

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO CED - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARIA CLARA MARTINS CALIXTO COELHO CARDOSO

**Relações étnico-raciais e educação do campo: uma relação  
necessária.**

FLORIANÓPOLIS

2022

MARIA CLARA MARTINS CALIXTO COELHO CARDOSO

**Relações étnico-raciais e Educação do Campo: uma relação necessária.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de licenciada em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Carolina Orquiza Cherfem

Florianópolis

2022

MARIA CLARA MARTINS CALIXTO COELHO CARDOSO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA RELAÇÃO  
NECESSÁRIA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática.” E aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Florianópolis, 05 de dezembro de 2022.

---

Prof. Dra. Beatriz Bittencourt Collere Hanff  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Carolina Orquiza Chermem,.  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Adriana Ferreira da Silva

---

Prof.<sup>a</sup> Ivanilde de Jesus dos Santos Ferreira

Cardoso, Maria Clara Martins Calixto Coelho  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO : UMA RELAÇÃO  
NECESSÁRIA / Maria Clara Martins Calixto Coelho Cardoso ;  
orientadora, Carolina Orquiza Churfem, 2022.  
61 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis,  
2022.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Relações étnico racias. 3.  
Educação do campo. I. Orquiza Churfem, Carolina. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Educação do Campo. III. Título.

Dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso à minha ancestralidade que sempre acreditou no poder da educação como parte da luta racial. Ao meu pai e minha mãe que sempre nos mostraram o grande papel da educação e por acreditarem sempre em mim e nos meus irmãos, e fazer da educação o solo da nossa família. Também dedico à família que estou construindo com base em tudo aquilo que me foi ensinado pelos meus ancestrais, e que hoje passa para mais uma geração da família, meu filho Rhavi Henrique.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus ancestrais avós, avôs, bisavós, bisavôs, tias e tios, e todos aqueles que vieram antes de mim e que me guiaram sempre nessa jornada.

Agradeço aos meus pais Elisângela Coelho Cardoso e Abel Calixto Cardoso, que me ensinaram sempre que temos que ser fortes e que sem a educação não somos nada. Sempre levarei a frase que minha mãe ensinou a mim e aos meus irmãos “ podem te tirar tudo, menos o seu conhecimento”, então agradeço sempre por todo conhecimento repassados por vocês.

Agradeço aos meus irmãos Daniel, Maria Izabel, Maria Cristina e João Gabriel que sempre foram a base para o meu conhecimento de família, obrigada por sempre fazerem parte das minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos que são a nossa futura geração e por nos ensinar cada dia a mais, amo muito vocês.

Agradeço ao meu filho que hoje é minha semente plantada nesse chão de terra, no qual pretendo com o ensinamento dos meus pais e dos meus ancestrais contribuir para a construção de um sujeito livre das opressões da vida por ser negro. Meu filho, que você sempre entenda que sua negritude é linda, que somos a identidade dessa nação e que devemos sempre nos orgulhar pelo o que somos. UBUNTU!

Agradeço ao meu companheiro Igor que me acompanhou nessa jornada sempre respeitando e se orgulhando de cada conquista alcançada. Obrigada pela família que construímos e por nossas vivências todas que são grandes aprendizados.

Agradeço aos meus amigxs construído nesse longo tempo de formação. Com vocês construí novos aprendizados. Obrigada pelos risos e pelos momentos coletivos, obrigada por termos sido resistência nesses anos.

Agradeço aos meus professores na construção na educação, principalmente aos meus professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Através de vocês que conheci a verdadeira educação libertadora.

Agradeço a minha orientadora Carol que aceitou me orientar nessa jornada de conclusão e que não desistiu de mim em nenhum momento. Obrigada por cada momento de atenção e contribuição, pelo cuidado, dedicação, paciência, rigorosidade para com minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

"A educação é o nosso passaporte para o futuro, pois, o amanhã pertence às pessoas que se preparam hoje." - **Malcolm X**

## **RESUMO**

Esse trabalho de conclusão de curso tem como finalidade compreender teoricamente, com base em referenciais bibliográficos, as relações étnico-raciais no contexto da educação, e mais especificamente, na Educação do Campo, buscando discutir alguns os limites e possibilidades desta relação. Será abordado previamente as relações étnico-raciais no ensino de ciências, já que a formação da autora deste trabalho se deu na licenciatura nesta área específica de ensino. A Educação do Campo surgiu a partir dos movimentos sociais do campo, que consolidam uma luta sócio-política e cultural para a construção de uma educação específica, sendo que, no interior dessa luta, encontramos o campesinato negro e a organização quilombola, presente historicamente na construção social do nosso país e na luta pela terra. Assim, através da minha formação na licenciatura em Educação do Campo, bem como por meio de levantamento bibliográfico, buscou-se neste trabalho realizar reflexões sobre a importância da Educação do Campo discutir as relações étnico-raciais no seu currículo, pois existe um campesinato negro que deve ser enfatizado de maneira mais específica, compreendendo seus processos históricos e culturais como camponeses, mas também como povo negro.

**Palavras chave:** Relações étnico-raciais, Educação do Campo, Ensino de Ciências.



<b>RESUMO .....</b>	<b>8</b>
<b>MEMÓRIAS SOBRE MINHAS VIVÊNCIAS .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>19</b>
1.1. Raciologia .....	24
1.2. Desigualdade Racial = Racismo .....	26
<b>2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS HISTÓRICAS E O ACESSO DO POVO NEGRO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
2.1. A luta pela igualdade educacional: lei 10.639/03, 11.645/08 12.711/2012. ....	37
2.1. Relações étnico raciais no ensino de ciências .....	42
<b>3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>44</b>
3.1. Educação indígena e quilombola .....	49
3.2. Limites e Possibilidades da Educação do Campo para as relações étnico-raciais na educação .....	53
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>59</b>

## **Memórias sobre minhas vivências**

Maria Clara Martins Calixto Coelho Cardoso, nascida em Florianópolis no dia 12 de setembro de 1996, gênero x, cor de pele negra. Pai negro, mãe negra, avôs paternos e maternos negros e uma avó indígena. Desde a infância sempre soube que era necessário ressaltar minha identidade negra para não ser chamada de morena ou parda, pelo fato de as pessoas acreditarem que por eu ser negra de pele clara eu tinha que me ver branca. Mas isso é um fator ocasionado pela ideologia de embranquecimento em nosso país, que segundo Domingues (2002), é uma ideologia que poderíamos chamar de um instrumento do racismo pós-abolição. A ideologia de embranquecimento vem na virada do séc. XIX para o XX como um projeto do governo de branqueamento não do genótipo e sim do fenótipo da população.

Como adverte Andreas Hofbauer, o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. O branqueamento ora é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu ethos de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de "clareamento" da população brasileira, registrado pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX .(Domingue,Petronio José. Estud. afro-asiát. vol.24 no.3 Rio de Janeiro 2002.)

Então ser uma mulher negra da classe trabalhadora, porém com condições sociais compreendidas como classe média, quebra todos os padrões ideológicos de branqueamento em nosso país, pois venho de uma classe social que só foi conquistada por anos de trabalhos de meus antepassados e de meus pais. Um lugar social que não foi reservado para pessoas negras, uma classe que não é somente social e sim racial, uma classe frequentada por grande parte branca e que só depois de anos de trabalhos eu e os meus irmãos estamos conseguindo usufruir. Mas ao mesmo tempo em que usufruímos, sabemos que ela não é duradora para nós negros, por isso temos que continuar seguindo o mesmo ritmo de nossos antepassados para que depois de anos mais uma geração de nossa família possa ter esse direito e se afirmando como negros dentro da mesma.

Sou uma mulher negra que sempre teve que ouvir da minha mãe que tenho que ser duas vezes melhor na vida. Sou uma mulher negra que só se sentia acolhida quando chegava em casa, diante do medo de andar sozinha na rua. Sou uma mulher negra que sempre soube a existência do preconceito racial, mas mesmo assim o

tratava como algo que tinha que conviver sem rebater. Sou uma mulher negra que desde pequena sofria com uma solidão que tem cor, padrão social e um estereótipo. Que depois de anos descobri que esse sofrimento não era só meu e sim de toda mulher negra e que já tinha nome “solidão da mulher negra<sup>1</sup>”, um sofrimento que destrói toda a identidade de uma menina negra.

Sou uma mulher negra que para ser aceita, muitas vezes reprimiu seu conhecimento e sentimento. Mas sou uma mulher negra que hoje reconhece e respeita seus antepassados, uma mulher negra que descobriu que racismo não se combate com silêncio, uma mulher negra em constante aprendizado com meu povo. Uma mulher negra que se auto-avalia e não permite mais que outras pessoas a avaliem pela sua cor, uma mulher que pretende contribuir para que mais pessoas tenham as mesmas oportunidades que eu tive de me conhecer e identificar. Sou uma mulher negra e uma educadora que não vai mais se silenciar.

Um dos episódios que marcou a minha vida foi de uma vez em que um fotógrafo estava fazendo fotos de pessoas negras para a comemoração do dia da consciência negra. Os meus irmãos foram escolhidos, mas eu fui excluída por não ser considerada negra o suficiente para os padrões da tabela de colorismo. Isto me marcou pelo fato de nós negros ainda termos que está provando nossa raça para não sermos classificados. O colorismo é mais umas das ferramentas do racismo para diminuir a identidade afro-brasileira, surgindo como uma forma de exclusão, o autor FRANCISCO (2018) retrata em seu ensaio filosófico o colorismo como uma segregação daqueles que possuem uma tonalidade de tom mais escuro do que o do padrão eurocêntrico.

Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade. Assim, para os publicitários, por exemplo, basta enfiar um negro no meio de uma multidão de brancos em um comercial para assegurar suposto respeito e valorização da diversidade étnica e racial e livrar-se de possíveis acusações de exclusão racial das minorias. Um negro ou japonês solitários em uma

---

<sup>1</sup>Solidão da Mulher Negra: Nossa sociedade tem uma herança patriarcal e escravocrata que até hoje impacta nas possibilidades de ser, falar e existir. Infelizmente, ainda se tem na sociedade a percepção de que alguns são mais ou menos humanos do que outros. Isso leva a uma naturalização das desigualdades e da violência sofrida pelas mulheres negras. (Redação Observatorio 3º setor, A solidão tem cor: o sofrimento das mulheres negras no Brasil, 2018)

propaganda povoada de brancos representam o conjunto de suas coletividades. Afinal, negro e japonês são todos iguais, não é? (CARNEIRO, 2004,p.2) IBID (FRANCISCO, 2018,p.5).

Por esse fator que a minha família sempre batalhou para dar a melhor educação para os filhos. A educação faz parte da história da minha família, formada grande parte por professores. Lembro da escola em que eu estudava sem ter vontade, sem me sentir confortável naquele lugar e de reclamar o porquê tínhamos que aprender tanto conceitos que não faziam parte de minha vivência. Muitas das vezes em que ouvi professores ressaltar a existência dos negros na nossa sociedade era por serem escravizados. Do ensino fundamental ao médio ouvi piadas que menosprezavam o povo negro. Hoje quando me lembro de minha vida escolar percebo o quanto aquilo era preconceituoso e contribuía para reproduzir a ideologia racista que exclui o meu povo há anos. Algumas vezes eu até ria, porque também estava submetida à ideologia branca dominante imposta pelos padrões sociais e pela escola, que também se fazia cega. Tudo isso contribuía para que eu odiasse a minha cor de pele.

Lembro no ensino médio das lutas que meus pais enfrentaram para reerguer a família economicamente. Entrei para uma escola particular onde passei três anos sendo a única negra autodeclarada presente na sala, porque as outras meninas negras de pele clara não se reconheciam como tal. Contando o restante de alunos presente na escola, se tivesse 10 alunos negros na escola inteira já era diversidade. Lembro que em sala de aula meus amigos me perguntavam se meu pai era traficante, por causa das condições financeiras em que vivíamos. Ouvi isso inúmeras vezes, principalmente quando meu pai começou a me pegar na escola com um carro mais popular. Acreditava que fossem piadas, mas ainda não entendia todo o contexto racista que fazia emergir essas piadas.

Minha autoestima como mulher negra dentro da educação foi resgatada novamente na Universidade e no curso de Educação do Campo, quando deixei de ser a “neguinha do casarão”, não que me envergonhasse, mas por ser uma expressão usada como menosprezo, para ser a NEGRA que batia de frente com o racismo, a negra que começou a ser chamada pelo nome e não por estereótipo, a negra que começou a ser enxergada, a negra que soltou o cabelo e criou identidade. Agradeço minha família por sempre me lembrar que “SIM, SOMOS NEGROS E VAMOS SEMPRE TER ORGULHO POR ISSO”. Aos meus amigos antigos deixo aquela

neguinha usada de piada e aos meus companheiros de luta deixo minha identidade negra afirmada e exaltada.

