento para produção de conhecimentos e formação de mentalidades que, desde as séries iniciais, até a entrada no ensino superior, contribuam para a formação de valores que eduquem cidadãos e cidadãs para

que tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de europeus, asiáticos, africanos, povos indígenas, ciganos, dentre outros.

A Lei 10.639 de 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e implica o reconhecimento de que se deve por em prática políticas educacionais e estratégias didático-pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes nos sistemas educacionais e nos diferentes níveis e modalidades de ensino. É preciso considerar, também, que ao longo do processo educacional amplia-se a distância entre brancos e negros gradativamente, acentuando-se conforme o aumento da escolaridade. O quadro de exclusão de crianças e jovens negros do processo educativo formal coloca ao conjunto da sociedade o grande desafio de buscar estabelecer parâmetros mínimos de superação dessa situação.

O cumprimento do Plano Nacional de Implementação da Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um passo importante no processo de consolidação das políticas de inclusão, sem perder de vista as cotas raciais, um instrumento fundamental de ação afirmativa, recentemente aprovadas pelo Governo brasileiro. Nesse sentido, é importante mencionar que a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) do Senado, no dia 06 de junho de 2012, aprovou o projeto de lei que destina, no mínimo, 50% das vagas em universidades públicas federais, assim como nos CEFETs e IFETs, para aqueles que têm renda de até 1,5 salários mínimo per capita, ou que sejam negros e índios. O projeto combina cotas raciais e sociais.

## Notas

---

- i. A ideia de campo é um dos conceitos centrais na obra do sociólogo francês, Pierre Bourdieu. Pode ser definido com um espaço estruturado onde sujeitos com interesses antagônicos lutam pela manutenção e pela obtenção de determinadas posições em uma esfera de poder.
- ii. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que 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.
- iii. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- iv. CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e do Desporto- SEÇÃO I - Da Educação, artigos 205 a 214.
- v. A origem do ensino técnico e profissional no Brasil está associada a uma perspectiva assistencialista que visava a oferecer qualificação aos “órfãos e desvalidos da sorte”, ou seja, aos filhos dos operários, aos que não tinham condições econômicas satisfatórias e aos que precisavam ingressar no mercado de trabalho precocemente

- vi. De acordo com Iray Carone (2002, p. 186), “[...] obstáculo epistemológico é um impedimento ao conhecimento verdadeiro – um bloqueio criado pela própria ciência para se conhecer o objeto”.
- vii. O conhecimento de ascendência negro-africana no Brasil não se refere essencialmente ao conhecimento trazido da África, apresenta-se como resultado do diálogo entre os saberes dos africanos escravizados com os sujeitos e espaços sociais encontrados no Brasil, o que resultou naquilo que chamamos de africanidades brasileiras.
- viii. Trata-se de um conhecimento prudente para uma vida decente. Para Santos (2002), vivemos um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e o novo paradigma da ciência pós-moderna, que deve ser um paradigma que busque um conhecimento prudente para uma vida decente.
- ix. Neutralidade e “transparência” racial correspondem às marcas mais evidentes da construção de uma identidade branca (PIZA, 2002, 85).

## Referências bibliográficas

---

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

CARONE, Iray. A flama surda de um olhar. In: CARONE I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 181-188.

CUNHA Júnior, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendentes na cultura brasileira. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 249-273.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, p. 05-19.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2008.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. Diversidade e inclusão social: interrogando o colonial na educação profissional. In: FREITAS, Rony Claudio [et AL] (Org.) *Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores*. Vitória: Ifes, 2011.

HALL, S. A. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 7. ed. – Rio de Janeiro: DP& A. 2011

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001.

HORKHEIMER, Max. Ascensão e declínio do indivíduo. In: HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000. p. 131-162.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 59-90.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/negritude.htm>.> Acesso em: 10 jan. 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOS, B. de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-823.

SANTOS, B. de Sousa. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós modernidade*. 13<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomás T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA. 2001.

SILVA, Tomás. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALENTIM, Silvani S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?* Secretaria de Educação Básica/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. P. 103-121