



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT  
*CAMPUS XVII – BOM JESUS DA LAPA – CURSO DE PEDAGOGIA*

FELIPE BUENO LIMA  
MARIA DAS GRAÇAS COSTA CARVALHO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORRACIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA  
DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) PRODUZIDOS ENTRE  
2013-2023 NO DCHT, *CAMPUS XVII* DE BOM JESUS DA LAPA-BA**

BOM JESUS DA LAPA

2024

FELIPE BUENO LIMA  
MARIA DAS GRAÇAS COSTA CARVALHO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORRACIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA  
DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) PRODUZIDOS ENTRE  
2013-2023 NO DCHT, *CAMPUS XVII DE BOM JESUS DA LAPA-BA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia, ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kleide Iraci Marques Silva

BOM JESUS DA LAPA

2024

**FELIPE BUENO LIMA**  
**MARIA DAS GRAÇAS COSTA CARVALHO**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORACIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA  
DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) PRODUZIDOS ENTRE  
2013- 2023 NO DCHT, *CAMPUS XVII DE BOM JESUS DA LAPA-BA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia, ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Aprovada em: 16 de Janeiro de 2025.


Banca Avaliadora:

 Documento assinado digitalmente  
**KLEIDE IRACI MARQUES SILVA**  
Data: 31/07/2025 06:06:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dra. Kleide Iraci Marques Silva - Orientadora Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG

 Documento assinado digitalmente  
**EDNA SOUZA MOREIRA**  
Data: 30/07/2025 15:13:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dra. Edna Souza Moreira – Coordenadora de TCC  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG

 Documento assinado digitalmente  
**DEYSIENE CRUZ SILVA**  
Data: 31/07/2025 21:44:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Deysiene Cruz Silva – Avaliadora  
Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB  
Professora do Departamento do DCHT/UNEB *Campus XVII*



Dedicamos este trabalho aos nossos antepassados que mesmo diante de tanto sofrimento, foram resistentes e atravessaram o mal que tentava apagar suas histórias. Sendo assim, o nosso intuito é homenagear esses povos que, com coragem e dignidade, mantiveram vivas suas culturas, suas lutas e memórias, mesmo em face da opressão. Que este estudo alcance a dádiva de honrar as vozes que foram silenciadas e os conhecimentos que tentaram ocultar, que seja uma forma de valorizar cada história e herança que nos fortalecem e nos inspira até hoje.

## AGRADECIMENTOS

Nos limites destas páginas deverão caber muita gratidão, mesmo porque este trabalho foi elaborado por nós, Felipe Bueno e Maria das Graças.

Eu, Maria, primeiramente quero agradecer a Deus, pois até aqui foi o Senhor que nos sustentou e nos deu forças para continuar trilhando os nossos caminhos.

Em segundo lugar, quero agradecer a minha família por sempre apoiar as minhas decisões e estar ao meu lado. Em especial quero agradecer a minha mãe que, durante toda a minha vida segue me dando forças, chego a me alegrar com todo orgulho que ela sente em me ver concluir a Universidade.

Gradeço também ao meu colega e grande amigo, Felipe Bueno, que sempre esteve do meu lado, tanto na vida acadêmica, quanto na vida pessoal. Seguimos essa amizade desde 2019.2, sempre juntos nos trabalhos em grupo e sempre pensando sobre como seria a conclusão, o TCC. Fomos uma dupla conhecida na UNEB, e principalmente na sala, pela forte amizade durante todo esse tempo. Não soltamos a mão um do outro e, coincidentemente ou não, foi possível essa empreitada no TCC. É mais que satisfatório o sentimento de dever cumprido, pois só nós dois sabemos os altos e baixos que enfrentamos até aqui. Entretanto, a vida acadêmica nos proporcionou coisas que nem nos nossos melhores sonhos podíamos imaginar alcançar um dia.

Agradeço à nossa querida orientadora, Professora Kleide, pelos valiosos ensinamentos e pelas partilhas durante a construção deste trabalho.

À maravilhosa Professora Deysiene, pelo apoio, dedicação e pela força para que pudéssemos concluir essa etapa tão importante em nossa vida.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Edna Moreira, coordenadora de TCC, pelo amparo, pelas discussões teórico-metodológicas e pelo acompanhamento do processo.

Eu, Felipe, percebo o tamanho da responsabilidade que carregava comigo durante a minha trajetória acadêmica, pois, eu era, e continuo sendo, o único de toda a minha família paterna a fazer um curso superior em uma universidade pública. As minhas lutas são reflexo dos meus antepassados, os quais foram impedidos de gozar do direito de acesso e/ou de permanência aos/nos ambientes escolares.

Primeiramente, agradeço a Deus pela dádiva da vida e por me permitir realizar os meus sonhos.

Agradeço à minha avó, meu maior exemplo de força e amor incondicional, cujas palavras de encorajamento e sua constante presença em minha vida foram fundamentais para

que eu pudesse correr atrás dos meus sonhos. À sua maneira, sempre cuidou de mim com dedicação e me mostrou o verdadeiro significado do amor. Sua luta para me oferecer o melhor, seus gestos, e o brilho no seu olhar quando acreditava em mim são memórias que carrego com profunda gratidão. Obrigado por ser meu porto seguro, por me inspirar e me ensinar, através de sua vida, que a determinação e o amor podem superar qualquer desafio. Foi graças a ti que cheguei até aqui. Eu te amo, minha vó Durvalina.

Agradeço aos meus pais, Fernando e Ligia, aos meus irmãos, Igor e João Pedro, e ao meu sobrinho, Thales, por serem meus motivos para lutar por uma vida melhor. Isso também é por vocês.

Às minhas tias, Antônia e Lídia, meu profundo agradecimento. Vocês sempre demonstraram orgulho por mim e foram peças fundamentais ao me ajudarem durante este período na universidade. O apoio, o carinho e o incentivo de vocês me deram forças nos momentos mais desafiadores e me motivaram a seguir em frente.

Finalizar esta trajetória tão significativa não seria possível sem o apoio e a presença de pessoas incríveis que estiveram ao meu lado durante essa caminhada. Minha gratidão é imensurável e cada nome mencionado aqui tem um espaço especial no meu coração.

A minha trajetória na Universidade foi marcada pela cumplicidade entre meus amigos da turma e eu. Foi sobre encorajar e encorajar-se simultaneamente, um segurando a mão do outro para que conseguíssemos concretizar nossos sonhos. Nesse sentido, agradeço, em especial, à minha amiga, Maria das Graças, que permaneceu ao meu lado em todos os momentos. A você, Maria, minha eterna gratidão. Sua presença foi um farol em tempos difíceis e uma fonte de alegria nos dias felizes. Obrigada por seus conselhos sinceros, por sempre me acolher com carinho e por lutar por mim, mesmo quando eu duvidava de mim mesmo. Seus gestos de apoio e sua disposição para enfrentar desafios ao meu lado, incluindo as madrugadas realizando trabalhos, foram essenciais nessa caminhada. Você me ensinou o valor da amizade verdadeira e me mostrou que, com pessoas como você ao nosso lado, nenhum sonho é impossível. Este trabalho é também uma celebração da nossa parceria e da força do seu coração generoso.

Agradeço também ao meu amigo, Washington, o filho que a universidade me deu e que Deus colocou na minha vida como um presente inestimável. Você, com sua generosidade, carinho e alegria, transformou minha jornada acadêmica em algo muito mais especial do que eu poderia imaginar. Nosso amor e amizade são recíprocos. Levarei sempre comigo a força desse laço tão bonito que construímos. Obrigado por estar ao meu lado, por ser esse ser

humano maravilhoso, e por tornar essa trajetória inesquecível. Carregarei você para sempre em meu coração.

À minha querida amiga, Bruna, minha eterna gratidão. Foi você quem insistiu para que eu viesse fazer este curso nesta universidade, acreditando em meu potencial antes mesmo de eu acreditar. Sua amizade é um presente, marcada por conselhos sábios, apoio incondicional e gestos de carinho que me guiaram e me fortaleceram ao longo de toda trajetória.

Quero também estender meus agradecimentos aos meus “irmãos” da residência universitária, pois foram uma parte essencial nessa jornada. Em especial, minha amiga, Laíra Anjos, por compartilhar comigo uma amizade verdadeira e cheia de significados. Os dias ao lado dela foram simplesmente incríveis e, sem dúvida, a carrego como uma irmã no coração. Laíra, sua presença iluminou os momentos mais desafiadores e tornou essa fase inesquecível.

Minha gratidão também à minha amiga Sandra, pela amizade sincera, pelo carinho e pelas inúmeras alegrias compartilhadas. Sempre será a minha “chiquereza”, e sou eternamente grato por ter vivido tantos momentos especiais ao seu lado.

À minha amiga Eliude, que foi uma das primeiras a me estender a mão quando cheguei à casa dos estudantes. Só quem passa pelo processo de adaptação na residência sabe o quão difíceis são as primeiras semanas, quando somos inseridos em um contexto totalmente novo, rodeados por pessoas desconhecidas de diferentes lugares. Eliude, seu apoio e suas palavras de incentivo fizeram toda a diferença para mim.

Não poderia deixar de agradecer à minha parceira de vida, Edy, um verdadeiro presente de Deus. Ela foi o apoio que precisava durante os momentos mais intensos dessa trajetória acadêmica e pessoal. Edy, além de parceira de aventuras, festas e desafios, você sempre soube puxar minha orelha quando eu precisava, mas também vibrar genuinamente com cada conquista minha. A nossa amizade não foi por conveniência, mas por uma irmandade verdadeira, construída com amor, respeito e cumplicidade.

Um agradecimento especial ao meu colega de quarto Jonatas, um cara incrível, que me arrancou risadas até nos momentos mais difíceis. Expresso, também, meu carinho a minha amiga Terezinha, por me aturar e compartilhar comigo aventuras que levarei para sempre na memória. Agradeço a Karine, por sua amizade leve e afetuosa, que se fortaleceu ao longo dessa jornada.

Minha gratidão se estende a Gabriel Magalhães, Evellem, Iure, Rodrigo, Patrícia, Regina, Rejane, Eliane, Fabiana, Geovana e a todos os demais residentes que, mesmo em um simples “bom dia”, “boa tarde” ou “boa noite”, contribuíram para tornar a convivência mais

leve e acolhedora. Às vezes, um sorriso compartilhado ou uma palavra gentil fazem toda a diferença em dias difíceis.

Aqui eu gostaria de expressar minha sincera gratidão à minha orientadora, Kleide, à professora Deyse e à professora de TCC, Edna. Vocês foram essenciais para que meu sonho de me tornar professor fosse realizado. Suas orientações, dedicação e incentivo foram pilares fundamentais na construção deste trabalho. Agradeço por acreditarem no meu potencial e por estarem ao meu lado ao longo desta trajetória. Este trabalho reflete não apenas o meu esforço, mas também o comprometimento e o apoio de vocês, que fizeram parte desse lindo capítulo da minha vida acadêmica. Terão sempre a minha gratidão!

Cada pessoa mencionada aqui faz parte da minha história e deixou uma marca única em meu coração. Sem vocês, essa caminhada teria sido mais árdua e menos especial. Minha gratidão eterna a todos que acreditaram em mim, me apoiaram e compartilharam seus momentos comigo. Muito obrigado por fazerem parte da minha vida e dessa vitória!

Por fim, mas não menos importante, nós, Felipe e Maria, externamos os nossos agradecimentos a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por transformar as nossas vidas e nos proporcionar vários momentos de alegria e de aprendizados valiosos. Além disso, não podemos nos esquecer de citar as inúmeras oportunidades que a Universidade nos concedeu durante a nossa trajetória, como as viagens para eventos e apresentações de trabalhos, os estágios obrigatórios e os remunerados e as bolsas de permanência, que foram essenciais para nos permitir vivenciar experiências transformadoras e continuar firmes em nossa caminhada acadêmica.

Agradecemos a todas as pessoas que dedicam suas vidas a fazer com que a Universidade aconteça, por todo apoio e incentivo. Levaremos conosco não apenas o conhecimento, mas também todas as lembranças de momentos únicos vividos aqui.

Às vezes, eu temo escrever. Escrever se transforma em medo, de eu não poder escapar de tantas construções coloniais.

Neste mundo, eu sou vista como um corpo que não pode produzir conhecimento. Como um corpo 'sem lugar'.

