



NUVEM DE PALAVRAS: O ADVÉRBIO “NÃO” COMO EXPRESSIVO MARCADOR DOS ESTUDOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

**WORD CLOUD: THE ADVERB "NO" AS AN EXPRESSIVE MARKER
IN STUDIES RELATED TO ANTI-RACIST EDUCATION**

NUVEM DE PALAVRAS: O ADVÉRBIO “NÃO” COMO EXPRESSIVO MARCADOR DOS ESTUDOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

WORD CLOUD: THE ADVERB "NO" AS AN EXPRESSIVE MARKER IN STUDIES RELATED TO ANTI-RACIST EDUCATION

Fabiana Alves de Almeida¹ • Mariana Aranha de Souza² • Suzana Lopes Salgado Ribeiro³

¹ Mestre em Educação pela UNITAU - Universidade de Taubaté. Atualmente integra a Equipe de Especialistas em Currículo da Unidade Regional de Taubaté.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3615532006206898>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2380-8689>

E-mail: fabianaalvesdealmeida@yahoo.com.br

² Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP. Atualmente é Professora do Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté, Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora do Mestrado em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2229-0630>

E-mail: profa.maaranha@gmail.com

³ Formada e pós-graduada - mestrado (2002) e doutorado (2007, com estágio na Columbia University/NY) - pela Universidade de São Paulo (USP). É professora do Curso de História e dos Mestrados em Desenvolvimento Humano e Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e, também, do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), onde atua no Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>

E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

RESUMO

A Lei 10.639/2003 que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, celebra 23 anos neste ano corrente, sendo uma conquista dos Movimentos Sociais Negros que foi por muito tempo reivindicada. Por meio dela avanços com relação a temática étnico-racial tem acontecido, no entanto ainda há lacunas para a sua efetivação. Este artigo se propõe analisar a ausência da Educação Antirracista na Educação Básica a no Ensino Superior evidenciada por meio do advérbio “não” no resultados em um dos relatórios do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), denominada “Nuvem de Palavras”. O advérbio “não” como mais mencionado pelos (as) participantes, expõe a negação presente nas respostas obtidas, nesse sentido é possível observar o “não” como um expressivo marcador dos estudos relacionados à Educação Antirracista. A pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos da história oral. Foram entrevistados(as) 16 pessoas egressos(as) do Curso de Pedagogia (autodeclaradas negras, pardas e brancas), no período compreendido entre 07 de dezembro de 2021 e 06 de abril de 2022. Os resultados demonstraram o quanto a ausência da educação antirracista implicou na constituição de suas subjetividades. Também ficou evidente que a formação de todas as mulheres negras e brancas não contemplou a educação antirracista, embora algumas tenham feito o curso de graduação em Pedagogia após a Lei 10.639/2003. O vocábulo “não” mencionado tantas vezes é um indicador relevante quanto a urgência da luta por uma Educação Antirracista, que ainda se apresenta fragilizada e incompleta. Este trabalho está em consonância com ODS 4. Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Palavras-chave: Nuvem de Palavras. Educação Antirracista. Educação Básica. Educação Superior.

ABSTRACT

Law 10.639/2003, which included the mandatory theme of “Afro-Brazilian History and Culture” in the official curriculum of the Education Network, celebrates its 23rd anniversary this year, representing a long-awaited achievement of Black Social Movements. While progress has been made regarding ethnic-racial issues, gaps remain in its effective implementation. This article aims to analyze the absence of Anti-racist Education in Basic and Higher Education, evidenced by the adverb “no” in the results of one of the reports from the IRaMuTeQ software (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), called “Word Cloud”. The adverb “no,” as the most frequently mentioned by participants, exposes the negation present in the responses obtained; in this sense, it is possible to observe “no” as a significant marker in studies related to Anti-racist Education. The research followed the methodological procedures of oral history. Sixteen graduates of the Pedagogy course (self-declared Black, mixed-race, and white) were interviewed between December 7, 2021, and April 6, 2022. The results demonstrated how the absence of anti-racist education impacted the formation of their subjectivities. It also became evident that the education of all Black and white women did not include anti-racist education, although some completed their undergraduate studies in Pedagogy after Law 10.639/2003. The word “not,” mentioned so many times, is a relevant indicator of the urgency of the struggle for an Anti-racist Education, which remains fragile and incomplete. This work is in line with SDG 4. Quality education - Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Keywords: Word Cloud. Anti-racist Education. Basic Education. Higher Education.

