



**UNIUBE**

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**PRÓ REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LILIA APARECIDA ANDRADE LEITE**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA ESCOLA  
ESTADUAL ALMINDA ALVES DA SILVA NA CIDADE DE BRASILÂNDIA DE  
MINAS, MG**

**UBERLÂNDIA/ MG**

**2024**



LILIA APARECIDA ANDRADE LEITE

Dissertação/ produto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, Curso de Mestrado Profissional, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Mestranda:** Lilia Aparecida Andrade Leite

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães

**Linha de Pesquisa:** Práticas Docentes na Educação Básica

UBERLÂNDIA/ MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

L536e Leite, Lilia Aparecida Andrade.  
A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Escola Estadual Almindá Alves da Silva na cidade de Brasilândia de Minas, MG / Lilia Aparecida Andrade Leite. – Uberlândia (MG), 2024.  
160 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

Inclui produto educacional.

1. Educação multi-cultural. 2. Educação intercultural. 3. Escolas. 4. Negros – Educação. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370.117

**LILIA APARECIDA ANDRADE LEITE**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA ESCOLA  
ESTADUAL ALMINDA ALVES DA SILVA NA CIDADE DE BRASILÂNDIA  
DE MINAS GERAIS.**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Formação Docente para a Educação Básica.

Aprovado em 13/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 SELVA EDILAMAR GUIMARAES  
Data: 01/10/2024 17:11:37-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães  
(Orientadora)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente  
 JANE MARIA DOS SANTOS REIS  
Data: 02/10/2024 08:47:52-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Maria dos Santos Reis  
Universidade Federal de Uberlândia-  
UFU

Documento assinado digitalmente  
 ELOY ALVES FILHO  
Data: 02/10/2024 10:24:21-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Eloy Alves Filho  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Trabalho desenvolvido com apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas do Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4,707, de 17 de fevereiro de 2022.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir a realização desse sonho, por me encorajar a prosseguir, mesmo diante das adversidades, pelas bênçãos das boas escolhas, da sabedoria, do direcionamento e da coragem diante dos embaraços e dos entraves da vida.

Agradeço e dedico esse trabalho à família, em especial, aos meus filhos Leyvisson, Leonardo e Henrique, que são as maiores riquezas de minha vida; às noras: Ana Paula e Fernanda; ao meu esposo Alexis José Leite (*in memorian*), que partiu no momento em que eu finalizava os últimos ajustes, detalhes e alinhamentos dessa dissertação. Ele sempre incentivou-me a prosseguir na realização desse sonho, conseqüentemente, seu falecimento trouxe-me demasiada angústia e desalento. Concluí a primeira etapa da escrita na intensidade do luto e assim, participei de todo o processo de finalização do Curso de Mestrado. Agradeço também ao meu pai, Joaquim Ribeiro de Andrade (*in memorian*), que dizia sempre que eu iria brilhar em tudo que fizesse. Agradeço a minha mãe, Maria da Conceição Gomes de Andrade, pelas orações e pelo apoio e aos irmãos: Alessandro, Roseleila e Joaquim. Agradeço também aos amigos, amigas e colegas de trabalho, que estiveram sempre ao lado, durante a realização desse projeto de pesquisa.

Desejo igualmente agradecer a professora doutora Selva Guimarães, admirável orientadora, cujo incentivo, apoio, paciência, confiança, amizade, orientações e direcionamento foram de extrema relevância para a concretização desse sonho; ao corpo docente da Uniube, em especial, aos professores e as professoras: Adelino, Eloy, Cilson Cesar, Gercina, Euclides, Ricardo Doratella, Thiago Zanqueta, Osvaldo e Sandra e também à equipe técnica da Uniube, aos colegas de curso que ampliaram meu círculo de amizade; com os quais vivenciei momentos agradáveis e de muitas expectativas, om aprendizagens e alegrias nos encontros presenciais. Quero expressar minha gratidão também aos membros da banca examinadora: doutor Eloy e doutora Jane, que aceitaram o convite e colaboraram com a análise desse estudo.

Enfim, reitero agradecimentos a todos e a todas, que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desse, tão esperado e marcante, evento, em minha vida.



## RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre os saberes e as práticas educativas, como elementos de promoção da Educação étnico-racial em uma escola da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, localizada na cidade de Brasilândia de Minas- MG. O projeto foi desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação: Mestrado Profissional em Formação Docente, para a Educação Básica, vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Docentes na Educação Básica e ao Projeto de pesquisa “Observatório do Ensino de História e Geografia: formação docente em ambiente digitais.” A pergunta norteadora da pesquisa é: quais são as ações educativas desenvolvidas pelos docentes da Escola Estadual Alminda Alves da Silva, em Brasilândia de Minas e, de que maneira, os saberes e as práticas educativas, construídas na instituição, contribuem para o combate do racismo e da discriminação étnico-racial? Trata-se de investigação qualitativa, na modalidade estudo de caso educacional, com o objetivo geral de analisar o modo como os saberes e as práticas educativas, desenvolvidas no contexto da referida escola, contribuem para a minimização do racismo e da discriminação étnico-racial. Evidenciou-se que a implementação da Lei Federal 10.639/2003 foi um avanço para o processo de democratização do ensino, bem como para a luta antirracista. Identificou-se, desde então, que foram implementadas ações, na Escola investigada, que visam à construção de uma Educação Antirracista, porém de maneira fragmentada, restrita e voltada para a realização de eventos previstos no calendário escolar. O currículo e os planos de ensino vinculam-se diretamente ao prescrito na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais; os livros didáticos de História, de Geografia e de Artes, adotados no período 2020-2023, cumprem o disposto na Lei 10.639/2003. Constatou-se, nos dados do IBGE/2022 e no Censo Escolar 2022, que a população do município é composta, majoritariamente, por pessoas afrodescendente e as ações educativas desenvolvidas pela escola estão aquém do previsto nas Diretrizes (ERER), preconizadas pelo Estado brasileiro e pelos movimentos antirracistas. Com o objetivo de ampliar e qualificar as ações, apresenta-se produto educacional, a partir desse estudo, trata-se de projeto de formação de professores, da Educação Básica da Rede Pública Estadual SEE/SER Paracatu/MG, com o objetivo de construir saberes e práticas docentes, relacionados à Educação Étnico-racial que promova ações educativas no intuito de suprimir as práticas racistas no âmbito escolar e de contribuir para as relações sociais igualitárias, humanas e democráticas.

**Palavras-Chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais; Escola, Saberes e Práticas Educativas Antirracistas



## **ABSTRACT**

This research aims to contribute to reflection on knowledge and educational practices, as elements of promoting ethnic-racial Education in a school in the Minas Gerais State Public Network, located in the city of Brasilândia de Minas- MG. The project was developed in the context of the Professional Postgraduate Program in Education: Professional Master's Degree in Teacher Training, for Basic Education, linked to the Research Line Teaching Practices in Basic Education and the research project “Observatory of Teaching History and Geography: teacher training in digital environments.” The guiding question of the research is: what are the educational actions developed by teachers at Escola Estadual Alminda Alves da Silva, in Brasilândia de Minas and, in what way, the knowledge and educational practices, built in the institution, contribute to the fight against racism and ethnic-racial discrimination? This is a qualitative investigation, in the form of an educational case study, with the general objective of analyzing how educational knowledge and practices, developed in the context of that school, contribute to minimizing racism and ethnic-racial discrimination. It was evident that the implementation of Federal Law 10.639/2003 was an advance for the process of democratization of education, as well as for the anti-racist fight. Since then, it has been identified that actions were implemented in the investigated School, which aim to build Anti-Racist Education, but in a fragmented, restricted manner and focused on carrying out events scheduled in the school calendar. The curriculum and teaching plans are directly linked to those prescribed in the BNCC and the Minas Gerais Reference Curriculum; History, Geography and Arts textbooks, adopted in the period 2020-2023, comply with the provisions of Law 10.639/2003. It was found, in data from IBGE/2022 and the 2022 School Census, that the municipality's population is mostly made up of people of African descent and the educational actions developed by the school are below what is foreseen in the Guidelines (ERER), recommended by the Brazilian State and anti-racist movements. With the objective of expanding and qualifying the actions, an educational product is presented, based on this study, it is a teacher training project, of Basic Education of the State Public Network SEE/SER Paracatu/MG, with the objective of building teaching knowledge and practices, related to Ethnic-racial Education that promotes educational actions with the aim of suppressing racist practices in the school environment and contributing to egalitarian, humane and democratic social relations.

**Keywords:** Racism - Education of Ethnic-Racial Relations; School, Knowledge and Educational Practices.



## LISTA DE ABREVIATURAS: SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ART	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Curricular
CC	Componente Curricular
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico,
CP	Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CVSF	Comissão do Vale do São Francisco
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEAAS	Escola Estadual Almina Alves da Silva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico- Raciais
EUA	Estados Unidos da América
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas
FORDAPP	Grupo de pesquisa formação docente, direito de aprender e práticas pedagógicas
GERA UFPA	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTM	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NEABI/UFTM	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
NERA/CNPq	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq)
NEPRET/UFMT	Núcleo de Estudo Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Educação da Universidade Federal do Mato Grosso
ONG's	Organizações Não- Governamentais
PC	Prática Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Plano de Estudos Tutorados
PMDB/MS	Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Mato Grosso do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEB	Programa de Pós- Graduação em Formação Docente para a Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REAMP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
RER	Relações Étnico-Raciais
RI	Regimento Interno
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica



SECADI/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIUBE	Universidade de Uberaba



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Símbolo da Bandeira do Município de Brasilândia.....	77
Figura 2	Mapa de Minas Gerais.....	78
Figura 3	Organograma.....	89



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ações da pesquisa em diversas fases.....	30
Quadro 2	Descritores da Pesquisa.....	41
Quadro 3	Plataformas digitais utilizadas para a pesquisa de dissertações e teses.....	44
Quadro 4	Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre a temática.....	44
Quadro 5	Quantitativo da seleção de dissertações e teses.....	45
Quadro 6	Artigos Catálogo <i>Scielo</i> .....	45
Quadro 7	Artigos Google Acadêmico.....	46
Quadro 8	Dissertações de Mestrado, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o tema.....	48
Quadro 9	Teses de Doutorado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	48
Quadro 10	Dissertações de Mestrado da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	49
Quadro 11	Teses de Doutorado da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	50
Quadro 12	Documentos Legais da Educação Brasileira.....	62
Quadro 13	Leis e Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais.....	65
Quadro 14	Dados Gerais do Município.....	80
Quadro 15	Currículo Referência de Minas Gerais.....	93
Quadro 16	Avaliação do Livro Didático de Artes.....	103
Quadro 17	Avaliação do Livro Didático de História.....	103
Quadro 18	Avaliação do Livro Didático de Geografia.....	104
Quadro 19	Livros Didáticos - conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros.....	104
Quadro 20	Planos de Curso elaborados pela SEE/MG – 2024.....	107
Quadro 21	Eventos Escolares.....	112



## SUMÁRIO

	PROLÓGO - MEMORIAL MINHAS LEMBRANÇAS, MINHA COLCHA DE RETALHOS COLORIDOS, MEUS CAMINHOS.....	15
1	INTRODUÇÃO.....	24
1.1	TEMA, PROBLEMA E JUSTIFICATIVAS.....	24
1.2	OBJETIVOS.....	26
1.2.1.	Objetivo Geral.....	26
1.2.2	Objetivos específicos.....	27
1.3	METODOLOGIA.....	27
1.3.1	Planejamento da pesquisa.....	30
1.4	A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO/PRODUTO.....	30
2	UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.....	32
2.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
2.2.	DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TEMA.....	41
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS.....	60
3.1	REVISITANDO A HISTÓRIA.....	60
3.2	MARCOS JURÍDICOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	63
3.3	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	72
3.3.1	Relatório.....	73
3.3.3	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	74
3.3.4	Ações Educativas contrárias ao Racismo e a Discriminação.....	75
3.3.5	A Base Nacional Comum Curricular.....	76
4	O CASO INVESTIGADO: A ESCOLA ESTADUAL ALMINDA ALVES DA SILVA.....	79
4.1.	O CONTEXTO EM QUE SE LOCALIZA A ESCOLA.....	79
4.1.1	UM POUCO DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE BRASILÂNDIA DE MINAS.....	81
4.2	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	83
4.2.1	Histórico da Escola.....	83
4.2.2	Espaço Físico Escolar.....	84
4.2.3	Ações desenvolvidas nos últimos três anos.....	87
4.2.4	Ações Desenvolvidas Pela Escola.....	87
4.2.5	Educação Para As Relações Étnico-Raciais Na Escola.....	87
5.	SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS À ERER NA	

	ESCOLA INVESTIGADA.....	89
5.1	A EREER no Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Fundamental II.....	90
5.2	O PPP - Projeto Político Pedagógico Da Escola.....	96
5.3	Livros Didáticos de Geografia, História e Arte adotados pela escola 2020 a 2023 no ensino fundamental II.....	99
5.4	Planos de Curso utilizados pelos docentes de História, Geografia e Artes.....	106
5.5	Eventos concernentes a EREER da escola no período de 2020 a 2023.....	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	118
6.	APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL.....	122
	REFERÊNCIAS.....	160



## PROLÓGO

### MEMORIAL: MINHAS LEMBRANÇAS, MINHA COLCHA DE RETALHOS COLORIDOS, MEUS CAMINHOS

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro” (Paulo Freire, 1992. p. 134).

O presente memorial tem a função de narrar e informar, a todos que lerem, a minha trajetória de vida até me tornar pesquisadora. Severino (2004) nos alerta quanto à escrita de um memorial:

[...] não se deve transformar o (relato) numa peça de autoflagelo: deve buscar retratar, com a maior segurança possível, com fidelidade e tranquilidade, a trajetória real que foi seguida, que sempre é tecida de altos e baixos, de conquistas e perdas. Relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa História de vida é nossa melhor referência (Severino, 2004, p.176).

Contar a própria história não é fácil, lembrar momentos pode até doer um pouco na alma, ou suavizar a ansiedade das expectativas. Nasci<sup>1</sup> no dia 19 de outubro de 1970, na cidade Buritizeiro, Minas Gerais, município localizado na Mesorregião do Norte de Minas e na Microrregião de Pirapora, Minas Gerais, com uma população, hoje, de 23.910 habitantes, segundo dados do IBGE/2022. Fundada em 1963, seu nome se deve à abundância da palmeira (*Mauritia vinífera*). Sou primogênita de cinco irmãos, nasci no seio de uma família simples, meu pai foi trabalhador rural e minha mãe, costureira e do lar. Os dois sofreram muito até se casarem, pois, as famílias eram contrárias ao enlace. Meu pai era de família de pele branca e minha mãe, de família negra, por isso cresci ouvindo: “é porque minha família é de negros”, qualquer desentendimento entre eles, a desculpa era sempre a cor da pele.

Aos sete anos de idade, fui matriculada em uma escola, entretanto, fui alfabetizada em casa, ainda com seis anos, minha tia era professora e me alfabetizou. Aos seis anos, comecei a ler o primeiro livro, foi *O barquinho amarelo: Pré – Livro -1, Série de Comunicação E Expressão*, da autora Iêda Dias Da Silva<sup>2</sup>. Senti muita emoção ao ler o primeiro livro, e sinto emoção maior, ao lembrar-me de cada detalhe da história. Meu pai, por ser trabalhador rural,

<sup>1</sup> Apenas nesse Memorial, emprego a primeira pessoa do singular, por ser narrativa de experiências pessoais.

<sup>2</sup> Para conhecer o livro *Barquinho Amarelo*, acesse: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/ieda-dias-da-silva/o-barquinho-amarelo/749014539>.

não permanecia muito tempo em um determinado lugar. Assim, estudei, na cidade, de tempos em tempos. Não foi fácil, fiquei sob os cuidados de uma tia, depois, de um casal amigo de meu pai. Minha infância foi regada de aventuras: meus irmãos, primos e eu brincávamos descalços, na rua, de roda, de bonecas, de contar histórias e, em dias de chuva, brincávamos na lama. Minha mãe, sempre muito cuidadosa, às vezes, nos castigava. Eu sempre obedecia meus pais e ouvia deles, em longos diálogos, as narrativas das dificuldades da vida, faltava emprego e nós não fixávamos moradia na cidade. Durante muito tempo, entre idas e vindas, consegui terminar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo depois, fui morar na zona rural, pois, naquele momento, meus pais não poderiam permanecer na cidade, e por não ter conseguido lugar para me instalar, fiquei um bom tempo sem frequentar a escola. Durante esse período, contei com o apoio do meu avô. Após o falecimento de minha avó, ele foi morar conosco; gostava de ler e tinha alguns livros de contos e poesias, então, nas horas ociosas, eu lia com ele, posso até sentir o cheiro e o gosto daquela época, era o ano de 1982.

Na comunidade rural, que pertencia a uma empresa agropecuária, havia uma escola municipal que ofertava o ensino dos anos iniciais multisseriada, onde meu irmão mais novo estudava, eu o acompanhava, sempre como ouvinte, para ajudar na aprendizagem, enquanto aguardava o momento de retornar à cidade e retomar os estudos. Nesse período, a professora precisou se afastar das atividades, pediu licença gestacional. A Secretária de Educação do município não conseguiu contratar profissional para fazer a substituição. Naquela época era mais difícil, quase não existiam professores disponíveis, para lecionar nas escolas da Zona Rural. Então, ela conversou com meu pai e pediu a ele permissão para eu lecionar, na escola, por alguns meses, até resolver aquela situação. Quando recebi o convite, fiquei assustada, insegura, pois estava na pré-adolescência, tentando entender a vida. Apesar de ter o sonho de ser professora, desde o primeiro dia na escola, naquele momento, eu me senti com um fardo pesado. Assumi as aulas e preparei o primeiro plano de aula para um sala multisseriada. As salas multisseriadas das escolas rurais, daquela época e, até nos dias atuais, atendem alunos de diferentes comunidades, séries, anos de escolaridade, idades, aprendizagem e níveis de conhecimento diferentes. São turmas heterogêneas, cuja principal característica é a diversidade. Nessas turmas, convivem alunos alfabetizados e os que estão em fase de alfabetização, sob a orientação de apenas um professor ou professora. Com apenas doze anos de idade, vivenciei a primeira experiência, como professora. De acordo com a Reforma Educacional, de 1971, Lei de número 5692, que foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emilio Garrastazu Médici, no Artigo 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.”

Para efeito do que dispõem os Artigos 176 e 178, da Constituição Federal, entende-se por Ensino Primário e os anos seguintes, o Ginásial, até então em vigor, passa a corresponder ao Ensino de 1º grau, atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, o de Segundo Grau.

No seu art. 5º § 2.º estabelece a parte da formação específica do currículo;

[...] Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciativa para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

Será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Passaram-se quatro meses de muita preocupação, responsabilidade, trabalho, entusiasmo e carinho, havia poucos alunos, mas todas as séries dos anos iniciais de primeira até a quarta séries, todos os dias, cantávamos o Hino Nacional e hasteávamos a Bandeira do Brasil, na frente da escola; os trabalhadores que passavam por ali ficavam encantados com o coro. O atendimento na escola era feito no turno vespertino. No horário do recreio, eu servia o lanche que, na maioria das vezes, eu mesma preparava, com ajuda das alunas da minha faixa de idade. Aprendia enquanto ensinava e pude ter a certeza do que queria para o futuro, ser professora. “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender “(Freire, 1996. p. 25).

No ano seguinte, voltamos para a cidade e dei seguimento aos estudos. No decorrer dos anos de 1983 e 1984, acompanhei meu pai nas reuniões de militância do Movimento Diretas Já, que defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional proposta pelo deputado Dante de Oliveira (PMDB/MS), que visava a realização das eleições presidenciais diretas, em 1985. Ainda muito jovem, participei e entendi a importância daquele momento político, que foi para mim muito marcante, ver a alegria do meu pai e de minha mãe, ao poder votar para escolher o Presidente da República. Com quinze anos, trabalhava durante o dia em um escritório de advocacia e estudava à noite. Comecei a namorar e me casei muito cedo, interrompi os estudos, quando fui mãe, pela primeira vez, aos dezoito anos de idade e só após dar à luz ao terceiro filho, pude voltar a estudar.

No ano de 1993, mudei-me para Santa Fé de Minas, fui trabalhar na Secretaria Municipal de Cultura Esporte e Lazer, como funcionária pública contratada. Em 1998, reiniciei os estudos, pelo Projeto Acertando o Passo. A Resolução n.º 8287/98 MG 14/1/1998 instituiu o Projeto Acertando o Passo, que implementou estratégia pedagógica para aceleração dos

estudos, destinado aos alunos, do Segundo Ciclo de Ensino Fundamental, fora da faixa etária. A Resolução n.º 9471/1998, republicada em 09/09/1998, também dispõe sobre medidas referentes à participação dos alunos no Projeto Acertando o Passo. Não foi fácil conciliar estudos, trabalho e tarefas domésticas, principalmente, com dois filhos pequenos, em idade escolar, embora a jornada fosse dupla, a vontade de prosseguir era maior. “[...] Quando a Educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (Freire, 1987), concluí os estudos na Educação Básica, no ano de 1999, a colação de grau foi, para mim, um sonho realizado. Naquele momento, eu queria continuar estudando, mas não sabia o que fazer para dar continuidade e ingressar na faculdade.

Durante meses, busquei maneiras de dar continuidade aos estudos, busquei informações sobre estudos à distância, naquela época, as universidades e faculdades ofertavam cursos nos períodos de férias e recessos, todavia, eu não pude ingressar em nenhum deles, porque meus filhos eram pequenos e demandavam cuidados constantes, eu não poderia me deslocar para a realização dos estudos. No ano de 2000, resolvi entrar para a política, candidatei-me e fui eleita vereadora, do município de Santa Fé de Minas, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), tomei posse em 2001 e cumpri mandato no período 2001/2004. “Sempre parece impossível até que seja feito”. (Nelson Mandela).

No segundo semestre desse mesmo ano, inscrevi-me no vestibular, para o curso de Licenciatura em Geografia, no Centro Universitário do Triângulo (UNIT), hoje (UNITRI), na cidade de Uberlândia. Iniciei no mês de agosto de 2001, esse curso, que era ofertado com base no Parecer CNE/CP n.º 9 de 8 de maio de 2001, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais orientam a Formação de Professores da Educação Básica, por meio do Curso de Licenciatura Plena<sup>3</sup>. As aulas aconteciam aos sábados, eu utilizava o transporte viabilizado pela Prefeitura em parceria com a SEE/MG e a Universidade, que atendia 46 pessoas. Saíamos de casa na sexta-feira, por volta das dezessete horas, chegávamos à universidade às seis; estudávamos durante todo o dia e retornávamos às dezoito horas. Eu chegava em casa, no domingo, pela manhã.

Havia começado a lecionar a disciplina de Geografia, no primeiro semestre do ano letivo de 2002, na Escola Estadual Carmela Dutra, que funcionava na zona rural, por meio do Projeto de Assentamento Tamboril, no município de Santa Fé de Minas. Atuei como servidora

---

<sup>3</sup> PARECER CNE/CP n.º 21 de 6 de agosto de 2001 Duração e Carga /Horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

A RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1 de 18/02/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de graduação plena.

contratada do município, enquanto cursava o segundo período do curso de Licenciatura. No segundo semestre, cursava o terceiro período do curso, passei a lecionar, como servidora contratada pela SEE/MG e permaneci lecionando na mesma escola, em um segundo endereço da unidade. O prédio da escola estava em construção, uma das conquistas do mandato, junto ao executivo da Câmara Municipal e o Instituto Nacional de Reforma Agrária de Minas Gerais (INCRA/MG). Eu e meus colegas trabalhávamos em salas de aula improvisadas, embaixo de árvores, em salas cedidas, das residências próximas ao prédio escolar em construção, na varanda do Posto de Saúde e na capelinha da comunidade. O percurso para ir trabalhar e retornar para casa, de segunda até quinta-feira, contava noventa quilômetros. Nesse período, tive que conciliar as tarefas do cargo de vereadora, no Legislativo do município, com a escola, com os estudos e com os afazeres domésticos. Desse modo, cumpria jornadas exaustivas e cansativas, mas prazerosas, eu nem percebia o tempo passar.

Em 2003, mudei-me para Brasilândia de Minas, fui lecionar na Escola Estadual Dr. Pacheco Pimenta, a primeira escola estadual da cidade. Foi uma experiência motivadora, trabalhar em uma escola organizada e renomada. Desenvolvi projetos pedagógicos, com temas diversos, referentes às datas comemorativas e também, aos temas soltos, relacionados à Didática da Geografia, em todos, contei com total apoio da direção da escola.

Em agosto de 2004, finalizei os estudos no Curso Superior, no dia da tão sonhada formatura, meu esposo foi hospitalizado às pressas no Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte, com problemas cardiovasculares graves e tive que acompanhá-lo, não foi possível participar da cerimônia de formatura, que aconteceu na cidade de Uberlândia, no interior de Minas Gerais. Fiquei muito triste, claro, um pouco frustrada, afinal era, para mim, o dia mais importante, o da realização de um dos sonhos que, por anos, acreditei ser impossível. Aquele dia de duplo sentido, trouxe uma mistura de emoções, com angústia e medo. Tudo se resolveu, afinal, meu esposo se recuperou e depois, comemoramos juntos, em família, o tão esperado diploma, agora era professora graduada, com Licenciatura Plena em Geografia.

[...] Na consciência individual, os fatos sociais que determinam as situações, as interações as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente pelo social, resulta da lógica das experiências acumuladas de forma própria que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência (Delory –Mom Berger, 2016, p.137).

No segundo semestre do ano de 2007, fui lecionar na Escola, *locus* dessa pesquisa, na qual permaneço trabalhando até os dias atuais. Comecei lecionando para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), seis turmas, de sexto até o nono ano. O trabalho com esse público

foi maravilhoso, a experiência com essa modalidade de ensino foi enriquecedora, tanto para os estudantes quanto para a escola. As turmas eram numerosas, mas os alunos demonstravam grande interesse em aprender. Foi apaixonante vê-los participarem, com tanto entusiasmo e responsabilidade, das atividades das aulas. No ano seguinte, optei por permanecer trabalhando somente na escola, onde atuava com turmas dos Ensino Fundamental, do Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os horários eram distribuídos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atuo como servidora efetiva, nessa escola, desde 2017.

Desenvolvi projetos educacionais junto à equipe pedagógica, com temas que me oportunizaram a participação em encontros no Magistra SEE/MG, na cidade de Belo Horizonte. As experiências adquiridas com o trabalho, na escola e na sala de aula, impulsionaram-me a buscar mais conhecimento, por meio da formação continuada em serviço. Por essa razão, ingressei em mais dois cursos de Pós-Graduação, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), em Gestão Ambiental e em Docência do Ensino Superior. A escola passou a ofertar a Educação Integral, a partir do ano de 2015 e passei a lecionar nessas turmas, a princípio nas turmas dos Anos Iniciais. Até o ano de 2021, a escola atendia o público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; hoje, com a municipalização, somente as escolas do município estão aptas a ofertar essa modalidade de ensino. Reitero que trabalhar com a Educação Integral, naquele momento, interagir com alunos na faixa etária entre sete e dez anos de idade foi gratificante, motivador e, ao mesmo tempo, desafiador. O fato é que foi inesquecível, por ser professora alfabetizadora e me envolver com crianças do primeiro ao quinto ano, mais uma vez, consegui me sobressair, pois esse trabalho exige ter o domínio e a didática. “Ninguém nega o valor da Educação e que um bom professor é Imprescindível” (Freire, 1996, P. 28).

Após esse período, sofri forte abalo emocional com a perda de meu pai, no ano de 2016. O falecimento fragilizou-me, de tal forma, que precisei me afastar, temporariamente, das atividades escolares. Permaneci por alguns meses, me recompondo, até me sentir segura para retornar. Meu pai sempre me incentivou a seguir a trajetória na Educação, ele dizia que era “vocação”, muito mais que profissão e que eu expressava esse amor por um brilho peculiar nos olhos.

Comecei a atuar como Coordenadora da Educação Integral, no ano de 2017, trabalhava em turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Permaneci na Coordenação da Educação Integral, até o ano de 2018. Em 2019, participei do processo de escolha para diretor e vice-diretor, primeiro no processo seletivo, por meio da avaliação de certificação e, depois, pela apreciação da comunidade escolar (eleição). Fui escolhida e tomei posse no segundo semestre de 2019, como diretora da escola. Momento ímpar na carreira profissional. Ao assumir

a gestão da escola e, diante de um grande desafio, procurei ajustar o trabalho em equipe, organizar a parte pedagógica e a infraestrutura, de maneira que a escola se tornasse mais atrativa e motivadora para os alunos. O objetivo era que permanecessem estudando, com mais entusiasmo e esperança. Durante seis meses, tivemos muito trabalho, emoções, conquistas e alegrias.

Diante desses desafios e da busca por melhorias na infraestrutura da escola, a SEE/MG aprovou nossa solicitação para reforma do prédio. Com a chegada da aprovação, o prédio que antes era gerido pelo município, passou a pertencer ao Estado. Então, a Câmara do legislativo do município aprovou uma permuta que já havia sido feita, anteriormente, com a Secretaria do Estado de Educação (SEE/MG) de Minas Gerais. Como resultado desse processo, a escola recebeu o recurso destinado à reforma do prédio, no primeiro semestre do ano de 2020.

Nesse mesmo ano, iniciou-se o período mais crítico, terrível e cruel de todos os tempos, em nossas vidas, - a pandemia do Covid 19<sup>4</sup>. Eu me vi diante de uma guerra silenciosa, apavorada, não sabia como organizar o atendimento escolar, naquele momento. Recebemos orientações da SEE/MG para interromper por três dias o atendimento escolar presencial e, após esse período, por tempo indeterminado. A partir dessas determinações, trabalhamos para organizar a escola para o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REAMP). Essa organização do ambiente escolar não foi tarefa nada fácil. A partir daquele momento, tivemos que trabalhar no escuro: orientar servidores, pais e responsáveis pelos alunos e também os alunos. Todos os procedimentos para o atendimento remoto: Plano de Estudos Tutorados (PET's), protocolo sanitário, escalonamento dos servidores (teletrabalho), anexos, entregas dos kits alimentação e entrega dos PET's para estudantes da zona rural e estudantes que não tinham acesso ao estudo em casa, ou à internet foi um grande desafio.