Eu sei que enquanto eu escrevo, cada palavra que eu escolho será examinada, e talvez até mesmo invalidada.

Então por que eu escrevo?

Eu preciso. Eu estou incorporada em uma História de silenciamentos impostos, de vozes torturadas, línguas despedaçadas, idiomas forçados e, discursos interrompidos. E eu estou cercada por espaços brancos, onde eu dificilmente posso entrar ou permanecer.

Então, por que eu escrevo?

Eu escrevo quase como uma obrigação, para me encontrar.

Enquanto eu escrevo, eu não sou o 'Outro', mas o eu, não o objeto, mas o sujeito. Eu me torno a relatora, e não a relatada. Eu me torno a autora, e a autoridade da minha própria história. Eu me torno a absoluta oposição do que o projeto colonial havia predeterminado.

Eu me torno eu.

Grada Kilomba

LIMA, Felipe Bueno; CARVALHO, Maria das Graças Costa. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORACIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) PRODUZIDOS ENTRE 2013-2023 NO DCHT, CAMPUS XVII DE BOM JESUS DA LAPA-BA.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, Universidade do Estado da Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2024.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com foco na sistematização e análise de como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013 a 2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa – Ba, abordam a educação para as relações étnico-raciais, para isso fundamenta-se no materialismo histórico dialético (MHD) e conta com uma abordagem qualitativa e documental, fundamentada em Minayo (1994, 2000) e Lüdke e André (1986), com foco na análise reflexiva e interpretativa das produções acadêmicas. A coleta de dados seguiu os princípios da revisão sistemática, auxiliada por palavras-chave como "educação étnico-racial", "preconceito racial" e "identidade da criança negra", garantindo o rigor na identificação. Também foram realizadas a leitura exploratória e a análise dos resumos dos TCCs. Para a RSL, foi feito um levantamento de todos os TCCs produzidos, num recorte temporal de 2013 a 2023. As análises dos resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB, Campus XVII, evidenciou a relevância das discussões sobre educação para as relações etnorraciais, bem como os desafios e as lacunas existentes para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. As análises revelaram contribuições significativas, como o fortalecimento da identidade de crianças negras, quilombolas e indígenas, e abordagens inovadoras que utilizam práticas culturais, como a capoeira, na luta contra o racismo estrutural. Contudo, os trabalhos também apontaram entraves persistentes, como a insuficiente formação de educadores, a carência de materiais didáticos representativos e a falta de políticas públicas efetivas.

**Palavras-chave:** Educação para as relações etnorraciais. Identidade. Decolonialidade.

LIMA, Felipe Bueno; CARVALHO, Maria das Graças Costa. **EDUCATION FOR ETHNICORACIAL RELATIONS: SYSTEMATIC REVIEW OF COURSE CONCLUSION WORK (TCCS) PRODUCED BETWEEN 2013-2023 AT DCHT, CAMPUS XVII DE BOM JESUS DA LAPA-BA.** 2024. Course Completion Work (Graduation in Pedagogy) - Department of Human Sciences and Technology, State University of Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2024.

### **ABSTRACT**

This study aimed to carry out a systematic literature review (SLR) focusing on the systematization and analysis of how the Course Completion Papers (TCCs) produced between 2013 and 2023, in the Department of Human Sciences and Technologies (DCHT), Campus XVII of Bom Jesus da Lapa-Ba, address education for ethnic-racial relations, for this purpose, it is based on dialectical historical materialism (MHD) and has a qualitative and documentary approach, based on Minayo (1994, 2000) and Lüdke and André (1986), with a focus on the reflective and interpretative analysis of academic productions. Data collection followed the principles of systematic review, aided by keywords such as "ethnic-racial education", "racial prejudice" and "black child identity", ensuring rigor in the identification, exploratory reading and analysis of the abstracts of the TCCs. For the RSL, a survey of all TCCs produced was carried out, in a time frame from 2013 to 2023. The analyses of the summaries of the Final Course Works (TCCs) of the Department of Human Sciences and Technologies of UNEB, Campus XVII, highlighted the relevance of discussions on education for ethnoracial relations, as well as the challenges and gaps that exist for the implementation of a truly inclusive and anti-racist education. The analyses revealed significant contributions, such as the strengthening of the identity of black, quilombola and indigenous children, and innovative approaches that use cultural practices, such as capoeira, in the fight against structural racism. However, the works also pointed out persistent obstacles, such as insufficient training of educators, the lack of representative teaching materials and the lack of effective public policies.

**Keywords:** Education for ethnoracial relations. Identity. Decoloniality.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 3- LEI 10.639/2003 E Lei 11.645/2008: ENTRE O IDEAL E O REAL –PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ETNORACIAL NO BRASIL.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1- DESCONSTRUINDO O SILÊNCIO: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORACIAIS (ERER) COMO ESTRATÉGIA DE VISIBILIDADE DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 4 - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORACIAIS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO DCHT XVII: APONTAMENTOS A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 QUAIS SÃO AS PERSPECTIVAS ENCONTRADAS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) ACERCA DAS RELAÇÕES ETNORACIAIS?.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2 DE QUE MANEIRA OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) CONTRIBUEM PARA A POTENCIALIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES PARA AS RELAÇÕES ETNORACIAIS?.....</b>	<b>38</b>
<b>4.3 QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS LACUNAS ENCONTRADAS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCCS) DO DCHT XVII QUE DIFICULTAM A IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR?.....</b>	<b>42</b>
<b>CONSTRUINDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos houve um crescente reconhecimento da necessidade de enfrentar o racismo e a desigualdade racial no sistema educacional brasileiro. Este esforço busca reverter um processo histórico de apagamento que há séculos invisibiliza as contribuições e as formas de resistência desenvolvidas pelos povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas. Esses povos foram e ainda continuam sendo marginalizados, tanto nos registros históricos, quanto nos currículos escolares, o que reforça a urgência de uma educação que reconheça e valorize suas trajetórias, lutas e legados. Narrativas importantes, como a luta dos quilombos e as revoltas indígenas, que simbolizam a resistência à escravidão e à colonização, têm sido frequentemente minimizadas ou distorcidas, o que enfraquece o entendimento do papel central desses grupos na formação da sociedade brasileira. Além disso, aspectos culturais como a influência dos saberes agrícolas e culinários indígenas e africanos, as contribuições das culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena ao português e à espiritualidade são desvalorizadas, quando não totalmente omitidas.

Nesse contexto, a educação para as relações etnoraciais<sup>1</sup> surge como um recurso para conscientizar e valorizar a diversidade cultural do Brasil, promovendo o reconhecimento dessas histórias e o combate às estruturas históricas de exclusão e discriminação racial, além de fomentar a igualdade de oportunidades para todos. O processo que levou à discussão sobre as relações etnoraciais na educação brasileira foi impulsionado por uma série de eventos históricos, movimentos sociais e políticas públicas. Inicia-se com o legado da escravidão e colonização e perpassa pela luta de resistência e reivindicação de direitos e reconhecimento pelos movimentos sociais afrodescendentes e indígenas, além da inclusão dessas temáticas no currículo escolar. O resultado dessas lutas culmina com direitos assegurados na Constituição de 1988 para esse segmento social e a implementação de políticas de ação afirmativa, bem como formação de professores e políticas educacionais voltadas para promover uma educação mais inclusiva e consciente das questões raciais.

---

<sup>1</sup> No decorrer deste trabalho foi possível encontrar o termo “étnico-raciais” em algumas citações de anos passados e “etnoracial” adotado neste estudo. Etno é uma forma reduzida que é um elemento da composição que, isoladamente não constitui um vocábulo. Conforme o Novo acordo ortográfico, quando a próxima palavra começa pela consoante ‘r’ este deve ser dobrado. Desta forma temos o termo etnoracial.

Ao refletir sobre nossas trajetórias e a formação que recebemos desde a Educação Básica surge a necessidade de procurar respostas para algumas questões que emergiram no ambiente escolar. É como se uma parte fundamental de nós fosse arrancada, pela ausência de uma história que deveria nos pertencer, mas que foi silenciada e/ou distorcida. Perdemos a verdadeira herança dos nossos antepassados Afro- brasileiros, Africanos e Indígenas, pois, a educação que recebemos foi um espelho quebrado, em que as imagens dessas culturas se tornaram distorcidas, reduzidas a estereótipos e datas vazias que, em vez de nos ensinar, nos limitava. Fomos ensinados a celebrar o que é fragmentado, sem saber da profundidade, da riqueza, do sofrimento e da resistência que estavam por trás dessas datas. As práticas docentes, com visão acrítica, desconfiguravam a história que deveria ser contada com reverência, tornando-a uma sombra de si mesma. A verdadeira essência das relações etnorraciais, aquela que deveria nos educar para a compreensão profunda e para o respeito, ficou eclipsada, abafada por uma educação que faz da história um conto simplista e incompleto. E, assim, seguimos sem saber completamente quem erámos, sem termos sido apresentados a grandiosidade das histórias dos nossos ancestrais.

Ao adentrarmos na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi possível perceber logo no início da graduação que estávamos envolvidos em um espaço onde existe a pluralidade de vozes, histórias e perspectivas que nos permitiram enxergar quão limitados foram os ensinamentos na escola sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Compreendemos que a verdadeira Educação para as Relações Etnorraciais vai além de datas comemorativas. A Educação para as Relações Etnorraciais (ERER) exige um currículo que inclua consistentemente as narrativas e contribuições Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas em todos os níveis e áreas do ensino, destacando tanto as violências sofridas quanto as conquistas e resistências protagonizadas. Esse processo de desconstrução é muitas vezes doloroso, pois revela a negligência e a omissão que marcaram nossa educação inicial. É na Universidade que nos damos conta de que a omissão de nossas histórias ancestrais não foi apenas descaso, mas também uma perpetuação de estruturas coloniais que ainda dominam a educação. Por isso, passamos a compreender a urgência de educar para as relações etnorraciais desde cedo, de forma transversal e crítica, para que futuras gerações cresçam enraizadas em sua identidade, conscientes de sua história e preparadas para construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Como já mencionado anteriormente, nossa motivação para investigar este estudo tem raízes profundas nas experiências que vivenciamos no ambiente escolar, onde a negação do

racismo era e continua a ser uma realidade persistente. Desde cedo, essas vivências nos fizeram questionar nossas identidades, criando a falsa impressão de que ser negro era sinônimo de algo negativo. Essa visão distorcida pode ser explicada com base na ausência de representações positivas de nossa ancestralidade negra e indígena na escola, fomos privados de um referencial que exaltasse a riqueza e a complexidade dessas culturas. Com base nisso, a nossa pesquisa visa desmistificar os estereótipos enraizados na sociedade, oferecendo uma contribuição significativa para a desconstrução de narrativas limitantes.

É válido ressaltar que esta pesquisa não se enquadra no que costumam chamar de “vitimismo” e sim, em uma ascendência pela busca de representatividade e pela construção de identidades e histórias negras positivas, até porque será mesmo que os povos indígenas que aqui no Brasil viveram e os milhões de africanos e seus descendentes que foram trazidos à força, não deixaram outros legados, além do sofrimento, violência e exploração? Deixaram sim, marcas profundas e inapagáveis, legaram suas culturas, línguas, saberes, tecnologias e formas de resistência. Sendo assim, nos debruçar sobre essa pesquisa é embarcar em um encontro ancestral significativo para nossas histórias enquanto pessoas negras.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem a missão de realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), focando especificamente nas análises dos resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013-2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), *Campus XVII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Bom Jesus da Lapa, Bahia. A escolha de analisar os resumos se justifica à medida em que chegamos ao entendimento que ele é projetado para capturar as essências dos trabalhos, com destaque para os aspectos mais relevantes e informações cruciais. Levando em consideração que a discussão sobre a importância da Educação para as Relações Etnorraciais é essencial para o avanço da educação brasileira, esta pesquisa buscará responder ao seguinte questionamento: como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013 a 2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa - BA abordam a Educação para as Relações Etnorraciais?

Sendo assim, este estudo tem como **objetivo geral**: Analisar como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013 a 2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa- Ba, abordam a Educação para as Relações Etnorraciais. E como **objetivos específicos**: Identificar as perspectivas acerca das relações etnorraciais contempladas nos TCCS de 2013-2023; Justificar como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) contribuem para potencializar as

discussões para as relações etnorraciais; e, Demonstrar por meio de um olhar crítico, as lacunas que dificultam o alcance de uma implementação efetiva da Educação Antirracista no ambiente escolar, com base nos TCCs produzidos no DCHT XVII que abordam sobre a temática.