INTRODUÇÃO

Este texto é um excerto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação defendida em 2023 e propõe discutir a ausência da Educação Antirracista na Educação Básica e no Ensino Superior, isto ficou demonstrado por meio do advérbio “não” evidenciado nas falas dos/das 16 participantes da pesquisa.

Na ocasião da pesquisa, a Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, contava com 20 anos de sua implementação, no entanto foi percebido que não estava sendo efetivada no contexto escolar, nos seus currículos e nas vivências apresentadas pelos(as) participantes desta pesquisa. Por vezes, a Educação Antirracista esteve presente somente por ações pontuais, especialmente na Semana da Consciência Negra.

O advérbio “não” que permeou as falas dos/das participantes expõe a fragilidade do currículo que se apresenta ainda de forma colonial se contrapondo aos estudos realizados Glass (2012), Macedo (2016), Grion (2017) e Ramos (2021), que mencionam a Educação Antirracista como base para um currículo que contemple a pluralidade existente na sociedade, bem como a formação dos/das professores(as) que, obrigatoriamente precisa ser pautada na perspectiva das relações étnico-raciais.



Ao pensar em um processo de formação que contemple a Educação Antirracista, é possível compreender o que ressalta Gomes (2017, p.43) “A educação entendida como processo de humanização, tem sido uma experiência edificante?” É urgente que o sistema educativo esteja atento ao cumprimento da Lei 10.639/2003, de modo que a mencionada lei seja base para os currículos, rompendo com a lógica colonial, que exclui e apresenta apenas a narrativa do colonizador.

O advérbio “não” tão presente nas falas dialoga com o “Perigo de uma história única” proposto por Adiche (2019), ela menciona que: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos.” Por esta razão é necessário a discussão acerca da Educação Antirracista não vivenciada nos bancos e escolares e formações universitárias de modo que se possa colocar lentes de aumento na temática e provocar reflexões e questionamentos que rompam com a lógica colonialista.

O artigo proposto contou em sua metodologia nos Procedimentos para Análise de Informações/ dados com o suporte *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, estas foram transcritas e tratadas pelo mencionado recurso tecnológico. Para este artigo, foi escolhido os resultados advindos da “Nuvem de Palavras”, que consiste em um dos relatórios advindo do referido *software* e análise do material por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Este trabalho está em consonância com ODS 4. Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

MÉTODO

Para este trabalho, foi adotada a pesquisa de natureza qualitativa que possibilita estudar os fenômenos humanos e suas relações sociais.

Foram entrevistadas 16 pessoas entre as quais 14 mulheres, entre 07 de dezembro de 2021 e 06 de abril de 2022. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, e aprovada sob o número CAAE: 52222221.5.0000.5501, que garantiu defender os interesses dos/das entrevistados(as), bem como os padrões éticos necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa.



A fim de compor o público escolhido, a escolha metodológica utilizada foi a “rede de entrevistas” (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018), que tem como base a história oral, visando entender as trajetórias das pessoas ouvidas, neste sentido as autoras pontuam:

processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos. (RIBEIRO, CARVALHO 2013, p.13)

No caso dessa pesquisa, a escolha pelas “redes de entrevistas” consiste na indicação dos/das participantes de outros/outras participantes do seu convívio e que tenham as mesmas características pensadas para compor a escolha da população e o aumento desta. A opção pelo total de 16 participantes se deu em função de as indicações se cruzarem (os/as estudantes indicavam outros (as) que já haviam participado da pesquisa) e da saturação das respostas.

Essa escolha procedimental para compor a população participante das entrevistas é conhecida nos trabalhos de história oral, como “rede” (RIBEIRO e OLIVEIRA, 2018). Desse modo, os/as colaboradores(as) da pesquisa foram selecionadas a partir do convite para uma egressa, que na sequência indicou mais dois/duas, caracterizando a “rede”. Os egressos (as) poderiam ser negros/negras, brancos/brancas e/ou outros (as).

Para tanto, por meio de roteiros previamente construídos foi possível colher as informações. Ressalta-se que a entrevista, considerada um gênero marcado pela oralidade, busca compreender a fala do/da outro(a).

No diálogo proposto por meio da entrevista em história oral marcado pela subjetividade das pessoas participantes, revelam que “são entrevistas em profundidade, feitas a partir de uma fundamentação teórico-metodológica.” (RIBEIRO, 2021, p.2), é um momento de encontro e escuta, como destaca Bakhtin (2003, p. 295) “Pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal”. Acredita-se que é por meio do diálogo que se busca o entendimento desta fala.