## **Introdução**

Este trabalho de conclusão de curso tem como temática principal “as relações étnico-raciais e a Educação do campo”. Ele se insere no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tendo como finalidade compreender teoricamente, com base em referenciais bibliográficos, as relações étnico-raciais no contexto da educação. Será abordado brevemente as relações raciais no ensino de ciências, uma vez que a minha formação na licenciatura em Educação do Campo se deu nesta área específica do conhecimento. A partir destas apreensões, o trabalho tem como objetivo compreender as nuances entre as relações étnico-raciais e a Educação do Campo, buscando apontar alguns limites e possibilidades que a Educação do Campo pode ter para contribuir para a construção das relações étnico-raciais na educação.

A Educação do Campo tem como marco o ano de 1998. Ela surge, inicialmente, como Educação básica do Campo, mas a partir da I Conferência Nacional por uma Educação básica do campo, nasce a expressão “Educação do Campo”, entendida como mais abrangente por abarcar desde a educação infantil ao ensino superior, passando pela Educação de adultos e pela educação que perpassa os âmbitos formal e não formal.

I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART,2012 p.260).

Nessa conferência iniciaram as formulações sobre a Educação do Campo, que se contrapõe às políticas de educação rural adotadas pelo Brasil. Por esse motivo o termo “campo” é utilizado, pois se trata de uma reflexão do atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que garantiram a sobrevivência desses trabalhadores. (KOLLING, NERY EMOLINA apud CALDART,2012, p 260).

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os

movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (CALDART, 2012, p.261).

Através desta realidade que o surgimento da Educação do Campo volta-se aos processos sociais dos povos tradicionais. Nesse sentido, nasce como um comprometimento com a formação desses sujeitos, sendo eles donos de seus próprios destinos, valorizando assim sua cultura, o meio de produção camponês e a participação social. Uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo, e um direito desses povos tradicionais que sempre foram inferiorizados e marginalizados das políticas públicas voltadas para a educação e cultura.

São reconhecidos como sujeitos do campo, os quilombolas, os indígenas, agricultores familiares, caboclos, extrativistas, caiçaras, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, e outros povos que produzam suas vidas a partir do trabalho no meio rural. (PPP, 2014).

Caldart (2012), aponta que na II Conferência Nacional, o lema direcionado e pressionado era “Educação do Campo: Direito nosso dever do estado”, que deixa explícito a luta dos povos tradicionais por uma educação específica e necessária, e que esta luta deve se dar em espaços públicos, sendo que o Estado tem que ser pressionado para construções de políticas que garante esse direito de modo universal e não no modo abstrato (CALDART, 2012, p.262).

O objetivo da Educação do campo é refletir sobre as políticas educacionais através dos interesses dos povos tradicionais. Compreende que a luta para que os sujeitos que vivem no campo tenham direito a uma escola que tenha articulação com as especificidades do campo e o reconhecimento histórico produzido pelo campo. Defende o direito de esses sujeitos serem educados no lugar de onde vivem, neste caso o campo, como também uma educação pensada partir da comunidade tendo a participação dos sujeitos que ali vivem, estando vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2012.p263).

Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre a formação de professores para o campo, compatível com estes objetivos, o que faz emergir os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, os quais, desde 2006, vem sendo ofertado em algumas universidades federais do país. Na Universidade Federal de Santa Catarina o curso foi regulamentado em maio de 2008. Sua atuação na formação

de egressos no curso é de docente em Educação do Campo, na área das CNM, Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Matemática, anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas do campo (PPP, 2014, p.1).

De acordo com Hoock (2013) pode relacionar o curso com seu livro ensinando a transgredir, no qual a autora explica que a educação libertadora está ligada ao processo de aprendizagem se torna mais fácil pelo fator de acreditar num aprendizado que não seja apenas de compartilhamento de informações, mais sim um ensinamento que respeite os alunos através para que o aprendizado começar de um modo mais íntimo e profundo.

Sendo assim o curso pauta-se na Pedagogia da Alternância, tendo os seus tempos educativos divididos entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade. O tempo comunidade é realizado nas localidades de morada dos estudantes do campo ou aqueles que demonstrem interesse para atuação em escolas do campo. (PPP, 2015,p.01).

Uma das discussões que me interessou ao cursar a Licenciatura em Educação do Campo refere-se aos povos tradicionais e a luta pela construção de identidade dos sujeitos do campo. No ano de 1980 começam a acontecer algumas mudanças na América Latina na medida em que surgem novas vozes políticas, ou seja, “novos sujeitos políticos protagonizam as políticas dos conflitos sociais do meio rural que emergem no cenário público e político” (CRUZ, 2012, p.596). Nesse período reivindicações são feitas por esses grupos, que são nomeados de “populações tradicionais” ou “povos e comunidades tradicionais” (ibid.).

A compreensão desse termo implica entendermos sua origem, sua historicidade e suas diversas formas de apropriação. Trata-se de um conceito antropológico, uma categoria de análise, que busca nomear, classificar e caracterizar essas comunidades do campo, tendo em vista um conceito político de identidade. Deste modo, o termo povos e comunidades tradicionais referem-se não apenas a um conceito antropológico, mas a uma categoria de ação que mobiliza as lutas desses povos pelos seus direitos sociais (CRUZ, 2012, p.596).

Esse termo vai surgir no campo ambiental e no campo sociopolítico, ganhando visibilidade pelas comunidades tradicionais indígenas pela luta de seus direitos territoriais e indenitários. Um dos marcos fundamentais dessa luta foi a aprovação, em 1989, na convenção 169 da organização internacional, na qual direitos e garantia para as comunidades indígenas e tribais em países independentes (ibid.).

No Brasil, em 1980, os povos indígenas e quilombolas conquistaram o reconhecimento de seus direitos territoriais perante a Constituição de 1988, o que fortaleceu as lutas dessas comunidades juridicamente. São reconhecidos e caracterizados como povos e comunidades rurais:

Povos indígenas, quilombolas, populações, agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, catingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros). ( CRUZ, 2012, p.597).

Essas comunidades não apenas lutam pela desigualdade e redistribuição das terras, mas também pelo reconhecimento das diferenças culturais, diferentes modos de vidas que se caracterizam por diferentes territórios.

Para Quijano (2005) isso implica a ampliação das lutas contra a exploração, a privação, a marginalização a exclusão social fruto das desigualdades socioeconômicas estruturais de nossas sociedades capitalistas periféricas para as lutas contra o não reconhecimento e o desrespeito das minorias (que na realidade são maiorias), que resultam das formas de dominação cultural e étnico/racial herdadas em sociedades com um passado colonial/racista nas quais ainda permanece, como padrão de poder atual e atuante, a colonialidade do poder.

Ao conhecer estas discussões percebi que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, mesmo sendo um curso que avança nos princípios trazidos pela decolonialidade<sup>2</sup> dentro da universidade, bem como que apresenta uma série de discussões anti-racistas em seu currículo, conserva ainda como desafio esse olhar mais aprofundado para as relações étnico-raciais, fato que me chamou a atenção nesses anos em formação, e que conseguimos articular mais amplamente sobre a temática na disciplina de Aprofundamento temático Etnias.

A disciplina de Aprofundamento temático tem como ementa “Diálogos entre a área CN e MTM e temas contemporâneos - relações étnico-raciais. Reflexões e aprofundamento sobre essa temática que atravessam a educação no/do campo. Lutas e conquistas de direitos pela diversidade étnica e os movimentos sociais. Ciência e

---

<sup>2</sup>Decolonialidade: Consiste em uma prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.(Costa, Joaze Bernardino. Decolonialidade e perspectiva negra. Soc. estado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016). O conceito sugere uma mudança da perspectiva eurocêntrica de mundo para uma perspectiva latino-americana, a partir dos sujeitos sociais colonizados.



cultura afrobrasileira, africana e indígena”. São proporcionadas interlocuções de temas que causam implicações na formação de educadores em Educação do Campo. (PPP, 2015)

No curso esta matéria está dividida em aprofundamento I e IV , sendo uma atividade complementar do curso. Na segunda fase a temática aprofundada e articulada é a de raça e etnia, no qual foi ministrada pela Professora Carolina Orquiza Cherfem, onde foi articulado a compreensão de raça e etnia pelas suas representações e interseccionalidades com as desigualdades de classe e de gênero.

Porém, do meu ponto de vista, mesmo sendo um curso no qual abrange os conhecimentos transversais para educação, e que, ao longo dos anos vem ampliando essas discussões, ainda existem dificuldades para articular as problemáticas históricas das relações étnico-raciais, tanto teoricamente como na prática cotidiana do curso, o que poderá ser refletido neste trabalho.

Ressalto que os padrões eurocêntricos ainda existentes têm que ser quebrados e que devemos nutrir ações que promovam a educação do/no campo, a partir, também, de um olhar que seja direcionado às relações étnico-raciais promovendo, de fato, uma educação de qualidade social. Sendo assim uma educação que tenha um olhar político que de fato repare esses problemas sociais, e não uma política que se esconde ou camufla a necessidade de mudança social.

A luta da Educação do Campo é também uma luta pela reparação histórica aos povos tradicionais, povos que foram historicamente marginalizados pelas políticas públicas. Uma luta que no Brasil começa com os povos indígenas e quilombolas, que lutam pela terra, pelos seus direitos e pelo reconhecimento de sua cultura, lutas estas que se mantêm na atualidade. Contudo, é necessário enfatizar esses povos no Curso de Educação do Campo, sem nos esquecermos que, junto do camponês italiano ou alemão, estão os caboclos, indígenas e quilombolas que viveram nessas terras e foram oprimidos; povos tradicionais marginalizados e sem direitos. Os processos de descolonização que tanto se trata no texto teórico são esquecidos na prática acadêmica.

Em quatro anos de curso relembrei do meu ensino médio, que contava quantos alunos negros ou indígenas estão presentes em sala de aula e estudamos apenas a educação padrão europeu, são 18 anos educacionais que passo pela data

20 de novembro como um dia qualquer ou de estudarmos a escravidão, ou de pintar máscaras africanas, e o mesmo com a data de 19 de abril esquecido. Cadê nossa educação que trabalha a realidade dos campos, cadê a educação que luta pela igualdade dos direitos, cadê?

Diante do explicitado, torna-se evidente a justificativa para o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): as relações-étnico raciais e a Educação do Campo. O trabalho tem como objetivo compreender as nuances entre as relações étnico-raciais e a educação do campo, buscando apontar alguns limites e possibilidades que a educação do campo pode ter para contribuir para a construção das relações étnico-raciais na educação. Os objetivos específicos são:

- 1) compreender teoricamente as relações étnico-raciais;
- 2) refletir sobre as relações étnico-raciais na educação e no ensino de ciências;
- 3) compreender a aproximação entre as relações étnico-raciais e a Educação do Campo;
- 4) apontar alguns limites e possibilidades do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFSC para as relações étnico-raciais nos contextos educativos.

A metodologia utilizada conta basicamente com o estudo teórico e revisão de bibliografia, bem como uma reflexão analítica a partir da experiência da própria pesquisadora, por ser ela uma mulher negra, professora, que trabalha com as relações étnico-raciais no contexto da educação e formada na licenciatura em Educação do Campo.

Tendo explicitado este contexto, o TCC será dividido em três capítulos. No primeiro abordaremos sobre as relações étnico-raciais, que tem como objetivo elucidar o conceito de raça e sua problemática em torno do racismo. Já no segundo capítulo abordaremos sobre as relações étnico-raciais e a educação, observando a lei 10.639/03 e apresentando as reflexões em torno do ensino de ciências. No terceiro capítulo traremos das aproximações entre a Educação do Campo e as relações étnico-raciais.

## Capítulo 1: Relações étnico-raciais

Se buscarmos no dicionário a palavra raça encontraremos a seguinte definição que segundo o dicionário, a palavra raça significa será:

Categorização que pretende classificar os seres humanos, pautando-se em caracteres físicos e hereditários. Grupo de indivíduos cujos caracteres biológicos são constantes e passam de uma geração para outra: raça branca, raça negra etc. Sucessão de ascendentes e descendentes de uma família, um povo; geração, descendência, linhagem: raça de Davi. Subdivisão de uma espécie: raças humanas. [Popular] Desejo intenso, constante de quem busca algo e não desiste com facilidade daquilo que quer: o jogador ganhou na raça! [Figurado] Categoria de pessoas da mesma profissão, de inclinações comuns; classe: os agiotas constituem má raça (Dicionário Aurélio, 2017).

Esta definição da palavra raça explica como o conceito formado transportado para além de sua definição etimológica, porém, ela não é suficiente para compreender a complexidade da questão racial na atualidade. Para essa compreensão faz-se necessário analisar historicamente a questão racial.

Historicamente o século a qual deveremos analisar para compreendemos a ideia de raça é o século XIX, segundo a autora Reis (2011), por este século ser um período marcante na discussão sobre o significado e o conceito sobre raça. A autora explica que se faz necessário compreender os significados do conceito, como foi apropriado e quem se utilizou desta ideia, entendendo, assim o seu papel educacional, político e principalmente social.

Raça segundo Quijano (2005), é uma construção mental que expressa experiências de dominação colonial e que vai transcender nas dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo a ideia do eurocentrismo que vai ter mais duração que o colonialismo.