Diante desses objetivos este trabalho buscará responder as seguintes questões norteadoras:

- Quais são as perspectivas encontradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) acerca das relações etnorraciais?
- De que maneira os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) contribuem para a potencialização das discussões para as relações etnorraciais?
- Quais são as principais lacunas encontradas nos TCCs do DCHT XVII que dificultam a implementação efetiva de uma educação antirracista no ambiente escolar?

A relevância pessoal dessa pesquisa é profunda, pois investigar questões etnorraciais está intrinsecamente ligado à busca por nossas identidades, isso porque ao longo das nossas jornadas, nos deparamos com narrativas da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena que, de certa forma, causavam a marginalização de nossos povos, o que gerou em nós sentimentos de desconexão com nossas ancestralidades e raízes culturais. Nesse contexto, mergulhar nessas questões não apenas nos permitirá compreender melhor nossas histórias, mas também nos empodera e nos proporciona sensações de valor e pertencimento. Essa jornada é, desse modo, de autoconhecimento, pois, poderá nos fortalecer e nos capacitar para o desempenho de papéis mais conscientes e ativos na sociedade.

Este trabalho tem uma relevância acadêmica por ser uma potência para construir novos entendimentos sobre a Educação para as Relações Etnorraciais, com foco especial na promoção da igualdade racial e na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Além disso, há a perspectiva de preencher lacunas na literatura acadêmica ao oferecer análises e perspectivas sobre as complexidades das relações etnorraciais na educação. Por meio do legado deixado através do nosso trabalho, da história trilhada e dos conhecimentos adquiridos, produzidos e compartilhados, há a possibilidade de que as/os futuras/os pedagogas/os acessem informações relevantes sobre a temática. Assim, outros sujeitos conseguirão nortear caminhos para a sua imersão consciente e plena na experiência formativa, rompendo os entraves impostos pelo desconhecimento e construindo novas e melhores formas de pensar e efetivar sua prática pedagógica.

Este trabalho apresenta relevância social ao passo que fornece *insights* que têm o potencial de impactar positivamente nas práticas pedagógicas, tornando-as mais sensíveis às questões etnoraciais. Essas contribuições podem não só ajudar, mas também promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade etnoracial, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este trabalho está dividido em 4 capítulos, além desta introdução que é o primeiro e as considerações finais. O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos. A pesquisa utilizou o materialismo histórico dialético como base teórica para analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos sobre a Educação para as Relações Etnorraciais no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (*Campus XVII*) da Universidade do Estado da Bahia. O estudo é de caráter qualitativo e documental, aplicou a revisão sistemática para mapear as produções acadêmicas realizadas de 2013-2023. A Análise de Conteúdo foi empregada para interpretar criticamente os dados.

O terceiro capítulo traz, de uma forma bem sucinta, o impacto das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação. Elas visam combater o racismo estrutural e dar visibilidade à história e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no sistema educacional brasileiro. Trazemos a colonização como promotora de subjugação e apagamento cultural de indígenas e africanos, consolidando hierarquias raciais que persistem como desigualdades até hoje. Nesse mesmo capítulo encontra-se também o subcapítulo 3.1 intitulado: “Desconstruindo o Silêncio: A Educação para as Relações Etnorraciais (ERER) como Estratégia de Visibilização da História Afro-brasileira, Africana e Indígena” explora o papel fundamental da ERER no combate ao racismo e na promoção da diversidade cultural no ambiente educacional brasileiro. Destaca-se também nesse subcapítulo como a historiografia brasileira tradicional tem silenciado as histórias de resistência e luta dos povos Afro-brasileiros e Indígenas.

O quarto capítulo, intitulado “A Educação para as Relações Etnorraciais nos Trabalhos de Conclusão de curso do DCHT XVII: apontamentos a partir da revisão de literatura”, nos dedicamos à análise sistemática dos resumos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013-2023 no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), *Campus XVII* da UNEB, em Bom Jesus da Lapa-BA. Reconhecendo os resumos como fontes valiosas de informações, nosso objetivo principal consistiu em analisar como esses trabalhos abordam a Educação para as Relações Etnorraciais. Além disso, nos subcapítulos 4.1, 4.2 e 4.3, investigamos as perspectivas presentes nos TCCs, suas contribuições para potencializar as discussões sobre o tema e as lacunas que indicam a

necessidade de melhorias para implementar uma educação antirracista no ambiente escolar. E, por fim, encontram-se as considerações finais acerca do trabalho.

Foram encontrados nove TCCs que dialogam diretamente com a temática, cujas abordagens foram agrupadas em categorias para destacar as principais áreas de pesquisa e reflexão dos autores. Os dados foram organizados em uma tabela que inclui o ano, autor(a), título, e palavras-chave, extraídos dos TCCs físicos, disponíveis na biblioteca do DCHT XVII. Este estudo busca evidenciar o impacto dessas produções acadêmicas e propor avanços nas práticas educacionais voltadas às relações etnorraciais.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa presente se fundamenta no materialismo histórico dialético para a análise dos resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos sobre a educação para as relações etnoraciais na Universidade de Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa- BA A escolha das abordagens do Materialismo Histórico Dialético (MHD) se deu porque através desse enfoque é possível identificar as contradições entre o que é proposto teoricamente sobre a educação etnoracial e o que é praticado nas instituições de ensino. Para além disso, esse método nos permitiu examinar criticamente questões relacionadas ao colonialismo, capitalismo e racismo, fatores esses que influenciam diretamente nas implementações das Leis ou na falta delas.

O materialismo histórico dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, compreende a realidade social como produto das relações de produção e das contradições inerentes a essas relações. Sobre isso os autores destacam que:

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e oficial, em uma palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm conduzido uma luta ininterrupta, ora oculta, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta (Marx; Engels, 2007, p. 50).

No momento em que tivemos acesso a este pensamento, fomos conduzidos por uma teia de saberes que foram se entrelaçando, até chegarmos as contribuições de Clóvis Moura, sociólogo e historiador que também nos oferece meios para a tomada de consciência sobre a temática em questão. Fábio Nogueira de oliveira (2011, p.51) baseando-se em Clóvis Moura, traz o surgir da negritude como meio para agir contra as barreiras que impediam a assunção dos negros nos chamados espaços de brancos, nesse processo o negro reinventa-se subjetivamente, criando mecanismos de compensação frente à precária convivência com o mundo branco.

De acordo com Moura (1983, p. 43)

Se a negritude (ou qualquer outro nome que a designe) é a generalização das contradições criadas em uma sociedade opressiva e se ela exterioriza – em termos de conscientização – exatamente o lado mais irracional dessas contradições, então é um instrumento de conhecimento válido a partir daquele conceito de Hans Freyer, segundo o qual só sabe algo sociologicamente quem quer algo socialmente. Isto é: a negritude como

método de observação participante representa a unidade entre a teoria e a prática no sentido de desalienar não apenas as populações negras, mas todos aqueles estratos populacionais que, de uma maneira ou de outra, se sentem oprimidos e/ou marginalizados pelo sistema dominante em qualquer parte.

Os entendimentos de Moura (1983) sobre as relações raciais, juntamente com o Materialismo Histórico Dialético (MHD) nos ajudou a ver que a realidade atual é marcada pelo racismo e suas manifestações. O objetivo ao analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi ir além da descrição e aprofundar nessas análises para identificar de que maneira essas produções acadêmicas refletem ou desafiam as estruturas históricas de opressão racial. Sendo assim, ao analisar os TCC's produzidos na Universidade utilizando o MHD, poderemos identificar possíveis contradições entre o discurso educacional e a prática social no tratamento das questões etnoraciais, visto que o Materialismo Histórico Dialético é um método que visa não apenas a análise das condições atuais, mas também à transformação dessas condições.

Portanto, trata-se de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2001) enfoca a compreensão profunda e busca captar as riquezas e a profundidade dos significados, através de uma abordagem reflexiva, interpretativa e contextualizada, valorizando a subjetividade e a complexidade dos contextos estudados. Seguindo essa mesma linha de pensamento, os estudos de Moraes (2002, p.191), dizem que:

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Desse modo, a escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela riqueza de informações e pelas contribuições que ela vai nos conceder para a análise dos trabalhos sobre a Educação para as Relações Etnorraciais. Pois, diferentemente de uma análise puramente quantitativa, a abordagem qualitativa permite compreender as narrativas e possibilita uma análise crítica e contextualizada, considerando as particularidades culturais e sociais que permeiam o tema. A Educação para as Relações Etnorraciais demanda uma compreensão sensível e multifacetada, que a pesquisa qualitativa está apta a oferecer, ao valorizar as vozes e experiências dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa é documental, uma vez que a análise recai sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) relacionados à Educação para as Relações Etnorraciais. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica que auxilia na identificação de informações relevantes e no entendimento das práticas sociais e educacionais, sendo

especialmente útil quando se deseja compreender como certas práticas são formalmente reguladas e documentadas. Essa abordagem possibilita uma visão detalhada e contextualizada do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a análise crítica e a construção de novas interpretações sobre o tema investigado. Cellard (2008) diz que a análise documental não apenas revela informações explícitas, mas também ajuda a interpretar o contexto e as intenções por trás dos documentos, fornecendo uma base sólida para a análise crítica e a formulação de novas hipóteses de pesquisa.

O levantamento das produções acadêmicas será conduzido nos moldes da revisão sistemática que é uma abordagem metodológica que tem a capacidade de garantir rigor na coleta e análise de dados, proporcionando uma visão mais abrangente e detalhada da produção científica existente sobre o tema. Sampaio e Mancini (2007) destacam que a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é um método de pesquisa que utiliza a literatura publicada como principal fonte de dados, permitindo a síntese e análise das investigações realizadas sobre um tema específico. Esse processo resulta em uma visão consolidada das evidências e conclusões relacionadas a uma intervenção ou questão particular, oferecendo uma base robusta para novos estudos e práticas.

Ao utilizar a Revisão Sistemática, este trabalho pretende não apenas mapear localmente o conhecimento existente sobre a Educação para as relações etnoraciais, mas também contribuir para a discussão acadêmica ao identificar novas direções para a pesquisa e a prática pedagógica. Essa abordagem permitirá que o estudo ofereça uma análise robusta e fundamentada sobre os desafios e as possibilidades na implementação da educação etnoracial na cidade de Bom Jesus da Lapa- Ba, com base em um exame crítico das produções científicas até o momento na Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, Campus XVII de Bom Jesus da Lapa-Ba.

## **2.1 Etapas da Pesquisa**

Iniciamos a pesquisa no mês de agosto e finalizamos no mês de setembro de 2024. Na primeira etapa da investigação, o objetivo foi identificar os trabalhos que versavam sobre a educação para as relações etnoraciais. A coleta dos documentos foi realizada na biblioteca do Departamento, com auxílio do bibliotecário para localizar os TCCs impressos que tratavam sobre a temática, os critérios de seleção incluíram:

- Palavras- chave: Nos TCCs fizemos as buscas com os termos “educação étnico-racial”, “afrodescendência”, “relações étnico-raciais”, “preconceito racial” e “identidade da criança negra”.
- Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura exploratória dos TCCs selecionados. A leitura se concentrou nos resumos dos trabalhos, a fim de obter uma visão geral sobre os objetivos, abordagens e resultados de cada estudo.

Após a leitura exploratória, os TCCs selecionados foram organizados em uma tabela com descrições de cada trabalho, para facilitar o processo de análise posterior. Nessa tabela contém as seguintes informações: ano de publicação, autor, título do trabalho e palavras-chave. Após essa etapa partimos para a Análise de Conteúdo que foi utilizada para examinar detalhadamente os resumos dos TCCs. Esse método permitiu identificar e interpretar padrões e recorrências nos documentos.

A extração dos dados foi regida por meio de uma revisão sistemática dos trabalhos encontrados sobre o tema, focando no **objetivo geral do trabalho que é:** Analisar como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013 a 2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa- Ba, abordam a educação para as relações etnorraciais. E como **objetivos específicos:** Identificar as perspectivas acerca das relações etnorraciais contempladas nos TCCS de 2013-2023; Justificar como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) contribuem para potencializar as discussões para as relações etnorraciais e, Demonstrar por meio de um olhar crítico, as lacunas que dificultam o alcance de uma implementação efetiva da educação antirracista no ambiente escolar, com base nos TCCs produzidos no DCHT/ XVII que abordam sobre a temática.