A todo momento, chegava-nos uma nova orientação sobre como seguir com o atendimento escolar, iniciamos a reforma do prédio, naquele período de intensos cuidados, foram vários meses de angústia e de aprendizagem em todos os sentidos, até o retorno das atividades semipresenciais e logo depois, as presenciais. Ser gestora da escola me fez querer ir mais longe, na carreira em Educação, tive grandes lições de vida, experiências ímpares. Uma dessas questões incentivou-me a participar do processo seletivo de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na Uniube, de Uberlândia Minas Gerais.

---

<sup>4</sup> SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causou uma doença chamada Covid-19 que se tornou pandemia entre 2020 e 2022, mas com casos até o atual ano de 2024.

Desse modo, no final do primeiro semestre de 2022, participei do processo seletivo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIUBE, no Projeto Trilhas do Futuro da SEE/MG e fui aprovada no curso de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para Educação Básica. Esse resultado deixou-me feliz e cheia de esperança, pois considerei esse fato como um sonho realizado. No primeiro encontro presencial, não me aguentava de emoção e de alegria, pois eu era a única professora, de minha cidade e das proximidades dela, ali, naquele momento, iniciando o Mestrado, foram encontros e reencontros que marcaram para sempre a minha memória e trajetória pessoal e profissional.

Ao iniciar o curso de Mestrado em Educação Profissional, deparei-me com uma sensação nova, carregada de emoções e de expectativas: a de me tornar pesquisadora em Educação. Ao cursar a disciplina obrigatória: Políticas Públicas da Educação Básica e também a eletiva: Interdisciplinaridade no contexto escolar, Processos Investigativos em Contextos Escolares, recebi conhecimentos que me propiciaram um com junto de questionamentos: o que, na verdade, eu fiz e aprendi na Educação? Quais foram as minhas experiências? As leituras dos textos e os debates, em aula, foram delineando e alinhando o caminho a ser percorrido. Contudo, foi durante o desenrolar das aulas, que tive a certeza da escolha a fazer e todos os motivos que me levaram à opção pela temática da Educação Étnico-Racial. Essa decisão a respeito da temática refletiu-se no que eu havia vivenciado na infância e tudo o que presenciara, em sala de aula, nas escolas onde trabalhei, ao longo de tantos anos de dedicação, muitas vezes, mediando conflitos, causados por insultos e por racismo.

A investigação e a análise da implementação da Lei n.º 10639/2003, na Educação Básica e a compreensão dos caminhos da Educação Étnico-Racial no contexto escolar, cujo tema é: “A Educação étnico racial, em uma escola pública do estado de Minas Gerais: saberes e práticas educativas” e encontrar respostas significativas para o combate ao racismo, nas escolas. Essa problematização do tema veio das experiências que tive em sala de aula e na rotinas escolares, durante todos esses anos.

Compreender os caminhos da pesquisa, o problema da pesquisa, os objetivos e a metodologia adotada, levou-me ao aprofundamento nos estudos e nos componentes cursados. O estudo das propostas de leituras compartilhadas, por intermédio dos professores, da participação no Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP), nos eventos científicos, nos congressos e na Quarta Cultural, entre outros eventos. Segundo Delory Mom-Berger (2016, p. 137: “[...] As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós vivemos”.

A revisão da literatura específica possibilitou-me o contato com as pesquisas e publicações de autores como: Guimarães (2012), Munanga (2001), Nilma Lino (2013), Petronilha Gonçalves (2013), Almeida (2018), Oliveira (2021) entre outros pesquisadores, com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, racismo, discriminação e preconceito, além das práticas de ensino para a temática. As leituras dos textos e a participação nas aulas da disciplina Processos Investigativos possibilitaram-me a elaboração de ajustes e de alinhamento no projeto de pesquisa. Para os objetivos e para a metodologia, empreguei, como referencial teórico, Laville (1999), Sampieri (2013), Mattar e Ramos (2021), André (2013), Yin (2001), entre outros. Essa etapa foi muito produtiva, conforme atesta esse autor: “[...] A revisão de literatura em um estudo de pesquisa tem vários objetivos. Ela compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado.” (Creswell, 2007, p. 45.)

Espero que essa pesquisa ofereça subsídios para as práticas pedagógicas dos docentes, que os auxilie na construção de um trabalho consistente e contínuo pela igualdade racial e que fomenta práticas contrárias a quaisquer formas de preconceito que possam existir dentro das escolas.

“Lembranças da vida da gente se guardam em trechos diversos”

Guimarães Rosa

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Tema, Problema e Justificativas

O racismo, o preconceito, a discriminação e a desvalorização do outro não são manifestações novas na História. Essas práticas vem engendrando genocídios, ao longo da história da humanidade, como o que ocorreu com o povo judeu, durante o ápice do Nazismo, na Alemanha; com povos indígenas, durante e após o período da colonização europeia nas Américas e também com os povos oriundos de África, que sofreram o processo da escravização, a partir da diáspora no Atlântico.

Quando o assunto é racismo no Brasil, é comum pensar questões relacionadas às pessoas negras. Isso é compreensível, tendo em vista o passado escravocrata. O racismo contra negros não é um fenômeno isolado, ele se faz presente na História, desde os tempos bíblicos, em diversos tempos e espaços. Para exemplificar a violência, a partir da discriminação contra pessoas negras, na sociedade brasileira e no mundo, recorreremos ao caso do assassinato do cidadão afro-americano George Floyd, ocorrido em maio de 2020, em uma abordagem protagonizada pelo policial branco, Derek Chauvin, na cidade de Minneapolis, Estado de Minnesota, nos Estados Unidos da América (EUA). Esse acontecimento provocou uma onda de protestos e manifestações mundo afora.<sup>5</sup>

As manifestações, a princípio, capitaneadas pelo movimento *Black Lives Matter*, proporcionou força às manifestações antirracistas, nos EUA e no mundo, que nem sempre ocorreram de modo pacífico. No Brasil, essas manifestações encontraram eco no “caso Miguel”, garoto negro de cinco anos de idade, filho de uma empregada doméstica, que morreu após despencar de um prédio de luxo, onde a mãe trabalhava, em Recife, capital do Estado de Pernambuco. O garoto deveria estar sob os cuidados da patroa branca, enquanto a mãe, cumprindo tarefa do trabalho doméstico, passeava com o cachorro dos patrões, no jardim<sup>6</sup>. Esse fato colocou em questionamento o frágil *status quo* da suposta cultura da paz, existente entre brancos e negros e suscitou intensas manifestações de protestos, muitas vezes, violentos (Goncalves, 2021).

---

<sup>5</sup> A respeito desse caso e respectivos impactos, consultar o arquivo George Floyd, em <https://www.geledes.org.br/tag/george-floyd/>. (Acesso em 12 de março de 2024).

<sup>6</sup> Ver “Caso do menino Miguel: cultura escravagista é marca do crime.” Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-06/caso-do-menino-miguel-cultura-escravagista-e-marca-do-crime>. (Acesso em 12 de março de 2024).

Ainda para exemplificar o racismo, no Brasil, que é estrutural, citamos o caso ocorrido no dia 25 de maio do ano de 2022, em Umbaúba, no litoral Sul de Sergipe, quando dois policiais rodoviários abordaram um homem negro, chamado Genivaldo de Jesus Santos<sup>7</sup>, de 38 anos de idade, era portador de problemas mentais e pilotava uma moto, sem utilizar capacete, equipamento de segurança obrigatório pelo Código e Trânsito vigente. O condutor foi algemado, agredido e atirado no porta-malas de um veículo, do qual esvaía-se uma fumaça similar a munição química. Todos esses fatos foram registrados por câmeras de segurança e por transeuntes presentes no local, as imagens foram, amplamente, divulgadas pelas mídias brasileiras e internacionais. Posteriormente, o homem foi deixado, sem vida, em um pronto-atendimento hospitalar. Além desse caso, podemos citar a ofensa sofrida pelo futebolista brasileiro Vinicius Júnior, no ano de 2023. O jogador, atuante no Real Madrid, na Espanha, sofreu insultos racistas recorrentes, nos estádios, durante alguns jogos.

A partir da ocorrência desses fatos e considerando os vinte anos decorridos, a partir da promulgação da Lei n.º 10639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos currículos da rede de ensino no Brasil e, cientes da importância da escola na formação da cidadania, para uma sociedade mais justa e democrática, é que propomos investigar as ações educativas, na Escola Alinda Alves, localizada em Brasilândia de Minas (MG), como elementos para o estabelecimento da igualdade racial, visando a efetivação de uma Educação para as Relações Étnico Raciais, da sociedade brasilandense.

O estabelecimento da Lei n.º 10639/03 representou grande avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracista. A Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como determina entre outros atos: a revisão dos currículos; a qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; e também a implementação da Lei fica a cargo do Poder Executivo.

Durante anos que antecederam e, mesmo, após a promulgação da Lei n.º 10639/03, como professora de Educação Básica da rede pública estadual, atuei em escolas, presenciei e mediei cenas de conflitos entre alunos, causados pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação racial, que foram sempre motivos para angústias e para indagações. Ciente da importância das práticas pedagógicas, na Educação Básica, é que se pergunta: quais as estratégias desenvolvidas, pelas escolas, para lidar com as questões étnico-raciais? Quais a

---

<sup>7</sup> Para conhecer mais sobre esse caso, acessar <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2023-04/mpf-concorda-com-indenizacao-de-r-128-milhoes-por-morte-de-genivaldo>

relações estabelecidas entre os alunos negros e brancos no espaço escolar? As ações educativas da Escola Alminda Alves, de Brasilândia de Minas, colaboram para a minimização do racismo e da discriminação étnico-racial, por meio das práticas pedagógicas dos professores?

Para justificar a importância da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, valemos das palavras da pesquisadora Selva Guimarães (2009, p. 89), que assinala o tema em suas concepções. Na primeira citação, a referida autora se propõe a pensar a História como “[...] disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora” e que possui como seu principal papel “[...] a formação de consciência histórica dos homens” de modo a possibilitar, entre outras operações “[...] a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva”. Na segunda concepção, defendida pela autora, argumenta-se que a disciplina e o ensino de História devem estar inseridos no interior das lutas políticas e culturais.

Partindo desses pressupostos de Guimarães (2009), acreditamos ser pertinente e relevante, socialmente, refletir sobre a efetivação da Lei n.º 10639/03, na cidade de Brasilândia de Minas, uma vez que os estudos da História E Cultura Afro-Brasileira são componentes educativos antirracistas, para o combate ao racismo e para o estímulo ao efetivo exercício da cidadania, pelo povo brasileiro. O historiador Walter Fraga e a historiadora Wlamira R. Albuquerque (2009), afirmam que:

[...] estudar a História da Cultura Afro-brasileira é compreender, reconhecer e valorizar a trajetória das populações africanas no Brasil e a contribuição destas na formação da sociedade em que vivemos, independentemente da cor da pele dos indivíduos, da classe, gênero, orientação religiosa etc. (Fraga; Albuquerque, 2009, P. 118-119).

Quanto mais as pessoas conhecerem a história e a cultura de seus antepassados, mais a valorizarão. A escola desempenha papel fundamental nesse processo, sendo necessárias práticas educativas, não só por parte dos professores de Geografia, História, Artes e Literatura, mas também que haja transversalidade no ensino dos conteúdos, durante todo o período letivo e não somente, durante as datas comemorativas, tornando-se prática dialógica e cotidiana, no contexto escolar.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Analisar os saberes e as práticas educativas de combate ao racismo e à discriminação étnico-racial, - considerando o período posterior à promulgação da Lei n.º 10639/2003-,

desenvolvidos na Escola Estadual Alminda Alves da Silva, de Brasilândia de Minas (MG) e as contribuições para a construção de uma Educação para as relações étnico-raciais, na referida escola.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Analisar as políticas públicas e os marcos jurídicos normativos da EREER – Educação das Relações Étnico-Raciais, em nível nacional, após a promulgação da Lei 10639/2003.
- b) Descrever o cenário educacional da Escola Estadual Alminda Alves da Silva, no contexto da cidade de Brasilândia de Minas (MG);
- c) Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as práticas educativas, vinculadas à Educação Étnico-Racial na Escola;
- d) Identificar a EREER – Educação das Relações Étnico-raciais, a partir dos livros didáticos de História, Geografia e Artes, adotados no período de 2020 a 2023;
- e) Analisar o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, nos componentes de História, Geografia e Artes, veiculados a partir dos referenciais curriculares e dos planos de ensino utilizados pelos professores da escola;
- f) Formular projeto de formação continuada, para professores da Educação Básica, da Rede Pública Estadual, na SEE/SER da cidade de Paracatu-MG.

### 1.3 Metodologia

A metodologia sugere, aos pesquisadores e às pesquisadoras, encaminhamentos e/ou tomadas de decisões que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, serão relevantes ao percurso. Longe de pretender criar um receituário a ser seguido ou um *check list* dos pontos estratégicos, a metodologia se propõe, outrossim, a trazer novas perspectivas a respeito daquilo que se busca investigar, durante a construção e a análise dos dados, ou seja, os procedimentos metodológicos, na medida em que se interage com o objeto de estudo. As tomadas de decisões, oportunizam ajustar, reajustar e corrigir, sempre que necessário, para garanti melhor desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa está inserida no campo da abordagem qualitativa. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p.16), a investigação qualitativa em Educação, no espaço escolar caracteriza-se de variadas formas e em múltiplos contextos:

[...] Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativas possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de tratar hipóteses: privilegiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (Bogdan; Biklen, 1994, p.16).

A pesquisa situa-se no delineamento do estudo de caso educacional. Foram realizados estudos, com base nos arquivos públicos: na análise de projetos pedagógicos e de documentos oficiais da escola, bem como em registros oficiais, fontes visuais, livros didáticos e planos de cursos dos professores; uma investigação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, preconizada pela Lei n.º 10.639/03. Segundo Yin (1982), as pesquisas do tipo estudo de caso podem ser definidas como:

[...] Método que abrange tudo, com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (Yin, 1982, p. 36 e 72).

Seguindo esse pressuposto, André (2013, p.97) esclarece que: “[...] os estudos de caso podem ser usados em avaliações ou pesquisa educacional, para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.” Assim, “[...] o estudo de caso permite uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (Yin, 1982, p.36,72).

Portanto, ao desenvolver pesquisa, seguindo os ramos do estudo de caso, tivemos a oportunidade de percorrer todos os espaços do universo investigado, com a liberdade de coletar os dados e aprofundar as análises, de forma abrangente e objetiva. Para Marli André (2013):

[...] Os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto é prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigados possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período (André, 2013, p. 97).

O estudo de caso, no contexto dessa pesquisa possibilitou-nos relatar situações vividas, no cotidiano da escola, ou seja, analisar a realidade cotidiana dessa unidade escolar. E assim, nessa perspectiva, podemos interpretar os fatos, as ações, os acontecimentos presentes, relacionados à temática, que, em dado momento, nos auxiliaram a prosseguir analisando, relatando e descrevendo essas situações, de forma fidedigna aos eventos e suas complexidades próprias. Na concepção de Yin, (2001, p.27), “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por quê’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.”

A respeito da coleta de dados e do enfoque aos estudos de caso, de acordo com a visão de André (2013),

[..] Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos- mais ou menos- estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas (André, 2013, p.99).

Ao decidirmos o percurso que nos levaria ao tratamento do problema da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que se adequou à proposta de investigação, visto que, para compreender quais as evidências e de que maneira os saberes, as ações e as práticas educativas desenvolvidas, pelos docentes, podem contribuir para afrontar o racismo e a discriminação étnico-racial na Escola Alinda Alves da Silva, foi necessário dedicar mais tempo às análises, no local de estudo. Na concepção de Bogdan e Biklen (1994, p.48), “[...] os pesquisadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Nessa perspectiva os autores complementam:

[...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente de outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? (Bogdan; Biklen 1994, p.49).

Entende-se que pesquisadores, quando optam pela investigação pela concepção qualitativa, estão sempre interessados pelo processo, mais que, meramente, pelos resultados ou

pelo produto. Na sequência dessa subseção, destacam-se os procedimentos metodológicos inerentes ao desenvolvimento dessa pesquisa.

### 1.3.1 Planejamento da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa realizou-se nas fases constantes do Quadro 1.

**Quadro 1 Ações da pesquisa nas suas diversas fases**

1. <sup>a</sup> fase	Levantamento dos dados	1.1 Levantamento bibliográfico;
		1.2 Busca de referenciais bibliográficos: teses, dissertações no banco da CAPES e artigos sobre a temática, com ênfase no que foi produzido no Brasil desde a promulgação da Lei 10.639/03;
2. <sup>a</sup> fase	Levantamento e seleção dos documentos	2.1 Documentos públicos, jurídicos e normativos, em âmbitos nacional, estadual e municipal;
		2.2 Levantamento de documentos: registros escritos, fontes visuais e projetos da escola;
		2.3 Levantamento das políticas públicas de educação e dos marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Étnico-Racial, expressas no PPP da escola;
		2.4 Levantamento de dados acerca do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos planos de ensino dos professores que atuam na escola;
3. <sup>a</sup> fase	Desenvolvimento	3.1 Composição do corpus documental: seleção de material para análise;
		3.2 Análise bibliográfica e documental;
4. <sup>a</sup> fase	Escritura do texto	3.3 Redação e revisão da dissertação;
5. <sup>a</sup> fase	Defesa do produto/dissertação	3.4 Ajustes finais no texto; elaboração da ficha catalográfica e postagem no repositório da universidade;

6. <sup>a</sup> fase	Desenvolver o projeto de formação de professores da educação básica, da Rede Pública Estadual SEE/SER Paracatu-MG.	3.5 Disponibilização do produto para a Secretaria e para as unidades escolares.
----------------------	--	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora

## 2 UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA INVESTIGADO

Esse capítulo tem como foco o levantamento e a análise de produções científicas, que abordam questões étnico-raciais brasileiras e que compõem um referencial teórico que contempla estudo bibliográfico mais amplo, a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais, nas instituições de ensino, no Brasil.

### 2.1 Referencial Teórico

Flick (2009) defende a pertinência da revisão de literatura na pesquisa qualitativa, ao passo que: “a revisão de literatura teórica em sua área de pesquisa pode ajudá-lo a encontrar respostas para perguntas como”:

- [...] -o que já foi descoberto sobre esse campo de um modo geral?
- quais as teorias utilizadas e discutidas nessa área?
- que conceitos são utilizados ou contestados?
- quais são as discussões ou as controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo?
- quais são as questões ainda em aberto?
- o que ainda não foi estudado? (Flick, 2009, p. 67).

E aconselha: “pesquisador(a) familiarizar-se com a literatura disponível em sua área”. Em se tratando dos tipos de bibliografias, Flick (2009) apresenta as áreas de literaturas mais significativas, para qualquer estudo qualitativo, que são:

- Literatura teórica sobre o tema do estudo;
- Literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares;
- Literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos;
- Literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas (Flick, 2009, p.62)

O levantamento dos dados bibliográficos foi realizado a partir de estudos em livros, artigos, teses e dissertações nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD<sup>8</sup>), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)<sup>9</sup>, *Google Acadêmico*<sup>10</sup> e Catálogo da Capes<sup>11</sup>. Ainda Segundo Flick (2005, p. 67), “[...] a realização de uma boa revisão da literatura consistirá em uma parte fundamental do relatório de pesquisa”.

Na busca por referências sobre o assunto, foram identificados, aproximadamente, 1.000 produtos publicados, nos últimos anos. Nos selecionados entre 2009 a 2018 e 2019 a 2023 que versam sobre a temática das relações étnico-raciais, racismo, escola prevalecem inúmeras abordagens, entre elas, as práticas pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/03 e curriculares. Na concepção de Gonçalves e Silva (2002):

[...] Considerando que as políticas sociais, em especial os referentes à Educação, têm como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relativos aos direitos de cidadania, a pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico (Gonçalves; Silva, 2002, p. 32).

Por ser uma tarefa difícil e, complexa, a erradicação do racismo escolar, Silva (2011), relata: “[...] Não é fácil para professores, gestores pesquisadores, formados com base em princípios e por estratégias educacionais racistas, combater desigualdades, acercarem-se de conhecimentos produzidos fora do eixo Europa, Estados Unidos”, ou seja, sem que ocorra o diálogo com o conhecimento científico. Seguindo esse pressuposto, Silva (2011), complementa sua perspectiva, a respeito das atitudes e das ações de combate ao racismo:

[...] Meu intento é que cheguemos, os que nos sentimos indignados com o racismo e as discriminações que impregnam nossa sociedade, a responder a essas questões, formulando pedagogias capazes de fazer face às relações étnico-raciais dolorosas a que somos submetidos. Mas, para chegar a isso, precisamos possuir a coragem de buscar respostas para: o que significa ser negro numa sociedade que se quer branca? Como educar cidadãos, para uma sociedade justa, por meio das relações étnico-raciais? (Silva, 2011, p.156).

São muitos os questionamentos em torno do comportamento da sociedade em relação ao racismo, o que nos leva a refletir sobre a tomada de decisão por ações conjuntas, entre a sociedade e a Educação, que sustentarão novas propostas, novas políticas públicas, práticas pedagógicas e estratégias muito distintas e concretas para o combate ao racismo. Ainda que se promovam ações, diferentes orientações ideológicas e metodológicas, responder às indagações

---

<sup>8</sup> <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

<sup>9</sup> <https://www.scielo.br/>

<sup>10</sup> <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

<sup>11</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

em torno do comportamento social em relação ao racismo, seja ele de qualquer natureza, exige, de todos nós, conhecimento profundo da origem desse comportamento.

Para Silva (2011), “[...] A primeira sinalização aponta que, para promover, incentivar relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade”

As denúncias de práticas de racismo na Educação escolar brasileira têm crescido e se alastrado em todas as regiões do Brasil e, conseqüentemente, podem provocar o abandono escolar. “[...] A Educação brasileira é racista e elitista, deixando o nosso povo negro sempre à margem, contribuindo assim para autoestima de nossas crianças e muitas vezes empurrando-as para o fracasso escolar” (Silva; Barbosa, 2023, p. 60).

A Educação se constitui também dos atos de aprender e de ensinar, de educar em todos os sentidos, para ser e para conviver. Aprender relações étnico-raciais significa respeitar a origem do povo brasileiro, a cultura, os costumes, as habilidades artísticas, as crenças e seus valores. Automaticamente, a escola tem também um papel, nesse contexto, que é o de organizadora da cultura e da formação dos cidadãos.

Entretanto, é necessário reconhecer que várias mudanças ocorridas nos últimos anos, têm favorecido, de alguma forma, no cenário educacional brasileiro, o tratamento das relações étnico-raciais. Nesse viés, as autoras Silva e Barbosa (2023) entendem que, ao abordar a centralidade da cultura e da inclusão da história do povo negro, nos currículos e programas escolares, há muito que se concretizar:

[...] Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. Assim, a dança, a música, a religião, os ritos, as tradições as festas do povo negro no Brasil, apesar de sofrerem a incorporação de culturas de outros grupos étnico-raciais, possuem algo peculiar que é próprio da ancestralidade africana e que não pode ser retirado, pois garante a nossa identidade. Avançamos na incorporação de uma outra história popular ainda estamos bem distantes da inclusão da história do povo negro em todos os currículos e programas escolares. Podemos dizer que a consideração do processo de resistência negra é ainda incipiente nas pesquisas educacionais e nas práticas escolares (Silva; Barbosa, 2023, p.21).

Tendo em vista o passado escravocrata do Brasil, período que perdurou por mais de 300 anos, é evidente a presença do racismo contra o negro, o preconceito, a discriminação e a desvalorização dessa parcela da população, na sociedade, hoje. “[...] O racismo aparece, à primeira vista, como um comportamento, uma atitude que se explicaria apenas pelo caráter ou pela conduta da pessoa (Oliveira, 2021, p.62).

Segundo o autor, ex-ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil (Almeida, 2018), a questão do racismo no Brasil é estrutural, ou seja, a discriminação, as desigualdades sociais e econômicas perpassam as relações de poder e a vida cotidiana, em todos os sentidos. “O racismo é a decorrência da própria estrutura social”.

Por volta de 1930, no Brasil, começaram a ser veiculados, em trechos de jornais e nos movimentos negros, vários termos e expressões como: “segregação racial, preconceito racial e discriminação racial”. Expressões pouco usadas na sociedade brasileira, pois, naquele período histórico, os negros apareciam em menor número na disputa por lugares sociais com os brancos e tinham, portanto, menor influência intelectual e política.

O termo racismo, conforme o Dicionário Aurélio, configura-se como 1. Doutrina que sustenta a superioridade de outras raças. 2. Preconceito ou discriminação em relação a indivíduos considerados de outras raças. Para Santos (1984):

[...] O racismo não faz parte da natureza humana. Nasceu, talvez, da necessidade de defender o seu espaço e é apenas uma instituição irracional de prolongada duração (assim como a antropofagia e a guerra). Sob a forma atual, baseada na cor da pele, é filho de colonialismo; e atingiu o seu extremo como aparecimento do capitalismo financeiro. Dentro dos países capitalistas desenvolvidos que foram colônias (como Inglaterra, a França, por exemplo) é fruto da competição e da divisão do trabalho (Santos, 1984, P.38).

De acordo com Silva (2001), o racismo é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico. A autora destaca três níveis de racismo: o individual, institucional e o cultural.

Nessa perspectiva, o racismo individual ocorre quando o sujeito se sente superior ao outro, por se julgar pertencente a um grupo étnico superior ao outro que ele julga inferior. São comportamentos, atitudes e ações conjuntos, evidentes e reais, a partir do uso de termos pejorativos e humilhantes. O racismo institucional é praticado em departamentos e em espaços públicos e privados, empresas, instituições de ensino, igrejas, unidade de saúde, partidos políticos, entre outros. Por sua vez, o racismo cultural pode ser entendido como disseminação, seja de forma individual ou institucional, sendo manifestado nos valores da crença, na religião, na língua, na música, na filosofia, na culinária e na estética de um grupo étnico (Silva, 2001, p.77).

Em relação ao preconceito, entende-se que é um pré-julgamento, imposto culturalmente pela sociedade. A esse respeito, esclarece Kabengele Munanga (2005):

[...] Preconceito é uma opinião preestabelecida que é imposta pelo meio, época e Educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (Munanga, 2005, p.62).

O preconceito é percebido por meio de atitudes e de ações negativas, em termos pejorativos, ofensivos ou, em generalizações acerca das qualidades morais, físicas, e intelectuais de uma pessoa ou de determinados grupos étnicos. O preconceito envolve atitudes, crenças e comportamentos diversos. Nesse sentido, para Munanga (2005): “Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.”

Dessa forma, “a discriminação racial pode ser compreendida como o tratamento desigual de pessoas ou de grupos de indivíduos, nos mais diversos âmbitos de vida social, como base na ideia de raças restringindo aos negros e indígenas o direito constitucional de isonomia de tratamento” (Guimarães, 2001, p.19).

Kabengele Munanga (2005) afirma:

[...] Por volta da Idade Média, a discriminação baseava-se em fatores religiosos, políticos, nacionalidade na linguagem, e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece hoje. Era o ‘fiel’ contra o ‘pagão’, o ‘cristão’ contra o ‘mulçumano’ ou mesmo contra o ‘judeu’. Observe, portanto, que o motivo era religioso, de nacionalidade etc., mas não racial (Munanga, 2005, p.39).

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, a discriminação racial ou étnica pode ser considerada como:

[...] Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômicos, social, cultural, ou em qualquer outro campo da vida política ou <sup>12</sup>privada (Estatuto da Igualdade Racial, Art.2º, Inciso I).

<sup>12</sup> Estatuto da Igualdade Racial. LEI no 12.288 DE 20 DE Julho DE 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

Seção II - Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1 Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

O racismo tem-se manifestado de várias formas, na sociedade brasileira, pode-se percebê-lo também no contexto escolar. O estabelecimento das políticas públicas e das leis de reparação e afirmativas tem sido um grande avanço nas lutas antirracistas e na democratização da Educação brasileira. A Lei n.º 10639/03, que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, trouxe grandes avanços como, mais autonomia aos movimentos antirracistas, ao movimento negro e aos profissionais de Educação do país, ao contemplar a cultura afro-brasileira.

A partir do final das décadas de 1980, com a redemocratização do Brasil, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os estudos sobre relações étnico-raciais e cultura africana tornaram-se relevantes, entre os estudiosos e a temática começou a ganhar espaço. Segundo Valdemir Zamparone (2007, p. 48) “[...] há vinte anos no Brasil, havia cerca de meia dúzia de disciplinas voltadas para os estudos africanos, em universidades brasileiras, hoje seus números são incontáveis e continuam a crescer”. Esse crescimento deve-se ao movimento negro ativista, a acadêmicos e estudiosos que lutavam, incansavelmente, para que essa temática fosse introduzida nos currículos da Educação brasileira.

Decorridos mais de vinte anos da promulgação da Lei n.º 10639/03, persistem reflexões e questionamentos acerca de sua implementação e aplicabilidade nas instituições de ensino, principalmente nas escolas de Educação Básica. Obtivemos, ao longo desse período, muitos avanços, considerados ainda pontuais e não amplos, visto que a Lei, no espaço escolar, depara-se com entraves quanto ao desenvolvimento, o que configura fracasso, por assim dizer. Para Santos (2024):

[...] A implementação (ou não), a forma dessa implementação e as resistências a ela, por parte amplo do conjunto de aplicadores (no caso, os atores do campo educacional, como docentes, outros integrantes e equipes, comunidades escolares como coordenações, direção, etc., gestores, autores e editores e difusores de materiais como os livros, entre outros), tem relação direta com as interpretações que eles vão fazer da Lei. Interpretações positivas engendram disposições, interpretações negativas engendram resistências e inércias. (Santos, 2024. p. 17, 18).<sup>37</sup>

---

§ 2 O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

§ 3 Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e de representantes do movimento negro, para debater, com os estudantes, vivências relativas ao tema em comemoração.

A Lei 10.639/03 tem, em sua essência, a Educação das Relações Étnico- Raciais (ERER), evidencia a complexidade e os desafios de promover a igualdade racial e a responsabilidade de erradicar o racismo escolar. Leandra Paulista Carvalho e Selva Guimarães (2023), desenvolveram um estudo que se insere no escopo do debate acerca dos vinte anos da Lei 10.639/03, e afirmam:

[...] Desenvolver a Educação para as relações étnico-raciais implica reconhecer a diversidade étnica e cultural presente nas escolas, assim como na sociedade, e dar-lhes o devido respeito. Respeito por suas Histórias, por suas culturas e por suas contribuições sociais. Os desafios da democratização dão à escola a tarefa de estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (Carvalho; Guimarães, 2023. p. 114, 118).