Deste modo, Côco; Leite (2019, p. 169) trazem uma importante contribuição:

Por meio das entrevistas é possível realizar transposições teóricas e, de certo modo, exotópicas, pois ao interagirmos com os entrevistados, nos identificamos e passamos a ver a realidade a partir do que eles viram. Ou seja, colocamo-nos, a cada entrevista, no lugar dos entrevistados para depois voltarmos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora de nossos supostos limites.



Os procedimentos para a coletas de dados, após a autorização do Comitê de Ética, já evidenciado acima, foi feito o contato por meio das redes sociais da pesquisadora a um/uma egresso/egressa da faculdade na qual a pesquisadora é docente e tem esse contato devido à proximidade que se estabeleceu durante as aulas.

Com o interesse manifestado, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de um formulário *online*. Várias plataformas online e gratuitas foram oferecidas para a realização da entrevista. No momento da entrevista, TCLE foi revisitado e após todas as orientações sobre o conforto e/ou desconforto para responder as perguntas, a entrevista foi iniciada e gravada por meio das mídias digitais.

Para os Procedimentos para Análise de Informações/dados, os arquivos foram armazenados e analisados de forma descritiva, com o apoio do software Excel.

Para tratamento das entrevista foi utilizado o *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Ele captura e processa os dados textuais, que “advém de um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico baseado em princípios como liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição”. (SOUZA, *et al* 2018, p.02) Presente no Brasil desde 2013, trata-se de um *software* de análise textual. De acordo com Camargo; Justo (2015, p.01):

O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

A partir desse tratamento inicial, os resultados foram analisados considerando-se a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). Sobre isso, Bardin (2011, p. 14) enfatiza que: “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. A autora ainda reforça que: “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2011, p. 30).

O advérbio “não” como mais mencionado pelos (as) participantes, expõe a negação presente nas respostas obtidas, nesse sentido é possível observar o “não” como um expressivo marcador dos estudos relacionados à Educação Antirracista, evidenciado nos excertos quando as/os participantes foram questionados (as) sobre Educação Antirracista na Educação Básica:

Na minha época **não** havia ensino, nem um currículo preocupado... **não** havia, pelo contrário, eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes, como Monteiro Lobato, era comuns coisas como o pretinho, a negrinha, eram falas comuns até mesmo dos professores. **Não** era um trabalho que era feito de maneira nenhuma mesmo. (Participante 1)

Na minha época, eu **não** percebia nenhuma orientação, nem falávamos sobre este assunto em sala de aula, eu **não** me lembro disso. Nos livros falava do tempo histórico e dos negros como escravos, como se fosse um outro mundo, **não** o nosso, era só isso. (Participante 3)

Não me lembro de nenhuma atividade ou alguma coisa que tenha me marcado com relação a isso, se foi tratado foi de uma forma bem por cima, porque **não** me marcou nenhuma experiência em específico. Então, talvez por não ser comigo, alguma coisa nesse sentido, talvez quem **não** está dentro da questão não perceba. (Participante 7)

O discurso apresentado dialogam com os trabalhos de Glass (2012), Macedo (2016), Grion (2017) e Ramos (2021), que discutem a Educação Antirracista como possibilidade de uma escola mais equitativa, na qual todos e todas tenham oportunidades semelhantes e, para tanto criticam o currículo colonial, bem como a formação de professores(as) que não atende as demandas de uma sociedade que precisa romper com o racismo.

A participante 1 nega que a Educação Antirracista tenha acontecido na Educação Básica e menciona que não havia um “currículo preocupado”. Glass (2012, p. 897) pontua que “A lógica é que um currículo mais relevante e menos alienante aumentará o comprometimento e o sucesso acadêmico do aluno, o que dará mais oportunidades de trabalho para os alunos de cor.” Apesar da Lei 10.639/2003, a Educação Antirracista está longe de ser uma realidade vivida integralmente, haja vista que ainda é realizada de forma pontual no contexto educacional.