O autor Munanga (2000) explica que raça tem significado italiano de razza, que quando utilizado no latim significava ratio “sorte, categoria, espécie”. O conceito também foi compreendido e usado na Zoologia e na Botânica como classificação das espécies de animais e vegetais. Nessa direção, o naturalista sueco Lineu (1707-1778), a partir das ciências naturais, utilizou este termo para sua teoria que diferenciou 24 espécies de plantas em raças ou classes. A partir desta definição de Lineu em classificar raças de animais e vegetais, o conceito categórico e classificatório de raça

foi transportada para classificação de raças humanas com ideia de “pureza”, ou seja, raça nobre, construindo uma ciência equivocada e que deu margem para uma hierarquização e classificação das raças humanas. Atualmente esta teoria foi inteiramente abandonada (MUNANGA, 2000, p.1).

Quijano (2005) compreende que existem dois eixos sobre a ideia de raça. O primeiro seria a noção de conquistador e conquistado, sendo muito presente nas colonizações, tendo o conquistador uma raça e o conquistado outra. A segunda noção, que se soma a esta primeira, é ideia de seres inferiores a serem dominados e seres superiores que dominam. Nas palavras de Munanga (2000), raça através do latim medieval, passou a designar um grupo que tenha um ancestral comum e que possui algumas características físicas em comum.

A partir dos séculos XVI-XVII, esta compreensão passa a atuar nas relações de classes sociais na França, separando os Francos, ou seja, a nobreza de origem germânica; dos plebeus, que era a população local conhecida como Gauleses. Os Francos acreditavam ser de sangue “puro” e terem aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, os quais pensavam que eram realmente de uma raça inferior podendo até ser escravizados. Deste modo, nota-se como os conceitos de raças “puras” transportados da Botânica e da Zoologia, para os seres humanos, legitimaram historicamente relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (MUNANGA, 2002, p.1).

Com novas descobertas e surgimento de novas respostas e explicações o conceito de raças humanas passou a ser utilizado pela teologia e pela escritura bíblica, para justificar o surgimento de novos povos que não eram conhecidos pela civilização ocidental e que acreditavam que seriam “bestas”. (ibid.)

O debate sobre a origem da humanidade prosseguiu no século XIX, através das versões: **monogenista** e **poligenista**. A primeira perdurou até a metade desse século e acreditava que a humanidade era uma, isto é, surgira de um só núcleo de criação e dele se expandiu. Em contraposição, a segunda versão, **poligenista**, defendia a existência de vários núcleos de criação e que estes estariam relacionados às diferenças raciais observadas. Independentemente de uma análise mais aprofundada sobre essas teses, a verdade é que a segunda versão propiciou o avanço de uma interpretação biológica sobre os comportamentos humanos, sendo estes compreendidos a partir de leis biológicas e naturais (Reis, 2011, p.01).

No século XV Munanga (2002), aborda a descoberta de novos povos (ameríndios, negros, melanésios, etc.) que põe em objeção as teorias criadas pela

civilização ocidental. Esses povos trazem questionamentos como: “Quem são esses recém descobertos”? São bestas ou são seres como nós europeus? ”.

O autor retrata que na Península Ibérica entre o séc. XVII-XVIII essa objeção se torna o palco principal de discussões. Era preciso compreender quem eram esses povos e se eles eram também descendentes de Adão. Através dos reis magos, cuja imagem apresenta três raças, (o branco, negro e amarelo) foi possível identificar a presença de povos negros, porém o índio ainda era uma análise sem respostas. Com o tempo foi encontrada uma explicação da bíblia para justificar que os índios vinham da descendência de Adão.

Quijano (2005) descreve em seu texto que as novas descobertas trazem uma nova compreensão de raça que retratará a identidade das Américas, principalmente a América Latina, desenvolvendo assim nas relações sociais nesses territórios a ideia de classificação e identidade de raças.

O iluminismo, identificado como séc. das luzes, traz consigo um movimento filosófico que mobiliza a Europa como mundo das ideias. Nesse século Munanga (2005) explica que os filósofos contestam a igreja e o fato de os príncipes serem o centro do conhecimento. Com isso recolocam em discussão os seres descobertos, e trazem a teoria das ciências naturais sobre raça para explicar a existências desses povos.

A teoria das ciências naturais proporciona uma ferramenta operacional para esses pensamentos infelizes sobre raça, e que legitima o racismo, e junto com esse recolocamento o pacote da hierarquização que abriu o caminho para o racismo. Deste modo, tal como apresentado no início deste texto, na história da ciência, a classificação dos seres vivos começa na Zoologia e na Botânica, até um momento era importante encontrar categorias maiores por sua vez subdivididas em categorias menores e subcategorias e assim por diante.

Munanga (2005) vai explicar que no século XVI a compreensão de raça foi utilizada a partir de critérios morfológicos para aperfeiçoamento da classificação da raça humana. A compreensão de raça biológica deixa de ser uma ideologia imposta como naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Mas ainda assim, incutiu-se a ideia de que as civilizações ocidentais eram naturalmente superiores, e por isso desempenhavam funções de mando e de exploração, enquanto os novos povos, foram compreendidos como naturalmente inferiores, deveriam ter o trabalho explorado garantindo a economia colonial

(CHERFEM, 2014). Trata-se da utilização do conceito biológico de raça para o conceito social de raça. Ou seja, mesmo tendo sido descoberto que não é possível transportar a ideia de raça biológica para o social, para os seres humanos, tal compreensão continuava a ser utilizada na prática separando civilizações e povos.

Em qualquer operação de classificação é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças. A espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje, a saber, raça branca, negra e amarela, que era definida pela concentração de melanina (MUNANGA, 2005, p. 3).

A concentração de melanina é o que determina nossa cor da pele, onde pessoas brancas concentram menos melanina, e enquanto negros tem mais concentração. Porém Munanga explica que isso não implicaria na explicação de raças:

Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. Da mesma maneira que os pigmeus da África e da Ásia não constituem o mesmo grupo biológico apesar da pequena estatura que eles têm em comum. (MUNANGA, 2005, p.4).

Munanga (2005) explica que a cor não justifica que um ocidental não possa ser parente próximo de um oriental e que o critério da cor não nos classificava como compreendidas pela teoria das ciências naturais.

Alguns cientistas naturais, biólogos, tentaram impedir essa compreensão na biologia, mesmo que tenha ficado claro que ele não pretendia mais explicar a vida social e as diferenças entre os seres humanos; propuseram que o seu nome fosse mudado, que se passasse a falar de “população” para se referir a grupos razoavelmente isolados, endogâmicos, que concentrassem em si alguns traços genéticos (GUIMARÃES, 2008, p.68).

A não existência de raças humanas para a biologia significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, não são maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações européias, por exemplo. Guimarães (2008) esclarece que “é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça” (GUIMARÃES, 2008, p.66).

A biologia e a antropologia física criaram uma ideologia de raças humanas, em que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, como no mundo animal, e que essa divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Isso só foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. O que chamamos atualmente de racismo não teria fundamento sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. (GUIMARÃES, 2008, p.64)

Essa divisão de espécie perpetua a uma política social escravocrata e pós-abolição. De acordo com o Geledés (2020) diante da teoria da evolução que explica as diferenças inatas entre os indivíduos de uma mesma espécie levam alguns a se adaptar melhor ao ambiente que os demais. Eles, daí, tendem a sobreviver por mais tempo, e a deixar mais filhos. Essas diferenças se propagam por hereditariedade, e se tornam mais comuns na população.

Através de compreensão Francis Galton na década de 1880 cria o termo eugenia, que tem como ideia o combate à miséria os ricos teriam que deixar mais descendentes que os pobres se tornando assim uma base científica racista.

Através das transformações do modo de produção com o advento da Revolução Industrial o sistema capitalista foi implantado em substituição do regime escravista o que refletiu no crescimento urbano, na proletarização e nas relações sociais. A introdução desse modelo de sociedade continha motivações econômicas, estéticas, raciais e ilusórias como tentativa de superação sociocultural frente a uma conjuntura marcada por uma população racialmente mista, analfabeta, de crença católica, predominantemente rural. Dessa forma, se prevaleceu os pensamentos do movimento eugenista positivo o qual foi adotado todo um aparato legal de formação da identidade nacional com base no branqueamento da população por meio da imigração de indivíduos brancos. (SERAFIM, 2022, p 24-25)

Geledés (2020) traz que no Brasil no séc 19 pós-abolição, a população negra era gigantesca, tornando assim a sociedade mais miscigenada. Com a ideia eugenista crescendo na Europa e nos EUA, brasileiros da elite começam o projeto de construção de uma “raça superior”, branca. Esse projeto se perpetua e se instalou em universidades, políticas e hospitais. Com o nascimento de novas metrópoles, pobreza e sujeira eram combinação perfeita para proliferação de epidemias nascendo assim os movimentos sanitaristas que buscavam resolver os problemas de saúde pública nos centros urbanos. (GELEDÉS, 2020,p.01)

“O sanitarismo em si não era um problema. A divisão entre os que pretendiam higienizar o País e os que queriam “purificar a raça”, porém, era tênue. Vários nomes influentes participavam simultaneamente dos movimentos sanitaristas e eugenistas. É o caso de Belisário Pena, fundador da Liga Pró-Saneamento do Brasil, e de Artur

Neiva, discípulo de Oswaldo Cruz – e defensor do branqueamento da população brasileira.”(GELEDÉS, 2020,p.01).

Munanga (2005) afirma que a invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Mas sim que os patrimônios genéticos são diferentes, sendo que essas diferenças não são suficientes para classificar os seres humanos em raças. Ele explica que o problema não está nem na classificação, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça, mas se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem realizado seus trabalhos somente à luz da classificação dos grupos humanos, em função das características físicas, eles não teriam definitivamente causado nenhum problema à humanidade (MUNANGA, 2003, p.05).

O autor esclarece que no começo foi priorizada a relação de hierarquização, dominação entre povos, usando dessas teorias para subdividir em grupos de superiores e inferiores, ou seja, o colonizador e o escravizado. Com essa ideologia que as pessoas brancas tornariam superiores, sendo as mais bonitas, intelectuais e valorizadas culturalmente. Enquanto negros, índios, entre outros povos, que não se pareciam ao colonizador, foram classificados como estúpidos menos intelectuais e sem cultura. Destruindo com essas classificações a raciologia (MUNANGA, 2003, p.05.).

Em especial, o conhecimento e a produção do conhecimento compreendido como válido foi relacionada aos brancos, enquanto o conhecimento tradicional dos não brancos foi inferiorizado e compreendido como primitivo (CHERFEM, 2014). “As raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais” (GUIMARÃES, 2008, p.65).

## **1.1. Raciologia**

Com as teorias das ciências naturais, a classificação da humanidade abriu portas para uma teoria pseudocientífica, a raciologia, que tinha um discurso mais de



dominação humana do que um papel científico. Munanga (2003) explica que a raciologia apresenta a classificação dos seres humanos por raças através do fenótipo. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra mundial (MUNANGA,2005, p.05).

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas, no entanto, originou, segundo Munanga (2004), uma teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou espaço no início do século XX, ultrapassando os círculos intelectuais e acadêmicos e se disseminando no conjunto da sociedade. Tal teoria procurava legitimar os parâmetros impostos pela dominação e divisão racial do trabalho, tentando explicar biologicamente a raça negra como inferior e a branca como superior (CHERFEM, 2014, p.12).

Quijano (2005) descreve que raça e identidade racial são instrumentos básicos da classificação social, e que essas identidades foram configurando as relações de dominação, hierarquização, lugares e papéis sociais, deixando de ser procedências geográficas ou país de origem. Ou seja, raças são, cientificamente, uma construção social que a própria sociologia ou ciências sociais tem que estudar, pois que trata das identidades sociais. Para o autor, faz-se necessário sepultar a ideia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal ideia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo (MUNANGA,2000, p.05).

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO,2005, p.108).

Trata-se de uma ideologia carregada, e toda a ideologia tem um papel camuflado que é a relação de dominação. O conceito de raça tem uma estrutura global da sociedade e carrega relações de poder. Se cientificamente raça não existe, socialmente a ideia de raça fictícia se reproduz e aumenta o racismo, até por que a construção das diferenças a partir do fenótipo são um dos exemplos dessa relação (MUNANGA, 2003.p.6).

## 1.2. Desigualdade Racial = Racismo.

Com o processo da abolição, no pós-abolição, começa o período de industrialização e com ele vem o pacote político governamental de democracia racial, usando da ferramenta de dominação e exclusão, colocando os negros na mão de obra mais barata e informal.

O governo teve que lidar com a questão problemática social, que Guimarães (2001, p. 101) descreve, “não temos mais escravos e agora não podemos mais fazer de conta que o negro livre é caboclo, que o negro livre é índio. Vai ser preciso incorporar agora esse povo, essa raça, nessa nação nova, criar símbolos nacionais”. Começando o movimento que transmitisse uma ideologia de democracia racial que trazia como bordão “a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante “raça”, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista” (GUIMARÃES, 2008, p. 101); uma ideologia racial que camuflou o processo de exclusão da população negra.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2004 p.7).