### CAPÍTULO 3

#### **LEI 10.639/2003 E LEI 11.645/2008: ENTRE O IDEAL E O REAL – PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ETNORACIAL NO BRASIL**

A colonização do Brasil, iniciada no século XVI, trouxe profundas transformações sociais e culturais, estruturadas pela violência, subjugação e exploração dos povos originários e africanos. De acordo com Barros II e Rodrigues (2019, p. 294) “O conceito de raça surgiu, inicialmente, como uma forma de diferenciação entre os povos. Logo, no entanto, tomou um contorno mais perverso: os colonizadores, isto é, os europeus passaram a utilizá-lo como justificativa para a dominação das demais populações”. Com isso, os povos originários, que já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos europeus, foram os primeiros a sofrer os impactos desse processo. Esse contexto violento foi ampliado com a chegada forçada de africanos escravizados, sequestrados de seus territórios e arrancados de suas raízes culturais, como bem descreve Munanga (2003, p. 37):

Essa história a conhecemos bem: esses povos foram seqüestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões para emigrar. Evidentemente, eles também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de construção das identidades particulares como a “italianidade brasileira”, a identidade gaúcha etc. Mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial.

A escravidão e a colonização geraram um sistema de hierarquias raciais que estruturaram as relações sociais no Brasil, com negros e indígenas ocupando as camadas mais vulneráveis da sociedade. Por isso, a história de resistência de negros e indígenas contra a opressão colonial e escravista deve ser vista como parte essencial da formação do Brasil e de sua luta contínua por equidade e justiça racial. De acordo com Munanga (2022, p.117):

A questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados como monoculturais e monolíngüísticos. O tráfico humano dos africanos chamado tráfico negreiro, tanto no mundo árabe como no ocidental e as migrações de todos os tempos juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias,

culturas e línguas diversas. Isso é um dado da história da humanidade que não podemos mudar, mas a inércia das consequências e legados dessa história continua a produzir efeitos perversos nas relações entre comunidades e pessoas, frutos desses encontros históricos.

Esse legado de violência e exploração, ainda que parcialmente superado, continua a influenciar as relações sociais e as desigualdades existentes no país, seus efeitos ainda se fazem presentes na atualidade, a exemplo do racismo. Compreender esse processo histórico é essencial para a formulação de políticas públicas e educacionais que busquem combater o racismo e promover o reconhecimento das contribuições históricas e culturais de negros e indígenas para a formação da nação brasileira.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 03/2004 apresenta importantes contribuições para a discussão em questão, pois, “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, Conselho Nacional de Educação, 2004, p.2). O Parecer ainda salienta que:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (Brasil, 2004, p.3).

O referido Parecer também destaca que o combate ao racismo deve ser realizado por meio de pedagogias adequadas para esse propósito. Nesse contexto, aponta que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e 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 da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p.7-8).

Sendo assim, o campo da Educação das Relações Etnorraciais no Brasil ganhou visibilidade com o fortalecimento de movimentos sociais negros, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados. Contudo, entre o ideal previsto pela legislação e a realidade de

sua aplicação, há desafios estruturais, formativos e culturais. Sobre as leis, Munanga (2005, p.17) aponta que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p. 17).

É consenso que a educação brasileira deu um importante passo no reconhecimento das questões etnoraciais com a promulgação da Lei 10.639/03. Posteriormente, a Lei 11.645/08 ampliou esse marco, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, reforçando a necessidade de abordar a diversidade étnica na formação dos estudantes. A esse respeito a Lei 11.645/2008 ratifica:

**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 o caput deste artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e a formação da identidade nacional.

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

A promulgação dessas Leis representa um marco significativo na trajetória de luta do Movimento Negro, pois possibilita que professores e estudantes tenham acesso a uma narrativa histórica até então silenciada. Além disso, o conhecimento e a aplicação da Lei configuram uma ferramenta importante para o enfrentamento das desigualdades raciais que persistem no cotidiano escolar. A inclusão do conteúdo dos povos indígenas nos currículos

escolares busca não só corrigir a ausência histórica de uma abordagem mais plural da história do Brasil, mas também combater estereótipos negativos sobre esses povos.

Antes da promulgação da Lei 11.645/08, os povos indígenas eram frequentemente retratados nos materiais didáticos de forma distorcida e estereotipada, sendo apresentados como figuras do passado ou em posição subalterna. Com a lei, busca-se uma valorização de suas culturas, línguas, conhecimentos tradicionais e a importância contínua de sua presença na sociedade brasileira. Para um maior entendimento dessas questões, Gomes (2011), contribui dizendo que:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais (Gomes, 2011, p. 112).

Desde então, o debate educacional sobre diversidade racial tem sido incorporado de forma progressiva às diretrizes curriculares e às práticas pedagógicas. Porém, a implementação efetiva desses conteúdos depende não apenas de diretrizes nacionais, mas também do compromisso de Instituições de Ensino Superior em formar professores e profissionais que abordem essas questões de forma crítica. No contexto brasileiro, essas relações têm uma trajetória marcada por tensões, especialmente entre negros e brancos, em virtude das desigualdades históricas e estruturais. Atualmente, vivemos um momento significativo na luta contra a discriminação racial, em que essas tensões são discutidas de forma mais aberta e crítica, refletindo um processo de conscientização crescente. Nesse cenário, a preocupação com as desigualdades sociais geradas por relações etnoraciais desiguais, particularmente em relação à população negra, foi progressivamente incorporada às agendas legislativas e educacionais, em grande parte graças à mobilização do Movimento Negro e ao cumprimento de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

Para minimizar as tensões, surge a Educação para as Relações Etnorraciais (ERER) que faz referência às interações entre diferentes grupos sociais e seus membros, fundamentadas nas percepções e concepções sobre as diferenças e semelhanças relacionadas à identidade racial, tanto do indivíduo quanto do grupo ao qual ele pertence. Conforme Verrangia e Silva (2010), a educação das relações etnoraciais refere-se:

a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira (Verrangia; Silva, 2010, p. 710).

Embora a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista ainda seja um desafio, a Educação para as Relações Etnorraciais representa uma oportunidade crucial para a transformação social. O fortalecimento das políticas educacionais e a ampliação da conscientização coletiva abrem novos caminhos para uma sociedade equânime, justa e inclusiva, onde as diferenças raciais sejam celebradas e as desigualdades históricas sejam efetivamente enfrentadas.

### **3.1 Desconstruindo o Silêncio: A Educação para as Relações Etnorraciais (Erer) como Estratégia de Visibilidade da História Afro-Brasileira, Africana e Indígena**

A Educação para as Relações Etnorraciais (ERER) é um campo essencial para promover a equidade, o respeito e a compreensão nas escolas e na sociedade em geral. Trata-se de uma abordagem educacional que visa desconstruir preconceitos, combater o racismo e valorizar a diversidade etnorracial no ambiente educacional e fora dele. A ERER no Brasil representa uma proposta que vai além do simples ensino de conteúdos sobre as culturas nas escolas. De acordo com Gonçalves e Silva (2007, p. 490), a Educação para as Relações Etnorraciais deve:

[...] reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Sendo assim, a Educação para as Relações Etnorraciais (ERER) é uma abordagem transformadora que visa promover uma reflexão profunda sobre a história, a diversidade cultural e o impacto das relações raciais na formação da sociedade brasileira. Portanto, essa política não se limita a uma disciplina isolada e deve ser integrada ao currículo de forma

transversal em diferentes áreas do conhecimento, como história, literatura, geografia, artes, ciências e outras. Dessa forma, a EREER deve ser compreendida como uma perspectiva estruturante e permanente do sistema educacional brasileiro, que supera a realização de projetos isolados e temporários.

Torna-se imprescindível analisar como anda a inserção da questão racial nos currículos escolares. De acordo com Gomes (2012, p.104) “as reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas ainda têm inspirado muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão racial e a diversidade étnico-racial na escola”. De acordo com Santomé (1995, p.163):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Considerando esse contexto, somos levados a conclusão que a formação da sociedade brasileira está intrinsecamente ligada ao processo de colonização, marcado por relações de dominação, imposição cultural e apagamento das identidades dos povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas. Esse processo histórico consolidou uma perspectiva eurocêntrica que naturaliza a superioridade de uma cultura sobre outras consideradas "diferentes". Como destaca Munanga, (2005, p.15) “Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. A grosso modo, a historiografia brasileira tradicionalmente silenciou ou marginalizou várias histórias cruciais das populações Afro-brasileira, Africana e Indígena, omitindo suas lutas, resistências e contribuições culturais e sociais na construção do país. Essa afirmação pode ser sustentada pelas palavras de Cruz (2005, p. 27):

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império quanto nos primeiros anos na República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes

das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órgãos e escolas particulares.

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica latente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido.

Os estudantes que têm acesso, desde os primeiros anos da escolarização, a uma abordagem de ensino baseada em perspectivas decoloniais, desenvolvem uma compreensão mais ampla e crítica sobre a contribuição dos ancestrais Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas e a trajetória histórica desses povos. Ao adotar uma perspectiva decolonial no processo educacional, rompe-se com a lógica eurocêntrica que tradicionalmente domina os currículos escolares, valorizando as narrativas, saberes e culturas dos diferentes povos que compõem a construção das nações. Esse movimento não apenas resgata a pluralidade histórica, mas também promove um ambiente educativo mais inclusivo e democrático, onde as vozes e experiências historicamente marginalizadas ganham espaço e reconhecimento. Nesse sentido, Reis e Andrade (2018, p.3) afirmam que:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

A ERER surge como uma ferramenta fundamental para trabalhar com o pensamento decolonial e desconstruir o silenciamento, promovendo assim a visibilidade das histórias negras e indígenas que foram relegadas e consideradas menos importantes. Esse fenômeno de omissão é analisado em diversas obras acadêmicas e destaca-se em pontos como a resistência contra a escravidão e a colonização, a contribuição cultural, a discriminação estrutural após a abolição e a exclusão dos conteúdos etnoraciais nos currículos educacionais. A seguir, destacaremos os principais aspectos desse apagamento histórico.

Os quilombos foram comunidades autônomas formadas majoritariamente por pessoas negras que conseguiram escapar do regime escravocrata para viver livres da opressão. Dentre esses quilombos se destaca Palmares (localizado no estado de Alagoas), símbolo de resistência à repressão colonial que perdurou por mais de um século, até sua destruição em 1694. No entanto, essa resistência é minimizada nos currículos escolares, sendo muitas vezes apresentada de maneira simplista. Segundo Moura (1981, p.87):

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do sistema servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico.

No livro *História do Negro Brasileiro*, de Clóvis Moura, publicado pela primeira vez em 1989, o autor, valendo-se das reflexões de Oliveira (2011, p. 11), utiliza:

[...] o conceito de quilombagem, movimento no qual o quilombo, como unidade básica do processo de resistência do negro, articulava-se a outras formas de luta, como as insurreições urbanas da Bahia, durante o século XIX, e a revolta dos malês, em 1835, e o bandoleirismo (João Mulungu, em Sergipe, e Lucas da Feira, na Bahia).

Da mesma forma, é importante citar as revoltas indígenas, como a Confederação dos Tamoios, uma aliança formada por diversos povos originários entre 1554 e 1567, que resistiu à invasão portuguesa na região do Sudeste brasileiro. O apagamento dessa e de outras histórias de resistência dentro da historiografia oficial se reflete no processo de marginalização desses povos e de silenciamento de suas lutas. Diante de tudo isso, ainda não se pode ignorar a presença marcante da intolerância religiosa, que se revelou como um dos aspectos mais cruéis do processo colonizador. As crenças e os rituais dos povos originários eram constantemente interpretados a partir da lógica eurocêntrica. Essa rejeição à religiosidade indígena é evidenciada por Vainfas (1995, p. 62), ao afirmar que:

[...] os europeus insistiram em considerar como falsa e enganosa a “santidade” que, no entender deles, os caraíbas apregoavam de si mesmos; falsas e diabólicas as cerimônias aparentemente santas em que se alimentavam os maracás. Mas não é menos certo que quase todos usaram a expressão santidade para qualificar o caraíba, o maracá e a própria “festa diabólica” dos índios, mormente os jesuítas, os mais apavorados com a multiplicação e a visibilidade da cerimônia. Usaram-na a tal ponto que, ao longo do século XVI, santidade e religião indígena acabariam sinônimos no vocabulário dos colonizadores.