Em consonância com o exposto, a instituição escolar por vezes é omissa no seu papel, perpetuando o racismo velado e até explícito, inviabilizando que a Educação Antirracista seja um instrumento de transformação e empoderamento dos/das estudantes, dificultando que a reflexão da problemática étnico-racial seja amplamente discutida promovendo um rompimento com as

dificuldades históricas que acometem a população negra, bem enfatizado na fala da participante 3: “Nos livros falava do tempo histórico e dos negros como escravos, [...]”. “Dessa forma o racismo escolar se estrutura e se torna institucionalizado por meio de silenciamentos, omissões, negação e ausência de reconhecimento das especificidades da população negra.” (MACEDO, 2016, p. 109)

Questionados sobre a Educação Antirracista no Superior, os/as participantes afirmam:

Não. Não me recordo nada assim pontual de alguma prática, como algo assim que foi determinado, como vamos fazer uma prática a respeito, **não** me lembro. (Participante 1)

Não me lembro, **não** me lembro de nada específico. (Participante 7)

As respostas sobre Educação Antirracista no Ensino Superior também evidenciam que não há um compromisso com a formação destes/destas docentes acerca da temática étnico-racial que contribua de forma decolonial a fim de que se construam novos conhecimentos e que novas narrativas façam parte do contexto escolar.

Grion (2017) ressalta sobre a importância de que toda a comunidade escolar fale e discuta sobre questões raciais, ampliando o repertório sobre racismo a fim de compreender a realidade de quem sofre o racismo, bem como apresentar que os colonizadores não são os protagonistas e buscar o entendimento sobre como o racismo estrutura as relações.

Ramos (2021, p. 40) aponta que é necessária a atenção, especialmente nos espaços de formação:

Isso vai nos educando a entender a branquitude como norma, como as pessoas de sucesso, belas, boas. E pessoas negras, indígenas ou qualquer pessoa que se afaste dessa norma de branquitude, quando presentes, aparecem carregadas de estereótipos que vão construindo o imaginário social pelo qual essas pessoas são afetadas diariamente.

É essencial que os espaços formativos promovam e ofereçam práticas de Educação Antirracista, que estejam dispostos a enfrentar os conflitos e desconfortos que a temática pode causar, haja vista que estarão em consonância com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), além de formar pessoas mais conscientes da própria história do país e conhecer as narrativas distorcidas e silenciadas.



Paulo Freire (2005), em um processo dialético no convida a pensar no “vir a ser” ou ainda o “ser mais” nesse sentido se encontra a necessidade de ruptura com uma “educação bancária”, esta que não promove libertação e transformação da realidade. Na fala do/da participante 1, é possível perceber a necessidade de rompimento com uma educação que apresentou a pessoa negra de forma pitoresca, não lhe atribuindo nenhum protagonismo. É salutar destacar um trecho desta fala, além do não várias vezes mencionado:

Na minha época **não** havia ensino, nem um currículo preocupado... **não** havia, pelo contrário, **eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes**, como Monteiro Lobato, era comuns coisas como o pretinho, a negrinha, eram falas comuns até mesmo dos professores. **Não** era um trabalho que era feito de maneira nenhuma mesmo. (Participante 1)

Quando é mencionado: “eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes” percebe-se a preocupação e a semente plantada de que é necessário fazer uma nova educação e que essa seja revolucionária e atenda às necessidades de toda a sociedade, como afirma Freire (2005, p. 84):

Deste modo, a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico se faz revolucionária.

Mudanças estruturais precisam ser feitas, isso diz respeito na forma como é apresentado e conduzido o conteúdo presente nos currículos, de modo que este dialogue também com a realidade dos/das estudantes. Para isso, há que utilizar material didático que evidencie o protagonismo da população negra, a fim de que crianças, adolescentes e adultos se vejam representados (as) de forma positiva, logo o vocábulo não dito tantas vezes clama para que a educação esteja a serviço da conscientização deste cenário que viola direitos e inviabiliza a vida digna de homens negros e mulheres negras.

No segundo plano, da Nuvem de Palavras, é possível identificar as palavras: “muito”, “falar”, “porque”, “professor”. De acordo com as classes gramaticais, essas se classificam, respectivamente, como: advérbio de intensidade, verbo, conjunção e substantivo. Esses vocábulos se relacionam às experiências vivenciadas pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa no contexto escolar.