O problema não está na raça, mesmo sendo uma classificação pseudocientífica que com o tempo foi anulada pelos próprios cientistas da área biológica. A desigualdade está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente, e que continuou existindo no país após a abolição, perpetuando-se até os dias atuais. O *apartheid* foi uma demonstração da radicalização do racismo sem desconectar da palavra raça (ibid.).

Com efeito, o *apartheid* é uma palavra do afrikans e recebeu a definição ideológica de um projeto de desenvolvimento separado, com a finalidade de preservar a riqueza cultural e as identidades étnicas dos povos da África do Sul. Em nome do respeito às identidades e às diversidades culturais, foi implantado na África do Sul um regime segregacionista que durante meio século confiscou os direitos fundamentais, políticos e sociais da maioria da população.

Munanga (2004) insiste no fato de que o racismo surge na intervenção de características biológicas como justificativa dos comportamentos humanos. Lineu, oferece também no século XVIII, modelo de classificação racial humana com um pacote de hierarquização. Em sua classificação, Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (Munanga, 2004.p.9).

Essa classificação conseguiu se manter durante anos como uma base da dominação e exclusão na sociedade. Munanga (2004) destaca que Lineu relacionou a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, com valores nitidamente tendenciosos.

Guimarães (2008) fala de três outros conceitos que sempre aparecem nos discursos, o conceito de classe, de cor e cultura. Na prática e nas relações sociais cotidianas a sociedade se comportou pautada nesses três conceitos.

Contudo, apesar de o conceito de raça biológica não existir cientificamente, conforme comprovado, Munanga (2004) explica que a noção sociológica do conceito continua presente no imaginário social, reproduzindo o racismo. Nessa direção, a raça, para racistas, está associada a um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, fenotípicos, entre outros, como se esse grupo social fosse naturalmente ou biologicamente inferior, tal como incutiu a colonização. O difícil é desconstruir essas raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos e que afetam o povo negro todos os dias em diferentes espaços sociais.

Já no fim do século passado e início deste século, atualmente racismo não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para compreender as diferenças entre grupos estereótipos. O combate ao racismo não está mais no abandono ou na radicalização da raça, pois é um conceito e não uma realidade, sendo uma ideologia capaz de ser explorado em todos os conceitos.

O uso generalizado do racismo cria uma ferramenta ideológica que pode levar à banalização de seus efeitos, ou seja, a uma camuflagem da importância ou da gravidade dos efeitos do racismo no mundo.

O racismo banalizado traz consigo uma política-afirmativa falsa que é usada para silenciar o povo negro e crer numa política de igualdade. Munanga cita Florestan Fernandes para explicar uma dessas políticas que, desde a falsa abolição, criou um pacote de desigualdade que passou como uma política de igualdade:

Quando Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra; comum discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros (MUNANGA,2005, p.00).

No Brasil, o pacote de igualdade manuseado pelo governo criou o mito da democracia racial que há anos bloqueou o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2015, p.11).

Guimarães (2008), ao abordar a transformação da democracia racial para o discurso de mito, esclarece que o capital industrial de nosso país trazia consigo o crescimento do preconceito racial.

Aquela sociedade multirracial de classes, de que falava Pierson em 1940, se transformou, com o tempo, numa coisa chamada democracia racial, cujas origens estão na ideia de Freyre de que a cultura luso-brasileira, o “mundo que o português criou”, teria desenvolvido uma “democracia social” mais profunda e pujante que a “democracia política” dos anglo-saxões e franceses. Essa democracia social seria basicamente um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobilidade social no mundo branco (GUIMARÃES, 2008, p.74).

Guimarães argumenta através de ideias de Florestan que o termo democracia racial tem uma compreensão de que raça não existe e que cor é um acidente natural. Porém, o Movimento Negro Unificado (MNU), desconstrói a visão de um país igualitário:

Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explicasse não pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram esse discurso bastante poderoso internamente. Mas o fato é que se introduz de novo a ideia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 2008, p.77).

Hasenbalg (1979) e Valle Silva (1980) analisam dados agregados do IBGE, que mostravam que a desigualdade social e econômica entre negros (pretos e pardos) e brancos não podem ser explicadas pela herança escravagista e nem explicadas pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas sim pela desigualdade notória das diferentes oportunidades a esses grupos, refletindo na vida e nos tratamentos peculiares.

Cabe destacar que, após o período colonial, e mesmo com a abolição formal, a população negra continuou sentindo os efeitos do racismo na forma de organização da sociedade, o que causou uma série de consequências históricas. No período industrial capitalista brasileiro, por exemplo, os negros, ex-escravizados, não foram incluídos no mercado de trabalho que se formava, sendo substituídos pela mão de obra “qualificada” branca, por meio da política de incentivo de vinda de brancos europeus para o Brasil, inclusive com doação de terras. O povo preto ficou nos trabalhos subalternos e altamente explorados nas produções agrícolas, criando uma classe trabalhadora negra, altamente explorada e que acabou indo para as periferias das cidades que se formavam (CHERFEM, 2014). Deste modo, a formação social e econômica do Brasil excluiu esse povo, tendo consequências de desigualdades no mercado de trabalho brasileiro até os dias atuais.

Segundo o MNU:

Segundo dados divulgados em 18.11.2016 no site **Portal da Propaganda** do IBGE, 82,6% dos negros afirmam que a cor da pele influencia nas oportunidades de trabalho. Uma realidade que se confirma em outros números: profissionais negros ganham em média 36% menos que os brancos, ocupam apenas 18% dos cargos de elite e são 60,6% dos desempregados. Entre os muitos fatores que mais contribuem para essas estatísticas, está o Racismo Institucional, problema que se manifesta quando instituições públicas ou privadas atuam de forma diferenciada em relação a uma pessoa por conta da sua origem étnica, cor ou cultura, privando-a de oportunidades profissionais e sociais diariamente (MENZEL, 2016, p. 01).

Menzel (2016) argumenta que no Brasil a segregação não é formal nem existente, é a segregação material evidenciada pelo abismo social entre brancos e negros. Nas palavras do autor, “Com efeito, a realidade discriminatória é demonstrada por dados estatísticos, em que se registra a diferenciação material entre negros e brancos” (ibid. p. 01). Afirmando ser dados alarmantes em um país não racista ou democrático racialmente.

Aceitar a desigualdade racial presente na estrutura social brasileira é esquecer nossas origens e acreditar num mito democrático de uma nação igualitária, que na prática nos divide em grupos, violando nossas dignidades e identidades.

## **2. Relações étnico-raciais históricas e o acesso do povo negro à educação**

Apesar das contradições descritas no capítulo anterior, segundo a Unicef (2013), nos dias atuais a noção de raça é assumida por movimentos negros e outros movimentos sociais como um conceito que nos permite compreender determinadas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas construídas e vivenciadas historicamente em função de características físicas ou de origem regional ou cultural, bem como atuar pela superação delas.

Nessa direção, faz-se necessário a implementação de políticas educacionais a fim de propor uma educação cidadã que articule as questões raciais e ajude a ampliar as lutas dos movimentos sociais por meio de processos educativos antirracistas.

Para compreendermos e discutirmos a relação entre raça/etnia e educação temos que primeiro entender a inserção da população negra no sistema educacional. Através dessa análise compreenderemos a contextualização e surgimento de leis como resultado do processo de luta por igualdade de direito no campo da Educação.

A Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições (GARCIA, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005 apud ALMEIDA, 2016, p.235).

Almeida (2016) entende que para esta análise precisamos de um ponto de partida, ou seja, a última década da escravização (embora ele argumente contra isso e diga que começar em 1888 é correto). Em segundo lugar, devemos lembrar que a escravização no Brasil naquela época já era uma forma de exclusão social mencionada na Constituição Imperial de 1824 e, portanto, educacional.

Bastos (2016) relembra que no sistema econômico do Brasil imperial, a redução dos espaços de liberdade não era uma independência social, que para o

sistema econômico, escravidão trazia um processo de educação pelo medo, que disciplinou condutas, condicionou hierarquias sociais, construiu sentimentos e valores. Essa é uma história de exclusão, de desigualdades sociais, de discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século atual.

As intenções da educação escolar da época - homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (SISS, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros, “[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir” (NOGUEIRA, 2007, p. 14). As crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas, sobretudo com meios próprios, geralmente com professores particulares e aulas em suas residências. Sobre essa época, um historiador afirma, em livro publicado pela primeira vez em francês, no Rio de Janeiro, em 1889: “As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]” (ALMEIDA, 2000, p. 90 apud ALMEIDA, 2016, p. 235)

A escola de ensino primário tinha seu papel civilizatório, ou seja, era porta de entrada para padronização social e a divisão de classe. Almeida (2016) ainda explica que os alunos negros (livres), mestiços e pobres eram destinados às escolas públicas com ensino voltado ao comportamento adequando a cultura popular ao modelo eurocêntrico de ensino e sociedade desejada. As crianças de condições superiores na época eram destinadas a estudar em casa com professores particulares, pois, segundo o autor, os pais tinham preconceito pela cor e temiam pela moralidade de seus filhos.

A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos, como, por exemplo, o de uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou, junto ao juiz de Órfãos, “assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada. O juiz negou a demanda alegando que eles deviam mesmo, como pardos, trabalhar. Quando esse pedido foi feito, o filho mais velho já pagava pelo aprendizado do ofício de boticário e o mais novo estava aprendendo a ler e escrever” (VILLALTA, apud SILVA, 2.000, p.25). Também o Rio Grande do Sul, nas legislações de Instrução Pública de 1837 e 1857, os escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, eram proibidos de frequentar a escola (SCHNEIDER, 1993 apud BASTOS, 2016, p.04)

Bastos (2016) e Almeida (2016) explicam sobre a existência de instrumentos públicos que dificultaram a permanência e retirada dos negros dos espaços educacionais. Primeiro seria a comprovação que a população negra tinha que passar

se era escravizado ou livre, após a entrada nas escolas os professores usavam um mecanismo que chamavam de falta de interesse a educação.

Bastos (2016) explica sobre o uso desse mecanismo para designar a falta de interesse dos alunos e família. Uma das justificativas era a falta de “vestimentas adequadas”, e a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula ou presença nas escolas, assim como para adquirir material escolar e merenda. Justificativas como essas eram empecilhos enfrentados por alunos negros para acessar a escola.

Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais em legislar a instrução elementar (CURY, 2002; SAVIANI, 1999). Com isso, algumas províncias estipularam, a partir de 1835, formas de fiscalização do trabalho das escolas, dos alunos e dos professores, e também a obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada, inclusive, por mecanismos de punição às famílias que descumprissem essa determinação. Essas características legais são fortes indicadores de qual parcela da população a escola pretendia atingir em sua missão civilizadora - a parcela pobre, composta por um significativo número de negros libertos (ALMEIDA, 2016, p.235). Contudo, mesmo com todas essas dificuldades para permanência da população negra nas escolas, Almeida (2016) compreende que foi a escola pública que garantiu ao negro o acesso a área educacional.

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição. (ALMEIDA, 2016, p.236).

Porém não tirava o fato da discriminação social nas escolas que são relatados por Almeida (2016) e Bastos (2016). Eles explicam que mesmo com o direito do acesso aos negros livres às escolas públicas, a discriminação e divisão social e de classe, bem como a padronização de comportamento baseado num ensino eurocêntrico, contribuíram para a exclusão de muitos negros dos espaços educativos formais.



Almeida (2016) relata que anos após o desenvolvimento dessas instruções públicas muitas províncias ainda rejeitaram a presença de negros dentro das escolas públicas, não sendo permitido o ensino primário público aos negros em territórios como no território do Rio de Janeiro, por exemplo. (ALMEIDA, 2016, p.237).

A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Some-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se a predominância de pessoas brancas provenientes das elites (FONSECA, 2008; PILETTI, 1996; SISS, 2003 apud ALMEIDA, 2016, p.237)

Muitos escravizados ao chegar no Rio de Janeiro já eram alfabetizados na língua portuguesa. Uma das formas de aprendizado deles era o acompanhamento dos filhos dos senhores para aulas onde aprendiam ouvindo as lições passadas (Bastos, 2016; Almeida, 2016).

Muitos senhores de engenhos ensinavam seus escravos a ler e escrever para melhorar os valores na hora da venda, Almeida (2016) explica que embora o ensino público não fosse permitido, não havia impedimento que evitasse frequentar o ensino particular. Muitos desses ensinamentos eram ministrados por padres que pretendiam a aculturação dos escravizados em novos cristãos, e assim permitia a alfabetização de escravos de maneira informal.

No ano de 1851 surge a lei que permitia acesso a todos a escola primária e secundária, porém, novamente aos escravizados não era permitido o acesso às escolas do país em nenhum nível de ensino. Almeida (2016) explica que a partir da lei de Ventre Livre o acesso à educação começou a se expandir para a população negra:

As discussões e ações políticas relacionadas à Lei do Ventre Livre foram iniciadas no final da década de 1860 e prosseguiram até 1879, ano em que as primeiras crianças nascidas sob sua vigência completariam a idade de oito anos e no qual, portanto, os senhores deveriam tomar a decisão de entregá-las ou não ao Estado. Os discursos da época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, além da formação profissional (BARROS, 2005; FONSECA, 2008; GONÇALVES; SILVA, 2000 apud ALMEIDA, 2016, p.237).