Ao longo desses vinte anos, muitos trabalhos, pesquisas acadêmicas, propostas, estratégias de ensino e de formação continuada de professores foram elaboradas, concretizadas e disponibilizadas, por meio de materiais diversos, (livros, cartilhas e cadernos), plataformas (visuais e digitais), atividades (lúdicas, híbridas e presenciais). Espelhados pelo Movimento Negro brasileiro, consideramos várias ações e atitudes, objetivando construir e dialogar com a perspectiva da implementação e do desenvolvimento permanente e eficaz da Lei, como: curso de formação docente acadêmico, seminários, rodas de conversa em espaços públicos, acadêmicos e escolares; oficinas de práticas educativas e de formação em espaços sociais; conferências nacionais e internacionais. Enfim, trata-se de uma gama de ações antirracistas, formuladas para a sociedade brasileira.

De modo geral, pode se considerar essas práticas e eventos como exitosos, em suas particularidades, entretanto, vivemos em uma sociedade plural e essa pluralidade exige dedicação e envolvimento, em torno de indagações que ainda permeiam o desenvolvimento da Lei no “chão da escola”. Consideramos o racismo e a discriminação como males persistentes em nossa sociedade e presentes em vários espaços. O racismo escolar é o que mais nos chama a atenção para essa reflexão, visto que o espaço escolar é onde a socialização se concretiza de várias maneiras. Constroem-se relações de amizades, diferenças, convivências contínuas e cotidianas, por longos períodos e espaços de tempo. Entende-se que os conflitos, gerados por diferenças étnico-raciais, presentes no interior das escolas, na sua maioria são reflexos de ações discriminatórias e violências presentes na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos orienta que: “[...] a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva deve-se fortalecer na prática coercitiva de

não discriminação, não preconceito e respeito as diferenças e diversidades “. (Brasil, 2018 p.14).

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira, como previsto na Lei Federal, é composto por um conjunto de dispositivos que busca difundir, valorizar e reconhecer a importância da diversidade cultural e a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, nas escolas públicas e privadas e em todos os níveis de ensino do país.

O objetivo do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileiras e africanas (2004):

[...] Colabora para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vista a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir os direitos de aprender e a igualdade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2004).

A escola possui um papel fundamental na implantação das práticas e de ações educativas que levam ao conhecimento e à compreensão das relações étnico-raciais e as causas e consequências que permeiam o abnegar ao racismo “[...] a ação mais eficaz para enfrentar o racismo seria educar a sociedade para melhorar os seus comportamentos” (Oliveira, 2021, p.66).

A escola é a expressão da sociedade e a sociedade se origina da escola. Reforçar a reciprocidade entre a escola e a comunidade escolar e a sociedade amplia as experiências e os saberes, que fortalecem e valorizam o processo educativo. Todavia, enfatizam o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, com ações e práticas educativas inclusivas. “[...] Educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para tolerância e o respeito às diversidades, fossem elas culturais, linguísticas, étnicas, regionais ou religiosas (Brasil,1998, p.124-125)”.

O artigo 3.º da Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004 estabeleceu:

[...] Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a Educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (Brasil 2004).

Para Hebe Mattos e Martha Abreu (2012, p.124):

[...] colocar no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira proposta pelas diretrizes exige o aprofundamento nesses<sup>13</sup> conceitos e sua contextualização no contexto histórico (Mattos; Abreu, 2012, p. 124).

Para além do entendimento dos educadores acerca das diretrizes e das ações afirmativas, todos os profissionais da Educação são convocados para uma ampla reflexão sobre o ensino de História e Cultura Negra e Afro-Brasileira e Africana. “[...] Assim, é preciso chamar a atenção para a importância de se pensar a história dos conceitos de cultura negra e/ ou afro-brasileira e das identidades negras (Mattos; Abreu, 2012, p.124).

Portanto, refletir sobre como enfrentar o racismo, traçar estratégias que visam à concretização das ações afirmativas de reparação e de valorização da história e da cultura dos negros brasileiros é dever e tarefa da escola e dos educadores. “Fundamentar a prática escolar diária, direcionando-a para uma educação antirracista é um caminho que se tem a percorrer. Nesse caminhar, podemos identificar ações no cotidiano escolar, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial.” (MEC/SECAD, 2006). Há que se registrar, desde 2023, as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Igualdade Racial em prol da construção de uma proposta de educação antirracista para o país.

Relembramos que em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa Paulo Freire”, (2004, p.36) o autor ensina: “[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Reforça que ações preconceituosas e discriminatórias ofendem a ‘substantivada’ do ser humano e nega radicalmente a democracia. E ainda que: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a forma dos condicionamentos a enfrentar”.

Nesse sentido, o documento das Diretrizes Nacionais, salienta:

[...] Pedagogias de combate ao racismo e à discriminação elaboradas com o objetivo de Educação das relações étnico-raciais positivas tem como objetivos fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos, segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e se relacionar com outras pessoas notadamente negras (Diretrizes, 2004. p.16).

Sobre a pedagogia e as práticas educativas, no cotidiano escolar, implicarão a efetivação do respeito às diferenças, à pluralidade cultural, à igualdade da aprendizagem e a

equidade que, conseqüentemente, sustentam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 2.2. Dissertações e Teses sobre o Tema

Como parte inerente e importante para a compreensão do tema estudado, foi realizado um levantamento das produções científicas desenvolvidas sobre esse tema, no país. Na primeira etapa da busca de produções, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e partes das obras, o que nos possibilitou referenciar e estruturar os saberes necessários para a concretização desse trabalho. Na sequência, o Quadro 2, apresenta os descritores que auxiliaram a busca da bibliografia e a análise desses documentos.

### Quadro 2 Descritores da Pesquisa

Educação para as Relações Étnico-Raciais, Racismo, Escola.
---

A revisão de literatura possibilita selecionar, analisar ou mapear os estudos, por meio das produções acadêmicas com variados temas, em distintas épocas e lugares. Utilizando as palavras-chave, como descritores, no contexto dessa dissertação, denominadas de: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Racismo, Escola, foi feito um levantamento bibliográfico, em busca de referenciais para a análise dos resultados da pesquisa. Os “estados da arte” ou estados do conhecimento, subsidiaram e proporcionaram o embasamento da construção do conhecimento, evidenciado e destacado na temática da pesquisa. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) afirmam que:

[...] Estado da arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar, as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa, na construção de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 14).

Para a revisão de literatura, foram utilizados os procedimentos da pesquisa bibliográfica “estado da arte ou estado do conhecimento”. Segundo Romanowski e Ens (2002, p.15-16), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas eletrônicas, que possam facilitar o acesso às coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- levantamento de teses e de dissertações catalogadas;
- leitura das publicações, com elaboração de sínteses preliminar, considerado o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre o pesquisador e a organização do relatório do estudo, compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e a análise e a elaboração das conclusões preliminares.

Romanovski e Ens. (2006) destacam que:

[...] algumas recomendações para a realização deste tipo de estudo incluem que as publicações analisadas apresentem como características, além da pertinência do tema em questão, ter sido avaliados por um comitê científico, que de certo modo constituem estudos referenciais (Romanovski; Ens, 2006, p. 44-45).

As autoras relatam que os dados apontados pelos estudos de “estado da arte” deixam alguns questionamentos, conforme explicitam Ens e André (2005), e que podem desencadear novas pesquisas e encaminhamentos metodológicos. De acordo com essa perspectiva, destacam-se: (a) como a produção atual, efetivamente, contribui para o avanço do conhecimento da área? (b) Qual a relevância e a consistência do conhecimento produzido, considerando-se as categorias e as subcategorias analisadas? (c) Quais são as consequências políticas, sociais e metodológicas, resultantes desses estudos? (d) Quais as contribuições desses estudos para o cotidiano escolar dos professores? (e) Quais as possibilidades de generalização, a partir de similaridades e da integração dos resultados das diversas regiões investigadas e que exigem iminência nas políticas públicas? (f) De que modos os estudos sobre essa temática podem auxiliar o delineamento das políticas públicas? (g) Quais políticas e estratégias têm sido executadas a partir da produção diretamente relacionada ao tema?

A revisão de literatura nos demonstrou que, desde a promulgação da Lei 10.639/03 e reformulada em 2008 (Lei n.º 11.645), que ainda há muito o que se produzir e discutir nesse sentido, tendo em vista a naturalidade de situações cotidianas do racismo na escola, muitas vezes perpetuadas pela invisibilidade e pelo silenciamento das relações étnico-raciais, pautadas em preconceito, em racismo e em discriminação, manifestadas de diversas formas. Evidencia-

se, também, que inúmeras instituições de ensino se deparam com dificuldades para desenvolverem e/ou não se atentam para as determinações do ensino em sala de aula e no interior das escolas, atribuindo as responsabilidades do processo, somente aos professores que, por sua vez, podem expressar diferentes posicionamentos referentes à temática.

Para Silvio Almeida (2023), o conceito de racismo institucional representou um enorme avanço, no que se refere ao estudo das relações étnico-raciais. Entretanto, algumas questões ainda persistem. Assim sendo, as instituições continuam prezando pela ordem, pelo comportamento adequado e pela manutenção dos valores sociais.

Segundo Almeida (2023):

[...] se é possível falar de um racismo institucional significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada a ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente contados os conflitos que lhe são inerentes \_ o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (Almeida, 2023, p. 46-47)

Além disso, o silenciamento e o negacionismo do racismo, do preconceito e da discriminação presentes nas diversas instituições, permeiam e cultuam os comportamentos sociais, dificultando ações precisas e eficazes para combatê-los. É o macróbio imaginário de que o país vive uma “democracia” racial, em que brancos, negros e indígenas convivem harmoniosamente de forma igualitária.

Silva e Barbosa (2003) salientam que o mito da democracia racial, expandido pelos currículos e materiais pedagógicos e mediados pelo professor na sua ação. A escola é o primeiro espaço externo, onde é possível ocorrer a socialização e, portanto, desde a sua formação é constituída por uma diversidade étnica, cultural e social. Essa diversidade é, muitas, vezes alvo de desigualdades e de diferenças. Sendo a escola parte integrante deste processo, pode ou não contribuir para que essas desigualdades se ampliem em todos os sentidos. A respeito disso, as autoras Silva e Barbosa (2023) reiteram que na escola pública, está a maioria das crianças das classes populares, a maior parte desse público, já excluído por um currículo eurocêntrico, que escamoteia e transforma em desigualdades as diferenças étnico-raciais.

Depreende-se desse contexto que a luta por uma escola de qualidade, que contemple a história, a cultura, o cotidiano e as experiências dos diversos segmentos étnico-raciais da nossa sociedade é fundamental. Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do

estudo objetivo. A respeito desse, como de muitos outros assuntos, o saber é o melhor remédio, conforme Fernando Henrique Cardoso (2005).

Guimarães (2012), explica que:

[...] A escola é dotada de uma dinâmica própria - saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada “cultura escolar”. Não se limita a fazer uma seleção entre os saberes culturais, os conteúdos disponíveis num dado momento; ela também realiza um trabalho de seleção, reorganização, produção difusão dos saberes (Guimarães, 2012, p.67).

No entanto, os trabalhos, depois de lidos e selecionados, em conformidade com a temática dessa pesquisa, leva-nos a entender, a concordar e a dialogar com os diversos autores de que é no espaço escolar que se propicia o acolhimento, subsidiam-se novas e melhores perspectivas, novas demandas, criam-se e buscam-se soluções, promovem-se harmonia, aprendizagens, conhecimentos, sucesso humano, social e igualitário às gerações presentes e futuras.

A seguir, o recorte da pesquisa, apresentado nos Quadros 3 a 11, que demonstram os resultados das buscas nas plataformas digitais, por meio dos descritores da pesquisa presentes no Quadro 2.

**Quadro 3 Plataformas digitais utilizadas para a pesquisa de dissertações e teses**

DESCRITORES	PLATAFORMA	RECORTE TEMPORAL
Educação Para As Relações Étnico-Raciais, Racismo, Escola.	SciELO	2009 a 2018
	BDTD CATÁLOGO CAPES GOOGLE ACADÊMICO	2018 a 2023

Fonte: Organizado pela pesquisadora

**Quadro 4 Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre a temática**

DESCRITORES	PLATAFORMAS	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
Educação para as relações étnico- raciais, racismo, escola.	GOOGLE ACADÊMICO	ARTIGOS 20	6
	BDTD	DISSERTAÇÃO 183 TESE 58	11

	CATÁLOGO CAPES	228	6
	SciELO	ARTIGO 16	5
TOTAL GERAL		505	28

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base nas plataformas Scielo, BDTD, Catálogo Capes e Google acadêmico, entre os anos de 2015 e 2023.

#### Quadro 5 Quantitativo da seleção de artigos, dissertações e teses

DESCRITORES	PRODUÇÕES	QUANTIDADE
Educação para as Relações Étnico-Raciais, Racismo, Escola.	Artigos científicos	11
	Dissertações	9
	Teses	7
TOTAL GERAL		27

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base nas plataformas Scielo, BDTD, Catálogo Capes e Google acadêmico, entre os anos de 2015 e 2023.

A seguir, nos quadros 6, 7, os títulos selecionados apresentados nos quadros a seguir.

#### Quadro 6 Artigos no Catálogo Scielo

TÍTULO	ANO	AUTORES	PERIÓDICO
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	2013	Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR 19

Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços	2013	Florentina da Silva Souza e Leticia Maria da Souza Pereira	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan/mar. 20013 Editora UFPR
Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	2013	Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR 35
Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas	2015	Arilson dos Santos Gomes	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.64, p. 189 – 2014, abr/jun. 2017
Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo	2021	Éllen Daiane Cintra e Wivian Weller	Educar em Revista, Curitiba, v.37 e 76051. 2021

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base na plataforma Scielo, entre os anos de 2015 e 2023.

#### Quadro 7 Artigos no Google Acadêmico.

TÍTULO	ANO	AUTORES	PERIÓDICO
--------	-----	---------	-----------

O racismo no contexto escolar e a prática docente	2017	Nadiele Elias Faria Tuono e Marta Rosani Taras Vaz	Debates em Educação/vol. 9 n.18. 2017
Educação antirracista e Educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei10.639/03	2018	Andressa Queiroz da Silva e Rosilene Silva da Costa	Revista. Em Favor de Igualdade Racial v.1, n. (fev/jul). 2018
A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na Educação Básica	2019	Antônio de Assis Cruz Nunes; Andréa Luísa Frazão Silva; Luís Félix De Barros Vieira Rocha e Celina de Jesus Pereira Dos Santos	Revista de Educação, Ciência e cultura. Canoas v. 24, n. 1 p. 203 – 2012, mar. 2019
Contribuições dos estudos críticos sobre relações Étnico-raciais ao campo da Educação	2020	Débora Cristina de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva	Revista Teia v. 21, n. 62. jul/set. 2020
Práticas educativas no combate ao	2021		

racismo: discutindo estratégias para Educação Infantil		Leonardo Lacerda Campos e Raissa Santos Soriano	Revista com censo #25. V. 8 n.2 maio 2021
Educação para as Relações Étnico- Raciais: possibilidade da Educação e um currículo antirracista?	2021	Lílian Carine Madureira Vieira da Silva e Rita Cristine Basso Soares Severo	Revista Docência e Cibercultura.Redoc. Rio de Janeiro v. 5 n 2 p. 243 maio/agosto 2021

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base na plataforma *Google Acadêmico*, entre os anos de 2015 e 2023.

**Quadro 8 Dissertações de Mestrado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**

TÍTULO	ANO DE DEFESA	AUTOR (A)	IES
Significações constituídas por professores e alunos do Ensino Fundamental sobre o racismo na escola	2009	Priscila da Silva Oliveira	Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo
Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o mesmo e o outro da afrodíaspóra	2015	Danielle Tudes Pereira Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, curriculum e cotidiano escolar.	2017	Eliana Sodré Mendes	Universidade de Taubaté – Taubaté -São Paulo
História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História das IES Públicas de Minas Gerais	2020	Leandra Paulista de Carvalho	Universidade de Uberaba – UNIUBE – Uberlândia - MG

Quebrando o espelho do racismo: a construção da identidade e imagens de meninas negras	2021	Helôisa Batista dos Santos Modesto	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte
Políticas educacionais antirracistas: Análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas Públicas brasileiras	2022	Paloma Silva de Souza	Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão.SE

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base nas plataformas da Capes, entre os anos de 2015 e 2023.

#### **Quadro 9 Teses de Doutorado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**

TÍTULO	ANO DE DEFESA	AUTOR (A)	IES
Possibilidades e desafios para a Educação das relações étnicos - raciais	2022	Rosa Maria da Silva	Universidade Federal de Uberlândia- Uberlândia - MG
Espera aí somos nós: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas numa escola de Cuiabá (MT)	2022	Mário Alves dos Santos	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Cuiabá

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2015 e 2023.

**Quadro 10 Dissertações de Mestrado da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)**

TÍTULO	ANO	AUTORES	IES
A Educação para as relações étnico – raciais para a Educação de Goiânia	2014	Flávia Dayana Almeida Noronha	Universidade Federal de Goiás – Goiânia
Estado Educação e racismo: uma abordagem dialética da Lei Federal 10.639/2003	2018	Samuel da Silva Mendes	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – CUR – Rondonópolis
“Uma coisa é a Lei no papel, outra coisa e a lei aqui na prática”: a tessitura de processos coletivos de gestão para a implementação da Lei 10.639/2003, no cotidiano escolar	2021	Maria das Mercês Vieira da Cunha	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte - MG
Racismo religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, nas escolas públicas no município de São Paulo.	2023	Amanda Guerra Melo	Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base na plataforma BDTD, entre os anos de 2015 e 2023.

**Quadro 11 Teses de Doutorado da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)**

TÍTULO	ANO DE DEFESA	AUTOR (A)	IES
Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes	2013	Rutinéia Cristina Martins Silva	Tese de Doutorado
Relações étnico – raciais na Educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	2019	Rosilene Silva Santos da Costa	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa
O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no estado do Paraná	2020	Tania Aparecida Lopes	Universidade Federal do Paraná - Curitiba
O currículo escolar e suas possibilidades em relação à superação do racismo	2021	Alice Rosa de Sena Ferrari	Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo
Privilégio e Sortilégio da cor: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico – raciais de jovens	2022	Carlos Eduardo Stroher	Universidade do Rio Grande do Sul – Porto Alegre

estudantes do vale do Rio Caí			
----------------------------------	--	--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2023), com base na plataforma BDTD, entre os anos de 2015 e 2023.

Essas produções selecionadas e citadas, nos Quadros acima, são resultantes da leitura dos diversos trabalhos, teses, dissertações, artigos e livros que nos nortearam a entender os diversos caminhos ofertados pelos autores que constituem o objetivo desta pesquisa. Além de nos impulsionar à reflexão de que o racismo estrutural, social e institucional, presentes em nossa sociedade, trazem consequências assoladoras — destrutivas para a população negra, que ainda é questionada e contestada por vários grupos sociais.

A seguir, apresenta-se uma análise acerca da Educação para as relações étnico-raciais, por meio de alguns trabalhos selecionados: artigos, dissertações e teses, que se aproximam da temática da pesquisa. Os trabalhos lidos e escolhidos demonstraram a relevância e a preocupação dos autores, ao discutirem ideias, resultados, métodos e técnicas, nos processos de pesquisa. Iniciamos destacando alguns dos trabalhos que compartilharam das indagações desse estudo. Dentre eles, os autores Gomes e Jesus:

[...] Este artigo discute os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10639/03”. Esta investigação apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleo de Estudos Afro-brasileiros de universidades públicas federais brasileiras e apresenta os dilemas, desafios e limites no processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da Educação Básica brasileira. De maneira irregular e muito complexa, o processo de implementação dessa legislação – uma alteração da LDB – torna-se imprescindível para compreender os desafios da política pública em Educação e a diversidade, bem como novos elementos de análise para a pesquisa educacional (Gomes; Jesus, 2013).

Os autores desse artigo discutem e relatam os procedimentos metodológicos, os resultados da pesquisa nacional, cujo tema: Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola, na Perspectiva de Lei 10.639/2003. Apresentam o dilema e os desafios do processo de implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas públicas de Educação Básica. Apresentam um panorama geral da pesquisa, que resultou das parcerias entre órgãos governamentais: UNESCO; Centros de Pesquisas; Programa de Ensino e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq); no

período de fevereiro a dezembro de 2009 e em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Educação NEPRET/UFMT; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE; Centro de Estudos Afro-Orientais; UFBA; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/ UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais-GERA/UFPA. Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as iniciativas e práticas pedagógicas do ensino, nas redes públicas e em escolas, na perspectiva da Lei 10.639/2003.

Os autores frisam, também, a importância da discussão sobre o contexto nacional da implementação da Lei 10.639/2003, o impacto da alteração da LDB, os entraves e desafios da implementação e da aplicabilidade dessa Lei, nas instituições de ensino da Educação Básica brasileira. Destacam a preocupação dos pesquisadores, que atuam no campo das relações étnico-raciais e Educação, quanto ao desenvolvimento dessa Lei que, naquela época, estava prestes a completar dez anos de existência e ainda se deparava com informações pouco precisas sobre o grau de enraizamento na Educação. Os autores apresentaram sugestões para construção do diálogo entre gestores das instituições, docentes e estudantes, com o objetivo de avançar na compreensão da política antirracista expressa nos pressupostos da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes.

O Racismo no Contexto Escolar e a Prática Docente das autoras, Ndiele Elias Faria Tuono e Marta Rosani Taras Vaz discutem:

[...] a presença do racismo no contexto escolar, tendo em vista a mediação da prática docente. A partir de um estudo teórico, buscou-se problematizar como a escola e os professores podem contribuir, por meio da prática docente, para a afirmação da cultura afrodescendente no Brasil. Com base nos autores que já discorrem sobre o tema, compreendemos que o preconceito racial está presente nos espaços escolares, permeando discursos e práticas de alunos e professores, no sentido na naturalização das injustiças sociais. Consideramos que, apesar dos limites, os docentes podem lançar mão das práticas pedagógicas voltadas a superação do racismo, como a análise crítica de materiais didáticos e de discursos, bem como a reflexão interdisciplinar sobre a diversidade cultural (Tuono; Vaz, 2017).

Nesse artigo, as autoras objetivaram analisar o racismo no contexto escolar, problematizando e contextualizando a atuação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições positivas, por meio de práticas pedagógicas, a afirmação das culturas afrodescendentes, no Brasil. No referido estudo, foram discutidas questões relacionadas às práticas e ao comportamento dos educadores frente a atitudes de racismo, percebidas na escola. Relataram, ainda, de que forma os educadores reagem frente a situações

de racismo, em sala de aula e como realizam as mediações de conflitos perante atos de racismo, no espaço escolar. Apontam, como sugestões, o enfoque das práticas pedagógicas dos professores, como possibilidade de contribuir para erradicar o racismo; uma vez que a Lei e suas Diretrizes determinam dispositivos para tais ações.

Paloma Silva de Souza (2022), em Dissertação de Mestrado, intitulada: Políticas Educacionais Antirracistas: Análise dos Modos de Enfrentamento ao Racismo em Escolas Públicas Brasileiras, analisa:

[...] O Brasil é composto por povos distintos, originários de diversos continentes, porém essa diversidade nunca garantiu o acesso igualitário de alguns grupos aos bens e serviços essenciais para o seu pleno desenvolvimento e bem-estar. As estatísticas mostram que o racismo ainda é uma realidade bem marcante que afeta principalmente negros e indígenas e se apresenta em distintos espaços, inclusive na Educação. Embora seja necessário reconhecer que com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, muitas políticas públicas foram promulgadas com foco no combate às desigualdades étnico-raciais, é preciso atentar-se para a necessidade de conhecer melhor a implementação dessas políticas, para melhor aprimoramento e efetividade das mesmas. Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender o cenário de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, nas escolas públicas brasileiras e sua relação com o ensino das diferenças étnico-raciais, do preconceito e discriminação por professores. Os resultados encontrados apontam que, embora os professores reconheçam a importância de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais na escola, os mesmos não são orientados para realizar esse trabalho; não há formação continuada, em alguns casos, os professores desconhecem a existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08; as atividades realizadas pelos professores, predominantemente, são atividades eventuais; os professores não se sentem preparados para trabalhar sobre as relações étnico-raciais em sala de aula. Esses resultados são discutidos com base nas teorias da Psicologia Social, considerando que a escola é uma instituição com grande potencial de socialização étnico-racial, que tem como dever, contribuir para a construção de identidades mais positivas dos seus alunos, principalmente, dos pertencentes às minorias étnico-raciais, e ressignificar a história de povos que, por muito tempo, foram silenciados e negligenciados (Souza, 2022).

Nessa dissertação de mestrado, a autora discute sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, nas escolas públicas brasileiras, a relação com a Educação Étnico-Raciais, preconceito e discriminação por professores. O objetivo é compreender o cenário da implementação dessas Leis e o modo como são abordados os conteúdos preconizados nas referidas Leis, em sala de aula; em quais momentos esse ensino se efetiva; como os professores são orientados para desenvolverem tais temáticas; o quanto se sentem preparados, no que concerne à aplicabilidade dessas Leis, no espaço escolar; e, por fim, quais os avanços e desafios percebidos pelos professores quanto ao desenvolvimento das referidas Leis. Esse trabalho dialoga com a temática de nossa pesquisa, visto que busca compreensão a respeito das

perspectivas do desenvolvimento da Lei 10.0639/2003, a partir das práticas pedagógicas de professores que atuam na escola investigada.

Maria da Mercês Vieira da Cunha (2021), em dissertação de Mestrado intitulada: “Uma Coisa é a Lei no Papel, Outra Coisa é a Lei Aqui na Prática: A Tessitura de Processos Coletivos de Gestão para a Implementação da Lei 10.639/03 no Cotidiano Escolar”, descreve:

[...] Esta pesquisa procurou analisar as estratégias construídas pelas gestões escolares- compreendidas aqui como diretora/es e coordenadoras/es- para implementação da Lei 10.639/03 e para a superação do racismo no ambiente escolar. Para isso buscamos identificar processos, ações e discursos que têm sido construídos e implementados pelas gestoras/es escolares e que favorecem a efetivação de práticas e currículos comprometidos com a Educação das relações étnico-raciais. Os sujeitos da pesquisa são gestores/as e professores/as de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. A pesquisa utilizou, como metodologia, o levantamento de investigações, estudos e publicações sobre a temática em foco em portais acadêmicos *on-line*. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa realiza estudos de caso, considerando a singularidade de entrevistas. Para tanto, a aproximação deu-se por intermédio de entrevistas intensivas com gestoras/es, entrevistas em grupo e questionário aplicados às/aos sujeitos entrevistadas/os. Como um dos resultados deste trabalho, foi produzido o recurso educacional D’África- Boas Práticas em Gestão das Relações Étnico-Raciais: Um guia e inspiração para a implementação da Lei 10.639/03. Este recurso consiste em um material formativo e informativo, que visa subsidiar gestoras/es escolares na proposição, articulação e desenvolvimento de ações que potencializem o trabalho coletivo para a implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes no currículo escolar e nas práticas pedagógicas cotidianas (Cunha, 2021).

Essa dissertação trouxe a proposta de analisar as estratégias construídas pelas gestões escolares para a implementação da Lei 10.639/2003 e a superação do racismo, no ambiente escolar. O trabalho baseou-se em conceitos como: o racismo, o preconceito racial, a discriminação e o mito da democracia racial têm sido discutidos nos campos da Sociologia da Educação e das relações Étnico-Raciais. Os sujeitos da pesquisa são os gestores de duas escolas públicas municipais, da cidade de Belo Horizonte/MG. Foram efetuados levantamentos de investigação, tais como: metodologia, a abordagem qualitativa e estudo de caso.

A autora discorre sobre indagações e inquietações a respeito da temática, vivenciadas há duas décadas, no que tange aos projetos coletivos que foram desenvolvidos nas escolas. Por meio desse trabalho, procurou compreender como os gestores escolares têm-se comprometido com a implementação da Lei 10.639/2003 e suas normativas e quais estratégias têm sido construídas para a incorporação dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos currículos e nas práticas pedagógicas cotidianas, nas escolas.

Por meio de entrevistas com os gestores das referidas escolas, foi possível a formulação de um material formativo e informativo, um Guia Educacional: D'África - Boas Práticas em Gestão das Relações Étnico-Raciais, disponibilizado às escolas, como sugestões práticas para a implementação da Lei 10.639/2003.

Ainda a esse respeito, na Tese de Doutorado da pesquisadora Rosa Maria da Silva (2022), intitulada NEABI/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a Educação das relações étnico-raciais, lemos:

[...] Uma das pautas de luta foi obter a aplicação de ações afirmativas, sendo uma importante vitória a aprovação da Lei 10.639/03, alterada para a Lei 11.645/08. Esta institui a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena. Nesta pesquisa, verificamos a aplicação da prática desta lei em um ambiente escolar: o IFTM, por meio das ações realizadas por seu do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI). O objetivo principal desta pesquisa foi identificar e descrever quais foram as ações realizadas pelo NEABI/IFTM Campus Uberaba que colaboraram para a aplicação de uma Educação para as relações étnico-raciais. A metodologia no NEABI seguiu as etapas: pesquisa bibliográfica e documental; coleta de dados por meio de diário de campo, e-mails e atas, conversas informais, depoimentos de alunos; questionário enviado aos membros e ao presidente do NEABI e a outros IFs. Os resultados encontrados foram: a) identificamos a realização de seis ações do NEABI/IFTM Campus Uberaba no ano de 2019; b) a política de ações afirmativas no IFTM está descrita em alguns documentos; c) as dificuldades encontradas pelo NEABI decorrem do racismo estrutural e institucional. Consideramos que o NEABI mesmo com dificuldades conseguiu realizar ações e atividades que promoveram o debate e a sensibilização da comunidade escolar do IFTM acerca das temáticas étnico-raciais (Silva, 2022).

Nesse trabalho, evidenciamos a relevância da análise das relações étnico-raciais, em ambiente escolar. A proposta da autora assemelha-se à de nosso estudo, quanto ao objetivo da investigação. Esse trabalho foi realizado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), no campus Uberaba, no período que compreende os anos de 2019 a 2021. Essa pesquisa objetivou verificar a aplicação prática da Lei 10.639/2003, em contexto escolar, identificar e descrever quais foram as ações realizadas pelo NEABI/IFTM, campus de Uberaba que colaboraram para a aplicação de uma Educação das relações étnico-raciais. Entre os resultados desse trabalho, a autora relatou que as dificuldades encontradas pelo NEABI/IFTM, decorrem do racismo estrutural e institucional, considerando que, mesmo diante das dificuldades, o NEABI/IFTM conseguiu realizar ações e atividades que promoveram o debate e a sensibilização da comunidade escolar do IFTM, acerca da temática étnico-racial.