Foi retratada várias vezes nas respostas dadas pelos(as) participantes, a postura e atitude do/da professor(a), por vezes como um incentivador (a) por meio de suas falas, por vezes como muito indiferente com o seu silêncio ou comentários desnecessárias diante de alguns desafios enfrentados por crianças negras, já em outros momentos como uma referência importante que fez a diferença, como pode ser observado nestes excerto:

Eu me lembro da minha **professora** de português que foi a mais brilhante de todas, me lembro dela corrigindo minha postura em sala de aula, porque ela era uma pessoa incrivelmente elegante, uma negra incrível, uma das mulheres mais lindas que eu conheci. (Participante 1)

Ramos (2021) reforça o papel fundamental dos/das educadores a fim de reforçar o protagonismo dos/das estudantes:

Nós educadores temos um poder imenso nas mãos, o poder de contar outras histórias, o poder de mudar as narrativas, de trazer nossos alunos para essa construção coletiva, de inspirar nossos jovens a se conectarem com o mundo e com a ancestralidade de uma maneira diferente da que fomos ensinados. (RAMOS, 2021, p. 44)

Por outro lado, ainda há docentes que reproduzem o racismo em suas aulas por vezes de forma velada, por vezes de forma explícita, perpetuando a exclusão da população negra dos bancos escolares, privando esta população de ascensão social por meio da educação, como citado pela participante 12 e 6:

[...] lembro que os **professores** olhavam as pessoas que eram mais negras, mais escuras, não davam muita atenção, por exemplo, a gente fazia pergunta, eles disfarçavam e não respondiam, outras pessoas de cor branca perguntavam, loira, eles davam mais atenção. (Participante 12)

Eu lembro de uma **professora** na primeira série, eu não gostava dela, eu não sentia afeto por ela, porque ela não era amorosa e tinha uma parte de tortura, eu sempre fui muito tímida, agora que eu estou um pouco mais solta. (Participante 6)

O racismo estrutural apontado por Almeida (2020) abre espaço também para o racismo institucional que viola direitos e implica nas oportunidades que a população negra teria a partir da escolarização. Dessa feita, a escola não cumpre seu papel, tampouco os/as docentes que inviabilizando o processo educativo contribuem com taxas de evasão de estudantes negros e negras.



Nesse sentido, a autora Pinheiro (2023, p.59) aponta uma preocupação fundamental na formação das crianças e/ou adolescentes: “Em outros termos, enquanto, numa perspectiva afrocentrada, a minha preocupação é me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, [...]”

Na sequência da análise da Nuvem de Palavras encontram-se no terceiro plano as palavras em destaque: “achar”, “ver”, “negro”, “coisa”, “escola” e “pessoa”. Respectivamente têm-se as seguintes classes gramaticais: verbo, verbo, substantivo (dependo do contexto pode se apresentar como adjetivo), substantivo, substantivo, substantivo. Esses verbetes se relacionam diretamente ao ambiente educacional, bem como às pessoas que não agem sob a perspectiva da Educação Antirracista.

São vários momentos na vida que essas coisas acontecem, parece tão natural, esse menino falou como se fosse tão natural, eu ou ia apanhar por ter mexido com a menina, ou por ser **negro**, não fazia diferença. Depois não houve mais nada. (Participante 4)

Tem que ensinar a história de fato, mas mostrar que não é mais assim, que o **negro** não é mais o de antigamente, isso entra na cabeça da criança, se eu sou **negro**, eu sou ruim como estão falando. (Participante 5)

[...] tenho bastante amigos que são **negros**, não tenho nada contra eles e nem separo também isso, porque acho que a gente é tudo um só. (Participante 13)

Na fala do/da participante 4 denota o quanto grupos racialmente identificados sofrem, uma vez que, de acordo com seu relato o fato de ser negro (a) é suficiente para motivar possíveis atos de violência, Almeida (2020, p. 32) afirma: “A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.”

Com a inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” por meio da Lei 10.639/2003, sendo esta uma reivindicação antiga do Movimento Negro, emergiram novas possibilidades, uma vez que a história de luta e glórias da população negra foi silenciada e negligenciada, causando o sentimento de que o negro é uma pessoa “ruim” como relatado pelo participante 5. Sobre o Movimento Negro e suas contribuições, Gomes (2017, p. 23) afirma contundente: “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visão à superação desse perverso fenômeno na sociedade.”



Silva (2005) e Faustino (2020) denunciam que os materiais didáticos e pedagógicos desumanizam a população negra, estereotipam-nos apresentando-lhes de forma caricatural e em contrapartida retratam o homem branco e mulher branca como símbolo de humanidade e cidadania. Rosenberg (1985) explica que o livro didático indicava em suas narrativas o modelo de ideal de ser humano, sendo o branco (a) e a pessoa negra sendo representada como alguém mal e sujo.

Gomes (2017) questiona como é possível educar para a diversidade, uma vez que a sociedade é fortemente marcada pelo colonialismo, capitalismo, machismo e racismo. Nesse sentido infere-se que tais aspectos compõem o livro didático e implica no combate ao racismo e na valorização do protagonismo das pessoas negras.