Segundo dados do Relatório do Ministro da Agricultura de 1885, das 403.827 crianças nessas condições, até o ano de 1885, cento e treze haviam sido entregues ao Estado. Sendo que era mais vantajoso para os senhores manter as crianças sob sua guarda, adquirindo seu trabalho de forma gratuita com o pretexto de recompensa pelos gastos tidos com sua criação (GONÇALVES; SILVA, 2000 apud IBID, p.238).

Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos. No ano seguinte, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho - nome dado em referência ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos, e da autorização de frequência à escola pelos escravos - instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. Alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais, o que se configurou, segundo Gonçalves e Silva (2000), em mais uma das formas de acesso do negro ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta. (ALMEIDA, 2016, p.238).

Contudo, Almeida (2016) cita a reforma Rivadavia Correia, em 1911, a qual exigia a implantação de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, o que acabou sendo mais uma forma de impossibilitar o ingresso de grandes parcelas da população nas instituições oficiais de ensino. Diante desse histórico, nota-se que a escola era, com poucas exceções, um privilégio das elites brancas. “Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência (VEIGA, 2008 apud ALMEIDA,2016, p.238).

Diante disso, só mesmo a resistência a partir da organização coletiva dos movimentos negros que possibilitou visibilizar a exclusão educacional do povo negro:

Os precursores do Movimento Negro no Brasil reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas. Mesclavam iniciativas educacionais com aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais, publicação de jornais. Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social. Desenvolviavam ações culturais, e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização (SANTOS, 2005). Essas instituições escolares não oficiais ficavam abertas por alguns poucos anos e depois fechavam suas portas por falta de recursos. Em decorrência dessa dinâmica de abertura e fechamento constantes das escolas mantidas pelas associações, a escolarização de muitos negros era interrompida e retomada várias vezes e, portanto, somente foi possível de forma fragmentada (DOMINGUES, 2009 apud ALMEIDA,2016,p.238).

Foi através dessas exclusões que foram criando na época Movimentos que lutavam pelo direito dos negros e que a educação seria sempre uma demanda prioritária, esses movimentos na época ficaram conhecido como movimento associativo dos homens de cor. (ALMEIDA, 2016).

Se analisarmos esse contexto perceberemos o papel importante do movimento negro para garantia dos negros à educação. Almeida (2016) escreve que esses movimentos organizados por homens negros tinham um papel de conscientizar a

população negra a compreender que a educação era fundamental para nossa população. Gomes (2012) afirma que este papel do Movimento Negro é um educador e sua pauta é de reconhecimento e também sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil.

Foi somente a partir da década de 1930, após o forte investimento na imigração europeia como forma de “branquear” a população brasileira, que a proposta de uma política de educação pública avançou, em meio a conflitos entre grupos progressistas e conservadores, expressos na Constituição de 1934. Dessa disputa política, em prol da democratização da educação pública, fizeram parte diversos movimentos e organizações negras, destacando-se entre elas a Frente Negra Brasileira, criada em 1931 na cidade de São Paulo, e o Teatro Experimental do Negro, surgido no Rio de Janeiro em 1944. Depois vieram os golpes políticos e uma nova tentativa de construir um projeto republicano de educação ancorado na Constituição de 1961, que também foi sabotado pelo golpe militar de 1964. (UNICEF, 2013, p.13)

O relatório da Unicef (2014) descreve que tal perspectiva nos permite entender o racismo como fenômeno que desumaniza pessoas e marca estruturalmente a distribuição desigual de acesso a oportunidades, sendo revelado por diversos dados estatísticos de institutos de pesquisa e denunciado por movimentos de mulheres e homens negros, entre outros movimentos sociais.

O relatório da Unicef (2013) explica que esta desigualdade escolhe quem vale mais e que vale menos e estereotipa uma cultura e desvaloriza a história e cultura da população africana e afro-brasileira na construção de uma identidade nacional. Explicam que não é possível garantir uma educação de qualidade no Brasil, sem enfrentar a desigualdade e discriminação racial.

Esse racismo enraizado em nossa sociedade e nas instituições, é reconhecido como racismo institucional, porém temos diversos racismo presente na sociedade. Nota-se uma barreira histórica muito concreta presente no acesso ao direito à educação, além de outros direitos. O racismo institucional faz crescer as barreiras para o acesso à aprendizagem em um sistema educacional caracterizado historicamente por diversos problemas, desafios e desigualdades (Unicef, 2013, p.12).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, reconhece o direito humano à educação em seu artigo 26 e estabelece que o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Os direitos humanos são um conjunto de princípios comprometidos com a garantia da dignidade humana. Eles são universais (para todas as pessoas), interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si e um não tem mais importância que o outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e devem ser exigidos frente aos governos por meio da pressão política da sociedade e de ações jurídicas. O Brasil assinou diversos documentos internacionais, com força de lei, que reconhecem a todas as pessoas o direito humano à educação. (UNICEF, 2013, p.13).

O relatório da UNICEF (2013) escreve que o processo de democratização e a Constituição Brasileira de 1988 trouxeram conquistas que podemos analisar como um avanço para os movimentos sociais na legislação e nas políticas locais e estaduais. O acesso à educação cresceu, o país chegou quase à universalização da obrigatoriedade do Ensino Fundamental na década de 90, com base em uma educação de baixa qualidade.

Em 20 de novembro de 1995, o Movimento Negro realizou a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, com a presença de cerca de dez mil participantes, em Brasília. Nessa oportunidade, por meio de um documento entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, reivindicou-se o combate à discriminação racial no ensino, a revisão de livros didáticos e programas de ensino, voltada para as questões raciais, e a formação permanente de professores no mesmo sentido (DIAS, 2005; SANTOS, 2005; SANTOS; MACHADO, 2008 apud ALMEIDA, 2016, p.243).

A Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, organizada por diversos movimentos negros em Brasília, foi importante para a denúncia do racismo presente nos estados brasileiros e de como este racismo se relacionava com o comprometimento ao acesso da população negra a certos direitos, sendo um deles a educação. E apesar de importantes avanços legais nas últimas décadas, eles escrevem que a negação do outro como ser humano como detentor de direitos, que era uma característica da história brasileira desde o século XVI e grande parte do século XX, passamos por políticas que reconheceriam o direito ao acesso à educação a população negra, mas garantido ainda com base em uma educação de baixa qualidade. Sendo “uma educação para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual; uma educação para uma inserção precária no mundo da aprendizagem”. (UNICERF, 2013, p. 14).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e, em 1998, aqueles relativos ao Ensino Fundamental II. As críticas aos Parâmetros, no tocante às questões de igualdade racial, apontam que eles as diluem, em sua maior parte, em um Tema Transversal – não integrado aos conteúdos obrigatórios das áreas do saber - a Pluralidade Cultural, e que não se encontram neles uma crítica sistemática ao currículo dominante e à sua incompatibilidade com a ideia de um ensino voltado à educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, reafirmaria concepções de saber e cultura dominantes, não colocando em pauta a valorização isonômica das diversas manifestações culturais (PEREIRA, 2005). Em agosto e setembro de 2001, o Brasil participou da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul. Ao final do evento foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, nas quais se afirmava a crença na vinculação entre o direito à educação e a luta contra a discriminação racial. Por fim, em 2003, é feita uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/2003, que implanta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio do ensino brasileiro. (ALMEIDA, 2016, p.244).

Esses processos sempre tiveram um papel de desigualdade social para a população negra e suas consequências são sentidas socialmente, politicamente, culturalmente e principalmente no âmbito educacional. Nas escolas essas consequências dificultaram o acesso e permanência da população negra. Como descrito por Almeida (2013, p.244), essas consequências foram como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se. Por esse fator as cotas e a lei 10.639/2003 representa uma conquista da luta dos movimentos sociais negros, sobretudo por incluir a discussão desta temática nos currículos escolares, colaborando para desconstruir o racismo e direcionando a um padrão de identidade e cultura de nossa nação.

### **2.1. A luta pela igualdade educacional: lei 10.639/03, 11.645/08 12.711/2012.**

Como vimos, a educação para a população negra no Brasil sempre foi marcada pela desigualdade, e por muitos anos a população negra foi restrita ao acesso a esse direito. Veiga (2008), explica que, em seus primeiros 60 anos, a escola pública no século XX era considerada pela sociedade como uma educação de alto padrão. Sendo um ensino considerado de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentada pelas classes média e alta. Sendo de pouco acesso à população pobre e para os negros, que além do fator de classe tinha a desigualdade racial como quesito.

A desigualdade e a falta de políticas para os negros tem sido um marco, por isso avanços legais como a política de cotas e a Lei 10.639/03 são conquistas fundamentais para os negros. Esses avanços legais muitas vezes ajudaram a incluir os negros na educação, mas vale a pena considerar que essa foi uma solução tardia após um século negligenciando a população negra. Portanto, entender esses avanços legais tem implicações importantes para a educação e reparação social.

Gomes (2011) explica que na lei 10.639/03 fica estabelecido obrigatoriamente o ensino de história da cultura africana em escolas públicas e privadas, sendo uma proposta que dá gatilhos para uma política educacional voltada para uma diversidade cultural e para a concretização das relações étnico raciais nos âmbitos escolares.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."(BRASIL,2003).

A lei 10.639/03 é um parecer da CNE/EP 03/2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que segundo Gomes (2011) este parecer detalha o direito e obrigações de entes federados que compõe de mecanismos legais estimuladores de uma política educacional afirmativa da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

Gomes (2011) afirmam que a legalidade do conhecimento cultural da população negra dentro das redes de ensino, trazem uma conquista histórica e cultural para os movimentos negros e para a população. Através dessa lei o negro se torna protagonista, e também produtor de seu próprio conhecimento. Além disso, trata-se de uma lei que possibilita a consciência da população em geral para as desigualdades raciais, contribuindo para educar pessoas de modo consciente para a construção de uma sociedade antirracista.

Gomes (2011) ainda ressalta a importância do reconhecimento dos educadores da lei como um marco histórico, pois junto a ela temos um passado e presente de luta pela superação do racismo, sendo uma inflexão na postura do estado nas iniciativas nas políticas de ações afirmativas na educação brasileira. A lei 10.639/03 não se trata apenas de práticas e políticas de ação afirmativa, mas implicou em mudanças pedagógicas concretas para a construção de uma consciência racial.

A lei no âmbito educacional e social traz uma valorização da cultura afro-brasileira e do povo negro. Segundo o artigo 26:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A lei 10.639/03 gera uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), lei magna da educação. Através dela os currículos educacionais passaram a agregar o histórico da população negra, a miscigenação, o racismo contemporâneo, bem como a positivação e valorização da História e Cultura, trazendo maior significado para os alunos e alunas afrodescendentes a educação que lhes é oferecida.

Em 2008 visto a necessidade de reconhecer que a população negra tem participação ativa para a formação do país, que sua cultura deve ser trabalhada em todo contexto nacional de educação, a LDB passou por uma nova reformulação nos artigos que abrangem a Lei 10.639, criando a Lei 11.645/08.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena." (BRASIL, 2008)

O artigo 26 deixa explícito que não é apenas o dever das instituições públicas e do estado de cumprir com a lei, as instituições privadas que pouco trabalham com a história afro-brasileira também tem de cumprir com a legislação. Além disso, fica incluso neste artigo a inclusão dos povos indígenas vítimas da escravidão, e exclusão social e histórica.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL,2008)

Essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e

explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional (GOMES,2011, p.02).

A leis 10.639/03 e 11.645/08 como abordado por BARBOSA (2019), são exemplos de legislação que irão articular diretamente com a valorização da diversidades étnicos- raciais no âmbito da educação em todo os níveis, buscando estudos históricas das relações étnicos-raciais afro brasileira e indígena tornando obrigatório a implantação desses conteúdos na Educação básica e valorizando assim os patrimônios histórico culturais afro-brasileiro e dos povos indígenas.

Assim no ponto de vista conteudista, Barbosa (2019) explica que a lei 11.645/08 compreende todo o processo histórico e cultural que caracterizam os aspectos da população brasileira a partir de dois grupos étnicos, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

No âmbito da exclusão educacional, podemos nos perguntar: quantos professores negros ou indígenas são encontrados em escolas públicas e nas privadas, nas universidades, e quantos doutores negros e indígenas você encontrou dentro de universidades? Esse atraso causado pela escravidão levou nossa população ao campo de trabalho onde se utiliza a força para conquistar a estabilidade social, a educação sempre foi opcional. A conquista de ensino em que estude nossa história e nosso povo, que nos ensine que a educação não é branca e nem ocidental é de grande relevância, e por esse motivo a conquista da lei 12.711/12, tem um grande papel na luta para a população negra e para sua formação superior.

Podemos analisar ainda que, antes das políticas de cotas, a entrada de jovens negros na universidade tinha baixo índice. Munanga (2003) aborda a desigualdade, preconceito e discriminação racial como um dos fatores principais para essa porcentagem baixa do acesso ao negro ao ensino superior, e também a qualidade das escolas públicas para que brancos pobres e negros pudessem competir de igual com estudantes de escolas particulares.