[...] Este estudo dedica-se à temática “o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História”, inserido no

escopo do Projeto Coletivo “Observatório do Ensino de História e Geografia”. O objeto de estudo são os PPC de licenciatura em História, presenciais e ativos em 2020, da 17 IES públicas, localizadas em Minas Gerais. Questiona-se se os Cursos de Licenciaturas em História atendem as diretrizes emanadas das Leis Federais, que tornaram obrigatório no país, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Qual o lugar ocupado pela história e a cultura afro-brasileira e indígena nos PPC de licenciatura em História. O objeto geral da investigação é compreender como os PPC públicos de licenciatura presenciais em História, ofertados pelas IES públicas no estado de MG, preveem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígenas na formação de professores de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O corpus documental foi constituído a partir de um levantamento das legislações federais pertinentes ao tema, desde a LDB de 1996, e os Projetos Pedagógicos dos cursos de História investigados. Evidenciamos que o Curso da UFMG é o mais antigo e apresenta o indicador de qualidade, nota 5 no Enade de 2017; dentre os dezessete Cursos dez foram criados nos anos de 2000. Todos os cursos atendem as normativas relacionadas às Licenciaturas e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura A afro-brasileira e Africana. No entanto, a carga horária dos componentes específicos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena é em média 3,66% da carga horária total dos Cursos, o que indica um lugar restrito na formação docente, No ementário curricular dos PPC investigados, percebemos uma valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos em busca da superação do racismo, no entanto considera-se necessário ampliar o espaço do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena para que as Leis Federais sejam implantadas na Educação Básica (Carvalho, 2020).

Nesse trabalho a autora se debruça sobre a temática “O estudo da História e da cultura afro-brasileira e Indígena na formação de professores de História”. Essa pesquisadora alinha o trabalho, organiza todo o processo de análise de forma clara e objetiva e, ao discorrer sobre o tema, o problema e a justificativa, enfatiza a importância de defender a formação docente e se atentar ao contexto político, uma vez que a as políticas de Educação é que definem as diretrizes e demais parâmetros legais para o exercício da profissão docente.

“Além disso, as instituições de ensino superior IES têm o dever e o compromisso de ofertar Educação de qualidade social nos cursos que garantam a formação de cidadãos críticos e atuantes, nas diversas áreas de conhecimento”, afirma Guimarães (2012, p. 113). A formação e a profissionalização do professor passaram a ser situados no contexto social das mudanças, na produção científica, cultural, técnica, pedagógica e artística que cada vez mais impactam as formas de viver, pensar, sentir e agir das diferentes gerações. A sociedade multicultural requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, portanto, o conviver e educar para a diversidade e as diferenças múltiplas.

Percebe-se que, durante o percurso da pesquisa, a análise dos PPC das IES, a autora se depara com a valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos, em busca da

superação do racismo no e mentário curricular das licenciaturas presenciais e que os currículos evidenciaram maior espaço à temática Africana e Afro-Brasileira, em relação à temática indígena. Sendo assim, entende-se que as IES ofertam a temática nas licenciaturas, mas nos e mentários curriculares se divergem quanto à aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O trabalho da autora promove reflexão a respeito das possíveis mudanças no ato de ensinar e no ato de aprender história e é de grande relevância para o cenário da Educação, pois o racismo existe e ainda persiste na sociedade Brasileira. O saber histórico é necessário ao conhecimento, à Educação e à escola, na construção do respeito à sociedade multicultural e ao povo brasileiro, na perspectiva dessa autora.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS ÀS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS

#### 3.1 Revisitando a História da EREER

Nessa seção, abordamos, com olhar crítico e atento, a história das políticas públicas em nosso país, especificamente a lei que, após aprovada, instituiu a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, no Brasil. Essa análise percorre todos os marcos normativos institucionais, que foram promulgados para assegurar uma Educação antirracista, nas escolas brasileiras.

As ausências de políticas públicas, no Brasil, duraram séculos, especialmente as que tratavam das questões étnico-raciais. A História da colonização evidencia as ações de poder, que sempre descaracterizaram o Brasil, como país colonialista, principalmente a Coroa Portuguesa, que relutou em aceitá-lo como nação independente. Para os portugueses, o Brasil era apenas uma terra de escravizados, de negros fujões e incapazes, no sentido de não serem capazes de se desenvolverem intelectualmente ou prosperarem.

Durante séculos, houve resistência, submissão, opressão, conflitos e guerras internas que acarretaram muitos prejuízos e foram seguidos de atraso no desenvolvimento econômico, político, social e humano do país, que, por sua vez, são refletidos nos dias atuais. Naquele momento histórico, o Brasil, assim como os demais países da América do Norte e América Latina, Ásia e Europa, utilizavam mão de obra escravizada, resultado de uma imigração forçada, cruel e desumana, das invasões e explorações ao continente africano, seguidas de critérios impostos e liderados, principalmente, pelas classes dominantes europeias, que, por, sua vez presidiram pelo Evolucionismo, definido como “[...] ideia ligada à prática do colonialismo, onde sociedades consideradas superiores exploram as ditas inferiores com finalidades de fazer delas colônias )”<sup>14</sup> .

A Antropologia, ciência que estuda a humanidade, seu comportamento, evolução, culturas, sociedades e linguísticas, tanto no passado, quanto no presente, incluindo os antepassados da espécie humana, analisa o comportamento do ser humano, em sociedade (grupos sociais), organização política e suas relações sociais. Surgiu a partir da colonização das

---

<sup>14</sup> Site:<https://www.significados.com.br>. Consulta em 11/12/2023

Américas entre os séculos XV a XX e inspirou o pensamento evolucionista dos fundadores Edward Burnet Tylor e os geógrafos e biólogos Herbert Spencer e Lewis Morgan.

Morgan (1818- 1881), um dos primeiros cientistas e ensaístas do conceito de cultura e principal expoente do evolucionismo cultural, legitimou e motivou a era das dominações a povos e nações consideradas diferentes ou menos evoluídas, pois as comparações partiam da Europa, que era considerada o grande modelo de civilização. Assim, as demais culturas eram vistas a partir dos exemplos europeus, e, quanto maior a semelhança, mais a cultura se destacava evolutivamente. Nações foram totalmente destituídas e destruídas, os povos nativos perderam suas terras, riquezas naturais, suas culturas e artes dismanteladas, as sociedades foram apossadas por nações e por povos considerados “civilizados”.

Europeus hasteavam suas bandeiras e, com seu poderio bélico, empunhando seus brasões, seguiam avançando por todo o continente africano, não ouviam nem enxergavam os clamores e o desespero de um povo que só trazia consigo a essência de ser diferente. Arrastados e capturados, como animais, submetidos ao processo brutal da escravização, condicionados ao constrangimento e à crueldade, feridos, maltratados e em condições sub-humanas, expostos à humilhação e mesmo antes de aportarem, eram vendidos em mercados, sendo ultrajados, nas praças públicas.

Construída ao longo dos séculos, no Brasil e que durou décadas, essa subalternação, resultou na miscigenação da população, predominantemente negra, preta e parda em sua maioria, segundo o IBGE (Instituto, Brasileiro de Geografia e Estatística) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD (2023), ou seja, as que se declaram pretas e pardas, constituem 56% do total da população brasileira, perdendo apenas para a África. Uma grande e bela nação que, por décadas, tem sofrido com racismo, preconceitos, discriminação, marginalização e desigualdades sociais, impregnadas na sociedade.

Consideramos que as obras literárias, artísticas, os grupos sociais e o movimento negro constituem uma forma de resistência contra a permanência das condições análogas à escravidão, manifestações contra o racismo, preconceito e discriminações diversas, presentes em nossa sociedade. Essas manifestações pelos direitos à liberdade e à igualdade são capazes de provocar reflexões, que representam novas perspectivas, ideologias culturais e sociais que, destacadas em obras artísticas e em atitudes, podem favorecer grandes transformações e conquistas nesse cenário.

O Brasil foi o último país do Ocidente a proclamar o fim do processo de escravização, a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, foi uma das últimas ações da Monarquia Brasileira. “Áurea” que quer dizer “de ouro” e a expressão refere-se ao caráter

glorioso da lei. Essa lei foi o resultado das lutas e da pressão exercida pelo Movimento Abolicionista, na década de 1880, que atuava de diversas formas para a finalização desse processo de exploração. Após o regime escravocrata, que durou de 1530 até o ano 1888, muitos ex-escravizados, por não terem para onde ir e nem recursos próprios, nas fazendas ou nas vilas, tentando sobreviver, como podiam. Muitos seguiam para se abrigarem em quilombos. Encontraram inúmeras dificuldades, pela inexistência de políticas públicas, capazes de garantir ou amparar os libertos e seus descendentes ou oferecer-lhes condições dignas de sobrevivência e de segurança. Além disso, muitos deles optaram por tentar a sorte nas grandes cidades e ali se estabeleceram em moradias improvisadas, em áreas insalubres. Enfrentaram a falta de alimentação e de emprego, pois, na maioria das vezes, não eram aceitos para trabalhar, eram discriminados pela condição de ex-escravizados, não podiam frequentar bares, hotéis, clubes nem salões de baile, não tinham acesso a instituições educacionais públicas e, muito menos, privadas. Todos esses eram entraves para que assumissem cargos públicos ou ocupassem vagas de trabalho, em espaços públicos, além de enfrentarem todas as formas de violência. Essas práticas discriminatórias, no período pós-abolição, colocaram a população negra e seus descendentes em situação de desvantagem. Nas palavras de Santos e Nascimento (2023): “O pós-abolição surge então como o campo historiográfico que analisa sociedades liberais emancipadas da escravidão moderna, que experimentaram um conflitante processo de racialização da cidadania entre os séculos XIX e o atual”.

No entanto, a Lei Áurea nada tem de glorioso, com apenas dois artigos, provocou grande repercussão, com simbolismos que, na sua essência, ao mesmo tempo em que decretava a abolição à escravidão no Brasil, nada tinha a oferecer à população negra da época. Após 136 anos dessa Lei, a discriminação, o preconceito e o racismo ainda existem. O dia 13 de maio, portanto, deve ser um dia para se repensar a importância do reordenamento da igualdade racial no país, para que as pessoas negras sejam vistas com respeito e não para relembrar o período da escravização exploratória.

Existem inúmeras obras de historiadores, pensadores e sociólogos, resumidas em um valioso acervo em construção, que nos auxilia na compreensão do comportamento e das ações da sociedade daquela época, em relação à receptividade e ao tratamento dispensados aos negros recém-libertos. Diante das intensas dificuldades enfrentadas pela população negra, naquele período histórico, essas pessoas não ficaram paralisadas, esperando, tão somente, que o Governo resolvesse a situação. Eles se organizavam e protestavam por melhores condições de trabalho, de alimentação, de moradia, de saúde, de remuneração, de acesso à educação e à posse de terras, entre outros direitos e benefícios. “Lutar por essas questões significava reafirmar

direitos e interesses redefinidos depois de 1888 e 1889, inclusive em termos étnico-raciais, culturais e coletivos” (Dantas, Mattos; Abreu 2012, p.90, 91).

Mediante esse contexto histórico, o Brasil nos apresenta uma postura permissiva, atuante e real diante do racismo, do preconceito e da discriminação, que permanecem de várias formas e maneiras, definindo o atual cenário brasileiro. A próxima seção discute os marcos jurídicos normativos da Educação das Relações Étnico-Raciais.

### **3.2 Marcos Jurídicos Normativos da Educação das Relações Étnico-Raciais**

Após a promulgação da Constituição de 1988, que trouxe grande avanço para as políticas públicas no Brasil voltadas para as questões étnico-raciais, em todos os sentidos e garantiu, por meio do Artigo 125, proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Nos Artigos 215 e 216, estendeu-se a noção do direito às práticas culturais e, no Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT n.º 68), concedeu-se o direito à terra, aos descendentes de escravos, por meio da titulação dos quilombos.

Foi partir da Constituição Federal de 1988, que passou a ocorrer, de fato, a implementação de medidas capazes de promover a democracia, a igualdade e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, que tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, por meio da Lei 7.716/89, conhecida como Lei Caó. No texto dessa lei, lê-se:

[...] Art.- 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XIII- A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.

Sob o ponto de vista de Guimarães (2012):

[...] A punição de atos de discriminação racial inibe comportamentos preconceituosos e sensibiliza diferentes setores da sociedade na busca permanente pela efetivação de um estado de direito, que tem como pilares a cidadania, a liberdade e a dignidade humana. Nesse sentido, a educação escolar é fundamental para a formação de tais princípios e valores (Guimarães 2012, p.77).

Contudo, podemos afirmar que, dos anos 1990 até aqui, houve uma significativa ampliação dos debates, em torno das ações afirmativas de reparação, para as populações afrodescendentes no Brasil. Em 2001, aconteceu, em Durban, a III Conferência Mundial Contra

o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro. Os Quadros a seguir apresentam documentos referenciais da Educação brasileira e da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No Quadro 11, demonstra-se a lista de documentos referenciais da Educação brasileira, levantados na primeira etapa desse estudo.

**Quadro 12 - Documentos Legais da Educação Brasileira**

DOCUMENTOS	PRINCÍPIOS
Constituição Federativa do Brasil (1988)	Art.205- A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996)	Art. 1º- A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (2010)	Para o conjunto orgânico sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, na preparação para o exercício da cidadania e na preparação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a permanência

	e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e dos adultos nas instituições educacionais, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da igualdade da Educação Básica.
Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)	O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, no período de 2014 a 2015.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018)	A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é ser a balizadora da qualidade da Educação brasileira, estabelecendo que os sistemas, as redes e as escolas garantam um patamar comum de aprendizagens, ao qual todos os alunos têm direito.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Ao selecionar esses documentos e após a leitura, compreendemos a relevância desses marcos e o caráter da Educação como direito garantido em todos os documentos, a começar pela Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição cidadã, se estende nas demais leis promulgadas para tais fins. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, Lei 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Esses documentos dão

suporte à Secretaria de Educação Básica (SEB), na elaboração e construção de políticas públicas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.<sup>15</sup>

### Quadro 13 Leis e Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais

LEI / DECRETO	ARTIGO	REDAÇÃO / META
1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Artigo 5º	Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se, aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XIII- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB-9394/96	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

<sup>15</sup> Educação e Medidas de Sensibilização da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata na cidade de Durban, África do Sul, 2001. Insta os Estados a trabalharem com outros órgãos pertinentes, a comprometerem recursos financeiros para a educação antirracista e para campanhas publicitárias, que promovam os valores de aceitação e de tolerância, diversidade e respeito pelas culturas de todos os povos indígenas que moram dentro das fronteiras nacionais. Em especial, os Estados devem promover um entendimento preciso da história e das culturas dos povos indígenas.

		<p>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;</p> <p>§ 2.º 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.</p>
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1997</p>	<p>Artigo 26 / LDB 9394/96</p>	<p><b>Pluralidade Cultural</b></p> <p>Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de Imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados. Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está</p>

		<p>presente em nosso país como resultado da injustiça social.</p> <p>Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação.</p> <p>Nesse sentido, a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito.</p>
Lei 10.639/2003	Art. 1º A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B.	<p>Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.</p> <p>§ 1.º O conteúdo programático a que se refere o <i>caput</i> 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;</p> <p>§ 2.º 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;</p> <p>"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."</p>
Conselho Nacional de Educação/ Pleno/DF	PARECER CNE/CP 3/2004	Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/ 2002, bem como regulamentar a alteração trazida

<p>Resolução N° 1/2004.</p>		<p>à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.</p>
<p>LEI 12.288 de 20 de julho de 2010 Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.</p>	<p>Seção II Da Educação Art. 11.</p>	<p>Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da História Geral da África e da História da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país;</p> <p>§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e</p>

		<p>continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no <i>caput</i> deste artigo;</p> <p>§ 3 Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.</p>
Lei 11.645 de 10 de março de 2008	Altera Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 Lei: 13005/2014	Artigo 7.25	[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a História e as Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de Educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.
Portaria n.º 991, de 23 de maio de 2023	Art. 1º	Instituir a Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de caráter

		<p>consultivo e de assessoramento, com a atribuição de subsidiar o Ministério da Educação - MEC, na formulação de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.</p>
--	--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Considera-se as referidas Leis e Diretrizes como avanços e conquistas, resultados das manifestações e organizações dos movimentos sociais e do Movimento Negro, que corroboraram, significativamente, para as mudanças na Educação no Brasil, como a LDB de 1996 e os PCNs de 1997, que implantados pelo MEC, destacam como tema transversal a Pluralidade Cultural, que, apesar do reconhecimento da diversidade, não enfatiza diretamente as questões étnico-raciais.

No ano de 2003, no início do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva grandes medidas e tomadas de decisões foram promovidas, com vistas à equidade e à democratização racial na Educação. Uma dessas medidas foi a promulgação da Lei 10.639/2003 que altera a LDB 9.394/96 e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Na concepção de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007):

[...] Sabe-se que da lei a nova mentalidade e a ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer. De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, particularmente na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, transcorrida em 2001, temos em nossas plagas cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem problemas causados por opressões e discriminação; se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem mera inclusão, novo termo, para designar assimilação (Silva, 2007, p. 499).

Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção para Igualdade Racial (SEPPIR), que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, realçando a importância de promover alterações positivas, capazes de reverter os atrozos efeitos de séculos de preconceitos, de discriminações e de racismo, presentes na sociedade brasileira. Nesse aspecto, a ex-Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro (2004), ao apresentar a SEPPIR, ressaltou:

[...] O Governo Federal, por meio da SEPPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da discriminação pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não- Governamentais) e a iniciativa privada para a efetivar os pressupostos constitucionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPPIR com o MEC por meio das duas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, contribuir com as condições reais para as mudanças necessárias. Por isso a SEPPPIR, no cumprimento da sua missão, considera importante estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é, de uma vez por todas, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira” (Matilde Ribeiro – Ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2004, p.8).

Por meio da Medida Provisória n.º 696, de 2 de outubro de 2015, a SEPPPIR foi extinta, o que configura grande retrocesso no âmbito das políticas públicas para a Educação das relações étnico-raciais. A SEPPPIR passou a ser vinculada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial da Juventude e dos Direitos Humanos, condição que manteve entre outubro de 2015 e dezembro de 2022. Com a eleição e posse do Presidente Lula, esse órgão foi transformado em Ministério, com a jornalista Anielle Franco tendo sido nomeada como Ministra da Igualdade Racial.

### **3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana**

No dia 10 de março do ano de 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – CNE/CP 3/2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora pesquisadora, mulher negra e militante antirracista. A seguir, um recorte dos principais tópicos das diretrizes que compõem o *corpus* documental da pesquisa a começar pelo relatório:

### 3.3.1 Relatório

O Parecer atendia aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como visava regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.693/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim, cumpria o estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, nos Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26ª e 79B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional, a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos, os Art. 26 e 26ª da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art.321, VIII), além de leis ordinárias, como Lei Municipal 7.685, de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e Adolescentes - Lei 8.096, de 13 de junho de 1990-, bem como no Plano Nacional de Educação -Lei 10.172, de janeiro de 2001.

Todos esses dispositivos legais, bem como as reivindicações e propostas do Movimento Negro, ao longo do século XX, marcam as diretrizes que orientam a formulação de projetos empenhados na valorização da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana, assim como comprometidos com a de Educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem promover. Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, aos seus professores e a todos os implicados na elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino.

O Parecer procurava oferecer uma resposta, entre outras, na área da Educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido da criação de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (Brasil, 2004, p. 9).

Além do relatório, um recorte dos tópicos das Diretrizes que, são relevantes: Políticas de Reparções, de Reconhecimento e de Valorização de Ações Afirmativas:

[...] Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art.205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da Educação, iguais direitos para pleno desenvolvimento de todos e cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional;

- Políticas de reparações voltadas para a Educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na Educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade dos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

- Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

- Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, P. 11, 12).

### **3.3.2 Educação das relações étnico-raciais**

Ao voltarmos os olhos para a história do Brasil Colônia, Império e República, deparamo-nos com a história de um país permissivo diante da discriminação, do racismo e do preconceito, mas, não obstante o aparato jurídico, nos atinge nos dias atuais. Em se tratando das questões educacionais brasileiras, em meados dos anos de 1854, o Império brasileiro instituiu o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidas pessoas escravizadas e que as instruções para adultos negros se vinculavam à disponibilidade de professores. Posteriormente, o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Assim, a população negra se deparava com vários entraves para frequentarem os bancos escolares.

O panorama sócio-histórico que marcou as relações étnico-raciais no Brasil, durante séculos, consolidou as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre os negros e brancos. Contudo, essas desigualdades exigem políticas públicas de reparações, ou seja, as ações afirmativas que, para Venturini e Barreto (2023): “... são conceituadas amplamente pela literatura especializada, podendo a expressão se referir a diversas políticas públicas e privadas que têm por objetivo promover benefícios, recursos oportunidades e direitos civis, políticos e culturais a várias categorias sociais que são, ou foram objeto de discriminação na sociedade.” Como também o direito dos cidadãos negros e brancos de frequentarem e cursarem todos os níveis de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), apontam-nos caminhos para sanar as diferenças:

Se não é fácil ser descendente de pessoas escravizadas e forçadas à condição de objetos utilitários ou semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias. Assim sendo, a Educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2004. p. 14).

Portanto, temos a consciência de que o sucesso das políticas públicas, institucionais e pedagógicas que visam à valorização da Educação para as relações étnico-raciais, depende de um conjunto de ações direcionadas a promover a igualdade de aprendizagens, o acolhimento, o respeito aos alunos e professores negros e brancos.

### **3.3.3 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, atrela-se à decisão política com enfoque pedagógico e à formação de

professores, para que possam explorar a temática nas instituições de ensino, tornando-a relevante a todos os brasileiros, não se restringindo somente à população negra. Educar para conhecer a História do povo africano, a importância de suas contribuições para a formação sociocultural do Brasil; como também, “inspirar as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos.” (MEC/SECAD, 2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil (2004), determinam que:

[...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art.26º acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da Educação oferecida pelas escolas (Brasil 2004, p.17).

### 3.3.4 Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação

A seguir, um breve recorte do texto das Diretrizes, com sugestões pertinentes, no que se refere às ações e práticas educativas de enfrentamento ao racismo e à discriminação desenvolvidos nas instituições de ensino.

O princípio encaminha para:

- A conexão dos objetivos, estratégicos de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- O ensino de História Afro-Brasileira e Africana, a Educação para as relações étnico-raciais, tal como explica o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como

conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de Ciências e de Informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (Brasil 2004, p.19,20 e 21).

É importante ressaltar que a autora desse documento, desde a década de 1980 se desponta como uma das mais efetivas e dedicadas autoras em defesa da Educação e das questões étnico-raciais. Petronilha, ao referir-se às Diretrizes:

[...] Salaria o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007, p.490).

### 3.3.5 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é um documento do Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional da Secretaria de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Documento orientador, regulador, a BNCC foi construída por especialistas e profissionais da Educação, com o objetivo de adequar os currículos e propostas públicas e privadas, visando a garantir o desenvolvimento integral da aprendizagem, por meio das dez competências gerais para a Educação Básica.

Dentre essas 10 competências, podemos destacar três que condizem ou se aproximam da proposta da Lei 10.639/2003, com a diversidade e inclusão assim estabelecidos nesse documento:

1.<sup>a</sup> – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3.<sup>a</sup> – Valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

9.<sup>a</sup> - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimentos e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC 2017-Educação é a Base, p.9 e 10).

Embora ainda se perceba resistências e questionamentos ao desenvolvimento das dez competências da BNCC na construção dos currículos escolares, as três em destaque: 1, 3 e 1.9 enfatizam a igualdade e a equidade, bem como o respeito, a pluralidade cultural e especialmente o combate aos preconceitos, de qualquer natureza.

[...] No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, éticas e culturais (BNCC, 2017, p.15).

Todavia, a BNCC atribui, por meio dessas competências, a grande responsabilidade das instituições escolares de elaborarem estudos, atividades e práticas pedagógicas voltadas aos interesses dos estudantes, que possibilitem a eles maior interação e melhor aprendizagem, a participação e o protagonismo social. Além de estabelecerem nos temas transversais e contemporâneos de forma integradora, a igualdade e a equidade, como elementos de promoção da cidadania e, conseqüentemente, o combate ao racismo.

A BNCC foi construída e implementada, visando, também, à reforma do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017 e que altera a LDB 9.394/1996. De acordo com a reforma do Ensino Médio da Educação Básica, ocorreu diminuição e aumento da carga horária de alguns componentes e a preocupação de áreas das Ciências Humanas, nas disciplinas de História e Geografia, que tiveram redução na carga horária, nos leva a questionar: Como têm sido abordadas a História e a Geografia na BNCC? Quais as perspectivas, resultados e conseqüências dessa proposta curricular para a efetivação da Lei 10.639/2003 no Novo Ensino Médio?

A insatisfação e as dúvidas, todavia, dizem respeito ao desenvolvimento dos currículos nos componentes de História e Geografia e também à importância deles para a formação, construção do pensamento crítico, analítico, participativo e integrador na vida dos estudantes. A História e Cultura Afro-Brasileira são também partes integrantes desses componentes, pois levam ao conhecimento territorial, cultural científico, histórico e tecnológico, de forma a valorizar e a evidenciar a escolarização brasileira.

Essa seção objetivou apresentar o percurso da implementação das políticas públicas de combate às desigualdades, associadas às questões étnico-raciais no Brasil; com o foco na Educação brasileira. Esse histórico expresso nas políticas públicas brasileiras, possibilita-nos a compreensão, no que se refere às dificuldades e aos entraves no enfrentamento e no combate ao racismo.

## 4 O CASO INVESTIGADO: A ESCOLA ESTADUAL ALMINDA ALVES DA SILVA

### 4.1. O Contexto em que se localiza a escola

A Escola Alminda Alves da Silva localiza-se no município de Brasilândia de Minas, situada no Noroeste Mineiro. É uma cidade do Estado de Minas Gerais, cujos habitantes são chamados de brasilandenses. O município, que se estende por 2 509,7 km<sup>2</sup> (dois mil, quinhentos e nove e sete quilômetros quadrados), contava com 14.226 (quatorze mil, duzentos e vinte e seis) habitantes, no último censo. A densidade demográfica é de 5,7 (cinco e sete) habitantes por km<sup>2</sup>, no território do município. Brasilândia de Minas está situada a 83 km (oitenta e três), ao Norte-Leste de João Pinheiro, a maior cidade nos arredores. Localizada a 514 metros de altitude, a cidade apresenta as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 17° 1' 10" Sul, Longitude: 46° 0' 55" Oeste.

**Figura 1 Símbolo da Bandeira do Município de Brasilândia**

Município do Brasil	
Bandeira	Brasão de Armas
	
Gentílico: Brasilandense	

### Quadro 14 Dados Gerais do Município

#### População

População no último censo 2022:	15.020 habitantes
Cor/Raça	Amarelo: 198 Branca: 3.240 Indígena: - Parda: 8.586 Preta: 2.181
Densidade demográfica [2022]:	5,98 habitantes por quilômetro quadrado

Fonte: <https://minasgerais.dieese.org.br/ws2/tabela/minas/estimativa-da-populacao-residente-por-cor-ou-raca>

#### Trabalho e Rendimentos

Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2020]	1,9 salários-mínimos
---	----------------------

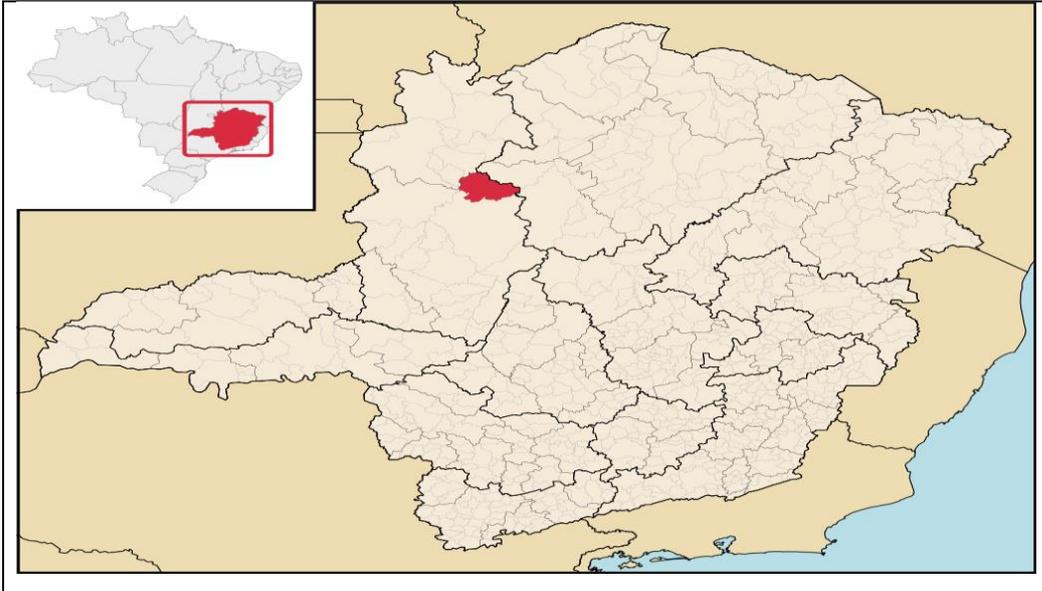
#### Economia

PIB per capita [2020]	23.041,20 R\$
Percentual das receitas oriundas de fontes externas [2020]	83,9 %
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2020]	0,67

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil%C3%A2ndia\\_de\\_Minas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil%C3%A2ndia_de_Minas)

#### Localização Geográfica-Brasilândia de Minas / MG.

**Figura 2 Mapa de Minas Gerais**



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil%C3%A2ndia\\_de\\_Minas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil%C3%A2ndia_de_Minas)

#### 4.2 Um pouco da história do município de Brasília de Minas

Os primeiros registros históricos do povoamento de Brasília de Minas informam que a região fazia parte de uma grande fazenda, que pertencia à Senhora Joaquina do Pompeu, cujo nome completo era Joaquina Maria Bernarda da Silva de Abreu Castello Branco Souto Maior de Oliveira Campos. A fazenda possuía retiros de gado, que eram cuidados por escravos.

As terras haviam sido sesmarias, que foram herdadas pelo Capitão Inácio de Oliveira Campos, marido de Dona Joaquina. A grande Fazenda, após o falecimento da proprietária, em 1824, foi dividida entre numerosos herdeiros. Parte das terras que pertenceram a Joaquina do Pompéu, com extensão de seis léguas quadradas, foram adquiridas por um grupo de Ingleses. Essa Gleba, antes denominada Fazenda Extrema, recebeu um novo nome, escolhido pelos ingleses: *Brazil Land* (Terras do Brasil). Consta que a *Brazil Land Cattle and Packing Company*, empresa proprietária dessas terras, foi abandonada pelos proprietários, durante a Segunda Guerra Mundial.