Acerca de tal discussão, é possível entender que a discriminação racial se apresenta de várias formas, pois são representações sociais (MOREIRA, 2017) a fala da participante 13 é comumente presente na sociedade brasileira, nas rodas de conversa, no entanto esse tipo de discurso sugere um distanciamento da realidade da pessoa negra, uma vez que não consideram-se as diferenças e as necessidades que não são supridas, “[...] tenho bastante amigos que são negros [...] porque acho que a gente é tudo um só.”. Infelizmente, as vozes negras são silenciadas e a narrativa do grupo hegemônico não reconhece o quão necessário é fazer as distinções a fim de se perceber do que a população negra carece e desse modo perceber o racismo estrutural que permeia as relações (ALMEIDA, 2020).

Seguindo com a análise das palavras em destaque na Nuvem de Palavras, encontra-se o vocábulo “coisas”, sendo este um substantivo que substitui as palavras que não queremos ou não conseguimos nomear. A fala proferida pelo participante 2, por exemplo, indica que a palavra “coisa” representa dor, lembranças dolorosas de discriminação e preconceito.

[...] é a mesma coisa, porém para a sociedade, infelizmente, porque eu já presenciei, eu vou falando e vou lembrando de **coisas**, eu já presenciei brincadeiras de que quando o preto sai, dizem vai deixar a cor, vai ficar preto o local, eu já vi, estou falando eu vou lembrando das **coisas** e isso machuca o interno [...]. (Participante 2)

Sobre este “machucado” representado pela palavra coisa tem-se a contribuição de Santos (2019) que aborda a dor como um “sofrimento ético-político”, ou seja, a exclusão dos grupos identificados racialmente é uma constante no cotidiano das pessoas negras, inclusive no próprio contexto familiar como relata abaixo o participante 3.



[...] todas merecem o mesmo respeito, porque às vezes ouvem os pais ou outras pessoas dizendo **coisas** e acham que são naturais, as brincadeiras, principalmente, antigamente tinha muitas brincadeiras desagradáveis e dentro da própria família. (Participante 3)

A escola tem um papel crucial e muito importante na formação das pessoas, portanto é imprescindível que a instituição reveja a formação em serviço, bem como posturas e atitudes dos/das docentes a fim de se romper com uma escola que represente os interesses de um grupo, oportunizando protagonismo da população negra, tornando-se, assim, um espaço decolonial. Pinheiro (2023, p.107) pontua que “A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade.” Logo, é necessário e urgente romper com a estrutura racista que funda esta sociedade e, conseqüentemente os espaços escolares.

A fala da participante 3 indica a importância da escola se tornar um espaço de acolhimento a qualquer pessoa, já o participante 4 pontua a necessidade de ampliar o repertório de seu planejamento, inclusive com temáticas étnico-raciais em consonância com a fala da participante 8 que afirma que a Educação Antirracista não fazia parte da escola e que a mesma “sofria calada”.

E a **escola** tem que fazer entender o respeito pelas pessoas, por todas as pessoas, independentemente, de raça, deficiência, aprender o que é o respeito pelo outro. (Participante 3)

Para mim, precisa começar na formação, dentro da **escola** vai ser meio difícil, porque eu vejo alguns colegas que são adeptas ao caderno amarelo, aquele caderno que ela dá aula hoje, faz dez anos e está dando o mesmo caderno, ela não inova. (Participante 4)

Não, não tinha nada sobre o antirracismo na **escola** na época que eu estudava, eu sofria calada tanto que eu nem passava para minha família, por ser uma criança muito tímida, muito tímida, muito quieta, introvertida. (Participante 8)

Gomes (2012) destaca que o processo de universalização da Educação Básica possibilitou o acesso a diversos grupos, mas esse processo não garantiu mudanças no modelo de organização, nem tampouco observou o currículo a fim de torná-lo plural. A referida autora compreende a necessidade de formar docentes sobre as “culturas negadas e silenciadas”. Gomes e Jesus (2012) explicam que a Lei 10.639/2003 tem um caráter emancipatório a fim de legitimar as práticas antirracistas e que ao mesmo tempo propõe novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino e todos os atores envolvidos na educação.



Nas palavras destacadas na Nuvem de Palavras tem-se o verbete “pessoas”, ora apresentada de diferentes formas pelas participantes, ora como “pessoas” em formação, ora como “pessoas” que excluem as outras em razão da cor e também o preconceito dessas “pessoas” com relação ao cabelo, esta questão identitária ainda é um dos pontos nevrálgicos para a discussão das relações étnico-raciais nas escolas e universidades.