Essa desvalorização tem raízes históricas e pode ser exemplificada pela doutrina dos “Três Cs” — “Comércio”, “Cristianismo” e “Civilização” — e os “Três Ts” — “Tambor”,

“Tribo” e “Tarzan” —, difundida pelo missionário David Livingstone e citada por Serrano e Waldman (2008). Nesse contexto, os autores explicam que:

A doutrina dos “Três Cs”, ou seja, “C” de “Comércio”, “C” de “Cristianismo” e “C” de “Civilização”, alinhada pelo missionário David Livingstone, sintetizava tais diretrizes. O Comércio, o Cristianismo e a Civilização seriam os antídotos às primitivas concepções religiosas dos autóctones, à sua indigência social e cultural, à ausência de um aparato de Estado que correspondesse às demandas suscitadas pelo mundo inaugurado pelo industrialismo. (...) A administração desse “remédio” sugeria uma África assoberbada por “Três Ts” (...) “T” de “Tambor”, representando as religiões tradicionais, vistas como cultos degradantes, quando não pura e simplesmente demoníacos; “T” de “Tribo”, dado o fracasso cultural, linguístico e social responsabilizado pelo atraso do continente; e “T” de “Tarzan”, este último, um detestável ícone colonialista que assinala, metaforicamente, a suposta incapacidade dos povos africanos de se governarem e de serem senhores do próprio destino. Afinal, Tarzan simboliza o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive (Serrano; Waldman, 2008, p. 207).

Ao transpor a lógica dessa doutrina para o contexto brasileiro, observa-se que essas práticas discursivas perpetuaram a marginalização das culturas dos povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas, reforçando estereótipos e silenciando suas contribuições. No entanto, ao adotar uma perspectiva decolonial na educação, rompe-se com essas narrativas eurocêntricas, promovendo uma valorização efetiva das culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas. Essa abordagem permite resgatar as expressões culturais e espirituais das comunidades afrodescendentes, como a capoeira, os ritmos africanos e a religiosidade, destacando-as não apenas como formas de resistência cultural, mas também como elementos constitutivos de uma identidade nacional plural e diversa. Dessa forma, a desconstrução do olhar colonial e o resgate da riqueza cultural Afro-brasileira, Africana e Indígena, por meio de práticas educacionais verdadeiramente comprometidas com a valorização dessas culturas, contribui para a formação crítica dos educandos e para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente reproduzidas.

Maria Regina Celestino de Almeida, em “Os índios na História do Brasil”, questiona interpretações tradicionais e eurocêntricas que, por muito tempo, apresentaram os povos indígenas como figuras passivas e marginalizadas no processo de colonização. Ela propõe uma revisão crítica das leituras históricas que reduziram os indígenas a meros coadjuvantes em uma narrativa dominada pelo colonizador. Conforme a autora,

De personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidades de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos. Essas novas interpretações permitem outra compreensão sobre suas histórias e, de forma mais ampla, sobre a História do Brasil” (Almeida, 2010, p. 9-10).

Essa perspectiva crítica ressignifica o papel dos indígenas e revela a complexidade das suas estratégias de resistência, negociação e adaptação ao contexto colonial. Não se trata apenas de uma história de violência e submissão, mas também de resiliência cultural e sobrevivência. Como destacado por Almeida (2010), reconhecer os indígenas como agentes históricos é essencial para romper com visões preconceituosas que ainda prevalecem. Além disso, práticas fundamentais desenvolvidas pelos indígenas, como os conhecimentos agrícolas, permanecem frequentemente marginalizadas. O domínio do cultivo da mandioca, por exemplo, foi essencial para a construção da economia agrícola brasileira, assim como as técnicas sustentáveis de manejo da terra praticadas pelos povos originários. Contudo, essas contribuições raramente recebem o reconhecimento devido.

Da mesma forma, a influência linguística africana no português falado no Brasil, perceptível em diversas palavras e expressões do cotidiano, continuam sendo frequentemente subestimadas. Essa influência é evidenciada nas palavras de Castro (2016, p. 13), ao afirmar que:

[...] se as vozes dos quatro milhões de indivíduos que foram trasladados da África Subsaariana para o Brasil ao longo de quatro séculos consecutivos tivessem vez e fossem ouvidas em nossa História, não haveria dúvida de que a consequência mais direta daquele tráfico na antiga colônia sulamericana foi a alteração da língua portuguesa em todos os setores, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada, o que deu ao português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do português de Portugal.

Esse processo de apagamento não se limitou ao período colonial. Após a abolição da escravidão em 1888, os negros enfrentaram a exclusão sistemática, sem políticas efetivas de integração social e econômica. O racismo estrutural resultante desse contexto perpetuou desigualdades que persistem até hoje. Paralelamente, os povos indígenas foram submetidos a políticas de assimilação forçada, que buscaram apagar suas línguas e tradições culturais, marginalizando essas comunidades e negando-lhes identidades e direitos.

Cavalleiro *et al.* (2006) reforçam a importância da resistência cultural Afro-brasileira como um elemento essencial na preservação da identidade e na luta por igualdade. Eles destacam:

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras” (Cavalleiro *et al.*, 2006, p. 14).

Nesse contexto, a ausência de uma abordagem decolonial na educação por muitos anos relegou as histórias afro-brasileira e indígena a um papel secundário nos currículos escolares, fortalecendo uma narrativa eurocêntrica e parcial da história nacional. Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 representem avanços significativos ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, a implementação dessas normas enfrenta desafios práticos. A falta de preparo dos educadores e de materiais didáticos adequados tem dificultado a construção de um ensino que valorize, de fato, as contribuições desses povos e promova uma visão crítica e plural da história brasileira.

Portanto, repensar a historiografia e os currículos escolares sob uma perspectiva crítica e decolonial é fundamental para garantir o reconhecimento das contribuições dos povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas. Esse movimento não apenas resgata memórias históricas apagadas, mas também contribui para a luta contra as desigualdades sociais e para a valorização da diversidade cultural que constitui a identidade brasileira.



## CAPÍTULO 4

### A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNORRACIAIS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO DCHT XVII: APONTAMENTOS A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, o nosso empenho consiste na análise dos resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), elaborados entre 2013-2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do *Campus XVII* da UNEB, localizado em Bom Jesus da Lapa- BA. Assim sendo, desconsideramos as introduções, metodologias, resultados e conclusões dos referidos trabalhos, pois, precisamos reconhecer os resumos como fontes valiosas de informações. Sendo assim, a escolha de focar exclusivamente no resumo para a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) se dá por conta da sua sintetização dos principais elementos do trabalho, o que nos permite uma visão privilegiada, pois condensam ideias, metodologias, resultados e conclusões que refletem o que há de mais relevante nos trabalhos encontrados, o que evita que nós, analisadores, façamos uma leitura extensa das seções dos TCCs.

Nesta revisão sistemática temos como **objetivo geral**: Analisar como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013 a 2023, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa – BA, abordam a educação para as relações etnorraciais. E, como **objetivos específicos**: Identificar as perspectivas acerca das relações etnorraciais contempladas nos TCCS; Justificar como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) contribuem para potencializar as discussões para as relações etnorraciais; e, Demonstrar por meio de um olhar crítico, as lacunas que dificultam o alcance de uma implementação efetiva da educação antirracista no ambiente escolar, com base nos TCCs produzidos no DCHT XVII que abordam sobre a temática.

Para facilitar a organização dos achados da pesquisa, utilizamos tabelas que incluem os seguintes dados: ano, autor(a), título do trabalho e palavras-chave, todos extraídos dos TCCs. Após a apresentação desses dados, as temáticas abordadas nos TCCs serão agrupadas em categorias, visando destacar as principais áreas de pesquisa dos autores. Vale destacar que as tabelas incluem apenas os TCCs disponíveis na Biblioteca do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do Campus XVII da UNEB, em formato físico. Foram encontrados apenas 09 TCCs que dialogam com a Educação para as Relações Etnorraciais.

**Tabela 01** – TCCs encontrados na biblioteca do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) – *Campus XVII* da UNEB (Bom Jesus da Lapa) que versam sobre a Educação para as Relações Etnorraciais selecionados para as análises dos dados.

Ano	Autores	Título	Palavras- chave
2013	Santos, Verônica Conceição dos	Relações preconceituosas na sala de aula: a questão da afrodescendência	Educação, Afrodescendentes, Preconceito Étnico-Racial.
2018	Jordão, Jéssica Santos Oliveira	Preconceito Racial: impactos no desempenho escolar em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, na agrovila 09/ Serra do Ramalho	Preconceito Racial, Impactos, Desempenho Escolar.
2013	Almeida, Leiliane Borges de	A inserção da discussão acerca da identidade étnico-racial negra na escola municipal quilombo: possibilidades e limites	Identidade, Afrodescendência, Currículo, Formação Docente, Políticas Públicas.
2015	Silva, Arlete Gertrudes	Capoeira e identidade da criança negra no espaço da associação lapense de Capoeira Ginga Bahia	Capoeira, Identidade, Etnia, Criança Negra.
2015	Souza, Cátia Ribeiro de	A construção da identidade da criança negra no contexto escolar de uma comunidade quilombola	Educação Quilombola, Criança Negra, Práticas pedagógicas, Cultura, Identidade.
2018	Borges, Marta Cristina	Práticas pedagógicas e a construção da identidade da criança negra	Práticas Pedagógicas, Identidade Negra, Educação Infantil
2015	Silva, Valcirleide Gomes	Trajetória da educação escolar indígena do povo Pankaru (Serra do Ramalho- Ba, 2000-2013)	Aldeia Indígena, Vargem Alegre, Educação Escolar Indígena, Formação de Professores.
2016	Santos, Aniele Rodrigues dos	O ensino da história e cultura afro-brasileira na escola municipal de anos iniciais caminho das flores: avanços e retrocessos no processo de implementação da lei 10.639/ 2003.	História, Cultura, Educação Étnico-Racial, Lei 10.639/2003.
2020	Cruz, Mônica Tamiris Pereira	A interseccionalidade e a pedagogia decolonial: uma etnografia sobre os docentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Gênero, Raça, Classe, Práticas Pedagógicas.

**Fonte:** Tabela produzida pelos autores do trabalho, 26 de outubro de 2024

A tabela apresentada demonstra que, na biblioteca do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) da UNEB – Campus XVII (Bom Jesus da Lapa), foram identificados:

- Apenas 2 trabalhos sobre o preconceito racial;
- 4 trabalhos que discutem a identidade da criança negra;

- 1 trabalho sobre a Educação Indígena;
- 1 trabalho que trata da implementação da Lei 10.639/2003;
- 1 trabalho relacionado à interseccionalidade e a pedagogia decolonial;

Agora, passaremos à análise dos dados, enfatizando as temáticas recorrentes identificadas em cada um dos TCCs, organizando-as em blocos de discussão para facilitar o entendimento e aprofundamento dos aspectos centrais.

#### **4.1 Quais são as perspectivas encontradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) acerca das relações etnoraciais?**

Em **Trajetória da educação escolar indígena do povo Pankarú (Serra do Ramalho- Ba, 2000-2013)**, a autora Valcirleide Gomes Silva (2015) se debruça nas conquistas e nos desafios que perpassaram pelas vidas dos povos indígenas Pankarú, dentro de sua comunidade na Aldeia Vargem Alegre, localizada no município de Serra do Ramalho, Bahia. A autora tem uma perspectiva crítica, centrada no sistema educacional, tanto nas escolas indígenas, quanto nas não indígenas. Desse modo, a autora expressa a necessidade de um sistema educacional que seja reestruturado visando incorporar as especificidades culturais e que garanta uma educação intercultural verdadeira, que valorize e preserve a identidade indígena, enquanto integra os alunos ao contexto nacional de maneira respeitosa e inclusiva, conforme prega a legislação brasileira.

O TCC intitulado **Capoeira e identidade da criança negra no espaço da Associação Lapense de Capoeira Ginga Bahia**, de autoria de Arlete Gertrudes Silva (2015) se fundamenta em uma perspectiva prática e teórica, enfatizando o papel transformador da capoeira como uma manifestação cultural, pedagógica, artística e esportiva afro-brasileira, que impacta a construção da identidade da criança negra. O estudo também demonstra que a Associação é um ambiente que transcende o esporte e funciona como espaço de educação não formal, enfatizando sua importância para a valorização da cultura Afro-brasileira.