As ações afirmativas explicadas por Munanga (2003) seria uma ferramenta de instrumentos apropriados que ajustaria um quadro injusto, que demoraria anos a serem ajustados para inclusão dos indivíduos que foram marginalizados e discriminados socialmente. Sendo assim as ações afirmativas são ferramentas de políticas sociais para combater anos de discriminação étnica social copiadas de outros países. Como Moehlecke (2002) descreve

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados Unidos completam quase quarenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política. (Moehlecke, 2002, p.198-199).

“A busca por uma ferramenta que não ficou só restrito apenas aos Estados Unidos, mas em vários países Ocidentais, seria uma forma de acelerar esse quadro injusto que se encontra a população negra, e numa sociedade racista difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade” (MUNAGA, 2003, p.34).

Moehlecke (2002) traz o pensamento de Hernandez ao reconhecer que uma política não deve ter como base critérios unicamente sociais para responder a disparidades de ordem racial, pois não consegue desfazer as interconexões de raça e classe. Em ambos os contextos o Brasil e Estados Unidos experimentaram uma história de escravidão e discriminação racial, o problema racial está associado ao social e um aspecto não pode ser solucionado sem que se considere também o outro.

Uma política social que não observe as causas das desigualdades sociais diante das relações étnicas, ou seja, uma política social sem que olhe para origem desse problema social, não conseguirá encontrar avanços legais que supram as ilegalidades. E por esse fator os avanços legais são de grande importância para a população negra, mesmo tardios, mas tem sua grande relevância de políticas

educacionais para a população negras que historicamente sofre a consequência do racismo estrutural e social, lembrando que esta ação é um marco, porém não acaba com o racismo presente atualmente.

## **2.1. Relações étnico raciais no ensino de ciências**

A partir da lei 10.639, o objetivo indicado pelos parâmetros curriculares nacionais para os alunos é que eles sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, a construção do pensamento crítico diante de diferentes situações sociais, conhecer a cultura e características sociais do nosso país, entre outros objetivos. Nessa direção, o ensino de Ciências Naturais também é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária.

Através do ensino de ciências o ser humano tem um conhecimento maior sobre a vida, onde permitirá ao aluno questionar e se posicionar diante de questões polêmicas, percebendo a vida humana no seu corpo desde as heranças biológicas até as condições culturais e sociais.

Neste sentido, os PCN's propõem que os estudantes do ensino fundamental, para tornarem-se cidadãos, devem ser capazes de:  
[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Brasil, 1998, p. 7 apud Verrangia e Silva, 2010, p.708)

Assim a ciências pode promover a educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamental. Partindo de referência teórico-metodológicas e dados empíricos, Verrangia (2010) identifica cinco grupos temas que podem ser abordados no ensino de ciências promovendo assim a relação étnico-racial. E nas aulas de ciências da natureza um dos primeiros aprendizados repassado aos alunos, é que em ciências estudamos a vida, os aspectos da natureza e dos seres. Porém em um diálogo sobre a ciência e as relações étnico-raciais Verrangia (2020) traz o questionamento sobre como estudamos a vida, e se estudamos a vida muitas das vezes o conteúdo abordado em aula esteja relacionado com a vida cotidiana daquele sujeito.

O autor reuniu as temáticas e questões em cinco grupos, a fim de sugerir procedimentos de trabalho no ensino de Ciências, bem como leituras para aprofundamento. Os mencionados grupos são: a) Impacto das Ciências Naturais na

vida social e racismo; b) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

Verrangia (2020) descreve que através dessas temáticas, nas aulas de ciências, podemos notar que uma forma de abordagem seria necessária um olhar para dois fatores, um deles seria para os valores da sociedade que interferem no conhecimento científico, o outro seria a produção de conhecimento científico com interferência na sociedade e com base nas relações raciais.

“Diante discussões sobre as pesquisas, teorias e movimentos científicos que construíram conceitos biológico de raças humanas, que ainda é fortemente presente na ideários da população brasileira e que orienta tensas relações sociais”.(Verrangia,p.712, 2020). E para isso Verrangia (2020) nos chama a tenção para o IDH brasileiro, visto que, segundo fontes da agência Brasil (2020), o Brasil aumentou o IDH de 0,762 em 2018 para 0,765 em 2019 sendo um aumento que não considerou o novo impacto acontecido na época com o coronavírus, o nosso IDH teve uma queda no ranking. Mas porque observar o IDH? Quando falamos do IDH estamos falando do índice que mede a saúde, a educação e o padrão de vida de um país.

Verrangia (2020) com alguns dados levantados sobre o IDH, nos mostra que, como professores de ciências, seria necessário atentar para, de um lado, o aumento da melhora do IDH da população brasileira, porém, de outro, o aumento da desigualdade em nosso país, os quais acentuam as desigualdades raciais. Ou seja, na mesma medida em que melhora a vida dos brasileiros, a desigualdade entre os negros e não negros também aumenta, uma vez que a população negra não se vê usufruindo na prática o aumento no índice de desenvolvimento da população.

Nas aulas de ciências uma forma de combater essa desigualdade seria através da valorização da identidade negra, para essa abordagem ser feita Verrangia (2010), nos traz a superação estereotipa utilizada para inferiorizar a população negra trazendo através dessa temática a diversidade étnico-racial, e assim contribuindo para combater o racismo em sala de aula.

Outa forma seria conhecer as raízes da África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial, através dessa abordagem seria uma forma de valorização dos cientistas negros, os quais quase nunca são apresentados nas salas de aula. Sendo um processo de reeducação de todos brancos e não brancos, negro

e não negros, para que dentro de sala de aula tenhamos o respeito e, conseqüentemente, possamos nos formar como seres humanos antirracistas. O docente do ensino de ciências tem que conhecer a história racial por trás da ciência da natureza, como isso perpetua dentro do ensino e cria uma visão racista na sociedade. Através do conhecimento desses conceitos quebrar o grande tabu dentro da ciência que é racista, machista e classista.

Outro aspecto trazido por Verrangia (2010), é a abordagem que visa analisar criticamente as interações entre conhecimento científico, relações étnicas-raciais e mídia. A abordagem de ciência, mídia e relações étnico-raciais seria uma forma de abordar conhecimentos científicos trazidos pela mídia em assuntos sobre políticas públicas, ações afirmativas, educação, entre outros. Nesse contexto podem ser analisados dados científicos sobre genética, hereditariedade para construção de notícias do qual utilizam bases científicas para criação de críticas, onde os aspectos sociais e culturais são descartados para construção de argumentos objetivos. Destacando assim o papel do ensino de ciência que forma pessoas capazes de analisar conteúdo manipuladores com a utilização da ciência, e até o uso de cientista para construção de discursos midiáticos.

Outro aspecto abordado pelo autor são os conhecimentos históricos culturais de matriz africana, uma vez que a contribuição dos saberes popular dessa população étnica teve grandes contribuições científicas. O uso das plantas, a forma de plantar e colher traz a descoberta para novos medicamentos e seus princípios ativos. Tais abordagens trazem a valorização de povos que sempre mantiveram saberes tradicionais de anos vivos, repassando de geração para geração e contribuídos para os avanços científicos. (Verrangia, p.716,2010).

Sendo assim, Verrangia (ibid.) discute e aponta diferentes componentes curriculares para o ensino de ciências abordar as relações étnico-raciais nas escolas, na sequência, faremos as reflexões de como abordar a temática na Educação do Campo, com ênfase nos seus limites e possibilidades.

### **3. Relações étnico-raciais e a Educação do Campo**

Art. 1o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.( BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010)

O Decreto Nacional que institui a Educação do Campo aponta que na medida em que a escola básica se institui no Brasil, o direito a uma educação para todos precisava de uma política de universalização para se torna um direito de todos e principalmente do campo. (Oliveira e Campos, p.240, 2012)

A Educação do Campo tem seu surgimento através das lutas dos movimentos sociais em busca de uma educação voltada para a realidade do campo. Segundo a Revista da Reforma Agrária (2017), a educação do campo foi fundada seguindo os princípios educativos do MST, que visa uma educação construída na base da educação popular, tendo como objetivo uma educação que seja coerente com a vida, a produção e cultura dos povos do campo.

Sendo assim a educação do Campo se caracterizará como um movimento em construção que irá procurar paradigmas teóricos e políticos que superem a ideologia de inferiorização do campo, pautando-se numa educação que valorize os povos do campo e suas diversas dimensões de conhecimento de cada sujeito. Transformando a ideia de campo em espaço epistemológico e ontológico e educativo. (Caldat 2008,2009 apud Revista agrária. 291, 2017).

Segundo o primeiro caput do artigo 1º do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010,

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010).

Diante dos desafios que cercam as relações étnico-raciais que mencionamos ao longo de nosso trabalho, podemos dizer que, em consonância com Oliveira (2017), os problemas e dificuldades da educação do campo são semelhantes aos das questões étnico-raciais, pois ambas estão inseridas em processos históricos de desigualdades em nosso país. As instituições e os atores envolvidos (professores, grupos de alunos, profissionais da educação, famílias, movimentos sociais, etc.) precisam superar e repensar esses desafios. Ambos os modos de educação enfrentam estereótipos estigmatizados e incutidos, principalmente negativos, por partes desses grupos (estudantes negros, agricultores).

Assim como a educação para as relações étnico-raciais e as ações afirmativas são frutos de uma construção do Movimento Negro, Oliveira (2017) evidencia que a

Educação do Campo é fruto das lutas dos povos dos campos, através dos movimentos sociais do campo organizados. O avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi um resultado da articulação dos movimentos sociais e de seus acúmulos de experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras.

Oliveira (2017) cita a LDB 9394/96, como o direito das escolas do campo se adequarem a uma educação baseada na sua realidade modificando assim suas metodologias, planejamento curricular, entre outros. Porém com a falta de autonomia e a da compreensão dos núcleos escolares, a busca por uma educação de qualidade acaba se tornando mais dificultosa.

Contudo, apesar de a Educação do Campo priorizar a realidade dos sujeitos camponeses, segundo Oliveira (2017), ainda encontramos algumas dificuldades quando buscamos aproximar as relações étnico-raciais e Educação do Campo, pois o aluno (a) negro (a) camponesa tem sua identidade dividida em fragmentos, sendo muitas das vezes condicionado ao desmerecimento pela sua condição camponesa e étnica. Para a autora, de modo geral, as lutas do Movimento Negro são compreendidas como individualizadas, sem que faça parte de um todo social, o que acaba influenciando para que essas discussões não sejam realizadas nas escolas do campo:

Quando da realização do estudo exploratório, observei que os sujeitos envolvidos na educação do campo, sejam, lideranças, professores, sindicalistas, trabalhadores rurais, entre outros, em sua maioria, sempre quando se referiam à população negra existente no meio rural, delimitavam seu espaço como sendo apenas o quilombo. Esses mesmos sujeitos quando inquiridos, sobre a inclusão do negro nas escolas do meio rural, respondiam que em seu Município existia uma comunidade ou uma escola quilombola. Ao refletir sobre esses discursos surgiu a seguinte indagação: a população negra do campo só existe no quilombo? (MAGALHÃES, 2009, p. 34).

Segundo Magalhães (2009) apud Cherfem (2019), existe uma forte tendência no âmbito do movimento da Educação do Campo de fortalecimento da classe social em detrimento da raça, como se os habitantes do campo se constituíssem num todo homogêneo e como se os negros não tivessem sido atores fundamentais nos processos de resistência no campo contra o escravismo e na construção da agricultura familiar. A autora defende que as lutas contra o racismo são fundamentais

na busca de igualdade e de justiça social almejadas pelos movimentos sociais do campo, mas este debate não se apresenta como consenso.

Como afirma Magalhães (2009), o modo como hoje o campo brasileiro é pensado (como atraso) também está ligado às ideologias raciais que tentam negar a participação dos negros e negras afro-brasileiros e africanos que fizeram do campo um dos lugares de resistência frente ao sistema escravocrata, o que nem sempre é considerado com a complexidade que este fato deveria suscitar.

A conclusão da pesquisa da autora é a de que é possível que os movimentos sociais do campo e as licenciaturas em Educação do Campo tenham dificuldades de enxergar o racismo como categoria fundamental e estruturante de suas análises (CHERFEM, 2019).

As práticas de racismo, segundo a Revista Agraria (2017), lesam em múltiplas dimensões, podendo ser objetiva, onde inviabilizam o acesso ou a permanência do negro em determinados lugares; ou é subjetiva, onde incorpora no negro o ideal de branquitude, que inferioriza a sua negritude. Por isso o papel da educação de denúncia e a busca do sujeito pela sua identidade, devolvendo assim ao sujeito seu conhecimento crítico vivenciado na sua realidade social, e o tornando protagonista de suas ações.

Magalhães (2009) ao trazer o currículo escolar e como se dá seu modelo hegemônico, eurocêntrico e urbanocêntrico, enfatiza que este currículo sempre priorizou o conhecimento da branquitude e não da diversidade dos povos não-brancos, e que este modelo só enraizou o silenciamento dos saberes afro-brasileiros, o que contribui para sua invisibilidade na educação do meio rural.