Nascimento (2001) entende que a discriminação racial é estímulo à evasão escolar, bem como um gerador da baixa estima nos/nas estudantes negros e negras e tudo isso colabora para que o rendimento escolar seja prejudicado, pois consequentemente a assiduidade diminui, contribuindo com a possibilidade de repetência.

Eu não consigo enxergar uma criança, como educadora hoje pela cor da pele, eu não consigo diferenciar os meus alunos, porque um está mais simples que o outro, eu não consigo enxergar a diferença dele nessas coisas, para mim são só crianças, são só **pessoas** em formação e isso me assusta um pouco, às vezes ver alguns colegas que cheiram o pescoço de uma criança branquinha, arrumadinha, cheirosa, abraçam e aquele outro que vai simples passa longe, isso é uma coisa que me dói, porque hoje parece que a gente já avançou tanto, mas ainda é tão comum esse tipo de cena. (Participante 1)

[...] mas o pior preconceito que existe e que eu vivenciei é o preconceito incubado, preconceito escondido, que diz que não tem, mas tem, então isso faz com que certas ações dentro da gente exclui certas **pessoas** referente a cor. (Participante 2)

As meninas acabam sofrendo mais por conta do cabelo que é uma coisa que as **pessoas** falam demais. (Participante 9)

Na fala da participante 9 tem-se a questão de o cabelo das meninas negras serem retratadas pelas pessoas de forma pejorativa. Gomes (2003, p.173) afirma como o cabelo é um importante elemento de identidade -“cabelo crespo como um forte ícone identitário”. Por essas e outras razões, é urgente que as “pessoas” respeitem a mulher negra em todas as suas especificidades.

Considerando que o *software* IRaMuTeQ não escolhe os léxicos de forma aleatória e que as entrevistas indicam que as narrativas proferidas refletem uma realidade, é possível inferir a partir desta análise global que a palavra “negro” do terceiro plano está paralela ao vocábulo “não” do primeiro plano sinalizando que a Educação Antirracista não fez e ainda não faz parte do contexto escolar, acontecendo apenas de forma pontual.

O vocábulo “não” mencionado tantas vezes é um indicador relevante quanto a urgência da luta por uma Educação Antirracista, que ainda se apresenta fragilizada e incompleta. Logo, somos todos e todas responsáveis por um ambiente acolhedor, de representatividade e oportunidades para a população negra dentro e fora dos contextos educacionais.



De acordo com Cuti (2017) as palavras são carregadas de significados e que por vezes estas não são pronunciadas por medo, como se prevenindo de algum mal-estar. O autor menciona a construção social vinculada a palavra negro de expressar “significados negativos” e isso avigora para que pessoas da pele escura sintam-se envergonhadas ou com receio de se autodeclarar, sendo este um mecanismo que fundamenta o racismo e tem o objetivo de inferiorizar a população negra.

Por outro lado, o autor supracitado pontua, por sua vez, que algumas pessoas também têm receio do uso da palavra negro, pois essa evidencia o passado escravocrata e toda a perversidade que o sustentava: encarar toda a crueldade é desconfortável, confrontar a negação do racismo e a ideologia da meritocracia presente na sociedade.

Neste bojo, há de se considerar ainda o fato da busca do Brasil pelo processo de branqueamento, inclusive com política pública favorecendo imigrantes europeus (SCHWARCZ, 1994). É sabido que há uma valorização exacerbada pela figura do europeu, sendo seu traço fenotípico de pessoa branca considerado o padrão de beleza e humanidade e, assim, a população negra se sentia diminuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto que é um excerto de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação defendida em 2023, foi proposto promover a discussão da ausência da Educação Antirracista na Educação Básica e no Ensino Superior, sendo que esta falta ficou evidenciada nas falas dos/das 16 colaboradores(as) da entrevista. Estes relatos colhidos foram tratados no *software* IramuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), gerando o resultado por meio de um dos seus relatórios: Nuvem de Palavras. Nestes dados, o advérbio “não” se apresentou recorrente, evidenciando um expressivo marcador dos estudos das relações étnico-raciais.

Os resultados mostraram que ainda que a Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a formação de crianças, adolescentes e adultos não contemplou a Educação Antirracista, haja vista que foram mantidos os mecanismos de opressão em que pessoas negras são vistas de forma subalternas e estereotipadas, não tendo garantido representatividade ao



que tange as questões identitárias.