Ao final da Guerra, o então Presidente Getúlio Vargas promoveu a desapropriação das terras, sob a orientação do Deputado Coronel Manoel de Almeida e iniciou, assim, a primeira reforma agrária, na região. Os primeiros colonos chegaram em cortejo, vindos de Pirapora, passaram pelo Porto dos Cavalos e acamparam em frente à Casa Grande, que até hoje permanece de pé. O dia 22 de maio é data importante para a população brasiliandense, pois comemora-se o aniversário da cidade, como forma de relembrar a chegada dos primeiros

colonos ao local. A população passou a ostentar, com orgulho, o gentílico: *brasilandense* ou *brasilminense*.

A caravana era grande, havia muita gente destemida à procura de um pedaço de chão para trabalhar. E havia um sonho guardado... desse sonho surgiu *Brasilândia de Minas*. A *Bandeira Nacional* foi hasteada, o *Hino Nacional* cantado com muito garbo e respeito, todos com a mão direita sobre o coração. Houve também oração... acontecia a posse da terra, em nome do *Governo Federal*, sob a responsabilidade da *Comissão do Vale do São Francisco (CVSF)*. As terras foram divididas em lotes, com de pouco mais de 100 (cem) hectares cada, que foram entregues aos colonos, juntamente com vinte novilhas, um touro e bois de amansar. Vinte anos foi o prazo estipulado para pagar por tudo isso. Após o pagamento, receberiam o título de proprietários da terra.

Os colonos enfrentaram dificuldades, como doenças, falta de estrutura, falta de víveres e de ferramentas, mas não se intimidaram e organizaram uma cooperativa, para resolverem, juntos, esses problemas. O povoado foi se formando, nas proximidades da *Casa Grande*. Surgiram igrejas, o comércio se fortaleceu e *Brasilândia* elevou-se à categoria de *Vila*, muito rapidamente, ganhou ares de cidade, com a chegada de empresas como a *Mannesman* e a *Fuchs*, que fizeram com que o progresso, em *Brasilândia*, superasse a média regional.

No final da década de 1980, a localidade contava, aproximadamente, com 7.000 (sete mil) habitantes, concentrados nos bairros pioneiros, como: *Contingente*, *Porto* e *Sede Velha*. No final da década, intensificou-se a luta pela emancipação político-administrativa de *Brasilândia de Minas*, houve até um plebiscito visando a emancipação do *Distrito de Caatinga*, com sede em *Brasilândia*, mas a tentativa frustrou-se e a população continuou a luta, fortalecendo o movimento pela independência político-administrativa. [No dia cinco de agosto de 1991, foi instalado o distrito de *Brasilândia*. A localidade teve os seus limites definidos e ganhou identidade, dentro do município de *João Pinheiro*. Esse fato minou a resistência, que *João Pinheiro* demonstrava, para aceitar a emancipação de *Brasilândia de Minas*.

O município de *Brasilândia de Minas* foi criado pela *Lei Estadual 12.030*, de 21 de dezembro de 1995. A cidade comemora aniversário em 22 de maio, data que relembra a chegada dos primeiros colonos para *Brasilândia de Minas*. O Distrito foi criado com a denominação de *Brasilândia*, pela *Lei Municipal 397*, de 30-07-1991, subordinado ao município de *João Pinheiro*.

Em divisão territorial, datada de 1993, o distrito de *Brasilândia* ainda figura no município de *João Pinheiro*. A elevação à categoria de município ocorreu pela *Lei Estadual 12.030*, de 21.12.1995, com a denominação de *Brasilândia de Minas*, foi desmembrado de *João*

Pinheiro e passou a ter sede no atual distrito de Brasilândia de Minas ex-povoado Brasilândia. Constituído do distrito-sede e instalado em 01.01.1997. Em divisão territorial datada de 2001, o município foi constituído do distrito sede. Assim, permanece, em divisão territorial datada de 2007, alteração toponímica distrital Brasilândia, para Brasilândia de Minas, alterado pela Lei Estadual 12.030, de 21.12.1995.<sup>16</sup>

### **4.3 identificação da escola**

O estabelecimento de ensino Escola Estadual Alminda Alves da Silva está situado na região central de Brasilândia de Minas. A escola é circunscrita à Superintendência Regional de Ensino de Circunscrição. SER – Paracatu – MG.

#### **4.3.1 Histórico da Escola**

A Escola Estadual Alminda Alves da Silva nasceu de um desmembramento de outra escola, que já existia desde 01 de setembro de 1994. Nesse ano, foi criada a primeira unidade escolar, com oferta de ensino da primeira até a quarta série, por meio do Decreto n.º 35785, de 04/08/1994. Foi autorizada a funcionar pela portaria n.º 937/94 de 19/08/1994. Implantou-se extensão de série gradativa, em 1994, para funcionar a partir de 01.02.1995, pela Resolução n.º 75.3994 de 12/11/1994.

Instalada em sede própria, no dia 01.09.1994, a escola é mantida pelo Governo Estadual e hoje contempla o Ensino Fundamental II, atende estudantes do sexto até o nono ano Regular, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e adultos (EJA), nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em períodos semestrais. A escola se relaciona com o mundo atual de forma fragmentada, pois estamos vivendo a era da tecnologia em que os valores estão distorcidos pelo tecnicismo. A escola entende que a estrutura familiar encontra-se fragilizada, proporcionalizando, na maioria das vezes, desestrutura no seio da própria escola. Quanto às propostas diferenciadas, a escola tem oferecido, por meio de projetos cujos temas são direcionados à realidade da própria comunidade escolar. Os planos de aula são desenvolvidos de forma a proporcionar e oportunizar, aos alunos, aprendizagens significativas, diante das complexidades do mundo atual.

---

<sup>16</sup> Fonte: IBGE Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil%C3%A2ndia\\_de\\_Minias](https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil%C3%A2ndia_de_Minias)

### 4.3.2 Espaço Físico Escolar

Para proporcionar o acesso dos estudantes aos equipamentos culturais e sociais é importante analisar os espaços escolares. O percentual aproximado de estudantes que residem no entorno da escola é de 96 % (noventa e seis por cento). Nesse território escolar, existem:

- Uma biblioteca de acesso à comunidade, com condições de uso consideradas satisfatórias, pois é utilizada diariamente pelos alunos e consegue atender as demandas propostas.
- Quatro espaços públicos, para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer, com condição de uso considerada satisfatória, pela escola e com regular frequência de utilização, pelos alunos:
- Cinco espaços públicos para acesso à internet, com condições razoáveis de uso, pela escola e frequência diária de utilização pelos alunos.
- Nenhum espaço público para realização de atividades culturais, como apresentações teatrais, instalação de telões para sessões de cinema, entre outros.

### **Etapas e modalidades de ensino ofertadas pela escola Estadual Almindia Alves da Silva**

Ensino Fundamental II – Anos Finais (6º ao 9º ano) Ensino Regular

Ensino Médio (1º ao 3º ano) Ensino Regular

Ensino Fundamental EJA (1º, 2º, 3º e 4º períodos)

Ensino Médio EJA (1º, 2º e 3º períodos)

Educação Integral (6º, 7º, 8º, 9º Integral)

#### DADOS DO CENSO ESCOLAR 2022

Número total de matrículas: 645

Número de matrículas por etapa de ensino ofertada:

#### ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS:

6º EF AF INT 1 - 6º - Integral - 19

6º EF AF REG 1 - 6º - Vespertino - 27

7º EF AF INT 1 - 7º - Integral 28

7º EF AF REG 1 - 7º - Matutino - 35

8º EF AF INT 1 - 8º - Integral 27

8º EF AF REG 1 - 8º - Matutino - 45

9º EF AF INT 1 - 9º - Integral - 14

9º EF AF REG 2 - 9º - Vespertino - 22

9º EF AF REG 3 - 9º - Matutino - 35

#### ENSINO MÉDIO:

1º EM REG 1 - 1º - Matutino - 24

1º EM REG 2 - 2º - Matutino - 40

2º EM REG 2 - 2º - Matutino - 34

3º EM REG 1 - 3º - Matutino - 23

#### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

##### ENSINO MÉDIO - EJA:

1º EM EJA 4 - 1º Noturno 15

2º EM EJA 1 - 2º Noturno 10

3º EM EJA 1 - 3º - Noturno 24

3º EM EJA 2 - 3º - Noturno 20

##### ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS / EJA:

1º EF AF EJA 3 - 1º - Noturno 20

2º EF AF EJA 1 - 2º - Noturno 30

3º EF AF EJA 1 - 3º - Noturno 22

4º EF AF EJA 1 - 4º - Noturno 26

A seguir, são apresentados os dados da escola, referentes ao ano letivo de 2023

#### **Dados da escola referentes ao ano de 2023**

##### DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO/GÊNERO

- Masculino: 52.9%
- Feminino: 47.1%

##### DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR COR/RAÇA:

- Branca: 12.5%
- Preta: 3.6%

- Parda: 82.9%
- Amarela: 0.3%
- Indígena: 0%
- Não declarado 0.7%

#### DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR LOCALIZAÇÃO/ZONA DE RESIDÊNCIA:

- Urbana: 94.9%
- Rural: 5.1%

#### UTILIZAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO PELOS ESTUDANTES (%):

- Utiliza: 3.63%
- Não utiliza: 96.4%

No contexto histórico, percebe-se que a escola lida com as questões das relações étnico-raciais na medida em que o comportamento da comunidade escolar apresenta demandas relacionadas ao tema. A autodeclaração feita pelos alunos, por pais e responsáveis, é informada na ficha de matrícula e nos documentos que compõem a pasta individual do aluno. Os dados identificados no quadro, comprovam que 86,5% (oitenta e seis e cinco por cento) dos alunos matriculados na escola que somam os 630 (seiscentos e trinta) do total de alunos em 2023, se autodeclararam pretos e pardos e que, de acordo com o IBGE, são considerados negros.

A partir da análise desse percentual, é possível considerar, como primeiro passo, a iniciativa ao discurso sobre a noção de cidadania e a diversidade manifestadas nos espaços escolares, visto que a maioria dos alunos da escola é classificada, segundo critérios do IBGE, como negra. Assim, surgem as indagações: Como a escola está organizada para lidar e dialogar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais? Qual é a relação de convivência estabelecida entre alunos e professores negros e brancos? Responder a tais indagações é crucial para compreender os conflitos, gerados pelo racismo no cotidiano escolar, bem como para fomentar a utilização de ferramentas no enfrentamento ao racismo, para formular elementos que promoverão estratégias eficazes e práticas educativas exitosas para garantir a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

### **4.3.3 Ações desenvolvidas nos últimos três anos**

- Realização de Campeonatos Esportivos duas vezes ao ano;
- Preparação de Festividades culturais (Noite Cultural, Roda de Viola, Sorridoso, Folclore, Concurso de Beleza Negra, Feira de Ciências e Feira da Matemática, entre outros temas);
- Organização de Seminários com diversos temas (Meio Ambiente, Combate ao Uso de Drogas, entre outros);
- Montagem de cronograma para o Mês da Família na escola, Educação para a Vida, Meus sonhos minhas habilidades, entre outras atividades afins;
- Realização de Jogos e de Brincadeiras;
- Organização da Semana da Consciência Negra.

### **4.3.4 Ações Desenvolvidas Pela Escola Atualmente**

- Desenvolvimento de Projetos temáticos;
- Elaboração e aplicação de planos de estudos pelos professores;
- Atividades específicas de recuperação, presentes no dia a dia dos estudantes;
- Produção de textos e leituras diversas, debates e interpretação de textos;
- Acompanhamento, monitoramento, utilização dos espaços coletivos para o planejamento da equipe de professores, sobre o processo de intervenção pedagógica da escola;
- Realização de Palestras e Rodas de Conversas;
- Exibição de filmes e de vídeos;
- Realização de Oficinas pedagógicas.

### **4.3.5 Educação Para As Relações Étnico-Raciais Na Escola.**

A escola deve promover um ambiente democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Sendo assim, a escola buscou desenvolver conteúdos relacionados à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos componentes

curriculares, na semana que comemora a consciência negra, no mês de novembro de cada ano, enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades negras para a formação político-social de nosso país; foi desenvolvido um projeto, no qual os alunos participaram de atividades diversas como: teatro, música, danças, desfile, confecção de painéis e murais voltados para o tema.

De forma semelhante, para desenvolver conteúdos relacionados à História e à Cultura indígena, enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades indígenas para a formação político-social de nosso país, a escola deverá realizar atividades pedagógicas em que sejam ministradas aulas expositivas, debates, teatros, palestras e discussões sobre a influência da cultura indígena no Brasil, ampliando, assim, os conhecimentos dos educandos em relação à sua Cultura, suas raízes, sua História, bem como o respeito à sua diversidade.

A escola identifica práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar, originárias das relações interpessoais entre os estudantes, mas não identifica práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no espaço escolar.

## 5. Saberes e Práticas Educativas Relacionadas à EREER na Escola Investigada

Nessa seção, refletimos sobre o papel da escola em relação ao aspecto racial e ao racismo, bem como as implicações previstas na Lei 10.639/2003, relacionadas à obrigatoriedade do ensino da temática e à construção dos saberes e práticas docentes.

Ao analisarmos o Plano de Ação elaborado pela escola, concernente à EREER, a ser desenvolvido no biênio 2023/2024, identificamos, nas ações, a proposta das seguintes práticas:

- Gincanas Culturais desenvolvidas na semana do folclore, envolvendo os professores de História e Geografia;
- Palestras Educativas com temas culturais diversificados, ministradas pelos professores e alunos;
- Na Semana da Consciência Negra, atividades como: confecções de cartazes e banners, com destaque para as personalidades e belezas negras, faixas com mensagens de combate ao racismo, exposição de artesanato referente às culturas afrodescendentes, desfiles da beleza negra, com alunos, fechando as atividades da semana.

Assim, conforme Gonçalves e Silva (2002): “Os diferentes estudos étnicos visam garantir, também, a educação escolar em todos os níveis, atentando para as especificidades culturais e sociais dos diferentes segmentos sociais.”

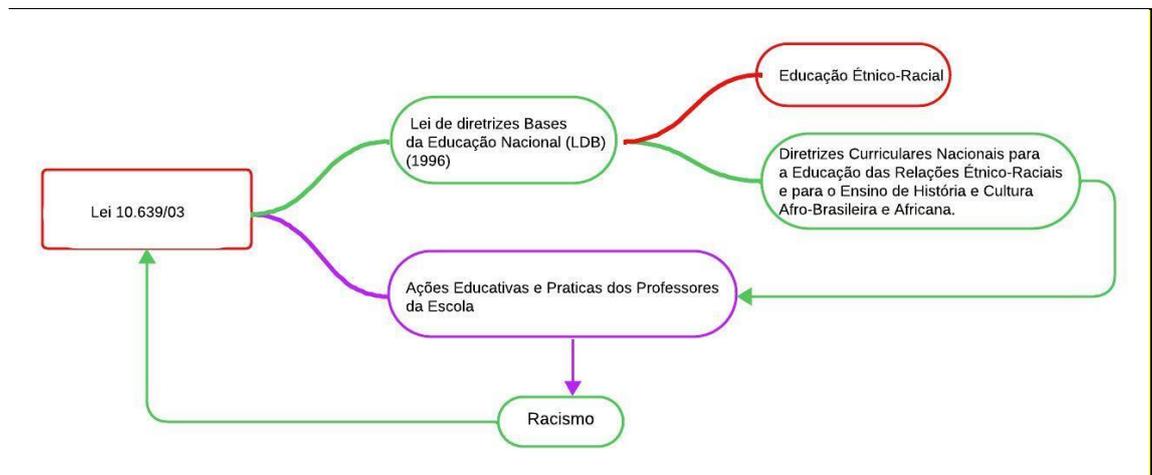
Sobre os saberes desenvolvidos na escola, identificamos que são aqueles previstos nos planejamentos, oriundos dos Planos de Cursos elaborados pela SEE/MG, que são utilizados pelos professores, em conformidade com os critérios do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), dos componentes de História, Geografia e Artes. Essa regulação do trabalho docente, realizada pela Secretaria de Estado, restringe a autonomia dos professores que estão submissos à BNCC, ao Currículo Referência e aos Planos de Ensino. As temáticas são distribuídas de forma paralela entre os componentes e são seguidas, na sala de aula, de acordo com as unidades temáticas e com os capítulos dos livros didáticos.

Portanto, ao fazer referência às práticas docentes, temos que levar em consideração a implementação de uma educação que priorize a formação de cidadãos conscientes do ambiente que os cercam, das diferenças existentes entre os diversos espaços sociais e entre os sujeitos que compõem a sociedade. Assim, é fundamental pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania, para a educação das relações étnico-raciais, pois a EREER nos convida a refletir sobre as questões raciais do ponto de vista educacional, social e político, nos chama a atenção para a necessidade da valorização, da empatia e do respeito próprio e mútuo. No entanto, verifica-se que ocorre uma homogeneização dos saberes e práticas, por meio da regulação e imposição curricular e das avaliações.

Nesse sentido a EREER deverá compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes e isso só será possível mediante a perspectiva da realização de práticas pedagógicas democráticas, que dialoguem com a temática numa abordagem, respectivamente, positiva, prioritária e permanente. Ou seja, estratégica e de acordo com o organograma a seguir:

Organograma concernente à proposta estabelecida nos objetivos da pesquisa.

**Figura 3**



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

### 5.1 A EREER no Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Fundamental II

Esta seção visa abordar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como o estudo da História Cultural Afro-Brasileira nos componentes da História, Geografia e Artes descritos no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).



**Fonte:** [curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br](http://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br)

O Currículo Referência de Minas Gerais, documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), de acordo com as determinações e orientações do Conselho Nacional de Educação expressos por meio de pareceres/resoluções e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, crenças, territórios e tradições existentes em nosso Estado. O presente documento é resultado do regime de colaboração, estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais Undime/MG. Foram considerados e estudados os documentos curriculares de diferentes redes (estaduais e municipais), como forma de inspiração para elaboração do currículo que possa ser referência em todo o Estado.

O objetivo principal da construção desse documento é que:

A defesa de um sistema de educação único fundamenta-se no reconhecimento desse sistema como uma das formas de manter a integralidade do atendimento e a oferta de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade. Em outras palavras, trata-se de não distinguir à qual rede um estudante se vincula ao longo da trajetória escolar (CRMG, 2018 p. 9).

Neste sentido, o documento, apesar do discurso oficial de que se constitui único e exclusivamente como referência para elencar os objetivos e direitos à aprendizagem dos estudantes mineiros, constitui, na prática, algo a ser seguido e avaliado. Sendo implementado

no contexto escolar, de modo a obedecer e a adequar-se aos planejamentos e às práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades locais e as demandas de aprendizagem de cada escola mineira. De acordo com o CMRG 2018:

A identidade mineira é representada pela grande diversidade sociocultural e natural distribuída nos oitocentos e cinquenta e três municípios que compõem o Estado, no qual convivem diferentes grupos como os sertanejos as populações ribeirinhas povos indígenas, remanescentes de quilombolas, povos ciganos, entre outros. Cada localidade tem sua própria dinâmica o que inclui o patrimônio cultural, material e imaterial (CRMG 2018, p. 309).

Nessa perspectiva, questiona-se, afinal o que é currículo? Como pode ser definido? Para Sacristán (2013):

O conceito de currículo tem sua história, e nela podemos encontrar vestígio de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *correre*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando, à medida que desempenhava cargos eletivos e judiciais. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*). Por outro lado, o currículo também tem sentido de constituir carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, daquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (Sacristán, 2013, p.16).

Compreender a importância do currículo, na elaboração dos planos de curso e planejamento das aulas, acrescenta, ao professor, grandes incumbências, ao passo que o currículo ordena e estabelece quais conteúdos serão abordados e desenvolvidos por eles em salas de aula. Nessa perspectiva, Sacristán (2013) compreende que o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. O que nos leva a entender, obviamente, que o currículo, além de normatizador é também regulador. No entanto Sacristán (2000) ressalta:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta destes processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que os condicionam (Sacristán, 2000, p.21).

Todavia, o currículo direciona, assegura e define a mobilização dos planos de curso dos professores auxiliando-os nas práticas pedagógicas e didáticas no cotidiano escolar.

Destaque do próprio CRMG (2018):

O currículo materializa o direito a aprender, uma vez que ele define o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar e oferece pistas, a partir das orientações didáticas, para que os docentes entrem em contato com referências cuja finalidade é apontar caminhos voltados à elaboração do como ensinar, conectando tudo isso às aspirações e às expectativas da sociedade e da cultura na qual a escola está inserida. O currículo diz respeito à organização escolar. Dessa forma, currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de apropriação dos mesmos (Currículo Referência de Minas Gerais, 2018, p.15).

Nessa vertente, o importante é a abrangência do currículo e que seja capaz de integrar conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, que promovam aprendizagem e desenvolvam o protagonismo dos estudantes. Michael F. D. Young (2011), em abordagem sobre a importância do currículo, baseado no conhecimento e na disciplina nas escolas, enfatiza:

[...] primeiramente, o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. O currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência, ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados (Young, 2011, p.614, 615).

Por conseguinte, o currículo apresenta complexidade, pode ou não estabelecer como se dará o processo de aprendizagem dos estudantes, tudo dependerá do conhecimento profissional dos professores, de como será desenvolvido, aperfeiçoado e utilizado por eles nas escolas e em salas de aula.

**Quadro 15 - Currículo Referência de Minas Gerais –conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros (§2º Artigo 26ª A-LDB) Temas e Objetos de Conhecimento**

<b>Tema e Objetos de Conhecimento</b>			
<b>Ano</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>	<b>Artes</b>
6º	<p>Tema: O sujeito e seu lugar no mundo.</p> <p>Objetos de Conhecimento: Identidade sociocultural no espaço vivenciado</p>	<p>Tema: História: tempo, Espaço e formas De registros.</p> <p>Trabalho e formas de organização social e cultura</p> <p>Objetos de Conhecimento: Formas de Registro da história e da produção do conhecimento histórico.</p> <p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.</p>	<p>Tema: Artes visuais</p> <p>Objetos de Conhecimento: Contextos e práticas.</p>
7º	<p>Tema: Conexões e Escalas Natureza, ambientes e qualidade de vida</p> <p>Objetos de Conhecimento: Formação territorial do Brasil. Biodiversidade brasileira.</p>	<p>Tema: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</p> <p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p> <p>Objetos de Conhecimento: Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</p> <p>A conquista da América e as formas de</p>	<p>Tema: Dança;</p> <p>Objetos de Conhecimento: Contextos e práticas. Processos de criação.</p>

		<p>organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</p>	
8°	<p>Tema: O sujeito e seu lugar no mundo</p> <p>Objetos de Conhecimento: Relações étnico-Raciais e de gênero.</p>	<p>Tema: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em Crise</p> <p>Os processos de independência nas Américas</p> <p>Configurações do mundo no século XIX</p> <p>Objetos de Conhecimento:</p> <p>Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas</p> <p>A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.</p> <p>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.</p> <p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.</p> <p>A resistência dos povos e comunidades</p>	<p>Tema: Artes visuais</p> <p>Dança.</p> <p>Artes Integrada</p> <p>Objetos de Conhecimento: Contextos e práticas. Processos de criação. Patrimônio cultural.</p>

		indígenas diante da ofensiva civilizatória.	
9°	<p>Tema: O sujeito e seu lugar no mundo; Objetos de Conhecimento: As manifestações culturais na formação populacional.</p> <p>Relações étnico-raciais e de gênero.</p>	<p>Tema: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</p> <p>Objetos de Conhecimento: A questão da inserção dos negros no período republicano, no momento histórico pós-abolição.</p> <p>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</p>	<p>Tema: Artes visuais</p> <p>Dança;</p> <p>Música;</p> <p>Artes Integradas;</p> <p>Artes Integradas.</p> <p>Objetos de Conhecimento: Processos de criação; Contextos e práticas; Matrizes estéticas Culturais e Patrimônio cultural.</p>

Fonte: SEE CRMG 2024

## 5.2 O PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O que é projeto político pedagógico? “No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*. Que significa lançar para adiante. Pleno, intento, *desígnio*” (VEIGA 1997, p.12 apud FERREIRA,1975, p.1144). Podemos considerar o projeto político pedagógico (PPP) um instrumento teórico-metodológico de intervenção educacional da escola. Para Veiga (1997), o projeto político pedagógico está vinculado à autonomia da escola, em vários sentidos e relata:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a responsabilidade dos agentes com a racionalidade interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser

aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (Veiga, 1997, p.110).

Portanto, o PPP é construído, por meio do processo democrático e coletivo, envolve a participação da comunidade escolar, sendo também um documento referencial para as práticas e os saberes pedagógicos. Nas palavras de Veiga, 1997:

O projeto apresenta um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo o projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 1997, p. 12,13).

Nesse sentido, devemos considerar a elaboração do PPP um processo em construção permanente, suscetível às mudanças e às adaptações, atreladas às demandas políticas e pedagógicas das escolas. Assim, numa perspectiva de discussão democrática e reflexão sobre os problemas cotidianos, buscar alternativas que possam solucioná-los. (Veiga 1997) ressalta que a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o trabalho pedagógico com base nas especificidades dos alunos. Desse modo, é fundamental que a escola assuma a tarefa da elaboração do PPP, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa. E corrobora esse pensamento:

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades (Veiga, 1997, p. 12,13).

Assim, o PPP se constitui da complexidade e das tomadas de decisões, do planejamento e da organização do trabalho pedagógico ou ação educativa que se quer realizar no espaço escolar. Veiga (1997), esclarece que o PPP está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: “como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. A escola é concebida como espaço social marcado pela

manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (Veiga, 1997, p. 15, 22).

Sendo o PPP considerado como plano global da escola investigada, esse documento apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais e pedagógicas da escola. Esses elementos orientam e expressam práticas – como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Resolução SEE/MG 4692/2021. A seguir, são apresentados os artigos da resolução SEE/MG 4692/2021, que estabelecem e orientam a construção do Projeto Político Pedagógico da escola analisada nesse estudo:

Art. 8º Político Pedagógico, que se constitui num documento formal, intencional e articulador dos processos que ocorrem na escola, é um conjunto de diretrizes organizacionais e Operacionais que expressam e orientam os programas, projetos e práticas pedagógicas e administrativas da escola, obedecidas as normas do sistema Educacional.

§1º - Os planos e projetos de que a escola faz parte devem estar contemplados no projeto político pedagógico;

§ 2º - A escola estadual deverá avaliar seu projeto político pedagógico anualmente e atualizar periodicamente e sempre que houver alteração na oferta de nível/modalidade de ensino;

Art. 9º - O regimento escolar é um documento que reúne um conjunto de normas administrativas, financeiras e disciplinares que, em conformidade com a legislação vigente, rege as relações interescolares e deve expressar as intenções educativas da escola;

§1º - O Regimento escolar estabelece os direitos e os deveres de estudantes e de profissionais da instituição, as atribuições e competências dos servidores e dos órgãos colegiados Existentes;

§2º - O regimento escolar legitima e regulamenta as ações propostas no Projeto Político Pedagógico e os atos escolares praticados no âmbito da escola;

Art. 10 - O Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar devem ser aprovados pelo colegiado da escola, implementados e amplamente discutidos e divulgados na Comunidade escolar.

O documento traz a unidade em relação à intencionalidade educativa da escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que fortalecerão sua identidade, a organização das práticas de ensino, o currículo, o modelo de gestão, as avaliações e principalmente o diagnóstico da atual situação escolar e perspectivas futuras. Nesse contexto, Veiga (1997), afirma que: “A implementação do Projeto Político Pedagógico é condição, para que se firme (ou se construa, simultaneamente), a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania”.

Nessa visão, o PPP pode ser considerado documento flexível e, ao mesmo tempo, autônomo. Flexível por estar sempre em transformação e sujeito às alterações; e, autônomo por se tornar um documento global da escola. Identificamos, no PPP da escola investigada, no tópico: A diversidade e inclusão na aprendizagem, uma pequena parte do documento que enfatiza a EREER e os Direitos Humanos, ambos atrelados ao CRMG. No texto, a EREER aparece nos Projetos da Semana da Consciência negra, no qual os alunos participam das atividades propostas como: teatro, música, danças, desfile, confecção de cartazes e painéis voltados para o tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ademais, não foi identificada a História e Cultura indígena nos projetos pedagógicos da escola.

### **5.3 Livros Didáticos de Geografia, História e Arte, adotados pela escola, no período de 2020 até 2023, no Ensino Fundamental II**

O livro didático é uma ferramenta de trabalho muito utilizada pelos professores e também pelos estudantes. Seria difícil desenvolver atividades pedagógicas, sem o auxílio do livro didático. Hoje, podemos contar com vários outros recursos, como o uso da tecnologia, de imagens visuais, entre outros recursos, também muito utilizados e úteis em todos os aspectos. Compreende-se, porém, que o livro não perderá o seu protagonismo, como material didático e físico. O manuseio do livro, por si só, já desperta o interesse e a curiosidade do estudante, ao buscar conteúdos nele presentes.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são organismos federais que, através dos critérios e das normas estabelecidas, efetuam uma análise criteriosa das amostras. Após a publicação, são enviados, pra as escolas, guias dos livros didáticos aptos a serem aprovados, para serem analisados e, posteriormente, adotados pelas escolas e outras instituições públicas do país. Esse processo ocorre através de editais, aos quais as editoras têm acesso, ao se inscreverem e exporem suas coleções para avaliação, normalmente, a cada três anos consecutivos.

Definir a concepção do livro didático é uma tarefa desafiadora, pois envolve diferentes aspectos e atores, desde a produção, avaliação, recepção desses manuais didáticos. Historicamente, no Brasil, o livro didático passou a ser regulamentado e distribuído para as escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Decreto Federal 91.542, de 19 de agosto de 1985. Importante ressaltar que, desde o século XX, já existia

a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada durante o Estado Novo e vinculada ao Programa Nacional do Livro Didático.

Nesse sentido, Santos (2021, apud Vilarinho2015, p. 448) enfatiza que:

O livro didático é um recurso essencial na prática educativa. O LD é um dos recursos didáticos mais antigos do campo educacional. Além disso, ele auxilia aos docentes no que se acontece, ou não, sobre determinados conteúdos, assim ele torna-se uma ferramenta indispensável no trabalho do professor. O que acaba revelando a deficiência na formação dos professores, pois se utilizam, na maioria das vezes, de uma única fonte para adquirir conhecimento. Nos países emergentes, como o Brasil, o livro didático tornou-se importante não só para os docentes, mas para os discentes, que na maioria das vezes tem o LD como único meio de ter acesso a textos e as informações.