As músicas, os movimentos, a arte e a história que circundam essas práticas podem trazer aos educandos a autoconfiança, a autoestima, o empoderamento e a resistência, além de propiciar a toda a comunidade escolar a quebra de estereótipos raciais, a inclusão e o respeito à diversidade. Além disso, esse trabalho tem a perspectiva de enfatizar como a prática da capoeira contribui para valorizar a história e a identidade de indivíduos socialmente discriminados.

As perspectivas encontradas no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **Relações preconceituosas na sala de aula: a questão da afrodescendência**, feito em 2013, por

Verônica Conceição dos Santos, se baseiam nas relações preconceituosas dentro do ambiente escolar, com direcionamento aos afrodescendentes, através de uma pesquisa participante, especificamente em uma escola municipal na cidade de Bom Jesus da Lapa, BA. O estudo tem a intenção de compreender como essas relações preconceituosas se manifestam na sala de aula e reflete sobre a importância de ações pedagógicas que possam contribuir para o combate ao preconceito etnoracial e para a valorização da história e cultura Afro-brasileira.

Em frente a isso, o trabalho discorre sobre a escassez ou até ausências de propostas/ações concretas do ensinamento da história ou cultura afro brasileira, por parte da gestão ou pelos professores. Além disso, quando há a menção no currículo é de forma limitada. Sendo assim, essa omissão por parte daqueles que fazem a educação pode gerar prejuízos significativos na perpetuação do preconceito, discriminação, fortalecendo estereótipos, invisibilizando contribuições históricas e culturais de pessoas negras, gerando um ambiente de exclusão.

O TCC intitulado **A interseccionalidade e a pedagogia decolonial: uma etnografia sobre os docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**, de Mônica Tamiris Pereira (2020), é uma análise que dialoga com a perspectiva decolonial, enfocando as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a perspectiva decolonial consegue evidenciar as desigualdades históricas e estruturais que afetam as populações historicamente marginalizadas. A autora também aborda como as opressões de classe e raça estão interligadas à desigualdade de gênero, enrijecendo a compreensão das múltiplas discriminações sofridas. Exemplo disso é a mulher negra, que sofre discriminações tanto pela sua cor como por seu gênero.

A partir da interação entre os saberes docentes e as subjetividades construídas por gênero, raça e classe, a pesquisa da autora desenvolve um olhar crítico sobre a educação e os desafios que emergem no contexto da formação pedagógica. A pesquisa identifica que as categorias de gênero, raça e classe influenciam diretamente as práticas pedagógicas, mas muitas vezes são tratadas de maneira confusa e alienada, sem uma compreensão crítica e alinhada com uma perspectiva antirracista.

No TCC que aborda o **Preconceito Racial: Impactos no desempenho escolar**, trabalho realizado por Jéssica Santos Oliveira Jordão (2018), apresenta uma análise clara sobre os impactos do preconceito racial no desempenho escolar. A partir do enfoque em uma escola municipal em Serra do Ramalho (BA), a autora aborda o racismo estrutural, a invisibilidade de alunos negros no contexto escolar e a necessidade de políticas educacionais

inclusivas. Dentro das perspectivas etnorraciais identificadas, encontra-se a importância do reconhecimento e combate ao racismo dentro do ambiente escolar.

Ao analisar as perspectivas contempladas no trabalho intitulado **A inserção da discussão acerca da identidade étnico-racial negra na escola municipal quilombo: possibilidades e limites**, realizado por Leiliane Borges de Almeida (2013), chegamos à compreensão de que a autora tem o intuito de entender como a identidade etnorracial negra está sendo abordada no currículo e no plano de curso da escola quilombola pesquisada. Desse modo, existe no trabalho a busca por saber se a história e a cultura Afro-brasileira estão sendo integradas ao ensino de maneira estruturada ou se permanecem como ações pontuais e superficiais. Podemos perceber também que, por mais que os envolvidos da pesquisa compreendam a magnitude da inserção da discussão acerca da identidade etnorracial negra na escola municipal quilombo, a autora encontra desafios estruturais, como a falta de investimento na formação de professores e o descaso do poder público na implementação de políticas educacionais voltadas à questão racial.

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **Práticas Pedagógicas e a construção da Identidade da Criança Negra**, discutido por Marta Cristina Borges (2018), é basilar à medida em que tem a perspectiva crítica e reflexiva para o enfrentamento do racismo estrutural e para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Nesse trabalho, a autora ressalta as contribuições históricas, culturais e científicas da população negra para nossa nação, proporcionando referências positivas para a consolidação da autoestima e do senso de pertencimento.

No trabalho de Cátia Ribeiro de Souza (2015) intitulado **a construção da identidade da criança negra no contexto escolar de uma comunidade quilombola**, a autora analisa as contribuições da Escola Municipal Araçá/Cariacá para a construção identitária da criança negra quilombola e identificou que as práticas pedagógicas dessa escola tem a perspectiva de fomentar o fortalecimento da autoestima de crianças negras por meio das representatividades positivas da cultura e da identidade quilombola, preservação dos saberes tradicionais, valorização da ancestralidade, de suas origens, desmitificando preconceitos e estereótipos sobre a população negra e quilombola, entre outros. O estudo também aborda a necessidade da construção de um currículo inclusivo e diversificado, à medida que contempla as peculiaridades da identidade quilombola, revelando assim a atribuição das escolas quilombolas no fortalecimento da identidade do seu corpo discente. Sendo assim, o estudo analisado fornece uma perspectiva valiosa sobre como as práticas pedagógicas podem ser

direcionadas para a inclusão de identidades negras e quilombolas no ambiente escolar. Esse trabalho traz o reconhecimento cultural como ferramenta pedagógica e a valorização da identidade etnorracial no currículo escolar.

No trabalho intitulado **O ensino da história e cultura afro-brasileira na escola municipal de anos iniciais caminho das flores: avanços e retrocessos no processo de implementação da lei 10.639/ 2003**, discutido por Aniele Rodrigues dos Santos (2016), converge com os objetivos e questionamentos da temática abordada no nosso trabalho, pois aborda a discrepância entre o que preconiza a lei e a realidade das escolas brasileiras. Esse estudo tem uma perspectiva crucial de desconstruir o racismo cultural e enobrece as contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, promovendo uma reflexão crítica sobre desigualdades sociais e fomentando uma Educação Antirracista. O estudo também identificou retrocessos, como o entendimento equivocado de temas atinentes às questões etnorraciais e práticas pedagógicas divergentes do que a lei pressupõe.

#### **4.2 De que maneira os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) contribuem para a potencialização das discussões para as relações etnorraciais?**

O trabalho de Valcirleide Gomes Silva (2015) contribui à medida em que traz à tona a luta do povo Pankarú pelo reconhecimento de sua rica história de resistência e pela preservação de sua cultura. Também contribui ao apontar a busca pela autonomia educacional e a ineficácia de alguns direitos, que apesar de serem garantidos constitucionalmente, não estão sendo implementados. Ainda nos dias atuais, ocorre a marginalização e a invisibilização desses povos no sistema educacional brasileiro, impossibilitando a concretização da Educação Escolar Indígena. Não podemos deixar de lado as contribuições que esse trabalho apresenta sobre as narrativas que valorizam o contexto cultural indígena e sobre a importância da formação de professores para a educação específica da comunidade indígena.

Ademais, o trabalho de Silva (2015) aponta um contexto, onde há uma educação diferenciada, com foco na preservação das línguas e culturas locais, fundamental para que esses povos possam aprender de maneira integrada, valorizando sua identidade e história. No entanto, esse modelo enfrenta desafios significativos, como a resistência de alguns setores à implementação de uma educação verdadeiramente intercultural.

A autora também enfatiza que a formação de professores indígenas é crucial para que o ensino seja adaptado às necessidades e realidades locais, garantindo uma educação que respeite os valores da comunidade. Esse processo deve ser orientado tanto pelos conhecimentos da aldeia

quanto pela formação formal, em que os governos federal, estaduais, distritais e municipais têm responsabilidades compartilhadas, mas a comunidade também deve ser protagonista.

Uma das maiores contribuições do trabalho de Arlete Gertrudes Silva (2015) está intrinsicamente ligada a desconstrução da ideia de que a Capoeira é coisa de "malandro", preconceito enfrentado pelos praticantes que lutam pela aceitação cultural. Sendo assim, esse trabalho tem o intuito de contribuir com o incentivo ao reconhecimento histórico e cultural da luta e da resistência negra, desenvolvendo valores de respeito e de coletividade, indispensáveis para uma Educação Antirracista. Conforme a autora, a prática da luta traz à tona conhecimento da cultura africana, bem como o fortalecimento do pertencimento identitário.

A Associação Ginga Bahia adapta a capoeira às raízes africanas locais e conecta a memória histórica ao presente, promovendo a conscientização cultural para além de um ensino técnico da capoeira e estimulando valores como respeito, disciplina e autoestima. O estudo ressalta a importância de desconstruir preconceitos e valorizar a identidade racial no ambiente escolar. Ao conectar história, cultura e educação, a Associação Ginga Bahia se posiciona como um exemplo de como os espaços não formais podem ser ferramentas potentes de transformação social. A liberdade de expressão contribui para a construção de um ambiente seguro, em que as crianças podem compartilhar experiências e superar traumas relacionados ao racismo. Por fim, entendemos que Silva (2015) apresenta a capoeira não apenas como uma prática física, mas como uma ferramenta pedagógica que pode ser incorporada no currículo escolar para fomentar valores de igualdade e respeito à diversidade.

O trabalho de Verônica Conceição dos Santos (2013) contribui e potencializa as discussões sobre as relações etnoraciais, à medida em que evidencia a importância de discutir o preconceito racial no contexto educacional e ao apontar a necessidade de práticas reflexivas e críticas que promovam a construção de relações saudáveis e respeitadas. A pesquisa reforça a urgência de reconhecer e combater discriminações em sala de aula. A autora salienta que os preconceitos e as discriminações que acontecem diariamente são reforçados pela falta de preparo docente e pela inexistência de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de ações e propostas pedagógicas que sejam voltadas para a valorização da cultura afrodescendente, ao mesmo tempo em que denuncia a negligência institucional em relação a esse aspecto. Assim, contribui diretamente para fortalecer as discussões em torno das relações etnoraciais, especialmente ao propor uma reflexão crítica sobre o papel dos docentes e gestores no combate ao racismo estrutural no ambiente escolar.

O trabalho de Mônica Tamiris Pereira (2020) contribui a medida em que aponta a implementação de práticas pedagógicas que considerem os impactos da interseccionalidade de marcadores sociais como uma base para o fortalecimento do combate ao racismo e ao sexismo, abrindo espaço para potencializar as discussões em torno de uma Educação Antirracista. Além disso, esse TCC pode ser considerado um material significativo, pois expõe como a ausência de uma abordagem crítica nas concepções de gênero, raça e classe pode fortalecer o racismo e o sexismo presentes na sociedade.

O trabalho de Jessica Santos de Oliveira Jordão (2018) contribui diretamente para a análise da educação para as relações etnorraciais ao passo em que produz dados empíricos que evidenciam as barreiras enfrentadas por alunos negros e à medida em que aborda como o preconceito racial afeta o desempenho escolar, investigando não apenas as práticas pedagógicas, mas também como o racismo e as desigualdades raciais se manifestam e são enfrentadas no chão da escola. O estudo também contribui para incentivar a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas.

O Trabalho de Leiliane Borges de Almeida (2013) contribui para potencializar as discussões sobre relações etnorraciais pois analisa como a identidade etnorracial negra é abordada no currículo da Escola Municipal Quilombo. A autora evidencia lacunas na implementação da temática, como as falhas do poder público municipal na formação de professores para lidar com a questão no espaço escolar, o que compromete uma abordagem mais efetiva da Educação Antirracista.

Assim, ao expor os desafios e limites enfrentados na Escola Municipal Quilombo, esse trabalho fornece dados concretos que evidenciam a necessidade de mudanças estruturais, promovendo a reflexão sobre a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 e a valorização da cultura afrodescendente no ambiente escolar. Além disso, ao resgatar documentos e entrevistas, o estudo oferece um embasamento acadêmico que pode subsidiar políticas educacionais mais eficazes, que incorporem de forma consistente a temática etnorracial no currículo escolar, especialmente em contextos quilombolas.