Assim, Magalhães (ibid.) traz dados sobre o analfabetismo, que está presente no meio rural e principalmente na população negra, esses dados mostram como a falta de autonomia das escolas do campo na escolha de um currículo que esteja ligado a suas realidades e vivências no campo impossibilita os sujeitos de problematizar as condições de discriminação racial e social no campo.

[...] A maneira de uma comunidade e de cada um de seus membros vivenciar, compreender, dar sentido ao mundo (tudo que os rodeia, esteja próximo ou não), se dá no horizonte do dia-a-dia vivido no trabalho e nas relações sociais. As compreensões e sentidos que expressam estão, pois, vinculados ao contexto econômico e político que situa a sociedade, suas intenções, ideais, ideias, formas de organização. Em se tratando de negros trabalhadores rurais, este horizonte compreende não só a questão do econômico, visto através das relações de produção, como também a da raça, percebida através das relações interétnicas. (SILVA, p.14, 1987 apud MAGALHÃES, p. 85, 2019)

A Educação do Campo, segundo Caldart (2008, p.69), deve ser considerada como um conceito novo e em construção. Sendo que esse conceito tem que entender as raízes históricas e culturais dos povos que lhe deram origem e que tem se caracterizado pela contradição do projeto para o campo da elite dominante – o agronegócio – e pela resistência dos sujeitos sociais do campo para se manter nesse território, tendo o seu modo de vida garantido como direito nas políticas educacionais. Penso que além desses conflitos, os aspectos referentes às ideologias das relações étnico-raciais, que originaram no campo o lugar de superioridade de uns e inferioridade de outros, devem ser considerados também nesse novo referencial educacional. (MAGALHÃES, p.86, 2009).

Sendo assim a ideia sobre o atraso no campo está ligada a ideia escravocrata que ainda permanece dentro do campo de sustentar uma elite branca e inferiorizar os negros nesse espaço, e a essa ideologia a Educação do Campo se contrapõe. Magalhães (2019) explica a política de invisibilidade da população negra no meio rural com a imigração, pois o meio rural lembrava a um local de atraso, a cor e etnia dos escravizados e seria uma ameaça a elite branca e seu modelo hegemônico, e um perigo para construção da identidade nacional.

A autora também aponta que ao considerar os quilombolas sujeito do campo a Educação do Campo tem o papel de articular debates que sobre os significados de conhecimentos e os princípios para uma proposta político-pedagógica de uma escola comprometida com a questão étnico-racial, orientando essas reivindicações para uma educação quilombola. Ela ressalta que os quilombolas e os quilombos no processo de luta dos movimentos negros são um mecanismo de resistência contra o racismo. Por esse fator a educação quilombola não vai estar desatrelada da formação da identidade negra com um todo, entretanto o negro no meio rural não vai estar ligado ao quilombo como um meio específico para a sua identidade negra no meio rural.

Portanto, uma escola que trate das relações étnico-raciais nas comunidades quilombolas e comunidades rurais, para incluir a Lei n. 10.639/03, deve segundo Gomes (2008), sensibilizar os professores, alunos, comunidade escolar a compreender que a valorização da diferença é que garante o processo democrático na direção de uma sociedade justa e igualitária. Para isso, faz-se necessário que o conhecimento curricular inclua valores e saberes da cultura africana e brasileira, ainda pouco explorados no desenho curricular existente nas escolas do campo e do espaço urbano. (MAGALHÃES, p.97, 2019).



Sendo assim, cabe lembrar na formação de nossos sujeitos, a luta de uma Educação do Campo com seu currículo deve resgatar as vivências culturais de seus sujeitos escolares, valorizando as diferenças e a identidade afro-brasileira. Não esquecer que a história brasileira sempre foi contada por uma visão, por esse motivo que nosso currículo tem que buscar a valorização da memória dos negros no campo.

### **3.1. Educação indígena e quilombola**

A história da educação brasileira terá como balizadora a formação de uma sociedade dualista, decorrente dos séculos de escravidão e que se desdobra para além desse período. A lógica da escravidão estava em desacordo com as premissas da modernidade, do liberalismo, da liberdade do indivíduo, do domínio sobre seu próprio corpo e da vontade autônoma (Schwarz, 2012). Encontrava-se sob a lógica econômica de base colonial, produtora de matérias primas e agrária exportadoras. A divisão do saber e fazer, da lógica industrialista, da criatividade e da inventividade ficou restrita a um pequeno domínio social. (CARRIL, p.549, 2017)

Conforme relatado anteriormente, no Brasil, entre os anos de 2003 e 2008 foi implementado na legislação o reconhecimento histórico cultural afro-brasileiro e indígena no âmbito da educação. Através das leis 10.639/03 e 11.645/08 ficou reconhecida a luta da população negra e indígena alterando assim a LDB n. 9.394/96 e assim criando novos desafios curriculares para o sistema educacional brasileiro, por outro lado fortalecendo uma política de equidade entre as diversidades, o que fortaleceu a construção da educação quilombola e indígena.

Magalhães (2019) explica que o objetivo é de oferecer respostas, especialmente, para a área da educação da população afrodescendente, com intuito de implementar política de ação afirmativa definida, tendo como intuito de articular a educação da população negra com a política de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamenta a Lei, a trata como uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas baseada na realidade brasileira e busca combater o racismo e a discriminação que atingem, particularmente os negros e também indígena. A autora também traz que ao reeducarmos as relações étnico raciais estaríamos combatendo o racismo e a discriminação racial, estaríamos deixando de naturalizar essas atitudes no cotidiano e no âmbito escolar.

Segundo Carril (2017) os processos de conquista de direito no Brasil são recentes e a luta por justiça e educação relembram o processo de formação do nosso país. Após ter conquistado a independência, a nação não tornasse claramente definido o objetivo de inserir a cidadania como pressuposto para a sua existência, não havia República de fato, nem cidadãos, tampouco um sentimento de nação, pois a escravidão mesmo quando abolida deixara um legado de desigualdade e exclusão.

Carril (2017) aponta que nos anos de 1960 a 1964 as práticas pedagógicas de Paulo Freire, que defendiam experiências de educação popular tendo o fundamento da cultura como processo histórico, propôs-se uma educação capaz de apreender os sujeitos não como essência dada, mas pelos atos de criação social. A escola não poderia mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares.

Essa discussão contribuiu para se pensar a educação quilombola e indígena, tendo como destaque no âmbito escolar, a aprovação da resolução n.8, de 20 de novembro de 2012:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p.03, 2012)

A educação escolar quilombola tem origem a partir da necessidade educacional que dos seus sujeitos das comunidades, que tiveram ao encarar uma escola branca que não identifica e não valoriza a comunidade quilombola. Onde esses estudantes quilombolas sempre foram ensinados a partir do currículo eurocêntrico. Nunca respeitaram o estudante quilombola, nem sua origem, nem sua cor e sua histórico ancestral, cultural e regional.

Como princípio prático e ações político pedagógicos o Art. 07 onde traz a busca pelo direito a igualdade, diversidade e pluralidade, como o direito a educação de qualidade e gratuita e o respeito e reconhecimento da cultura afro-brasileira como estrutura da civilização nacional. Sendo assim a educação quilombola vai se definir da seguinte compreensão:

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas; 7 II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p.06, 2012)

A política pública representa avanços significativos na história da educação brasileira, notadamente na forma como se inseriram os afrodescendentes não somente na escola, mas na própria sociedade que, desde o final da escravidão, tentou definir um lugar de ausência e esquecimento desse segmento. (CARRIL, p.552, 2017)

A educação escolar quilombola seria uma reivindicação histórica dos movimentos quilombolas do país. “Em 2011, como parte desse processo histórico da construção das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, o CNE recebe, pela primeira vez, representantes das comunidades quilombolas, para a organização e definição de consultas públicas oficiais realizadas em diferentes estados do Brasil, com o objetivo de estruturar a proposta de política educacional em consonância com a diversidade local das comunidades quilombolas do país”.(SED,2018)

Porém Carril (2017) aponta em seu texto os desafios postos pelo reconhecimento da educação escolar quilombola. Quando a escola pertence a uma comunidade quilombola, esse reconhecimento é mais efetivo, mas quando as escolas não estão situadas em localidades quilombolas e recebem alunos quilombolas, esse reconhecimento fica mais difícil.

De acordo com a SED (2018) isso fica a inseguranças presente dentro da educação quilombola envolvendo os estabelecimentos escolares, recursos didáticos e formação de professores. Nesse se torna fundamental e necessário a compreensão a respeito da construção sociocultural desses sujeitos sociais, das práticas educativas em relacionadas com a realidade sociocultural dessas comunidades de quilombos.

Ao trazer o levantamento do INEP sobre a quantidade de estabelecimento escolares que atendem a educação quilombola, nota-se que

Esse estabelecimento está mais concentrados na região do Nordeste. Quanto à formação docente, existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste; em geral, pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo. Dos professores, 48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto. Nesse sentido, percebe-se a insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes. (CARRIL, p.553-554, 2017).

A educação indígena como a quilombola terá seu reconhecimento através da resolução n. 6.861 de 27 de maio de 2009, onde segundo a resolução:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. (Brasil, 2009).

Assim como a educação quilombola, a educação indígena se baseia na busca pelo direito a igualdade, diversidade e pluralidade, como o direito a educação de qualidade e gratuita e o respeito e reconhecimento da cultura indígena como estrutura da civilização nacional. Sendo reconhecida a escola indígena através do seguinte parâmetro:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.(Brasil, 2009).

Portanto, nota-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, a construção de uma educação quilombola e indígena pode ser considerada um grande avanço, assim como a Educação do Campo, pois todas elas vão buscar a construção de uma educação coerente com o modo de vida e de trabalho dos seus sujeitos.

Freitas (2020) traz o processo de descolonização do currículo escolar ser um projeto político que visa à transformação e à criação de sociedades. É importante frisar que os processos de colonialidade e colonialismo se estendem aos territórios, sendo este marcado pelo processo histórico, dessa forma a trajetória dos povos do campo, negros e indígenas são marcados por uma educação que apresenta desigualdades e anseios do modelo capitalista colonial moderno que objetiva a manutenção desse sistema.

A organização do currículo baseada nos modelos coloniais europeus aborda conhecimentos que validam e impõe apenas uma epistemologia. Essa concepção de saber carrega consigo também uma configuração de relações de poder, onde parte da uma sociedade que produz conhecimentos e aos selvagens (negros, índios, povos do campo) basta apenas reproduzir. (FREITAS, p.33, 2020)

Através da luta dos movimentos sociais do campo e o reconhecimento e avanço por lei que reestrutura uma educação que tinha como modelo um currículo hegemônico e eurocêntrico. A construção de escola que atenda a diversidade de sujeitos presente na formação da identidade nacional, principalmente a busca pela identidade dos povos originários desse país, a nossa educação abriu seu leque e assim buscou garantir uma educação que atendesse seus sujeitos e suas realidades.

### **3.2. Limites e Possibilidades da Educação do Campo para as relações étnico-raciais na educação**

A busca por uma educação no qual aprenda com a realidade das diversidades de sujeitos que formam a identidade nacional do nosso país, trouxeram desafios que possibilitaram mudanças nos currículos e assim transformando a nossa LDB que quebrasse a barreira invisíveis entre os direitos a igualdade na sociedade brasileira.

Desta forma Oliveira (2017) aborda sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que possibilitou a LDB abrir espaço para que as diversidades culturais baseadas nas comunidades negras do Brasil fossem incluídas nas propostas curriculares das instituições de ensino das redes pública e privadas. Com isso, aprender a história e a cultura brasileira é se apropriar também da cultura de vários povos que ajudaram na construção deste país com a junção de memória e bagagens trazidas de diversas partes do mundo.

Paralelamente mostramos a importância de construção de uma educação específica partindo da realidade de seus sujeitos, como é o caso da Educação do Campo, quilombola e indígena. Em outras palavras, a reflexão apontada até o momento vem mostrar a busca pelas relações étnico-raciais com uma educação que esteja comprometida com a educação de todos, mas comprometida com as suas especificidades. Assim a seleção de currículos que se modifiquem a seus sujeitos e atenda às suas realidades tem como um mecanismo essencial para quebrar a barreira histórica limitada da educação.

Em 2015 comecei minha jornada universitária e também posso dizer que minha busca pela minha identidade, mas não apenas como sujeito, e sim dentro da educação. A educação compreendi sempre como aquilo que não se encaixava à minha realidade. Aprendíamos conhecimentos eurocêntricos, líamos autores brancos e só lembrávamos do negro no dia 20 de novembro com os processos escravocratas.

A turma no qual pertenci aos longos de anos do curso, não seria uma turma que poderia se afirmar de sujeitos dos campos. Ali naquela turma encontrava-se uma diversidade de sujeitos onde alguns eram do campo e a grande maioria era urbana, mas com uma realidade de classe, raça e gênero que se assemelha às opressões vivenciadas pelos sujeitos do campo. Seríamos uma turma reexistência do curso.

A Educação do Campo tem como concepção, segundo Arroyo (2012), a diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas, com base na agroecologia.

O fato de os movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas e para os currículos de formação. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais e dos seus processos de formação como militantes-educadores. (ARROYO, p.362, 2012).