Analisar esse precioso suporte que é o livro didático e que, ao longo dos anos, vem sendo utilizado por todos nós, é de suma importância para compreendermos quais histórias estão sendo contadas e por quem são contadas e o que elas agregam para o êxito da aprendizagem dos estudantes. Para Santos (2019): “Os livros didáticos são responsáveis por parte do conteúdo levado para a sala de aula, sendo o professor o mediador do conhecimento que ali circula”. Daí a importância do acesso ao livro didático por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Essa premissa é corroborada por Guimarães (2012): “O livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino”.

Como instrumento que auxilia a aprendizagem em todas as etapas, modalidades e níveis do ensino, o livro didático simboliza, para a educação, o elemento predominante, aquele que irá determinar o modo como o processo de ensino e aprendizagem de maior amplitude se efetiva, na escola. Portanto, a didática expressa no livro didático deverá estar vinculada ao currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos planejamentos dos professores. Assim, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foco central da Lei 10.639/2003, fará parte, obrigatoriamente, do currículo escolar e dos livros didáticos. Daí a importância de se fazerem escolhas adequadas desse material, pois desempenha papel de grande relevância para as práticas educativas, nas escolas.

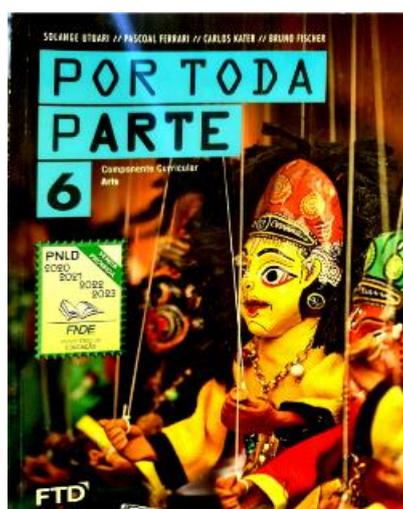
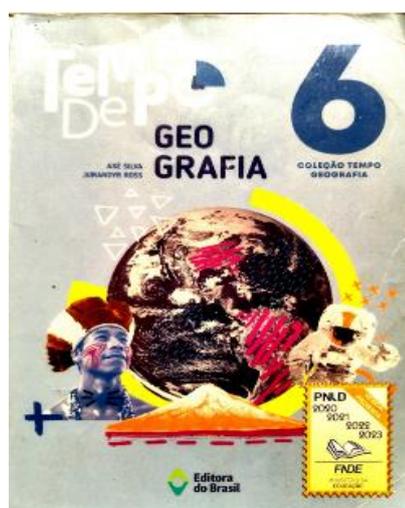
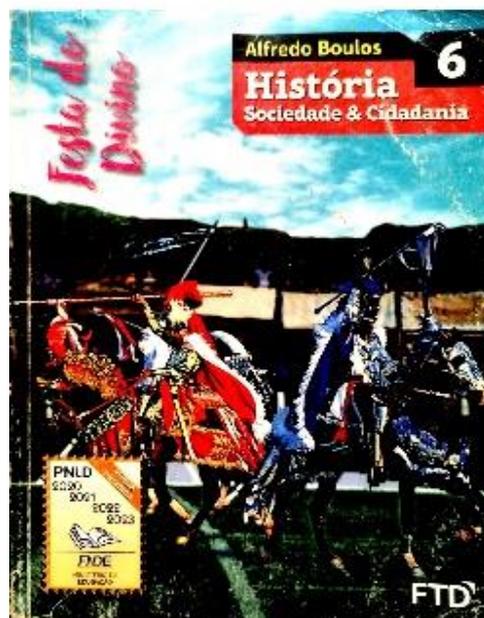
As coleções, adotadas pela escola investigada, foram selecionadas e escolhidas seguindo critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Para tanto, a escola, primeiramente, recebeu os exemplares das várias editoras, aprovadas pelo PNLD, após esse

recebimento, a equipe gestora e pedagógica disponibilizou os exemplares aos professores, distribuindo-os por área de conhecimento e pelos componentes curriculares. Os professores, então, realizaram a escolha das coleções, a serem utilizadas durante os quatro anos subsequentes. Na sequência dessas ações - as coleções foram escolhidas em 2019 -, as coleções foram recebidas no ano de 2020, com vigência até o ano de 2023.

Os livros didáticos foram adotados para os componentes curriculares: História, Geografia e Arte do Ensino Fundamental Anos Finais. Do Componente Curricular Arte, do 6º até o 9º ano, foi selecionada a coleção: *Por toda a parte*, da Editora: FTD (2020/2023), cujos autores são: Solange dos Santos Utuari, Carlos Elias Kater, Bruno Ficher Dimarch e Fernando Pascoal Ferrari. Para o Componente Curricular de Geografia, do 6º ao 9º ano, a equipe de professores escolheu a coleção: *Tempo de Geografia*, da Editora do Brasil (2020/2023), dos autores: Axé Silva e Jurandir Ross. Já para o Componente Curricular de História, também do 6º até o 9º ano, foi escolhida a coleção: *Sociedade e Cidadania*, da FTD Editora (2020/2023), de autoria de Alfredo Boulos.

As capas dos livros da coleção de História são ilustradas com imagens que remetem às manifestações da cultura brasileira. A fotografia impressa na capa do livro do 6º ano traz a imagem de uma cavalhada, na cidade de Pirenópolis (GO). A imagem da capa do livro do 7º ano retrata o Maracatu Rural Aliança, localizado no estado do Pernambuco, em fotografia do ano de 2015. A imagem da capa do livro do 8º ano é o Arraial de Belo Horizonte, uma das maiores festas juninas do Sudeste brasileiro, com grupos de quadrilhas de vários bairros da cidade de Belo Horizonte (MG). A imagem da capa do livro do 9º ano é a apresentação da dança Xote de Duas Damas, no Centro Tradições Gaúchas, em Santa Maria (RS).

## Capas dos Livros Didáticos



Fotos da autora: 2004

Após efetuarmos o estudo dos livros didáticos adotados pela escola, foi feita a análise da didática expressa nos livros do 6º ao 9º ano, dos componentes curriculares do ensino fundamental anos finais da educação básica. Constatamos a sensibilidade de alguns autores para com a história afro-brasileira, nos livros didáticos de história e geografia do 6º ao 9º ano. A história da África contada desde os aspectos físicos, populacionais, econômicos, sociais e culturais. A seguir, detalhes nos quadros dos critérios de avaliação e análise dos livros didáticos utilizados pelos professores da escola.

### Ficha de Avaliação do Livro Didático do Componente Curricular Arte do 6º ao 9º ano

O livro didático de Arte apresenta uma abordagem da arte em vários aspectos. Sendo o estudo da Arte um objeto capaz de aproximar as pessoas, povos e culturas. Auxiliar o diálogo com as origens étnicas e culturais e promover o desenvolvimento dos diferentes saberes. A obra aborda a temática da história e cultura afro-brasileira nas unidades: 1º capítulo do livro do 6º ano; unidade 1, 1º capítulo do livro do 7º ano; unidade 3, 2º capítulo do livro do 9º ano.

#### QUADRO 16 - Avaliação do Livro Didático do Componente Curricular Arte do 6º ao 9º ano

<b>Crítérios de Avaliação</b>	<b>Resultado</b>
Formação Cidadã- Observância aos preceitos, legais e jurídicos:	A obra apresenta no conjunto da coleção, conteúdos referentes à história e a cultura da África e dos afrodescendentes, conforme disposto na Lei 10639/03. Porém, nos volumes do 6º ao 9º ano a temática aparece de forma paralela e não sequencial, ou seja, a abordagem não é contemplada de forma ampla e satisfatória; visto que, a Lei tem como objetivo principal a obrigatoriedade do ensino de história, cultura afro-brasileira e africana nos componentes de Arte.
Respeito aos princípios éticos:	Está isenta de estereótipos e preconceito de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual etc.

### Ficha de Avaliação do Livro Didático do Componente Curricular História do 6º ao 9º ano

A obra apresenta, discute a natureza e essência do conhecimento de História, destacando as temáticas de cunho político, social econômico e cultural nos diferentes capítulos das unidades da coleção e sua relação com o ensino-aprendizagem. A obra aborda a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em todas as unidades temáticas, nos 4 volumes, com foco para o aprofundamento nos volumes do 7º e 8º ano.

#### QUADRO 17 - Avaliação do Livro Didático do Componente Curricular História do 6º ao 9º ano

<b>Crítérios de Avaliação</b>	<b>Resultados</b>
Orientações sobre o uso adequado do livro do aluno	Orienta o uso adequado do livro, é composto por estratégias que proporcionam e auxiliam aos alunos a preparação para as avaliações externas, contém sugestões de textos e atividades complementares, informações adicionais que auxilia a implantação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

### Ficha de Avaliação do Livro Didático do Componente Curricular Geografia do 6º ao 9º ano

A obra aborda a história da África e cultura dos afrodescendentes na seleção de conteúdos nos volumes do 7º ao 9º ano. Entretanto, observa-se um predomínio das temáticas de cunho político, econômico, social, territorial e cultural nas diferentes unidades.

### QUADRO 18 - Avaliação do Livro Didático do Componente Curricular Geografia do 6º ao 9º ano

Critérios de Avaliação	Resultados
Ações positivas à cidadania e ao convívio social	Contribui para o desenvolvimento de ações positivas e cidadania. Aborda a temática das relações étnico-raciais e história da África, bem como a discriminação racial e a violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista. Promove positivamente o pensar cidadania, considerando os diferentes espaços, lugares e territórios expressos nos temas e habilidades nos volumes da coleção.

Fonte: PNL D 2014. Elaborado pela autora 2024

### Quadro 19 - Livros Didáticos - conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros (§2º Artigo 26 A -LDB)

Temas -Unidades e Capítulos			
Ano	Geografia	História	Artes
6º Ano	Não identificado	UNIDADE 2 Cap. 7-Povos Indígenas da Américas	UNIDADE 1: Arte Cap. 1- A arte de cada um  UNIDADE 2 Cap. 2- Brasil plural
7º Ano	UNIDADE 2: Sociedade Brasileira	UNIDADE 1 Cap. 1- Povos indígenas saberes e Técnicas	Não identificado

	Cap. 1- Formação Brasileira Cap. 2- Povos tradicionais Cap. 3- Distribuição e estrutura da população  UNIDADE 8: Região Sul Cap.3– Sociedade	Cap. 2-Povos e culturas Africanas: Malineses, bantos e Iorubás  UNIDADE 4 Cap. 10-Africanos no Brasil	
8º Ano	Não identificado	UNIDADE 3 Cap. 12- Abolição e Indigenismo no Império	Não identificado
9º Ano	UNIDADE 1: Globalização Cap. 2– Multiplicidade Cultural UNIDADE 2: Cap. 2Desigualdades sociais	UNIDADE 1 Cap. 4- Movimentos sociais: Negros, indígenas e mulheres	UNIDADE 3: Traços, cores e sons Cap. 2- Som e cores do Brasil

Fonte: As coleções de livros adotadas pela Escola. Organizado pela autora, 2024.

A análise dos Livros Didáticos corrobora a avaliação da equipe avaliadora do Ministério da Educação, logo estão de acordo com as normas do PNLD e da Lei 10.639/2003. No entanto, apresentam lacunas, são análises parciais, paralelas aos conteúdos dos componentes curriculares e não ampliam as análises e práticas pedagógicas que favoreçam a EREER de forma mais significativa e abrangente.

#### **5.4 Planos de Curso utilizados pelos docentes de História, Geografia e Artes**

Essa seção discute os planos de curso e os planejamentos das aulas, utilizados pelos professores. Esses materiais foram elaborados com respaldo nas legislações federais e estaduais vigentes. A partir do ano de 2022, a utilização dos Planos de Curso elaborados pela Equipe

Pedagógica de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais tornou-se obrigatória, nas unidades de ensino da Rede Estadual de Minas Gerais.

A Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Equipe Pedagógica de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais elaborou o Plano de Curso 2022, observando competências e habilidades, estabelecidas no CRMG, a serem desenvolvidas e trabalhadas, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Esse documento tem como objetivos: auxiliar docentes, na elaboração dos planejamentos escolares; favorecer a organização das ações pedagógicas e estabelecer uma metodologia de sequência lógica, que qualifique o processo de ensino e aprendizagem. O Plano de Curso é estruturado por ano de escolaridade, por Área do Conhecimento e por Componentes Curriculares, em conformidade com as Resoluções SEE-MG nº 4.234/2019, 4.657/2021, 4.660/2021 e 4.692/2021. Em cada Componente Curricular, as habilidades são distribuídas por bimestres, tornando-se mais complexas e aprofundadas, na medida em que as trajetórias escolares são desenvolvidas.

Os Planos de Curso da SEE-MG, disponibilizados aos professores da rede pública estadual de ensino, são frutos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais). Dessa forma, constituem-se ferramentas educacionais obrigatórias a serem desenvolvidas, nas escolas e seguidas por profissionais do ensino, vinculados às áreas do conhecimento, nos componentes curriculares da Educação Básica.

Na análise dos planos de curso, utilizados pelos professores da escola, evidenciou-se a presença de diferentes abordagens do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em conformidade com os pressupostos da Lei 10.639/2003 e da BNCC. Observou-se o predomínio das áreas das Ciências Humanas e Linguagens, sendo um componente curricular de Língua Portuguesa e 4 Componentes Curriculares de Arte, de História, de Geografia e de Ensino Religioso, nos 4 anos de escolaridade dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No componente de História, do 6º ao 9º ano, os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira aparecerem expostos nas habilidades e nos conteúdos específicos, desenvolvidos do 1º até o 4º bimestres. No componente de Geografia, do 6º ao 9º ano, a temática se distribuiu nas habilidades e nos conteúdos do 7º ano, que destacou o estudo da cultura afro-brasileira, do 1º até o 4º bimestre.

O componente de Arte apresentou, de forma paralela, a temática nos planos de curso, com o tema: Artes Integradas do 6º ao 9º ano, com uma habilidade e um conteúdo, para cada bimestre. Essa configuração está relacionada ao fato de tratar-se de Componente Curricular direcionado ao estudo da cultura, em todos os aspectos possíveis, assim, os planos de aulas

devem ser suscetíveis às alterações ou aos alinhamentos, de acordo com a especificidade de cada unidade escolar. Ainda assim, compreende-se que há precariedade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, em sala de aula ou fora dela; ao passo que a Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade da Cultura Afro-Brasileira nos componentes de Arte. Na análise do componente Ensino Religioso, evidenciou-se a temática Cultura e Religião, nas habilidades e nos conteúdos relacionados do 6º ao 9º ano, com destaque para as habilidades, somente do 6º ano, considerando-se todos os bimestres do ano letivo. Nos componentes de Linguagens, somente em Língua Portuguesa o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira se fez presente do 6º ao 9º ano, por meio da temática, considerando-se as atividades voltadas para a leitura e o estudo dos textos.

As demais Áreas de Conhecimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza, Língua Inglesa e Educação Física, não foram mencionadas nos planos de curso o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

**Quadro - 20 Planos de Curso elaborados pela SEE/MG – 2024- conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros (§2º Artigo 26ª - LDB)**

<b>Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimentos</b>			
<b>Ano</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>	<b>Artes</b>
6º Ano	<p>Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo.</p> <p>Objetos de Conhecimento: Identidade sociocultural no espaço vivenciado.</p>	<p>Unidades Temáticas: Trabalho e formas de Organização social e cultural.</p> <p>Objetos de Conhecimento: A sociedade feudal; O poder da Igreja; Mundo do trabalho: servidão; Escravidão, trabalho livre; As Cruzadas; Fome, peste e rebelião; A Peste Negra; As Revoltas populares; A Guerra dos Cem Anos; O fim do feudalismo;</p>	<p>Unidades Temáticas: Artes integradas</p> <p>Objetos de Conhecimento: Valorização do significado de bens culturais e patrimônio material e imaterial;</p> <p>Os valores, as crenças e os saberes que os bens de culturas diversas trazem dentro de si.</p>

		As mulheres no mundo antigo e feudal..	
7º Ano	<p>Unidades Temáticas: Conexões e escalas</p> <p>Objetos de Conhecimento: Aspectos da população de Minas Gerais e sua Diversidade;</p> <p>O imaginário sobre o Brasil no exterior;</p> <p>Os estereótipos sobre o Brasil a partir do descobrimento: paraíso;</p> <p>Formação territorial do Brasil: questões históricas, geográficas, processos migratórios e características populacionais diante da diversidade étnico-cultural nos distintos territórios;</p> <p>Direitos legais de cada um dos povos sobre a terra ou área ocupada;</p> <p>Mapas temáticos das comunidades, grupos étnicos, terras indígenas e etnias;</p> <p>Paisagem cultural: cultura brasileira dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações tradicionais, caiçaras, da floresta;</p> <p>A produção do espaço no modo vida dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações tradicionais, caiçaras, da floresta;</p>	<p>Unidades Temáticas: O mundo moderno e a conexão Entre sociedades africanas, Americanas e europeias</p> <p>Objetos de conhecimento: A organização do poder e as Dinâmicas do mundo colonial Americano;</p> <p>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade;</p> <p>Objetos de Conhecimentos: Conexões entre as sociedades da Europa;</p> <p>Os povos da América, África e Ásia à época;</p> <p>Das Grandes Navegações e as dinâmicas das Trocas econômicas, políticas e culturais estabelecidas;</p> <p>As sociedades africana e americana, sua diversidade religiosa, cultural, econômica e escravização;</p> <p>Feudalismo e Capitalismo. O sistema capitalista;</p> <p>Distribuição da população brasileira no território nacional ao longo da história;</p> <p>Composição étnico racial da população brasileira em diferentes épocas;</p> <p>Organização da colônia: capitânias Hereditárias e Governo Geral;</p>	<p>Unidades Temáticas: Artes integradas</p> <p>Objetos de Conhecimento: Contextos e práticas.</p>

	<p>As diversas etnias que compõem o povo brasileiro.</p>	<p>Impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena;</p> <p>As missões jesuíticas;</p> <p>As missões e a ocupação do território; Crise econômica no Império português;</p> <p>O tráfico negreiro: dominação X resistência;</p> <p>Características do escravismo antigo e a servidão medieval.</p>	
8º Ano	<p>Unidades Temáticas: O sujeito e seu lugar no Mundo</p> <p>Objetos de Conhecimento: Fluxos migratórios e suas motivações (conflitos, guerras, expansão territorial, mudanças climáticas, catástrofes, crises políticas e econômicas;</p> <p>Distribuição da população mundial e seus fatores;</p> <p>O choque de civilizações e as fronteiras raciais, políticas e religiosas;</p> <p>Fronteiras artificiais e naturais;</p> <p>Identidades nacionais e fragmentação;</p> <p>Regionalização do espaço mundial;</p> <p>Leitura e interpretação de mapas.</p>	<p>Unidades Temáticas: O Brasil no século XIX Configurações do mundo no século XIX</p> <p>Objetos de Conhecimento: O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial;</p> <p>O legado da escravidão nas Américas, questionando as “justificativas” da escravidão negra e sua existência por tempo tão demorado no Brasil e também em Cuba (1888 e 1886, respectivamente);</p> <p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações Europeias;</p> <p>O papel das ideologias raciais para justificar o domínio do Ocidente.</p>	<p>Unidades Temáticas: Artes integradas</p> <p>Objetos de Conhecimento: Meios, suportes, linguagens e técnicas: <i>design</i> gráfico e de produto, programação visual, ilustração, <i>overprint</i>, <i>silkscreen</i> arte postal, entre outras.</p>

		Os efeitos da dominação europeia nos países africanos e asiáticos.	
9º Ano		<p>Unidades Temáticas: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;</p> <p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1964.</p> <p>Objetos de Conhecimento: A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição na sociedade brasileira urbana e rural;</p> <p>Os diversos caminhos migratórios que os negros usaram para os grandes centros urbanos, as permanências nas fazendas, no trabalho de parceria no campo, observando que não houve efetiva melhoria nas condições de vida dessa parcela da população brasileira;</p> <p>Os movimentos sociais e a imprensa negra;</p> <p>A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações;</p> <p>As questões indígena e negra e a ditadura;</p> <p>Os movimentos indígenas e quilombolas, como formas de contestação à política desenvolvimentista do regime ditatorial (1964-1985), cujas obras públicas (rodovias, hidrelétricas, usinas, barragens etc.) levaram aos</p>	<p>Unidades Temáticas: Dança</p> <p>Objetos de Conhecimento: Movimentos espontâneos do cotidiano em um espaço e tempo determinados;</p> <p>Criação de movimentos expressivos, alterando o tempo e o espaço, expressando um novo significado;</p> <p>Dança contemporânea.</p>

		<p>desmatamentos e à invasão de terras indígenas, ao extermínio de etnias, bem como ao alagamento e à expulsão de terras de quilombolas;</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias, destacando os dispositivos legais da Constituição, que se referem aos direitos e às garantias fundamentais: reconhecimento dos direitos individuais e sociais das mulheres, direitos dos indígenas, direitos de não discriminação racial, direito de greve para os trabalhadores, proteção ao meio ambiente, incorporação das leis trabalhistas, como direitos essenciais, direitos sociais de saúde, educação, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, entre outros</p>	
--	--	---	--

Fonte: CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais 2018)

Destarte, no cenário educacional brasileiro, no qual, há vários anos, desenvolvem-se currículos marcados pela herança da desvalorização histórica do protagonismo negro, a escola ganha novas funções, ao desenvolver o currículo. Os currículos escolares, assim como todo processo de planejamento das práticas e conteúdos pedagógicos, deverão estar pautados na elaboração e formas diferenciadas de ensinar e de aprender, visando o equilíbrio das relações étnico-raciais. Nesse intuito, incluir a história afro-brasileira e africana, nos conteúdos de todos os componentes curriculares, pode sensibilizar a juventude, a respeito da reflexão sobre a necessidade de romper com as atitudes negativas em relação aos negros, bem como sobre a importância do respeito às diferenças

Assim, a escola precisa repensar estratégias de ensino, que incentivem a busca por maior conhecimento, a respeito do protagonismo da população negra, no contexto da cultura brasileira. Isso implica o desenvolvimento de práticas educativas, direcionadas para provocar ações, que envolvam toda comunidade escolar. Assim, considerar a concretização dessas

práticas pedagógicas, cujo foco é promover a educação para as relações étnico-raciais valoriza a educação antirracista e é dever da escola, da comunidade escolar e de todos os brasileiros. Nesse sentido, o docente deve ser valorizado e estimulado a investir na própria formação, para desenvolver autonomia pedagógica, nos processos de ensino.

### 5.5 Eventos concernentes a EREER da escola no período de 2020 a 2023, apresentados nos quadros abaixo;

#### Quadro 21 – Eventos Escolares

ANO	EVENTOS REALIZADOS
2020	Gincanas culturais, festival de talentos, palestras educativas, simulados periódicos e intervenções lúcidas envolvendo a interdisciplinaridade. Semana do folclore (Gincana Cultural), com professores de História e Geografia. Semana da Consciência Negra (Projeto Cultura e Beleza Negra).
2021	Projeto: Em Busca das Virtudes. O objetivo é trabalhar valores como a solidariedade, o respeito e a empatia. Palestras; apresentações teatrais; rodas de conversa e exibição de filmes. Semana do Folclore (Teatro, Rodas de Conversa, Brincadeiras e Músicas) Semana da Consciência Negra (Desfile da Beleza Negra).
2022	Projetos e Atividades com temas abertos: Respeito à diversidade. Compreendendo e aceitando as diversidades. Desenvolver o respeito e a lealdade entre alunos/alunas e professores, no cotidiano escolar. Semana da Consciência Negra: Palestras; Roda de Conversa; Debates e exibição de filmes e vídeos.
2023	Projeto: Aluno no ambiente escolar. Atividades: Palestras motivacionais. Objetivo: Sensibilizar os alunos, levando-os a conhecerem direitos e deveres, na escola e na comunidade. Semana da Consciência Negra (Desfile Beleza Negra).

Fonte: PPP (Projeto Político Pedagógico 2023/2024)

Partindo do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem é desafiador: considerando as diversidades; os sujeitos envolvidos (educadores e estudantes); as questões étnico-raciais, linguísticas e etárias; vivências e experiências, Conclui-se que precisamos refletir sobre as práticas e os saberes educativos, bem como reordenar o aproveitamento dos

espaços formativos da escola. Portanto, ao considerarmos os eventos concernentes à EREER, no período de 2020 até 2023, identificamos que as ações e práticas desenvolvidas, pela escola, estão aquém do previsto nas Diretrizes (ERER) preconizadas pelo Estado Brasileiro e pelos movimentos antirracistas. Portanto ao considerarmos os eventos concernentes à EREER entre os anos 2020 a 2023, identificamos que as ações e práticas desenvolvidas pela escola estão aquém do previsto nas Diretrizes (ERER) preconizadas pelo Estado Brasileiro e pelos movimentos antirracistas.

### Fotos Semana da Consciência Negra na Escola



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação buscou compreender como são realizadas as práticas pedagógicas, na escola Estadual Alminda Alves da Silva, em Brasilândia de Minas, no que se refere ao defrontamento do racismo, no âmbito do Ensino Fundamental. Esse questionamento partiu dos conflitos sociais e institucionais, provocados pelo racismo, vivenciados por mim, ao longo da trajetória pessoal e profissional. Considerando-se o fato de ter origem em família inter-racial e também durante a jornada profissional, enquanto mediava conflitos, gerados por atos de racismo entre estudantes, percebo que adquiri bagagem significativa de vivências a respeito do tema. Assim, por meio do Mestrado Profissional, na Uniube, foi possível debruçar-me sobre esse universo mágico da pesquisa: vasto, amplo e contagiante. Um caminho que me ofereceu ampla gama de materiais e de possibilidades, para realizar as análises dos documentos, dos materiais pedagógicos e do contexto escolar acerca da Educação das relações étnico-Raciais.

O ponto inicial foi a análise da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB, Lei 9.394/96 e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas instituições de ensino da Educação Básica, em todo o país; e também as análises das demais legislações e marcos que antecederam e decorreram da implantação dessa Lei. Constatamos que a legislação visa promover e modificar a visão estereotipada, que grande parte da população guarda a respeito do continente africano. Busca, também, revelar as contribuições positivas das pessoas que foram trazidas, durante o tráfico de escravizados, no período colonial, para o processo de construção da sociedade e da cultura brasileira.

Esses fatos remetem à necessidade urgente de reparação, de valorização e de promoção do respeito à cultura afro-brasileira e às pessoas negras, no Brasil, considerando-se os aspectos sociais, morais, intelectuais e pessoais. Identificamos, ainda, que a Lei 10.639/2003 objetiva modificar a formação dos profissionais em educação, de modo a favorecer os cursos, para que possam ser desenvolvidos, com qualidade social e humanizadora, mediante as proposições da Lei, nas instituições de ensino brasileiras. Isso implica na inclusão dos princípios da educação para as relações étnico-raciais e das tentativas de erradicação do racismo e da discriminação, no âmbito escolar e, a médio e longo prazo, no contexto da sociedade brasileira.

No que concerne ao estudo de caso, empreendido na Escola Estadual Alminda Alves, tomando-se, como referência, o arcabouço jurídico normativo nacional e estadual, a análise dos dados e documentos pesquisados identificamos que evidenciam uma abordagem fragmentada e parcial da temática das relações étnico-raciais. A dinâmica do mapeamento das diversas

relações que envolvem a comunidade escolar, - considerando equipe gestora, equipe administrativa, equipe pedagógica e corpo discente compreendemos que as relações étnico-raciais não têm sido tema de debates nem de questionamentos, nas práticas educativas da instituição

Ao analisarmos a escola: origem, localização, estrutura física, PPP e outros projetos pedagógicos, planos de curso dos professores, livros e demais materiais didáticos foi possível descrever o cenário educacional dessa escola. A unidade escolar localizada no município de Brasilândia de Minas, apresentava, segundo o Censo do IBGE, do ano de 2022, uma população total de 15.020 (quinze mil e vinte) pessoas, sendo que 8.586 (oito mil, quinhentas e oitenta e seis) se autodeclararam pardas, 2.181 (duas mil, cento e oitenta e uma) pretas e, apenas 3.429 (três mil, quatrocentas e vinte e nove) brancas, 25 (vinte e cinco) amarelas e 12 (doze) indígenas. A escola, possuía, nesse mesmo, ano 645 (seiscentos e quarenta e cinco) alunos, sendo 52.9% (cinquenta e dois e nove por cento) do sexo masculino, e 47.1% (quarenta e sete e um por cento) do sexo feminino. A distribuição dos estudantes por cor/raça apresentou-se a seguinte: branca: 12.5% (doze e meio por cento); preta: 3.6% (três e seis por cento); parda: 82.9% (oitenta e dois e nove por cento), amarela: 0.3% (zero e três por cento); indígena: 0% (zero por cento); não declarado 0.7% (zero e sete por cento).

Diante dos dados apresentados, conclui-se que a localidade é composta, majoritariamente, por população afrodescendente e, de modo semelhante, a composição racial dos estudantes da escola. Destaca-se que, assim como a população do município apresentou-se composta por um quantitativo maior de homens que de mulheres, a escola também é composta por um número maior de estudantes do sexo masculino. Assim sendo, o público da escola é formado, majoritariamente, por estudantes afrodescendentes do sexo masculino.

Não obstante, tratar-se de uma cidade e uma escola afrodescendente, a análise do PPP da escola nos possibilitou concluir que a EREER é tratada de modo restrito, nos projetos de eventos culturais educativos. Diante disso, concluímos que a temática não compartilha objetivos comuns com os demais eventos educativos no decorrer do ano letivo. De modo geral, os eventos, idealizados pela comunidade escolar, concernentes ao PPP, tratam as manifestações culturais da história afro-brasileira de forma exótica. Isso equivale a afirmar que tais temas permanecem isolados no currículo e obedecem ao calendário rígido das datas comemorativas e festivas, tendo sua abordagem circunscrita a cronogramas específicos, como o folclore e a Semana da Consciência Negra.

Evidenciou-se, em nosso estudo, que o PPP da escola, por ser um documento elaborado e construído pela comunidade escolar, tem condições de rever o currículo e desenvolver ações

que contemplem a EREER, de forma íntegra e concreta. Dessa forma, essa revisão do PPP pode favorecer a utilização de didáticas pautadas nas concepções da EREER, que atuem nas questões alusivas à Educação étnico-Racial, a partir dos planejamentos dos professores e materiais didáticos disponíveis, ao alcance dos estudantes.