O TCC de Marta Cristina Borges (2018) explicita o papel essencial da escola na formação identitária, na reafirmação cultural e no empoderamento do seu alunado. O trabalho também contribui quando apresenta a fragmentação da autoimagem dos alunos negros dessa escola, pois, infelizmente, ainda existem alunos que tem dificuldade em se autodeclarar negro. Segundo a autora, isso pode ser explicado baseado na marginalização histórica voltada para a

identidade negra. O estudo também traz uma análise das vivências pedagógicas e as entrevistas proporcionaram depoimentos e impactos reais das intervenções escolares na formação identitária do seu alunado, apesar dos desafios presentes e insistentes. Assim, o trabalho serve como um documento acadêmico que não apenas denuncia a falta de aprofundamento no ensino sobre identidade negra, mas também sugere que políticas educacionais e práticas docentes precisam ser reformuladas.

O trabalho de Cátia Ribeiro de Souza (2015) contribui significativamente para as discussões sobre relações etnoraciais ao demonstrar que a escola desempenha um papel central no processo de construção identitária das crianças quilombolas. A autora, ao investigar as práticas pedagógicas utilizadas e suas limitações, reforça a necessidade de um ensino que valorize a cultura afro-brasileira e as experiências da infância negra. Sendo assim, o estudo indica como uma de suas principais contribuições a identificação de práticas pedagógicas que promovam um autorreconhecimento positivo das crianças negras, bem como a valorização da cultura e da identidade quilombola.

A pesquisa de Aniele Rodrigues dos Santos (2016) contribui significativamente para potencializar as discussões sobre relações etnoraciais. O destaque maior dessas contribuições é voltado para as reflexões da autora sobre a formação de professores e sobre as práticas pedagógicas e suas implicações para uma Educação Antirracista. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma atuação pedagógica que valorize essas questões, o que é essencial para fomentar as discussões no campo educacional. O estudo também contribui quando reforça a importância da Lei 10.639/2003 e sua aplicação no ambiente escolar, demonstrando que a implementação efetiva ainda enfrenta desafios. O estudo também contribui ao demonstrar a necessidade de um ensino mais contínuo e estruturado sobre cultura afro-brasileira e africana.

### **4.3 Quais são as principais lacunas encontradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do DCHT XVII que impedem a implementação efetiva de uma educação antirracista no ambiente escolar?**

A análise do resumo do trabalho de Valcirleide Gomes Silva (2015) destaca os esforços e obstáculos enfrentados pela comunidade Pankarú na construção de uma educação escolar que realmente viesse a atender às necessidades culturais e sociais dessa comunidade, ressaltando a necessidade de um sistema educacional que respeite e promova a cultura indígena, com o devido apoio das autoridades educacionais e políticas públicas eficazes.

As lacunas identificadas são recorrentes. Primeiro encontramos no trabalho uma crítica central focada na falta de um currículo que inclua elementos culturais indígenas

essenciais, refletindo em uma educação “imposta” pela sociedade não indígena. Como consequência, encontra-se, também, um obstáculo significativo no ensino da Educação Escolar Indígena, que infelizmente é atravessada pela falta de uma formação específica e qualificada para os professores indígenas.

O estudo destaca a dificuldade de efetivação do direito à educação diferenciada devido à omissão de órgãos públicos. Uma lacuna clara é a falta de políticas públicas eficazes para apoiar a Educação Escolar Indígena. A autora problematiza e evidencia a negligência e o descaso por parte de órgãos públicos na garantia da Educação Escolar Indígena. Como proposta, recomenda-se ampliar a formação de professores com enfoques antirracistas e o fortalecimento de políticas educacionais específicas.

No trabalho de Arlete Gertrudes Silva (2015), embora a autora apresente um estudo detalhado sobre a capoeira e sua relação com a identidade da criança negra, poderia explorar mais diretamente como práticas educativas como essa podem ser institucionalizadas em contextos formais de ensino. Além disso, uma análise mais ampla envolvendo outras práticas culturais Afro-Brasileiras poderiam enriquecer o debate sobre a Educação Antirracista. Também seria possível por meio deste trabalho fornecer compreensões sobre como os educadores podem operacionalizar o uso da capoeira em sala de aula. Também é possível identificar que não há uma menção explícita a políticas públicas ou metodologias aplicáveis diretamente ao ambiente escolar.

As principais lacunas evidenciadas pelo trabalho de Verônica Conceição dos Santos (2013), se estendem desde a formação de professores até a necessidade urgente de ações pedagógicas que abordem de maneira mais profunda e reflexiva o preconceito racial nas escolas, buscando não apenas informar, mas também estabelecer relações que potencializem e transformem as atitudes e comportamentos dos envolvidos, promovendo assim a criticidade.

A autora também identificou que, embora os educadores vejam a importância da Educação Antirracista, ainda há desafios significativos na implementação prática dessa educação, especialmente no que tange à integração da família e à mudança de valores profundamente enraizados. Além disso, a pesquisa destacou a relevância da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. No entanto, a autora observou que, mesmo onde a lei é reconhecida e sabem da sua obrigatoriedade, o tema ainda não é abordado de maneira eficaz ou frequente, havendo, ainda, dificuldades para integrá-la de maneira substancial no currículo escolar, resultando em uma aplicação superficial ou inexistente, pois não faz parte de um plano pedagógico contínuo, o que reflete

em uma lacuna significativa na educação sobre diversidade e racismo nas instituições escolares.

A autora Mônica Tamiris Pereira (2020) evidencia que as professoras possuem concepções marcadas por influências sociais, que muitas vezes são alienadas da perspectiva decolonial. Nesse sentido, o trabalho não só apresenta as lacunas com base na formação docente, como aponta que o reconhecimento das interseccionalidades é crucial para reestruturar a educação antirracista. A autora também reflete diretamente sobre a presença de gênero, raça e classe nas práticas pedagógicas, indicando que essas categorias são abordadas de forma limitada e necessitam de articulação com as demandas contemporâneas. Compreende-se assim que essa limitação está ligada a confusão conceitual das categorias de análise e propõe a inclusão de uma perspectiva decolonial para alinhar as práticas pedagógicas a um modelo mais inclusivo e crítico, algo fundamental para alcançar a implementação da educação antirracista.

O trabalho de Jessica Santos de Oliveira Jordão (2018) expõe as lacunas nas políticas educacionais municipais e a falta de preparo de professores para discutir questões etnoraciais. Ao mesmo tempo, apresenta a necessidade de ações mais contundentes para a efetivação da educação antirracista, sugerindo que as escolas e as secretarias de educação reavaliem suas práticas e estruturas pedagógicas. Embora mencione a importância da formação dos professores, não detalha estratégias específicas para essa capacitação. O trabalho dá pouca ênfase em metodologias de ensino inclusivas além da legislação existente.

O trabalho de Leiliane Borges de Almeida (2013) aponta que os impasses encontrados são recorrentes, destacando dificuldades em empregar práticas antirracistas, isso porque os educadores, mesmo tendo conhecimento teórico, não estão isentos de cometer possíveis falhas em suas práticas. O trabalho também identifica lacunas significativas, especialmente, no que se refere ao descaso do poder público entre 2003 e 2012, período em que houve negligência na formação de professores para tratar da temática etnoracial na escola quilombola. Além disso, a autora recomenda a valorização das manifestações culturais Afro-Brasileiras e a criação de estratégias didáticas que promovam uma educação verdadeiramente antirracista.

O trabalho de Marta Cristina Borges (2018) evidencia as ações educativas já realizadas, como atividades com elementos culturais afrodescendentes, mas também critica a insuficiência na abordagem pedagógica. Assim, reforça a necessidade de aprofundar essas discussões. Também aponta lacunas na formação e na atuação das professoras, especialmente

na centralização de questões humanas genéricas, comprometendo a construção de identidades negras positivas

O trabalho também oferece direcionamento para uma lacuna significativa baseada nas atividades que são voltadas à cultura negra, ou seja, por mais que são desenvolvidas, elas não são necessariamente centralizadas para as especificidades da identidade negra. A abordagem das professoras, segundo o estudo, foca mais na diversidade humana de forma geral que nas particularidades das experiências negras. Sendo assim, a centralização dessas discussões em “questões humanas” ao invés de particularidades negras denuncia uma lacuna importante, sendo uma contribuição para identificar os desafios enfrentados nas perspectivas de relações etnorraciais.

O estudo de Cátia Ribeiro de Souza (2015) aponta algumas lacunas importantes, como a falta de formação específica dos docentes para lidar com a Educação para as Relações Etnorraciais, a descontinuidade de políticas públicas que possam alicerçar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o que pode fragilizar a concretização das mesmas e a necessidade de maior integração da comunidade quilombola no planejamento pedagógico. Embora a pesquisa reconheça os esforços da escola, é possível identificar que ainda há desafios na aplicação de uma abordagem realmente transformadora. Ainda não existe a implementação de práticas pedagógicas mais flexíveis e culturalmente sensíveis, que fortaleçam a identidade negra e promovam uma educação mais alinhada às realidades quilombolas.

O Trabalho de Aniele Rodrigues dos Santos (2016) evidencia a abordagem da diversidade etnorracial, destacando a necessidade de ampliar as discussões no cotidiano escolar, ao passo em que menciona o desafio da descontinuidade como um obstáculo ao reconhecimento e à valorização das culturas Afro-Brasileiras e Africanas. Essa informação evidencia que ainda são poucas as metodologias pedagógicas estruturadas e permanentes, que centralizem e promovam a Educação Antirracista nas escolas brasileiras. O resumo do TCC de Santos (2016) também aborda explicitamente outros entraves existentes, como a ausência de formação adequada para professores e a dificuldade de implementar a discussão sobre diversidade etnorracial nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa ausência impede uma abordagem eficaz no contexto escolar e dificulta a consolidação da educação antirracista.

## CONSTRUINDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo nos debruçamos sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) da UNEB, *Campus XVII* que elucidaram a pertinência e a complexidade das discussões concernentes à Educação para as Relações Etnorraciais. Entre as pesquisas exploradas, sobrepõem-se perspectivas diversas, que abrangem a repercussão das práticas pedagógicas na formação da identidade de crianças negras e quilombolas, a efetivação da Lei 10.639/2003 e as adversidades que circundam a Educação Escolar Indígena. Esses TCCs externam contribuições substanciais e, simultaneamente, expõem lacunas estruturais, pedagógicas e políticas que ainda embaraçam a concretização de uma Educação Antirracista e ainda demandam maior atenção das instituições educacionais e do poder público.

A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 representou um divisor de águas na trajetória de luta pela valorização da história dos povos negros e indígenas no currículo escolar, respectivamente, para a educação básica, sinalizando um avanço para a desconstrução e o combate de preconceitos históricos. Essas legislações colocaram em evidência a história e a cultura afro-brasileira e indígena, fomentando a luta contra o racismo estrutural e a invisibilidade histórica de povos que moldaram a identidade nacional.

Nesse contexto, a Educação para as Relações Etnorraciais (ERER) dilata a compreensão sobre a diversidade cultural brasileira e coopera para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. Quando recorremos ao desenvolvimento de políticas públicas, a formação de educadores e a conscientização social, o ambiente escolar pode se transfigurar em um espaço de valorização da pluralidade, combatendo o racismo e promovendo uma cidadania plena e democrática para todos os brasileiros.

Contudo, dentro de uma perspectiva marxiana, a realidade aponta contradições entre o ideal previsto pelas leis e sua aplicação prática, possibilitando perceber através dos objetivos deste trabalho que existe a persistência de desafios significativos que se tornam obstáculos para a consolidação de uma educação genuinamente antirracista, a exemplo da falta de formação adequada para educadores (constatado em todas as pesquisas analisadas), a carência de materiais didáticos representativos e a resistência de alguns setores da sociedade para que a lei seja, de fato, implementada. Chega-se à conclusão de que para que essas leis cumpram seu propósito, é fundamental um esforço contínuo, a mobilização social, a capacitação docente e o investimento em recursos pedagógicos que respeitem e valorizem a pluralidade cultural do Brasil.