Arroyo (2012) traz que um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação.

Assim um do caminho para contribuição de um coletivo diverso seria no campo de pesquisa de análise e interações entre os diversos movimentos, sobretudo nos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores, assim como nos projetos e encontros de pesquisa sobre Educação do Campo.

Outro caminho será introduzir, nos currículos de formação de educadores, dirigentes e militantes, a história da construção dos diferentes em desiguais ou a história da construção racista ou sexista dos padrões de poder, de conhecimento, de dominação e opressão, de trabalho e de apropriação-expropriação da terra e da produção tão determinantes e persistentes em nossa história. A especificidade de nossa formação social e política na história da dominação e da opressão do trabalho e da terra merece destaque nos currículos de formação e de educação básica. (ARROYO,p.236-237, 2012)

Assim a licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, sendo uma licenciatura com o objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo, e os princípios acima descritos.

Nossa turma passou então a lutar pela identidade que atendesse as diversidades de sujeitos e suas lutas. Buscamos assim a nossa luta pela identidade de uma turma no qual se encontrava como uma diversidade de sujeitos que buscam

reconhecimento e construção de uma educação de qualidade e inclusiva, o que inclui a luta antirracista.

Essa busca pela identidade da turma para sua formação como formadores militantes, trouxe os desafios e limitações do curso de licenciatura em Educação do Campo na UFSC. Ao atender uma demanda de alunos que acreditavam numa educação que se baseava na realidade dos sujeitos, após compreender a ideia de campo a realidade dos sujeitos mostrava que o campo não estava apenas presente no meio rural.

Comunidade de pescadores, camponeses e quilombolas foram reconhecidas durante o período do curso em comunidades urbanas. Através dessa busca de identidade compreendi a busca que nós formadores temos de ter ao reconhecer os sujeitos dos quais estamos formando.

No meu processo durante o curso os questionamentos de uma educação do qual atendesse as demandas étnico-raciais se tornaram muito forte. As relações étnico-raciais no curso de licenciatura sempre foram pouco exploradas pela pouca diversidade de sujeito. O curso sempre teve muito mais a presença de sujeito do campo sendo grande parte de regiões onde agricultura europeia se fez presente, bem como onde muitos negros foram invisibilizados, tal como tratado nos capítulos anteriores.

Nesse sentido nosso currículo se baseava praticamente na realidade dessas comunidades. Foram nas aulas de Aprofundamento Temático - etnias que também fazem parte do currículo do curso, que as relações étnico-raciais começaram a ser abordadas. Nas aulas, a compreensão das lutas raciais e de gênero eram base para o conteúdo presente nesta matéria.

Contudo, na contradição, apesar de termos uma demanda de aulas nos quais compreendemos os movimentos sociais e suas pedagogias, o que é fundamental para a formação de professores, comecei a me questionar se a Educação do Campo também sofria a influência de um currículo de bases eurocêntricas ao não contemplar mais amplamente as relações étnico-raciais e a diversidade dos sujeitos presentes na turma

Em nossos currículos não líamos muitos autores negros, afrodescendentes e originários, tínhamos no curso apenas autores conhecimentos da branquitude que estudamos ao longo de anos. Nesses questionamentos começou a luta por um currículo que modificasse a realidade dos sujeitos ali presentes.

A busca por um currículo que trouxesse as relações étnico-raciais “seria à superação dos discursos que subalternizam e pretendem valorizar a participação de todos na história. Trazer esses conhecimentos para escola significa romper com a geopolítica do conhecimento e despertar o sentimento de pertencimento dos sujeitos e recuperar as suas identidades coletivas” ( FREITAS, p.31, 2020).

A Educação do Campo distanciava-se, assim, da fundamentação dos conceitos ocidentais e da acumulação de saberes, e opunha-se ao movimento universal da epistemologia.

Freitas (2020) explica que as relações étnico-raciais presentes nos currículos é uma descolonidade dos currículos “desvelar a lógica da Colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder e desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais” (MIGNOLO, 2008 apud FREITAS, p.31, 2020).

A educação do campo, segundo Caldart (2008, p.69), deve ser considerada como um conceito novo e em construção. Esse conceito não deve ser entendido aleatoriamente, sem compreender as raízes históricas e culturais que lhes deram origem e que tem se caracterizado pela contradição do projeto para o campo da elite dominante – o agronegócio – e pela resistência dos sujeitos sociais do campo para se manter nesse território, tendo o seu modo de vida garantido como direito nas políticas educacionais. Penso que além desses conflitos, os aspectos referentes às ideologias das relações étnico-raciais, que originaram no campo o lugar de superioridade de uns e inferioridade de outros, devem ser considerados também nesse novo referencial educacional. (MAGALHÃES, p.86, 2009).

Assim a Educação do Campo ao articular essas relações étnico-raciais no seu curso ela assume um compromisso com a população negra e seus sujeitos vinculados como formadores militantes. Visibilizando a luta dos povos indigenitários desses países que são esquecidos nos campos.

A escola e a educação sempre foram o lugar em que a sociedade legitimou para ser o espaço de produção e reprodução do conhecimento acumulado no decorrer da história da humanidade. Por esse motivo, cabe à política curricular, que orienta o desenho curricular da escola. (MAGALHÃES, p. 109, 2009). Por esse motivo a Educação do Campo não pode se limitar a essa lógica eurocêntrica dos currículos.

[...] Os desenhos curriculares podem ser entendidos como objetos culturais gerados por formas históricas de tradição seletivas próprias de um grupo social dado que, a partir de relações de poder favoráveis, prioriza a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), que desqualifica e ignora. É aí que o mandato socializar e a política do conhecimento oficial operam, maneira criativa e destrutiva, como formas culturais arbitrárias que tratam de se impor a todos em virtude de certa violência simbólica. Por isso, o mandato socializar e a política de



conhecimento do currículo representam à versão escolarizada do princípio pedagógico dominante. (AMANTEA, 2006, p.41 apud SUAREZ, 1996, p.3 apud MAGALHÃES, p 109, 2009).

Desse modo o desenho curricular para formação de seus sujeitos com base em sua realidade traz a importância da ligação do direito da população do campo, principalmente os sujeitos negros que são invisibilidades na formação desses currículos. Com a lei 10.39/03 possibilita os conhecimentos selecionados para compor o processo de ensino-aprendizagem devem contribuir significativamente para reorganização curricular.

No curso de Educação do Campo nos últimos anos, após a luta por um currículo e que contemplasse as diversidades de sujeitos presentes no curso, criou um leque que visibilizasse as lutas dos seus sujeitos em formação e o histórico cultural do curso.

Nesse aspecto as relações étnico-raciais atualmente começam a ganhar visibilidade no curso. Começando a compreender e afirmar a população do meio rural, inclusive os quilombolas, na perspectiva da luta do Movimento Negro. A lei 10.639/03 é política que também concretizará a diversidade, fazendo assim materializa na perspectiva de reeducar para a afirmação de novas relações étnico-raciais.

Deste modo, a partir de minha experiência, nota-se, de um lado, algumas lacunas vivenciadas em minha formação no que tange maior compreensão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC quanto ao reconhecimento das relações étnico-raciais no currículo, bem como da inclusão de sujeitos quilombolas e indígenas. De outro lado, percebe-se que a própria formação crítica e voltada para os movimentos sociais que o Curso propõe, nos forma para ajudar a construir e ampliar essa visão no próprio Curso e em nossa vida como educadores.

### **Considerações finais**

Esse trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender as nuances entre as relações étnico-raciais e a Educação do Campo, buscando apontar alguns limites e possibilidades que a Educação do Campo pode ter para contribuir para a construção das relações étnico-raciais na educação

Percebemos que durante o texto compreendemos teoricamente as relações étnico-raciais com uma breve abordagem histórica de como se dá a definição de raça e desigualdade racial. Em seguida refletiremos sobre as relações étnico-raciais na

educação e no ensino de ciências já que minha formação acadêmica está articulada ao ensino de ciências da natureza. E compreendermos a aproximação entre as relações étnico-raciais e a Educação do Campo e apontar alguns limites e possibilidades da Educação do Campo para as relações étnico-raciais nos contextos educativos através de minha vivência no período em que estive no curso.

Considera-se ao final do trabalho que o objetivo estabelecido foi cumprido, ao longo das reflexões teóricas foi possível desenvolver uma articulação metodológica com a revisão bibliográfica que foi ao encontro dos objetivos apresentados.

Nota-se que as relações étnico-raciais na educação e na Educação do Campo possibilita a uma educação no qual visibiliza a luta dos movimentos negros e da população de uma educação de direito e qualidade para todos. E que a implementação da lei 10.639/03 é um mecanismo de potencial para as políticas de ações afirmativas. As relações étnicos raciais quando implementadas no currículo educacional traz uma quebra nas barreiras da desigualdade racial de longos anos presente em nosso currículo, trazendo abertura para um currículo que possa ser desenhado a partir da realidade de seus sujeitos.

Diante de uma realidade histórica de ensino que muitas vezes contribui para a invisibilidade dos negros, a relação étnico-racial para educação tem seu grande papel de transformação, contribuindo assim para criação de um âmbito escolar menos discriminatório e que reconheça a verdadeira identidade racial do nosso país.

Um currículo menos hegemônico e eurocêntrico só é construído quando ele sabe trabalhar com a sua verdadeira identidade de sujeitos e que reconheça a diversidade étnicas desse país. Por mais que a Educação do Campo tenha seu papel transformador na educação, os estudos sobre as relações étnicos-raciais têm que ser mais presentes em seu currículo e conteúdos.

Atualmente a Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina encontra-se buscando modificar seu currículo com suas diversidades de sujeitos e assim trabalhando as relações étnico-raciais com mais precisão no curso. O mesmo acontece em relação aos povos indígenas. Sendo assim, tratar as relações étnico-raciais é um combate às desigualdades raciais e que são fundamentais para Educação do Campo decolonial, assim consolidando uma educação libertadora nas transformações das relações de opressões.

## Referências

- BARBOSA, Givanilton de Araújo, **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Um olhar antropológico em construção**, João Pessoa/PB, Maio, 2019.
- BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Institui a Política de Educação do Campo.
- BRASIL, **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- BRASIL, **Decreto Nº 6.861 DE 27 DE MAIO DE 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- BRASIL, **Lei 10639 DE JANEIRO DE 2003**, Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
- BRASIL, **Lei 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
- BRUNETTA, Alberto, **PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR Processo de n. 23080.024085/2015-69**, 2015.
- Caldart, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.
- Campo território**: revista de geografia agrária, v.12, n.26, p.298-312, abr., 2017.
- CARREIRA, Denise (org). **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola / Ação Educativa**, Unicef, São Paulo, 2013
- CHERFEM, Carolina Orquiza. **Relações sociais de gênero e raça: um debate para a luta de classes na licenciatura em educação do campo**. Revista Debates Insubmissos, v. 2, p. 137-157, 2019.
- CHERFEM, Carolina Orquiza, **Consustancia de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo**, São Paulo, 2014
- Freitas, Raquel da Silva. **Educação do Campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais**, 2020.

**Racismo disfarçado de ciência: como foi a eugenia no Brasil.** Portal Geledés, 2020, Disponível em: [https://www.geledes.org.br/racismo-disfarçado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/?amp=1&gclid=Cj0KCQiA14WdBhD8ARIsANao07hXA7w6MrfAwUweW2tw2PWR4AK1F7WfKkKow4s1smavqkHsXbYSvKJwaAmbsEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/racismo-disfarçado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/?amp=1&gclid=Cj0KCQiA14WdBhD8ARIsANao07hXA7w6MrfAwUweW2tw2PWR4AK1F7WfKkKow4s1smavqkHsXbYSvKJwaAmbsEALw_wcB). Acesso em: 20/12/2022

GOMES, Nillma Lino, **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**, 2011.

GOMES, Nillma Lino, **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**, Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan. /abr., 2012

GOMES, Nillma Lino (org), **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZALEZ, Lélia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOCKS, Bell. **Ensinando a transgredir: Educação com libertadora**, São Paulo, 2013.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Argentina. Setembro 2005.

Moehleck, Sabrina, **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**, Nov., 2002

MUNANGA, Kabengele, **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, Identidade e etnia**, Rio de Janeiro, 2003

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**, Brasília, 2005.

MUNANGA, Kabengele, **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**, Revista USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006

MAGALHÃES, Leila de Lima, **O Campo tem cor?: presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará**, Belém, 2009.

Oliveira, Luciano de Jesus. **A educação étnico-racial em escola do campo: um processo em Construção**, João Pessoa: UFPB, 2017.

PINHO, Livio Sansone, Osmundo Araújo (org), **Raça : novas perspectivas antropológicas** . - 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008.

REIS, Maria Cláreh Gonçalves, **Origens e significados do termo raça**, 2008.

SERAFIM, Daniela Guimarães, **Análise da evasão escolar do povo preto a partir do processo eugênico**. SP, 2022

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação**. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

VEIGA, Cynthia, **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**, Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set. /dez. 2008.

VERRANGIA, Douglas (org). **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set. /dez. 2010