Além disso, a perspectiva adotada nessa pesquisa está pautada na construção de saberes e de práticas pedagógicas comprometidas com os pressupostos da EREER e do combate ao racismo. A partir da investigação dos documentos, dos diversos materiais, dos livros didáticos, do currículo e dos planos de curso, percebe-se que, na parte destinada aos estudos da história e cultura afro-brasileira, da memória e da trajetória dos afrodescendentes, sua importância na participação da formação cultural brasileira está aquém do que preconizam as legislações, as diretrizes e os marcos legais.

Ademais, a Lei 10.639/2003 foi idealizada para promover práticas educativas voltadas para a valorização da diversidade, no âmbito da educação, em todo o país. Portanto, esse estudo identificou lacunas e silenciamentos nos documentos analisados, como: currículos, planos de cursos e planejamentos dos professores, livros didáticos, e projetos pedagógicos da escola. A temática, conforme já foi apontado anteriormente, aparece restrita também em relação às informações a respeito dos temas transversais, nos componentes de História, Geografia e Arte.

Por outro lado, constatamos que houve crescimento significativo no setor dos estudos e das pesquisas, acerca da EREER, desde a promulgação da Lei 10.639/2003, como também outros marcos regulatórios, identificados no levantamento das referências bibliográficas. Ademais, grande parte desses estudos estão voltados para os desafios da implementação da Lei; enquanto outra parte busca analisar e discutir as práticas pedagógicas para a efetivação da legislação pertinente, no contexto escolar. O objetivo é sempre pautado no debate sobre a temática, questionando e buscando alternativas estratégicas para que a EREER possa ser contemplada, integralmente, nos currículos escolares, como mecanismo para a superação do racismo, nas escolas. Nesse contexto, destaca-se a atuação dos NEABs<sup>17</sup> e a produção científica de pesquisadores negros, como por exemplo, a Revista da ABPN é um periódico de acesso livre e gratuito, publicado com periodicidade trimestral, pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Os NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) foram criados nas Universidades, desde 2003, com a finalidade de estimular a produção e a disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão.

<sup>18</sup> Acesso no site <https://abpnrevista.org.br/site>

A pesquisa buscou conhecer, com aprofundamento, os modos como a EREER se desenvolve, em uma escola pública situada no interior de Minas Gerais, e assim contribuir com os estudos a respeito das políticas e dos marcos jurídicos normativos da EREER; discutir a EREER como tema relevante, potente e significativo no currículo escolar, bem como identificar as exigências, as habilidades, os objetivos e as metodologias, relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no PPP e demais documentos da escola. A pesquisa identificou a necessidade de promover ações de formação continuada com os profissionais da educação atuantes na escola, visando desenvolver atitudes e reflexões sobre as manifestações de apoio à efetiva consciência étnico-racial, na sociedade brasileira e promover o aprendizado, buscando refletir, criticamente, acerca do papel da EREER no combate ao racismo, na sociedade brasileira.

Ao concluir os estudos da EREER, na Escola Estadual Almindá Alves da Silva, reiteramos a necessidade de salientar o papel do professor, como mediador e multiplicador das ideias conjuntas, com vistas a ampliar as reflexões a respeito dos currículos e a promover a Educação Antirracista. Assim, foi proposto um estudo com os professores, cujo objetivo principal é o conhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de instrumentalizar os professores a trabalharem, com autonomia, o ensino focado nas relações raciais no campo educacional, sobretudo para que se posicionem, positivamente, a favor da promoção da educação para a diversidade, a pluralidade cultural e multicultural; e, acima de tudo, como componente para a erradicação do racismo, nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina. **O Negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaia, 2018.
- ANDRÉ, M. E.D.A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA- **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul./dez 2013.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sare Knopp. **Investigação qualitativa em educação- uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto;1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017 Brasília, DF, 2017
- BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 9 de 8 de maio de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica**, Curso De Licenciatura Plena. MEC-Brasília 2001.
- BRASIL **Parecer CNE/CP n.º21 de 06 de agosto de 2001** – Duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Editora do MEC, 2001.
- BRASIL **Resolução CNE/CP n.º1 de 18 de fevereiro de 2002**- Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de graduação plena. Brasília: Editora do MEC 2002.
- BRASIL **Resolução n.º8287/98 MG 14 de janeiro de 1998** – Institui o Projeto “Acertando o passo “, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinados a alunos do segundo ciclo de Ensino Fundamental fora da faixa etária. SEE/MG 1998.
- BRASIL CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana. **Resolução CNE/CP n.º1, de17 de junho de 2004**. Brasília, Diário Oficial [Da] República Federativa do Brasil, 22 de junho de 2004.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.º 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.Brasília,1996.
- BRASIL. **Lei n.º10639, 09 de janeiro de 2003**.Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF,10 de jan.2003, seção 1, p.1.
- BRASIL **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12990&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12990&option=com_content&view=article)

BRASIL. **Lei n.º 12288 de 20 julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília-DF, 20 de julho 2010.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural /orientação sexual. Brasília: Editora do MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Lei n.º 13005 de 25 de julho de 2014.** PNE Plano Nacional de Educação. Brasília: DF. 25 de junho de 2014.

BRASIL, **Lei 12288 de 20 julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília-DF, 20 de julho 2010.

BRASIL, MEC-Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília-DF: SECAD, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re...> Acesso em 18/06/2024

CARVALHO, Leandra Paulista; GUIMARÃES, Selva. 20 Anos de Lei n.º 10639/2003: **A Educação para as relações étnico-raciais e a Formação de Professores de História.** Cadernos da Fucamp, v. 24 p. 103- 125/2023.

CRESWELL, John W. **Método Qualitativo, Quantitativo e Misto.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

DELLORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica, Salvador. 01, n.01, p.133-147, jan./abr.2016.

DICIONARIO, **das relações étnico-raciais contemporâneas/org.RIOS, Flavia, SANTOS, Macio Andre dos, RATTIS, Alex.** São Paulo, 1ed. Perspectiva, 2023.

DOS SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo?** São Paulo. Abril Cultural. Editora Brasiliense, 1984.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Editora Bookman/ Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.

FRAGA FILHO, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história da cultura afro-brasileira.** São Paulo: Editora Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed, Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17.ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992

GONÇALVES, Maria Célia da Silva. **Racismo,** In: SÍVERES, Luiz; NODARE. Paulo César. (org.). **Dicionário cultura de paz– volume2.** Curitiba: Editora CRV, 2021.

GONÇALVES SILVA, Petronilla Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O pensamento negro na educação do Brasil**. Expressões do Movimento Negro. 2.ed, São Carlos: Editora EDUFSCAR, 2023.

GUIMARAES, A.S.A. **Classes, raças e democracias**. São Paulo: Editora da Fundação de apoio à Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARAES, A.S.A. **Preconceito e Discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade federal de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUIMARAES, Selva. O Ensino de História e a construção da cidadania. In: **Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**.8.ed. Campinas. Papirus.2013.

GOMES, Nilma Lino (UFMG); SILVA, Petronilha B. Gonçalves (UFSCAR).**Dez anos da lei 10639/03: balanços e perspectivas**.

GOMES, Nilma Lino; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. **As Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações-Étnico-Raciais na Escola, na Perspectiva de Lei 10639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3º ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte 2002.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Org. **Formação de Professores: abordagens contemporâneas** – São Paulo: Paulinas, 2008- (coleção docentes em formação).

MATOS, Hebe; ABREU, Martha. **Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores**. *Estud. hist.* Rio de Janeiro, 21 (41), Jun 2008 • Disponível em: Artigos • *Estud. hist.* (Rio J.) 21 (41) • Jun 2008 • <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001> <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

MINAS GERAIS. Resolução nº 27.6.2019 Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. SEE/ MG , Belo Horizonte 2019

MUNANGA, K. Apresentação, In :MUNANGA. K (org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação 2001.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar/** colaboração Yara Alvin- Salvador SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA de. Dennis. **Racismo Estrutural: uma perspectiva histórica crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**.1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Flavia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex. (Orgs). **Dicionário das Relações Étnico Raciais Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed 1998. p. 13-55.101.106.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Universidade de Valência. Espanha ed. Penso Editora, 2013.

SANTOS. Sales Augusto. Contextualização da Lei 10639/03. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10639/03**. Coleção Educação para todos – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade.

SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte Anos da Lei 10639: Quais os desafios para o ensino de Geografia? **Boletim Paulista de Geografia**, n.º 111, jan. 2024

SEVERINO, ANTÔNIO J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA. M.A. da **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial** in. Cavalleiro, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação. Repensando Nossa Escola**. São Paulo: Editora SUMMUS, 2001.

SILVA, P.V.B; ARAUJO, D.C. **Educação em direitos humanos e promoção da igualdade racial. Linhas críticas** (UnB), V.17, P.483-505, 2011.

SILVA, Petronilha B. Gonsalves e, **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições 2011.

SILVA, Petronilha B. Gonsalves, BARBOSA Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro/org**. Petronilha Beatriz Gonsalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa-2.ed. São Carlos: EduFSCar, 2023.

SOUZA, Paloma Silva de. **Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17752>.

TUONO, Ndiele Elias Faria; VAZ, Marta Rosani Taras. **O Racismo no Contexto Escolar e a Prática Docente**. Debates em Educação. Universidade Federal de Alagoas. v. 9 n. 18 (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n18p204>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico. Uma construção possível**. Campinas SP. Papirus 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os Estudos Africano no Brasil: passado e futuro.** **Ciência e Cultura.** São Paulo, v.59, n.2.p.46-49, abr/jun.2007.



**UNIUBE**

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**PRÓ REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LILIA APARECIDA ANDRADE LEITE**

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL -SEE / SRE PARACATU-MG**



## **APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL**

### **PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL -SEE / SRE PARACATU-MG**

**TEMA:** Educação das relações étnico-Raciais (ERER): um olhar sobre o racismo no contexto escolar

**Carga Horária:** 40 Horas

**Público Alvo:** Professores da Rede Pública Estadual

**Local:** A definir com a SRE Paracatu MG

**Data:** A definir com a SRE Paracatu MG

#### **1. Introdução/Justificativa**

Temos vivenciado, ao longo dos anos, cenas em que o racismo permeia as relações sociais. Ao nos atentarmos para esse tipo de ocorrência nos espaços escolares, deparamo-nos com mecanismos e elementos, que nos impulsionam a refletir e a buscar diálogos a respeito desse fenômeno e suas respectivas facetas. As manifestações do racismo materializam-se, no seio da sociedade, em diferentes versões: política, histórica, econômica, social, moral, religiosa e ética. Podemos afirmar que a reprodução do racismo está atrelada ao modo como se estabelecem as relações, no mundo capitalista. Percebe-se que, na prática, o racismo vai se perpetuando, de diferentes formas, de geração em geração.

No Brasil, o racismo apresenta-se como algo intrínseco à sociedade. No entanto, temos consciência de que só será possível debelar esse tipo de relação, se a sociedade mudar radicalmente o comportamento, diante da reprodução sistêmica das desigualdades raciais e sociais, em nosso país. O racismo sistêmico e institucional, se não erradicado, obviamente, poderá comprometer a democracia, ampliando o escopo das desigualdades sociais. Conforme Silvio Almeida (2018) afirma: “O racismo institucional é, basicamente, o tratamento diferenciado entre raças, no interior de organizações ou, pode se dizer, nas escolas.”

A educação escolar e as práticas educativas são fundamentais para a formação, atuação, autonomia e exercício da cidadania do indivíduo, nas esferas da vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, propomos esse projeto de formação continuada para

professores, com carga horária de 40 horas, cujo tema é: A educação para as Relações Étnico-Raciais: um olhar sobre o racismo no contexto escolar. O projeto tem como referencial a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, LDB, e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas disciplinas de História, Arte e Literatura, nas instituições de ensino da Educação Básica de todo o país, bem como a formação para professores. A Resolução de número 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispõe, em seu artigo 3º, § 2º “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”.

Assim, considerando-se que a implementação da Lei 10.639/2003 tem o poder de impactar o currículo escolar e, por conseguinte, a necessária formação contínua de professores em serviço, com o objetivo de provocar mudanças: culturais, de percepções e comportamentais. Partindo da premissa de que existe legislação pertinente e que essas determinações devem ser cumpridas, cabe aos sistemas e redes de ensino promoverem diálogos abertos e francos, criarem espaços e desenvolverem um conjunto de possibilidades e de estratégias formativas, visando a efetivação da Educação Antirracista, em todas as escolas. Essas medidas demandam o envolvimento de elementos e de ferramentas, que fomentem discussões profundas, estudos minuciosos e detalhados, com o conjunto dos professores, acerca do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, sobre o papel do professor, Nóvoa (2022) ressalta:

Toda a educação parece reduzir-se a aprendizagem, e a uma aprendizagem mensurável: os alunos são aprendentes, as escolas são ambientes de aprendizagem, os professores são facilitadores de aprendizagem..., mas é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é porque quase sempre são ensinados. O professor tem um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e a sua experiência profissional tem uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. (Nóvoa, 2022, p.45).

Assim, entendemos que os professores são protagonistas e autônomos, em suas ações e práticas pedagógicas, no espaço escolar e nas salas de aula. Daí a formação continuada para professores não ser apenas necessária, sobretudo um processo progressivo de desenvolvimento profissional e pessoal. As argumentações de Nóvoa (2022, p. 95) lembram-nos que: “neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação, tendo este ponto como alvo. E que os professores, em pleno exercício de sua profissão, devem manter-se envolvidos em dinâmicas de formação continuada”.

Pretendemos, por meio da reflexão acerca dessa proposta, ampliar a discussão em torno da literatura especializada sobre a temática que envolve a Educação Antirracista, visto que torna-se, cada vez mais urgente, a atuação e a participação dos profissionais da educação no planejamento e na implementação das práticas pedagógicas, que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais. O mestre Kabenguele Munanga (2005) informa-nos que a educação escolar ocupa um espaço de destaque, embora não possa resolver todos os problemas sozinha. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la, democraticamente, respeitando a diversidade do nosso povo.

Por essa razão, devemos reconhecer a escola como lugar de predominância da diversidade, da construção do conhecimento, da inclusão e do respeito, nela deve-se proporcionar discussões, debates e diálogo sobre as questões raciais. Faz-se necessária a promoção de novas práticas de ensino, diferentes ações educativas e pedagógicas; metodologias de ensino, com abordagens, que incorporem os princípios da erradicação ao racismo e a promoção da Educação Antirracista. A seguir, apresentamos alguns apontamentos relacionados às políticas públicas para a formação inicial e a formação continuada de professores.

## 2. Referencial Normativo

A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), promulgada em 1996, Lei 9.394/96, estabelece:

Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Assim, formação continuada é respaldada pela Lei e constitui um direito dos docentes e é dever dos entes federativos. Para Placco(2010), a formação é processo, em que o professor experiência, de forma decisiva, a construção da autonomia, em movimento de pensar e fazer docência profissional.”

Diante dessas considerações, reiteramos a importância da realização desse projeto de formação continuada para professores, no âmbito da educação, no estado de Minas Gerais. Considerando-se as exigências das legislações educacionais vigentes, que defendem e incluem a temática: Educação para as relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sendo o Brasil o país com a maior diversidade, que pode ser explorada de diversas formas, do ponto de vista da pluralidade cultural.

### **3.Objetivos**

#### **3.1 Objetivo Geral:**

Promover a formação continuada de professores, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Brasilândia de Minas, da SRE de Paracatu/MG, com vistas a debater saberes, práticas educativas e pedagógicas dos professores e professoras, de modo a fortalecer o diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

- a) Promover, de forma colaborativa, a formação continuada, embasada na Lei 10.639/2003 e nas diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), bem como na Lei 10.639/2003, para garantir a qualidade da ação das práticas docentes, em sala de aula;
- b) Estabelecer ações pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando oportunizar, aos professores, vivências criativas que produzam práticas pedagógicas significativas, com vistas à consolidação da Educação Antirracista;

- c) Planejar e desenvolver momentos de reflexão e diálogo, acerca da equidade, da pluralidade e da diversidade, como forma de qualificar os processos educativos, nas escolas de Minas Gerais;
- d) Oportunizar grupos de estudos, sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, de modo a instrumentalizar os profissionais do ensino, para que desenvolvam ações pedagógicas interdisciplinares, para o amparo teórico, metodológico e prático da Educação Antirracista, nas escolas;
- e) Construir, coletivamente, um Guia Pedagógico Antirracista, como material didático, para ser utilizado, nas salas de aula, pelos professores.

#### **4. Metodologia: sistemática de realização**

Considerando que a formação continuada se materializa de fato, quando são oportunizados momentos, em que os profissionais possam refletir vivências cotidianas, do espaço escolar, pretende-se aprimorar conhecimentos teórico-metodológicos, que possibilitem dialogar com a natureza social do ser humano, nas relações sociais diversas. Para efeito da elaboração desse guia, compreendemos o espaço escolar como instituição social, que sofre mudanças e também grandes influências, bem como influencia o local onde encontra-se inserido, permeando assim todo o processo educativo.

Nessa perspectiva, pretendemos construir uma agenda/plano de formação continuada, para promover ações e práticas pedagógicas pertinentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos ambientes escolares. O intuito dessas ações é promover a igualdade racial, o respeito às diferenças e a tentativa de erradicação do racismo, em nossas escolas.

Para a efetivação desse projeto, serão realizados 8 encontros com 5 horas cada, incluindo planejamento e avaliação. No final de cada encontro, será disponibilizado, como sugestão, um pequeno texto para complementação, retirado de tópicos em destaque do livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*; material do Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

A seguir o cronograma dos encontros presenciais:

## ESTRATÉGIAS FORMATIVAS/ ENCONTROS PRESENCIAIS

TEMA	DURAÇÃO	OBJETIVOS	ATIVIDADES FORMATIVAS
Sensibilização para o estudo das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos Escolares.	5 Horas	Dialogar a respeito de comportamentos e de vivências cotidianas entre professores, estudantes e comunidade escolar, no âmbito escolar.	Roda de Conversa sobre necessidades formativas, problemas vivenciados no cotidiano escolar em relação ao racismo e as diversas formas de discriminação; Assistir e debater o Vídeo: “Uma Lição de Discriminação”. Disponível no <i>YOUTUBE</i> .
Pressupostos Teórico Metodológico, Políticas Públicas voltadas para a Educação das relações étnico-Raciais; um estudo das DCNs, BNCC e Currículo Escolar	5 Horas	Discutir sobre a importância das políticas públicas e das diretrizes, cujo foco é a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista.	Exposição dialogada sobre o tema, com apresentação de textos e de <i>slides</i>
Estudos sobre a História da África e Cultura Afro-Brasileira, para fomentar a Educação Antirracista, nos Espaços Escolares	5 Horas	Diálogo, reflexão do papel do professor, como protagonista no ensino e nas práticas docentes cotidianas, bem como o empenho e a colaboração na construção dos currículos escolares para a Educação Antirracista.	<i>Slides</i> sobre conteúdos de Geografia e das Culturas da África.
História e Cultura Afro-Brasileira e o papel do professor na construção do currículo escolar.	5 Horas	Diálogo, reflexão do papel do professor como protagonista no ensino e nas práticas cotidianas da vida docente, bem como o empenho e colaboração na construção dos currículos escolares anti racismo.	Exibição e debate do de filme <i>MUCIZE</i> e roda de conversa
Desigualdade social, racismo e produção de saberes	5 Horas	Provocar reflexão, diálogos e entendimento sobre o filme. Transversalizar a discussão sobre as temáticas ligadas ao racismo, aos estereótipos, às desigualdades sociais, econômicas, à	Exibição e discussão sobre o filme: <i>O menino que descobriu o vento</i> .

		discriminação e despersonalização das pessoas negras, violência física, moral e mental e as questões éticas envolvidas nesse debate.	
Personalidades Negras Brasileiras. A Origem do Movimento Negro no Brasil	5 Horas	Explicação sobre a importância das representatividades na produção das lutas simbólicas e constantes que resultaram e resultam em grandes conquistas protagonizadas pelo movimento negro do Brasil.	Construção e apresentação do Mural das Personalidades Negras brasileiras, com apresentação de <i>slides</i> , sobre a origem e a importância do Movimento Negro no Brasil.
Planejamento e Construção Coletiva de um Guia Prático Pedagógico Antirracista para o Ensino Fundamental Anos Finais.	5 Horas	Elaboração de um Guia Prático Pedagógico Antirracista, para ser utilizado pelos professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais em sala de aula, no decorrer do ano letivo.	Planejamento e seleção dos materiais necessários a formulação do Guia Prático Antirracista.
Encerramento das atividades pedagógicas e Avaliação do projeto.	5 Horas	Desenvolver novas metodologias de ensino e construir novos materiais pedagógicos, que enfatizam a temática, junto aos professores, para serem desenvolvidos no espaço escolar.	Apresentação do Projeto final e Avaliação do Curso

## 5. Descrição das atividades

### 5.1 Sensibilização para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos Escolares.

A primeira atividade será a sensibilização que traz a proposta da apresentação de um vídeo, intitulado *Uma Lição de Discriminação* e, a partir da apresentação, incentivar reflexões, momentos de narração, de escuta e de interação dos participantes, em uma roda de conversa. Em seguida, organizar grupos, compostos por pequena quantidade de componentes. Após as interações no grupo, um representante, selecionado em cada grupo fará apresentação, em plenária, do resultado das reflexões coletivas. O profissional responsável pela atividade de

formação, juntamente com o grupo, iniciará o diálogo, acerca da temática: A Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas da SRE Regional. Como afirmam Kronbauer e Simionato (2008), em todos os grupos humanos é possível observar a utilização dos meios pedagógicos como modo de construção e de disseminação do saber, a partir dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores de suas culturas.

Na sequência dessas atividades, o professor o formador ou a professora formadora, em diálogo com o grupo, fará a avaliação, tecendo comentários pertinentes às vivências compartilhadas, no momento da formação. A partir dessa conversa, serão expostas opiniões e sugestões, acerca do tema do encontro e deverá haver tempo para o caso de alguém desejar aprofundar algum ponto específico do debate.

### **Texto Complementar**

#### **A diversidade étnico-racial na educação**

“A sociedade civil segue desenvolvendo importante papel na luta contra o racismo e seus derivados. Compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo da história exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras 6, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras. A população negra que para cá foi trazida tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência.

A fuga dos/das trabalhadores/as escravizados/as, a compra e a conquista de territórios para a formação de quilombos materializam as formas mais reconhecidas de luta da população negra escravizada. Nesses espaços, as populações negras abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, bastante distintas da organização nas lavouras.

A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos (as) negros (as) africanos (as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs (LUZ, 2000) e de recriação das religiões de matriz africana.

Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação, no Brasil, em especial, professores/as e alunos/as. De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem

um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros/as, sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias”.

Excerto do texto: Brasília: SECAD, 2006 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

## PROPOSTAS EM DIÁLOGO COM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Intervir por meio do Projeto Político-Pedagógico, ressignificado e construído coletivamente com base na realidade de cada escola, é o que esse Plano de Ação propõe ao afirmar a mudança em práticas em torno das Diretrizes Curriculares da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Defende-se serem esses os caminhos possíveis para se elaborar uma proposta de matriz curricular que redirecione a organização e a dinâmica da unidade escolar, de modo que o fazer pedagógico seja um fazer político que se disponha a detectar e a enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial, na escola, particularmente nas de Ensino Médio.

Isso não se faz em completa harmonia, tampouco apenas no discurso. Nas palavras de Ilma Passos (2003): A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

Dessa perspectiva, a ideia de harmonia que ainda vigora na cultura escolar é posta em questão. Conforme Souza, Vóvio e Oliveira (2004), em contextos de reivindicação de direitos, entre eles o direito de agrupamentos étnicos, é que o Projeto Político-Pedagógico de cada escola ganha sentido. Os sujeitos reafirmam a intencionalidade e a especificidade da ação educativa, na elaboração do projeto, entendido como espaço e processo de formação. É nesse documento da escola que o compromisso da edificação de uma educação pública de qualidade se concretiza: na articulação dos aspectos políticos e pedagógicos; e na proposição de um currículo comprometido com a valorização da diversidade.

É imprescindível que a discussão, a análise e a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) sejam entendidas como um processo construído coletivamente entre todos os envolvidos. O fundamento aqui adotado, em relação ao projeto político-pedagógico, assume a perspectiva emancipatória e anti-racista e foge da ideia de que seja um instrumento meramente burocrático. Aposta, sim, em uma ideia de documento que coloca em pauta e procura olhar cotidianamente as questões macro e micro, tais como o atendimento da secretaria escolar, os alimentos servidos, a escolha e preparação, as maneiras de resolver os conflitos, bem como a promoção de atitudes e valores, que favoreçam a convivência.

Os sujeitos que constroem e movimentam o projeto político-pedagógico são protagonistas atuantes e procuram, eles mesmos, formas de responder pelo Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e o engendramento e fortalecimento de ações de transformação. A comunidade escolar – gestor educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais da escola, estudantes, pais, mães e parentes responsáveis – deve assumir a responsabilidade coletiva e individualmente. Considera-se a inserção das Diretrizes no Projeto Pedagógico da escola como a assunção de um conjunto de valores e elas devem interferir na gestão da escola e não apenas da sala de aula ou na disposição dos conteúdos curriculares, ainda que essa intervenção se dê também por meio dos saberes disciplinares

Brasília: SECAD,2006 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

## **2º Encontro**

### **Pressuposto Teórico Metodológico, as Políticas Públicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais: um estudo da Lei 10639/03, das DCNERER, da BNCC e Currículo Escolar.**

Nessa segunda atividade, o professor (a) formador(a), apresentará *slides* e material impresso, fará uma explanação sobre a importância do estudo das políticas públicas de educação, da Lei 10.639/2003, da Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação Básica (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), de forma a pontuar e a destacar o protagonismo da educação antirracista expressa nos documentos e a relevância dessas ações, no espaço escolar.

Por tratar-se das políticas públicas, o realce a essa vertente são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seguida, serão divididos os subgrupos, cada um com tópicos relevantes às DCNERER e BNCC, que após discussão e reflexão, serão apresentadas na plenária. Na sequência, será feita a avaliação das apresentações, o formador (a), juntamente com os demais participantes, desenvolverá uma discussão crítica, a respeito das experiências acerca dessa temática, no contexto escolar.

### **Textos Para Complementação**

#### **Educação e Direitos humanos – Lei nº 10.639/2003**

“A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância catalisaram no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e expressões de movimentos sociais interessadas em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, bem como elaborar propostas de superação dos entraves postos em relevo pela realização da conferência. A entrada do novo milênio contou, mais uma vez, com o reconhecimento e a ratificação da necessidade dos povos do mundo de debater e elaborar estratégias de enfrentamento a um problema, equacionado no transcorrer da Modernidade. Ademais, a conferência marca o reconhecimento, por parte da ONU, da escravização de seres humanos negros e suas consequências, como crime contra a humanidade, o que fortalece a luta desses povos por reparação humanitária

No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as

desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravidão que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).

Admitidas essas responsabilidades históricas, o horizonte que se abriu foi o da construção e da implementação do plano de ação do Estado brasileiro, para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação, quais sejam: igual acesso à educação para todos e todas, na lei e na prática.

Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal. Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação. Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.

Apoio aos esforços que possibilitem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Estabelecimento de programas de assistência financeira, desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de Ensino Superior. Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro têm possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos, no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro.

Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96 foi alterada, por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial o de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos, criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação, calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo, em nossa sociedade, constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos (as) negros (as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial, rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos, resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e de professoras e supervisionar o cumprimento dessas diretrizes

Excerto do Documento: Brasília: SECAD,2006. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br/12989-re>

### **3º Encontro**

#### **A Importância do Conhecimento da História da África e afro-brasileira -Brasileira para a Educação Antirracista no Espaço Escolar.**

Para essa atividade propõe-se a exposição dialogada por meio de *slides*, destacando um pouco da história da África, os aspectos físicos, populacionais, econômicos e sociais e também a cultura afro-brasileira, os costumes, os hábitos e as tradições religiosas, as músicas, as danças entre outras manifestações. A ideia é de que o formador (a), discorra sobre o tema, correlacionando a cultura africana e afro-brasileira. Na sequência, o formador (a), abrirá espaço para discussão e reflexão, entre os subgrupos. Para o encerramento das atividades do encontro, haverá apresentação do grupo de capoeira local. Após apresentação do grupo de capoeira, um lanche será servido, com alimentos da culinária afro-brasileira.

Nota: Capoeira ou capoeiragem é uma expressão cultural e esporte afro-brasileiro, que mistura arte marcial, dança e música. Foi desenvolvida, no Brasil, por descendentes de escravizados africanos (os afro-brasileiros, possivelmente, no final do século XVI, no

Quilombo dos Palmares no atual Estado de Alagoas), que resistiu por mais de um século na antiga Capitania de Pernambuco.

## **Textos Para Complementação**

### **A diversidade étnico-racial na educação**

A sociedade civil segue desenvolvendo importante papel na luta contra o racismo e seus derivados. Compreender os mecanismos de resistência da população negra, ao longo da história, exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras. A população negra, que para cá foi trazida, tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência.

A fuga dos/das trabalhadores/as escravizados/as, a compra e a conquista de territórios para a formação de quilombos materializam as formas mais reconhecidas de luta da população negra escravizada. Nesses espaços, as populações negras abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, bastante distintas da organização nas lavouras. A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos (as) negros (as) africanos (as), em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs (LUZ, 2000) e de recriação das religiões de matriz africana. Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos/as. De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público, em que haja igualdade de tratamento e oportunidades.

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros/as, sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Percebe-se que há um subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais, embora exista fomento para as ações de combate ao racismo, na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Sistemáticamente, a sociedade brasileira tende a ignorar deliberadamente, ainda hoje, os muitos casos que ocupam espaço, na mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar, para que o conjunto dos estudantes receba uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente do pertencimento étnico-racial. Com isso, profissionais da educação continuam não-percebendo o entrave promovido por eles/as, ao não compreenderem em quais momentos suas atitudes diárias acabam por favorecer incoerências e desfavorecimento de alguns grupos de alunos, no contexto escolar. Um olhar atento para a escola capta situações que se configuram, de modo expressivo, em atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação suscita preocupações, que podem ter como foco: do material didático-pedagógico até a formação de professores.