Assim, este estudo buscou destacar a importância desses trabalhos acadêmicos enquanto espaços de expressão e resistência, revelando as vozes que emergem do universo acadêmico em busca de transformação e reconhecimento. Os TCCs examinados revelaram a necessidade de práticas pedagógicas e culturais que oportunizem o resgate e a valorização da diversidade etnorracial e a construção de identidades positivas. Trabalhos como o de Almeida (2013), Souza (2015), Jordão (2018) e Borges (2018), discutem a influência da escola na formação de crianças negras e quilombolas, ao explorar práticas que fortalecem o autorreconhecimento e a autoestima. Esses estudos demonstram também a necessidade de metodologias específicas que favoreçam o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afrodescendente e quilombola no ambiente escolar.

Silva (2015) avança ao retratar como a capoeira, uma prática cultural Afro-Brasileira, pode operar como ferramenta didática para resistir ao racismo estrutural e valorizar a identidade de crianças negras. A autora Valcirleide Gomes Silva, por sua vez, estende o debate ao ressaltar a luta do povo indígena Pankaru em prol de uma educação escolar diferenciada, expressando a importância de respeitar e preservar os valores culturais e tradicionais dessas comunidades.

Mônica Tamiris Pereira (2020), por sua vez, incrementa as discussões ao propor uma perspectiva decolonial que vincula as interseccionalidades de raça, gênero e classe nas práticas pedagógicas, revelando como esses fatores sociais podem colaborar para o rompimento das desigualdades estruturais. Essa abordagem corrobora com a iminência de incorporar práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às demandas da contemporaneidade.

Apesar dos avanços, os TCCs também retratam desafios contundentes. Um dos problemas recorrentes é a precariedade de formação docente com capacitação específica para atender às questões etnorraciais, tida pelos estudos como um dos fatores limitantes para a implementação de uma Educação Antirracista. Como é o caso do estudo de Aniele Rodrigues dos Santos (2016) que salienta a ruptura das ações educativas e a ausência de formação adequada comprometendo a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

Outro ponto crítico é a falta de políticas públicas consistentes que sustentem o cumprimento das leis que tratam da história e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. A pesquisa de Leiliane Borges de Almeida (2013) denuncia a negligência do poder público na preparação de materiais didáticos e no suporte à formação docente, enquanto Valcirleide

Gomes Silva aponta a ineficiência dos órgãos públicos em assegurar os direitos relacionados à educação indígena.

Essas limitações refletem a persistência do racismo estrutural nas instituições de ensino e nas políticas educacionais, que ainda expõem deficiências significativas na garantia de uma educação inclusiva e plural. Os estudos também ressaltam que a convergência das discussões em questões genéricas, em detrimento de abordagens específicas sobre as identidades negras, quilombolas e indígenas, compromete a construção de um ambiente escolar verdadeiramente transformador.

Os trabalhos analisados sugerem caminhos importantes para enfrentar os desafios apresentados como: o fortalecimento da formação docente; a valorização de práticas culturais afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, pautadas na valorização da diversidade; implementação de políticas públicas consistentes, que garantam apoio institucional para a produção de materiais didáticos e o desenvolvimento de programas educacionais alinhados às demandas culturais e sociais; e, a perspectiva interseccional e decolonial, que adote abordagens que articulem raça, gênero e classe nas práticas pedagógicas, ampliando o debate sobre desigualdades estruturais e propondo soluções.

Os TCCs analisados nesta revisão sistemática, produzidos entre 2013-2023 no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) do *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa-BA, oferecem suporte teórico e prático sobre o papel central da academia na construção de um ambiente educacional inclusivo e diverso. Concentram-se na relevância das discussões sobre a educação para as relações etnorraciais no contexto acadêmico, ressaltando a carência de avanços concretos no sistema educacional brasileiro quanto à superação do racismo e da discriminação. A transformação do ambiente escolar em um espaço inclusivo, que respeite a diversidade cultural e promova a equidade, demanda uma articulação efetiva entre práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas. Essa articulação deve ser integrada e envolvente, abrangendo também a pesquisa acadêmica.

Os objetivos propostos para a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013 e 2023 no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa-BA, sobre a educação para as relações etnorraciais, foram plenamente atingidos. O objetivo geral deste estudo foi: analisar como os TCCs abordam a educação para as relações etnorraciais. Baseados nessa busca, chegamos à conclusão de que as pesquisadoras abordaram a educação para as relações etnorraciais de forma crítica e aprofundada, com foco nas questões de discriminação, valorização da

identidade cultural, trouxeram os desafios enfrentados pelos grupos étnicos, como Afro-brasileiros Africanos e indígenas e apontaram propostas para uma educação mais inclusiva e antirracista. As abordagens variaram, mas todas destacam a necessidade de um sistema educacional que respeite e promova a diversidade racial e cultural.

O primeiro objetivo específico, que visou identificar as perspectivas sobre as relações etnoraciais nos TCCs, foi plenamente atingido, pois as pesquisas analisadas revelam diversas abordagens focadas na discriminação racial, na valorização das culturas afro-brasileira e indígena, e nas desigualdades estruturais presentes no ambiente escolar. Além disso, essas pesquisas discutem como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para enfrentar o racismo e promover a inclusão de culturas historicamente marginalizadas.

O segundo objetivo específico, que buscou analisar como os TCCs contribuem para potencializar as discussões sobre as relações etnoraciais, também foi alcançado. Os trabalhos analisados desempenham papéis cruciais ao ampliar essas discussões, destacando lacunas nas políticas públicas e na formação docente e propondo estratégias concretas, como a implementação de práticas pedagógicas antirracistas e a inclusão da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares.

Por fim, o terceiro objetivo específico, que visou analisar as lacunas que impedem a implementação da educação antirracista no ambiente escolar, foi alcançado. As análises revelaram lacunas significativas, como a falta de um currículo que atenda às necessidades culturais e sociais da comunidade indígena, a falta de políticas públicas que apoie a educação escolar indígena, dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 de maneira substancial no currículo escolar, a falta de preparo dos professores e a ausência de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural.

Em síntese, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos entre 2013-2023 no DCHT – *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa- BA, abordam, de forma abrangente, as relações etnoraciais, oferecendo importantes contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas, para a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e antirracista. Portanto, todos os objetivos foram alcançados, com destaque para as reflexões e propostas que visam à transformação das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

Entretanto não podemos deixar de citar que esses trabalhos evidenciam a predominância feminina nas discussões sobre as relações etnoraciais, revelando uma significativa ausência de produções elaboradas por homens. Tal ausência pode ser interpretada

como um indicativo de persistência do racismo estrutural, ao mesmo tempo em que reflete a baixa presença masculina nos cursos de Pedagogia, tradicionalmente ocupados majoritariamente por mulheres. Além disso, temos uma escassez de Trabalhos de Conclusão de Curso no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias sobre a temática “educação para as relações etnoraciais”. Estamos falando de um decênio, e a análise nos revelou apenas 09 trabalhos, o que se torna muito pouco quando falamos de um tema tão atual e importante. Isso evidencia uma falta de atenção e investimentos nessa área de estudo.

Gostaríamos aqui de sugerir algumas razões que em si podem justificar essa carência de estudos na área. Primeiramente, podemos ter dentro do Departamento uma falta de incentivo e prioridade nas agendas acadêmicas e de pesquisa. Além disso, possivelmente pode haver, ainda, o desconhecimento ou desinteresse sobre o tema que, infelizmente, ainda hoje não é amplamente reconhecido como crucial, o que acaba limitando o engajamento dos discentes. Não sabemos se vem ao caso, mas precisamos citar que quando se trata de questões raciais, ainda é possível encontrar barreiras institucionais e culturais, incluindo preconceitos implícitos ou explícitos, e isso pode também desempenhar um papel significativo na restrição de pesquisas focadas em questões raciais. Não deixamos de fora a falta de formação e capacitação específica sobre o tema, isso porque nas análises dos Trabalhos de Conclusão de Curso os quais analisamos, cita muito a falta de formação e capacitação docente com relação a Educação para as Relações Etnorraciais. para além da carência de professores no Departamento que estudam e são qualificados na área, isso corrobora para a escassez de trabalhos produzidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leiliane Borges. **A inserção da discussão acerca da identidade étnico-racial negra na Escola Municipal Quilombo**: possibilidades e limites. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2013.

ALMEIDA, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p.14-28. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/viewFile/653/528>. Acesso em: 22 de novembro de 2024.

BARROS II, João Roberto; RODRIGUES, Layra Fabian Barba. 2019. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2019, v. 4, n. 8, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5388/4673>. Acesso em: 26 de dezembro de 2024.

BORGES, Marta Cristina. **Práticas pedagógicas e a construção da identidade da criança negra**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. 19 de maio 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 20 setembro de 2024.

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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 12 de setembro de 2024.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português do brasil: o legado negroafricano nas américas. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**. São Cristóvão: UFS, v. 24, p. 11-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/5398/4423>. Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

CAVALLEIRO, Eliane *et al.* **Valores Civilizatórios – dimensões históricas para uma educação anti-racista**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 24 de novembro de 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod\\_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental\\_Cellard.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf). Acesso e: 20 de novembro de 2024.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história a educação dos negros. *In*. ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf). Acesso em: 18 de novembro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602>. Acesso em: 29 de dezembro de 2024.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2024.

JORDÃO, Jéssica Santos Oliveira. **Preconceito racial: impactos no desempenho escolar em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na agrovila 09/ Serra do Ramalho**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS\\_DA\\_PLANTACAO\\_-\\_EPISODIOS\\_DE\\_RAC\\_1\\_GRADA.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf). Acesso em: 23 de novembro de 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 27 de outubro de 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 50. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888155/course/section/6531689/Marx%20-%20Engels%20-%20A%20ideologia%20alem%C3%A3%20%28Boitempo%29.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2024.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 3. ed. São Paulo: LECH, 1981. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod\\_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura\\_Completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584886/mod_resource/content/2/14%20-%20Rebeli%C3%B5es-da-Senzala-Clovis-Moura_Completo.pdf). Acesso em: 26 de dezembro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983. Disponível em: <https://dandaraeditora.com.br/produto/brasil-as-raizes-do-protesto-negro/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2025.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa**. Porto Alegre: PUCRS, 2002. (Mimeo). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de dezembro de 2024.

MUNANGA, Kabengele. (2022). **O mundo e a diversidade: questões em debate**. Estudos Avançados, 36(105), 117-129. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>. Acesso em: 26 de dezembro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Diversidade na educação: reflexões e experiências/** Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade\\_universidade.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf). Acesso em: 21 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2024.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. Modernidade, política e práxis negra no pensamento de Clóvis Moura. **Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.18.1, pp.4564, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74521>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2025.

PEREIRA CRUZ, Mônica Tamiris. **A interseccionalidade e a pedagogia decolonial: uma etnografia sobre os saberes docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia –UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2020.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcileia Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, março, 2018. Disponível em: <https://search.app/A3HyPX3ZbkKWRn4D9>. Acesso em: 26 de novembro de 2024.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbfs/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8258814/mod\\_resource/content/1/Torres%20-%20As%20culturas%20negadas%20e%20silenciadas%20no%20curr%C3%ADculo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8258814/mod_resource/content/1/Torres%20-%20As%20culturas%20negadas%20e%20silenciadas%20no%20curr%C3%ADculo.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2024.

SANTOS, Aniele Rodrigues. **O ensino de da história e cultura afro-brasileira na Escola Municipal de anos iniciais Caminho das flores: avanços e retrocessos no processo de implementação da Lei 10.639/2003**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2016.

SANTOS, Vêronica Conceição dos. **As relações preconceituosas na sala de aula: a questão da afro- descendência**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2013.

SERRANO, Carlos Moreira Henriques; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez. 2008. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/001784773>. Acesso em: 22 de dezembro de 2024.

SILVA, Arlete Gertrudes. **Capoeira e identidade negra no espaço da associação lapense de capoeira Ginga Bahia**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

SILVA, Valcirleide Gomes. **Trajetória da educação escolar indígena do povo Pankaru (Serra do Ramalho- Ba, 2000 – 2013)**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2015.

SOUZA, Cátia Ribeiro de. **A construção da identidade da criança negra no contexto escolar de uma comunidade quilombola**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – (DCHT), Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em:

<https://people.ufpr.br/~lgeraldo/textosbrasila/vainfas.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

VERRANGIA, Douglas, & Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz . Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 de janeiro de 2025.