Desta forma, todas as pessoas, negras e brancas não vivenciaram uma Educação Antirracista, logo a formação para as relações étnico-raciais foi negligenciada e, desta forma perpetuam o racismo estrutural e, conseqüentemente o racismo institucional.

Considerando que o software IRaMuTeQ não escolhe os léxicos de forma aleatória e que as entrevistas indicam que as narrativas proferidas refletem uma realidade, é possível inferir a partir desta análise que o advérbio “não” indica também a urgência de ações concretas a fim de efetivar a Lei 10.639/2003 ao longo do ano letivo, de modo que as pessoas negras se vejam representadas de forma positiva e, que as pessoas brancas tenham a oportunidade de conhecer e pensar sobre questões da branquitude.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. Tradução Julia Romeu. – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. Racismo estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, F.A. Educação Antirracista na formação inicial de docentes: uma proposta de conscientização. (Mestrado Profissional em Educação) Universidade [SR7.1]de Taubaté – UNITAU. Taubaté – SP 178p. 2023. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Fabiana-Alves-de-Almeida.pdf> Acesso em 18 Dez. 2025.

[BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 421](#)

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BAUER, M. W. ANÁLISE DE CONTEÚDO CLÁSSICA: UMA REVISÃO. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático / Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 189-217p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em 05 Dez. 2021.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 05 Jan. 2021.

CAMARGO B.V.; JUSTO, A.M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEK. Universidade Federal de Santa Catarina. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais> Acesso em: 28 jun. 2021.

CÔCO, D.; LEITE, P. de S. C. Contribuições da entrevista, levantamento bibliográfico e estudos teóricos para as pesquisas sobre educação na cidade. In: BRANDÃO, C. et al. (Org.). A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos, 1ª Edição, Volume 3, Aveiro - PORTUGAL: Ludomedia, 2019. 165-181 p.



CUTI, L. S. Quem tem medo da palavra negro? In: NAOMI, M. K.; SILVA, M. L.; ABUD, C. A. (Ed.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 197-212.

FACHIN, O. Fundamentos de metodologia. 6. ed. - São Paulo: Saraiva, 2017. 200p.

FAUSTINO, G. A. A. et. al. O papel do currículo sob a ótica cinematográfica de Sarafina: Uma experiência com a Lei 10.639/2003 no Ensino de Química. In: BENITE, A. M. C. B. et. al. (Orgs.) .Trajetórias de descolonização da escola: o enfrentamento do racismo no ensino de Ciências e Tecnologia. – Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLASS, R. D.. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 235, p. 883–913, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsftHC7kJPckv3r5s48M/?lang=pt#> Acesso em: 03 jun. 2021.

GOMES, N. L.. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 Set. 2022.

GOMES, N. L.. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 Mai. 2023.

GOMES, N. L. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. 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 [online]. 2013, n. 47, pp. 19-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?lang=pt#> Acesso em 12 Jul. 2021.

GRION, A. O. Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores. 2017. 123 f.. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4389> Acesso em: 05 jun. 2021.

MACEDO, A. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. Revista Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956> Acesso em: 03 jun. 2021.

MOREIRA, A. J. PENSANDO COMO UM NEGRO: ENSAIO DE HERMENÊUTICA JURÍDICA. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3182-9071-2-PB.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo da escola: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PINHEIRO, B.C.S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RAMOS, L. D. Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021. 98f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/220335> Acesso em 05 jun. 2021.

RIBEIRO, S. L. S.; OLIVEIRA, P. R. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 4, p. 412-430, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702> Acesso em: 12 de jul. 2021.



RIBEIRO, S. L. S.; CARVALHO, M. L. M. História Oral na Educação: memórias e identidades. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 06/09/2021.

RIBEIRO, S. L. S. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. Revista Ciências Humanas, 202114(1). <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a724> Acesso em: 06/09/2021.

ROSEMBERG, F. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, A. M. R. ONZI, S.M. “Lápis Cor de Pele”, Cor da Pele de Quem?: Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil. Revista Pluri Discente, v. 1, n. 3, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://pluridiscente.cruzeirosul.virtual.com.br> Acesso em: 28 Ago. 2022.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da miscigenação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Ry558zrk34rdnRxLywW8fmn/?lang=pt> Acesso em: 21 Jun. 2022.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em 11 Jul. 2022.

SOUZA, M. A. R. de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. Revista da Escola de Enfermagem da USP. 2018, v. 52 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>. Acesso em: 28 jun. 2021.