O silêncio da escola a respeito das dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos/às alunos/as uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema, por parte dos/as profissionais da educação, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais aos estudantes afrodescendentes. Silenciar-se diante desse problema não apaga, magicamente, as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, ao seu modo, um entendimento, muitas vezes, estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo respaldado pelas vivências sociais, de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessário que se promova do respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas, que visem combater o racismo e garantir a estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos/as alunos/as negros/as.

Diante do panorama das ferramentas de que já dispomos, a Constituição Federal define como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a promoção do acesso à cultura, à educação e à ciência. A Educação Básica, de competência do Estado, é compreendida pelos níveis infantil, fundamental e médio, sendo o Ensino

Fundamental de caráter obrigatório e gratuito. Recentemente, estruturaram-se propostas de modificações para os livros didáticos e revisões nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, é preciso dar continuidade às políticas públicas amplas e consolidadas, que trabalhem, detalhadamente, no combate a esse processo de exclusão social. Vale lembrar que o processo de formação de professores/as deve estar direcionado para todos/as os/as profissionais de educação, garantindo-se que aqueles/as vinculados/as às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo.

Ao criar o Grupo de Trabalho para a discussão e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por intermédio da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), reafirma seu objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. Ademais, os trabalhos desenvolvidos, durante as jornadas, tiveram como horizonte a construção do Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tomando-se como base os seguintes princípios: socialização e visibilidade da cultura negro-africana; Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; Construção de material didático-pedagógico, que contemple a diversidade étnico-racial na escola; Valorização dos diversos saberes e Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações.

Brasília: SECAD,2006 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

#### **4º Encontro**

**História e Cultura Afro-Brasileira e o Papel do Professor na Construção do Currículo Escolar (Roda de Conversa) Exibição do filme Mucize.**

Nessa atividade, o filme *Mucize* será exibido e logo após a exibição do filme, haverá uma roda de conversa evidenciando o papel do professor na construção do currículo escolar. O objetivo de exibir o filme é destacá-lo como fonte motivacional que irá despertar, na plateia, o desejo de protagonismo, na atuação profissional, no contexto da educação. Além de proporcionar aprofundamento metodológico, do ponto de vista didático, a utilização do cinema, nas atividades do ensino, pode contribuir, de forma significativa, para a compreensão de fenômenos e acontecimentos, na atualidade. Nesse sentido, Guimarães afirma

O professor, no exercício de seu ofício, incorpora noções, saberes, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. Logo todas as linguagens, todos os veículos e artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais contribuem para a produção e difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa- internet, rádio, tv, imprensa em geral- imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos, monumentos, museus etc. (Guimarães 2012, p. 258)

Na segunda parte dessa atividade, na sequência do momento da interação, haverá a roda de conversa, cujo objetivo é dialogar com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e papel do professor, na construção do currículo escolar. Nessa atividade, o formador/a será mediador/a da conversa e apresentará conceitos e origem da História e da Cultura dos Afrodescendentes, bem como a justificativa da presença dessa temática no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), desenvolvendo a discussão e alinhando ideias e sugestões. Esse momento terá duração de 50 minutos. Na sequência, os participantes apresentarão experiências vivenciadas, ideias e sugestões e/ou tecerão comentários a respeito do que mais despertou interesse para a reflexão. Nas palavras de Guimarães (2012): “As atividades com fonte orais favorecem a aquisição de habilidades e atitudes de investigação, indagação, análise, responsabilidade, ética e respeito dos diferentes sujeitos e seus pontos de vista”. Daí a importância da escuta, da valorização das opiniões e das sugestões da coletividade para a elaboração e a complementação dos currículos escolares. Para a etapa de avaliação, o formador/a tecerá, junto aos participantes, comentários sobre experiências vivenciadas no encontro, caso haja necessidade ou interesse de aprofundamento de algum dos pontos debatidos.

## **Texto Para Complementação**

### **A escola e o currículo**

No que se refere à ideia de currículo, é importante entender que existem diferentes visões para sua construção e encaminhamento. Em nossa visão, entendemos o currículo como a mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos/as, para o conhecimento e o exercício de direitos e de deveres de cidadãos e cidadãs. O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes no currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais.

Entendemos que, para dar visibilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação de professores/as na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como toda a comunidade escolar, o que é desafiador. Sabemos que existe um currículo manifesto, presente nos planos de ensino, cursos e aulas, mas, visceralmente articulado, está o currículo oculto, que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nessa relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que, implícita ou explicitamente, podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Tais ideias podem remeter aos preconceitos, às intolerâncias e às discriminações enraizadas, relacionados às relações de classe, de gênero, de orientação sexual, de raça, de religião e de cultura.

Vivemos em um país com grande diversidade racial e podemos observar que existem lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas, no que se refere ao embasamento e às explicações que possam favorecer a construção do conhecimento e a elaboração de conceitos mais complexos e amplos. A construção dessa conceituação pode contribuir para a formação, o fortalecimento e a positivação da autoestima de crianças e de jovens. Segundo Silva (1995), no que concerne aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira, que possam fomentar a valorização da imagem dessa população, no processo de construção das identidades brasileiras, não apenas para efeito do registro folclórico ou de datas comemorativas, mas, principalmente, buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças. Há todo um debate sobre multiculturalismo, nos escritos de Gonçalves e Silva (1998) e sobre pluralidade cultural (PCNs, 1997), nos quais se discute o papel de diferentes povos, no contexto cultural e educacional. Nessa direção, indagamos: como

a comunidade escolar pode se organizar e se estruturar para fomentar essa discussão e alinhar estratégias educativas?

Brasília: SECAD,2006 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

## **5º Encontro**

### **Exibição do filme O Menino que Descobriu o Vento**

Nessa atividade, o/a formador/a poderá estender o convite aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para a exibição do filme intitulado O Menino que Descobriu o Vento, como ponto inicial para reflexão a respeito do protagonismo estudantil, da autoestima dos estudantes, das histórias e do modo de vida de cada um e cada uma, das concepções e dos talentos e dos sonhos e das expectativas que nutrem, em relação à juventude. “O filme pode oferecer pistas, referências sobre o modo de viver, sobre os valores e os costumes de uma determinada época e lugar” (Guimarães, 2012, p.267).

Nesse sentido, por intermédio do filme, é possível estimular reflexões a respeito de concepções e de inquietações, referentes às relações étnico – raciais e também discutir o ensino da temática, apresentar sugestões de filmes e práticas educativas acerca da educação antirracista. Na sequência, o/a formador/a, abrirá espaço para debate e o grupo apresentará sugestões, concernentes à abordagem da temática, que posteriormente irá compor o Guia Prático Pedagógico, material a ser apresentado ao final do curso.

### **Textos para complementação**

#### **O Ensino e o Antirracismo**

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com os quais fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e à “coisificação” dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e dos descendentes, que não se intimidaram com a escravidão, que se rebelaram e conseguiram manter vivas as tradições culturais dos respectivos povos.

Estabelecer esse diálogo ancestral, por meio de pesquisas, de encontros com a cultura e a história da ancestralidade, preservada ou reinventada, é fundamental, no sentido de não hierarquizar, idealizar ou subestimar as diversas motivações/manifestações sociopolíticas e culturais pertinentes. Assim, entendermos que não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas, que vão se tecendo conforme os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação com e sobre a natureza. Nesse sentido, podemos nos apropriar, de fato e de direito, de instrumentos que nos permitam perceber as múltiplas formas e que essa apropriação não signifique expropriação, mas sim, recriação, reinvenção, redescoberta, e que nos leve a equacionar o nosso ser e a estar no mundo, em suas múltiplas dimensões.

Cabe estudar as lutas de resistência a respeito desses processos históricos, de forma que não continuemos reproduzindo os esquemas, criados pelo modo capitalista de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizar.

Brasília: SECAD, 2006 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

## **6º Encontro**

### **Mural das Personalidades Negras e o Movimento Negro no Brasil**

A sexta atividade desenvolvida será a elaboração de um mural de personalidades negras brasileiras, o professor/a formador/a, fará a explanação sobre o protagonismo das personalidades negras, cada um com sua especificidade, no campo das lutas simbólicas, das representatividades, nos diversos espaços sociais, organizacionais, institucionais e políticos, das

suas manifestações e das conquistas. Na sequência, o/a formador/a fará a explanação, por meio de *slides* e de material impresso sobre a história e a origem do Movimento Negro, no Brasil.

Para dar sequência às atividades, os subgrupos serão divididos, para discussão e apresentação dos resultados das reflexões tecidas no grupo, que serão sistematizadas por um representante de cada grupo, para a plenária. Após apresentação, será feita a avaliação das atividades do encontro. Nesse momento, o/a formador/a iniciará a conversa sobre o que foi vivenciado e serão colhidas as sugestões, a partir das experiências vivenciadas no desenvolvimento dos temas, constantes no material do Guia Prático Pedagógico.

### **Movimento Negro e Educação**

Além de “muitos estudos dos livros”, a pessoa educada é capaz de produzir conhecimento e necessariamente, respeita os idosos, as outras pessoas, o meio ambiente. Empenha-se em fortalecer a comunidade, na medida em que vai adquirindo conhecimentos escolares, acadêmicos, bem como outros necessários para a comunidade sentir-se inserida na vida do país (SILVA, 2000, p. 78-79).

A educação formal sempre se constituiu marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do século XX, a imprensa foi intensamente utilizada como instrumento de suas campanhas, com destaque para os periódicos *O Baluarte* (1903) *O Menelik* (1915), *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923) e *o Clarim d’Alvorada* (1924). Essas empreitadas desembocaram na criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que, segundo Florestan Fernandes, foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista, que teve o objetivo de inserir o negro na política (FERNANDES, 1978). Não limitando seus esforços aos seus próprios membros, setores da Frente Negra Brasileira (FNB) criaram salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras, em diversas localidades (GONÇALVES, 2000). Outra experiência importante na luta pela educação foi empreendida pelo Teatro Experimental do Negro (TEN). De acordo com Abdias Nascimento, o TEN:

(...) iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela

discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro (Nascimento, 2002).

Como expresso no jornal Quilombo – vida, problemas e aspirações do negro, “o TEN manteve, em salas de aulas cedidas pela União Nacional dos Estudantes, várias aulas de alfabetização, sob a chefia do professor Ironides Rodrigues. Cerca de seiscentos alunos freqüentavam esse curso, interrompido, infelizmente, por falta de local para funcionar (...)” (TEN, 1948, p. 7).

Nessa trajetória, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política antirracista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais

Brasília: SECAD, 2006 Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re>

## 7º Encontro

### **Planejamento e Construção Coletiva de um Guia Prático Pedagógico Antirracista para o Ensino Fundamental Anos Finais da Educação Básica.**

Nessa atividade, o/a formador/a irá auxiliar o grupo a exercitar a criatividade e a construir/buscarem conhecimentos pedagógicos sobre temas, materiais, *sites* e outras fontes que contribuirão para alavancar o planejamento dos novos materiais e metodologias, a serem desenvolvidos, em salas de aula, bem como a elaboração coletiva do Guia Prático Pedagógico Antirracista, proposto, anteriormente, no início dos encontros como produto final do curso. Esse trabalho deverá ser concluído e apresentado no último encontro do curso.

*Sites*, filmes, vídeos, livros, enfim, recursos que auxiliarão para a construção desse material serão disponibilizados. Formadores organizarão subgrupos, para a produção dos temas e dos tópicos que comporão o Guia.

## Texto Para Complementação

### O cotidiano em sala de aula

A rotina na sala de aula – espaços de troca e de diálogo, o compromisso, a ambientação da sala –, todos os componentes desse processo devem favorecer a convivência e o diálogo entre os estudantes e os educadores. Todos os participantes são corresponsáveis pelo sucesso do projeto, o trabalho deve ser sempre coletivo. Nesse sentido, uma cadeira vazia não é uma cadeira vazia, é alguém que faltou por alguma razão. Vamos investigar o motivo e tentar ajudar, para que a ausência não seja transformada em evasão e exclusão?

É preciso sempre colocar o jovem e o adulto no centro de todos os movimentos. O protagonismo deve ser incentivado e, para que isso ocorra, é necessário abrir espaço para a participação. Ao valorizar os saberes dos estudantes, estimula-se o autorrespeito e, conseqüentemente, o desejo de participar dos processos coletivos de construção do conhecimento. Nesse sentido podemos:

- Abordar as manifestações culturais tradicionais presentes na comunidade e dialogar com a memória desses sujeitos, enquanto trabalhadores rurais, filhos e/ou netos de festeiros. Isso abrange a organização política desses grupos, a herança musical das famílias desses jovens; as visões de mundo que os fortalecem para o enfrentamento diário contra o racismo, existente na sociedade em que se inserem; a posição que os/as jovens ocupam na manutenção dessa herança ancestral e os conflitos que isso gera em confronto com a modernidade; e, ainda, permite utilizar esse manancial cultural para as aulas: letras das músicas, os cantos, os ritmos, entre outros recursos.
- Buscar, organizar e sistematizar mecanismos que possam utilizar os movimentos culturais de rua dos/das jovens – suas realizações com o corpo, com a música, com as artes plásticas e com a comunidade. Esse cotidiano das culturas juvenis pode fazer parte das propostas pedagógicas da escola.

## 8º encontro

### Encerramento das atividades com apresentação do trabalho final e avaliação

O último encontro será realizado em espaço aberto e amplo. A abertura consistirá em breve explanação e retrospectiva dos momentos vividos nos encontros anteriores, os resultados alcançados e as expectativas futuras. Em seguida os participantes apresentarão suas produções e farão relatos das experiências vivenciadas durante os encontros.

Nessa fase, haverá oportunidades para conhecer, compartilhar saberes entre componentes, interagir e avaliar o trabalho realizado, que consiste no Guia Prático Pedagógico, elaborado coletivamente, pelos participantes. A avaliação será realizada pelos autores do projeto, pelos organizadores e demais participantes e ocorrerá sempre ao final de cada encontro. Todos os processos serão avaliados, de forma coletiva. As questões serão relatadas, discutidas e debatidas, no decorrer dos encontros da formação. Todos os participantes terão oportunidade de falar e de se expressarem, fazendo relatos e avaliando momentos do curso.

## AVALIAÇÃO DO CURSO

### LISTA DE PRESENÇA

<b>TEMÁTICA:</b>
<b>MINISTRANTE:</b>
<b>HORÁRIO:</b>
<b>DATA</b>
<b>CARGA HORÁRIA:</b>

Nº	Nome sem abreviaturas	Número do CPF	Data de Nascimento	Assinatura
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

### FORMUÁRIO DE AVALIAÇÃO

Tema: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/

Ministrante: \_\_\_\_\_

<b>AVALIAÇÃO QUALITATIVA</b>				
<b>Conteúdo/temática desenvolvido(a)</b>	<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>SATISFATÓRIO</b>	<b>INSATISFATÓRIO</b>
1. Cumprimento dos objetivos propostos				
2. Qualidade do conteúdo/temática apresentado(a)				
3. Carga horária para o desenvolvimento proposto (tempo dedução)				
<b>Atuação Ministrantes</b>	<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>SATISFATÓRIO</b>	<b>INSATISFATÓRIO</b>
4. Clareza na exposição do tema (a comunicação foi clara e objetiva)				
5. Domínio sobre os temas tratados				
6. As dúvidas e os questionamentos foram atendidos/abordados pelo ministrante				
7. Qualidade na interação com o grupo				
<b>Aspectos gerais</b>	<b>ÓTIMO</b>	<b>BOM</b>	<b>SATISFATÓRIO</b>	<b>INSATISFATÓRIO</b>

**MEIOS DE DIVULGAÇÃO:** Bancos de e-mails dos professores e demais participantes, (*WhatsApp*), outros grupos de (*WhatsApp*).

### Filmes indicados

#### 1. Filme: **Mucize**

Gênero: Comédia/Romance Duração 2:16 min. Classificação livre Cor: colorido

Diretor: Mahsun Kimizigul

Elenco: Mert Turak, Mahsun Kimizigul, Serpil Gril

País: **Turquia**



**Sinopse:**

Na zona rural da Turquia nos anos de 1960, um professor recém- designado descobre que na aldeia solitária está perdendo uma escola. Ele se afeiçoa às pessoas da aldeia especialmente a um homem com deficiência. O professor ajuda a aldeia a construir uma escola e a educar as crianças e um homem com deficiência, seu novo e fiel amigo

Disponível em: <https://adorocinema.com/fimes/filme/> acesso 16/06/2024

## 2.Filme: **O Menino que Descobriu o Vento**

Gênero: Drama duração: 1:53 min. Classificação: 12 anos Cor: colorido

Diretor: Chiwetel Ejiofor

Elenco: Maxwell Simba, Chiwetel Ejiofor, Aissa Maiga

País: Malawi Sudeste da África



### **Sinopse:**

Baseado em uma história real, o filme: o menino que descobriu o vento conta a história de um garoto inteligente e autodidata. O drama fala de como os moradores de *Malawi*, um país sem saída para o mar, situado no sudeste da África, passam por um período intenso de chuvas, que impossibilita trabalhar, sua única fonte de alimentação e renda. Quando as tempestades passam, a seca toma conta do local e piora a situação, levando as pessoas a morrerem de fome, sem ajuda do governo. No início do filme, percebe-se que o pai de William Tyrell, reconhece o valor da educação, ainda que não tenha tido a oportunidade de estudar, ele usa seus poucos recursos para custear a escola dos dois filhos.

Sempre se esforçando para adquirir conhecimentos o jovem William se cansa de assistir todos os colegas do seu vilarejo passando por dificuldades e começa a desenvolver uma inovadora turbina de vento, utilizando peças encontradas no lixo. O maior sonho do garoto era poder

estudar. Mas, infelizmente, por conta das dificuldades financeiras, isso não foi possível. Mesmo enfrentando a seca, a fome, a falta de dinheiro e tantos outros problemas que são apresentados no filme, o garoto jamais desistiu de aprender. William viu nos estudos um futuro promissor. Disponível em: <https://edcc.usp.br/o-menino-que-descobriu-o-vento/> (Acesso em 14/06/2024).

**Filme: Estrelas Além do Tempo**

Gênero: Drama Duração: 1:27min. Classificação Livre Cor: Colorido

Diretor: Theodore Melfé

Elenco: Taraji. P. Henson, Octavia Spencer, Janelle Monal, Kevin Costner, Jim Parsons

País: **Estados Unidos**



**Sinopse:**

Em 1961, em plena Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética, disputaram a supremacia, na corrida espacial, ao mesmo tempo em que a sociedade norte-americana lida com uma profunda cisão racial entre brancos e negros. Tal situação é refletida também na NASA, onde um grupo de funcionárias negras é obrigada a trabalhar a parte. É lá que estão Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monal), grandes amigas que, além de provar sua competência, dia após dia, precisam lidar com o preconceito arraigado, para que consigam ascender na hierarquia da NASA.

Disponível em: <https://www.wadorocinema.com/filmes/filme-219070/> Acesso em 15/06/2024

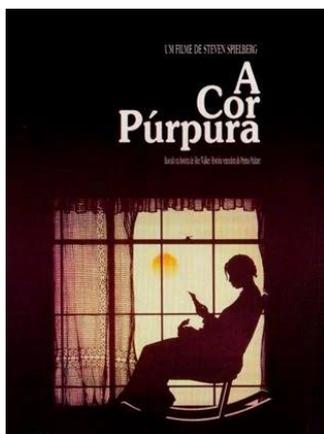
Filme: **A Cor Púrpura**

Gênero: Drama Duração: 1:54 min. Classificação: 14 anos

Diretor: Blitz The Ambassador

Produção: Oprah Winfrey/ Steven Spielberg, Scott Sanders, Quincy Jones, Pete Chiappelta

Elenco: Danny Glover, Whoopi Godberg, Margaret Avery, Oprah Winfrey, Willard. E, Pugh, Akaisla Brisia, Descreta Jacson, Adolph Caesar, Era Dawn, Chong, Dana Ivey, Leonard Jacson, Bennet Guillory, John Patton Jr. , Cal Anderson, Susan Beaubian.



### **Sinopse:**

Geórgia, 1906, em uma pequena cidade da Geórgia, Sul dos Estados Unidos, a quase adolescente Célie, violentada pelo próprio pai, torna-se mãe de duas crianças. Separada imediatamente dos filhos, Célie (Whoopi Goldberg) é doada a Mister (Danny Glover), que a trata como companheira e escrava ao mesmo tempo. Muito da brutalidade de Mister, vem de sua própria dor, da paixão ardente que alimenta pela sensual cantora de Blues, Shug Avery (Margaret Avery). Cada vez mais calada e solitária, Celie passa a compartilhar sua tristeza em cartas. Primeiro escreve para Deus, depois para a irmã Nettie, missionária na África. Mas quando Shug, aliada, a forte Sofia (Oprah Winfrey) e o filho de Mister entram dificilmente em sua vida ela começa a revelar seu espírito brilhante; ganhando consciência do próprio valor e das possibilidades que o mundo oferece.

Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme/269289/> acesso 15/06/2024

Filme: **Filhos de Ninguém**

Gênero: Drama Duração: 1:41 min. Cor: colorido Classificação 14 anos

Diretor: Adewale Akinwoye Agbaje

Elenco: Danson Idris, Kate Beckinsale, Cugnbatha Raw.

País: **Reino Unido**



**Sinopse:**

Enitan é um jovem nigeriano que, quando criança, fora mandado para ser criado por uma família branca de ingleses. Desesperado por aprovação social, ele decide iniciar uma jornada de ódio próprio e acaba entrando em uma gangue de *skinheads* racistas, machucando seus semelhantes.

Disponível em: <https://fimow.com/filho-de-ninguém-1234164/ficha-técnica/>. Acesso 14/06/2024

Filme: **Lágrimas Sobre o Mississippi**

Gênero: Drama Duração 2:14 min. Classificação: 14 anos Cor: colorido

Direção: Doe Rees, Roteiro Wirgil Willians

Elenco: Garret Hediund, Jason Mitchell, Caret Mullingam

País: **Estados Unidos**



### **Sinopse:**

A tímida Laura (Carey Mulligan) acredita ter tirado a sorte grande, quando encontra Henry MacAllan (Jason Clarke), um homem um pouco bruto, mas interessado nela. Logo após o casamento, a família muda-se para uma fazenda no chuvoso delta do Rio Mississippi. Enquanto Laura enfrenta dificuldades para adaptar-se à vida rural, ela é confrontada com uma família negra, os Jacson, responsáveis por ajudar no trabalho pesado com o plantio e a colheita. Duas posições muito distintas se desenham na família: enquanto o pai idoso de Henry, Poppy McAllan (Jonathan Banks) luta para manter os privilégios dos brancos no terreno, o irmão de Henry, Jamie McAllan (Garret Hedlund) desenvolve uma boa amizade com o filho dos caseiros, Ronsell Jacson (Jason Mitchell), pelo fato de ambos compartilharem traumas da guerra. Um violento conflito de etnias, gêneros e classes sociais marca a convivência entre os McAllan e os Jackson. Lágrimas do Mississippi aborda dezenas de traumas importantes entre eles, a luta de classes, o racismo, a posição inferior da mulher na família tradicional, violência do capital, as diferenças entre o campo e a cidade. A história é marcada por episódios de injustiça

Disponível em: <https://www.adorocinema.com/fimes/filme269289/> acesso em 16/062024

**Filme: A História de Ruby Bridges**

Gênero: Drama

Duração: 96 min.

Classificação livre

Cor: colorido

Direção: Euzhan Palcy

Elenco: Caz Monet- Ruby Nell Bridges, Lela Rochan- Lucielle “ Lucy” Bridges (mãe), Michael Beach- Abon Bridges (pai), Penelope Ann Miler- Barbara Henry (professora), Kevin Pollark- Dr. Robert Coles, Diana Scarwind- Miss Woodmere

País: **Estados Unidos 1998**



### **Sinopse:**

Nova Orleans, 1960, Sul dos Estados Unidos, Ruby Bridges, uma garotinha de apenas seis anos, enfrenta diversas situações de racismo, ao ser a primeira afro-americana a ingressar na escola elementar Willian Frantz, predominantemente de brancos. Baseado em fatos reais, o filme acompanha a trajetória de Ruby e sua família, na luta contra o racismo e a segregação racial, que imperava no Sul dos Estados Unidos

**Curiosidade:** Em 2024, uma estátua de Bridges foi levantada no Pátio da Escola Elementar Willian Frantz.

Ruby Bridges, em 15 de julho de 2011, encontrou-se com o então presidente dos Estados Unidos Barack Obama, na casa Branca e, durante a exibição do quadro de Norman Rokwell, ele lhe teria dito “[...] se não fosse por vocês, eu não poderia estar aqui e nós não estaríamos olhando para isso juntos. ”

Atualmente, Ruby Bridges é presidente da Fundação Ruby Bridges, fundada em 1999 que atua na luta contra o racismo, nos Estados Unidos.

O filme está disponível no serviço de Streaming da Disney desde 2020.

Disponível em: <http://cinemahistoriaeducacao.com/historia/historia-da-ruby-bridges/> (Acesso em 16/06/2024).

## Sites e canais que abordam as relações étnico-raciais

Politize - <https://www.politize.com.br/>



Esse *site* aborda várias temáticas, como cidadania, cultura e sociedade. As abordagens relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais são frequentes, atuais e interessantes ao desenvolvimento da didática e da temática, em sala de aula ou em instituições de ensino.

**MEC**

<https://portal.mec.gov.br/12989-re...>



Nesse site é possível encontrar as Leis das Políticas Públicas da Educação Brasileira, manuais e livros, Diretrizes e Legislações que estabelecem orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<https://acervobf.bocadaforte.com.br/noticias/6-sites-para-entender-a-questao-racial-no-brasil.html>.

## Sugestões de livros, cartilhas, manuais e revistas que abordam a educação étnico-racial

Livro:

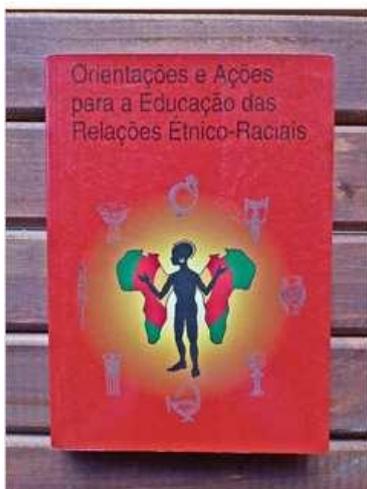
Coleção história geral da África: edição em português  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190257>

Corporate author:

UNESCO Office in Brasilia [845], Brazil. Ministry of Education [383]

### Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Link: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)



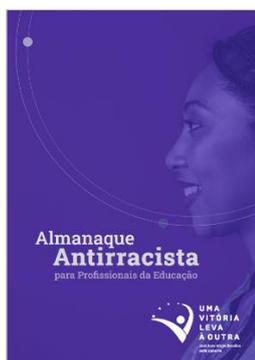
Disponível no *site* do MEC

Livro: **Superando o Racismo na Escola**. Kabengele Munanga. Organizador

Link: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)

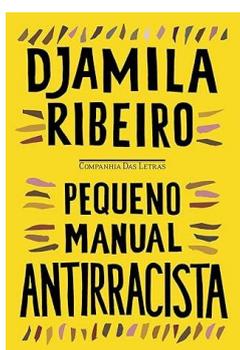


Disponível no *site* MEC/BID/UNESCO



Disponível no *site*: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=palavra-chave-de-documentos/almanaque-antirracista>

Livro: Djamila Ribeiro- **Pequeno Manual Antirracista**



Disponível no *site*:

[https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO\\_SOCIOLOGIA\\_2%C2%BAANO\\_PEQUENO MANUA ANTIRACISTA RIBEIRO DJAMILA-v\\_5f0659881d9e4.pdf](https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%C2%BAANO_PEQUENO_MANUAL_ANTIRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_5f0659881d9e4.pdf)

**Cartilha Antirracista** – UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira).



Disponível no *site*: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Cartilha-de-Combate-ao-Racismo-2020.pdf>

COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as)) Disponível no Site: <https://www.copene2024.abpn.org.br/site/capa>

NEABs (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros)

Disponível no *Site*: <https://abpn.org.br/conneabs-2/>

**Canais no *youtube* – vídeos, bate papo, entrevista e palestras sobre educação étnico-racial**

**Canal Bate Papo PAE: UNIUBE no *Youtube***



**Canal Revista ANPUH** (Associação Nacional de História ) - *Youtube*



**Canal Africanidade** - *youtube*



**Canal Pensar Africanamente** – *Youtube*



### **Considerações finais**

O projeto de formação para professores foi elaborado com o objetivo de subsidiar e de promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental, de modo a envolver todos os componentes curriculares; despertar o interesse dos participantes pelas temáticas abordadas nos encontros e pelas discussões alicerçadas e embasadas teórica e metodologicamente necessárias ao conhecimento da temática envolvida no projeto. Proporcionar, aos participantes, acesso aos diversos materiais, autores e políticas públicas, voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Paralelamente, esse projeto pretende desenvolver dinâmicas que contribuam com a reflexão sobre a importância do diálogo constante e permanente sobre questões étnicas, diversidade, pluralidade e inclusão. Enfim, esse projeto pretende adentrar debates complexos, refletir na tomada de decisões e na adoção de atitudes antirracistas, sobretudo o questionamento em torno da opressão racial, nos espaços escolares, com vistas ao desenvolvimento de posturas éticas, a partir do processo de conscientização de todos os segmentos da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017 Brasília, DF, 2017

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP N°1, de 17 de junho de 2004. Brasília, Diário Oficial [Da] República Federativa do Brasil, 22 de junho de 2004, seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Lei N°9394, de 23 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei 10639, 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 10 de jan. 2003, seção 1, P. 1 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)

BRASIL, **Lei 12288 de 20 julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília-DF, 20 de julho 2010.

BRASIL. Lei n° 13005 de 25 de julho de 2014. PNE Plano Nacional de Educação. Brasília-DF. 25 de junho de 2014.

BRASIL, MEC-Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília-DF: SECAD, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/12989-re...> Acesso em 18/06/2024.

GUIMARAES, Selva. **O Ensino de História e a Construção da Cidadania**. In: **Didática e Prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2013

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Org. **Formação de Professores: abordagens contemporâneas** – São Paulo: Paulinas, 2008- (coleção docentes em formação).

MUNANGA, KMUNANGA. K (org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de educação 2001.

MINAS GERAIS. Resolução n° 27.6.2019 Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. SEE/ MG , Belo Horizonte 2019

NÒVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**/ colaboração Yara Alvin- Salvador SEC/IAT, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço (verbete). In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancellata Duarte e Lívia Fraga Vieira (orgs.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**, Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**.1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.