



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH, CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS

BENTO MOREIRA DIAS

LEI 10.639/03: IMPLANTAÇÃO, TENSÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA
MUNICIPAL JOAQUIM ALVES DE OLIVEIRA, EM LIVRAMENTO DE NOSSA
SENHORA, BAHIA

CAETITÉ - BA
2025

BENTO MOREIRA DIAS

**LEI 10.639/03: IMPLANTAÇÃO, TENSÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA
MUNICIPAL JOAQUIM ALVES DE OLIVEIRA EM LIVRAMENTO DE NOSSA
SENHORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linha II - Ensino, Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo

Caetité

2025

Bibliotecário Carlos Roberto M. de S. Marinho
CRB 5/2142
Sistema de Bibliotecas da UNEB

D5411 Dias, Bento Moreira.

Lei 10.639/03: implantação, tensões e práticas na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, em Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Bento Moreira Dias. Caetité/BA. 2025. 113p.

Orientador(a): Ginaldo Cardoso de Araújo

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI, Caetité, 2025.

Contém referências e anexos.

1. Lei N° 10.639/03. 2. Educação Quilombola. 3. Currículo. 4. Formação de Professores. 5. Livramento de Nossa Senhora. I. Dias, Bento Moreira. II. Araújo, Ginaldo Cardoso de. III. Universidade do Estado da Bahia. IV. Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9.237/96. DCU 10/07/96. Reconhecimento: Portaria 90/93, DCU 0 5/03-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

“LEI 10.639/03: IMPLANTAÇÃO, TENSÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM ALVES DE OLIVEIRA, EM LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, BAHIA”

BENTO MOREIRA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGENS E SOCIEDADE- PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovado pela banca examinadora em 29 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br GINALDO CARDOSO DE ARAUJO
Data: 29/09/2025 11:41:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. GINALDO CARDOSO DE ARAUJO – UNEB/ DCH-VI
Orientador – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI

Documento assinado digitalmente
gov.br ANTONIETA MIGUEL
Data: 29/09/2025 11:55:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. ANTONIETA MIGUEL – UNEB/ DCH - VI
Examinadora Interna – PPGELS - UNEB
Doutora em Educação pelo PPGEduC/UNEB

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA DE OLIVEIRA MATOS
Data: 29/09/2025 18:33:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. FERNANDA DE OLIVEIRA MATOS – UESB
Examinadora Externa – SEC. EDUC. CAETITÉ
Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB

Documento assinado digitalmente
gov.br BENTO MOREIRA DIAS
Data: 29/09/2025 19:51:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

BENTO MOREIRA DIAS

Mestrando - PPGELS - UNEB – DCH – Campus VI

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de estudo a análise do processo de implantação da Lei nº 10.639/03 em uma escola pública situada no contexto rural do município de Livramento de Nossa Senhora, no Estado da Bahia. O estudo busca compreender as tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar, considerando as ações já desenvolvidas e os fatores que ainda desafiam a efetivação plena da referida legislação. De modo específico, a pesquisa propõe identificar os elementos que impactam a aplicação da Lei; investigar as concepções e práticas pedagógicas que orientam o trabalho docente; e levantar dados sobre a formação dos profissionais que atuam na escola. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, visando a compreensão aprofundada das dinâmicas sociopedagógicas que envolvem a temática. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, estudo documental, realização de entrevistas e posterior sistematização e análise dos dados obtidos. Do ponto de vista teórico, o trabalho se fundamenta em autores que discutem as relações entre saber, poder, colonialidade, educação antirracista e emancipação. Entre eles, destaque: Paulo Freire (1987), Michel Foucault (2014), Nilma Lino Gomes (2010, 2011, 2012, 2018), Maria Eunice Borja, Cleifson Dias Pereira (2018), Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2017) e Rubia Fernanda Quinelatto (2024). Os resultados do estudo apontam que a influência conservadora que marca os espaços de formação docente, aliada à fragilidade dos materiais didáticos e à ausência de um trabalho sistemático e intencional com as relações étnico-raciais, compromete a efetividade da legislação no espaço escolar. Evidenciam, ainda, práticas que a escola já desenvolve, como: projetos, atividades lúdicas e culturais, voltadas para a cultura afro e afro-brasileira. Como Produto Educacional, esta pesquisa propõe um curso de formação continuada em exercício para os(as) docentes da escola investigada, com o intuito de fomentar reflexões coletivas e subsidiar a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, de modo que reconheçam e valorizem a identidade, a história e a contribuição do povo negro para a formação do Brasil e da comunidade local.

Palavras-chave: Lei Nº 10.639/03. Educação Quilombola. Currículo. Formação de Professores. Livramento de Nossa Senhora.

ABSTRACT

This research focuses on analyzing the process of implementing Law No. 10.639/03 in a public school located in the rural area of the municipality of Livramento de Nossa Senhora, in the state of Bahia, Brazil. The study seeks to understand the tensions, practices, and limitations that permeate the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in everyday school life, considering the actions already developed and the factors that still challenge the full realization of this legislation. Specifically, the research aims to identify the elements that impact the application of the law, investigate the pedagogical conceptions and practices that guide teachers' work, and gather data on the training of the professionals working at the school. The methodology adopted follows a qualitative and exploratory approach, seeking a deeper understanding of the socio-pedagogical dynamics surrounding the topic. The methodological procedures included bibliographic research, document analysis, interviews, and subsequent systematization and interpretation of the collected data. From a theoretical perspective, the study is grounded in authors who discuss the relationships among knowledge, power, coloniality, anti-racist education, and emancipation. Among them are Paulo Freire (1987), Michel Foucault (2014), Nilma Lino Gomes (2010, 2011, 2012, 2018), Maria Eunice Borja and Cleifson Dias Pereira (2018), Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2017), and Rubia Fernanda Quinelatto (2024). The findings indicate that the conservative influence that shapes teacher education spaces, combined with the fragility of teaching materials and the lack of systematic and intentional work on ethnic-racial relations, undermines the effectiveness of the law within the school context. Nonetheless, the study also highlights initiatives already developed by the school, such as projects and cultural activities focused on Afro and Afro-Brazilian culture. As an **Educational Product**, this research proposes an in-service teacher training course for the educators of the investigated school, aiming to promote collective reflection and support the restructuring of the **Political-Pedagogical Project**, so that it may recognize and value the identity, history, and contribution of Black people to the formation of Brazil and the local community.

Keywords: Law No. 10.639/03. Quilombola Education. Curriculum. Teacher Training. Livramento de Nossa Senhora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Município de Livramento de Nossa Senhora	19
Figura 2	Mapa do Mucambo	20
Figura 3 -	Fachada da Escola	21
Figura 4 -	Projeto de Meio Ambiente.....	23
Figura 5 -	Projeto de Dia das Mães	23
Figura 6 -	Projeto Cultural.....	24
Figura 7 -	Projeto de Cultura Afro	24
Figura 8 -	Projeto Aluno Nota 10.....	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das turmas	21
Quadro 2	Formação	22
Quadro 3	Organograma.....	30
Quadro 4	Linha do Tempo – Marcos Legais da Trajetória Negra no Brasil	33
Quadro 5	Habilidades do RCM	60
Quadro 6	Cronograma	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional Quilombola
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EMJAO	Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira
FNB	Fundação da Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGELS	Programa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCM	Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEJAO	Unidade Escolar Joaquim Alves de Oliveira
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Aspectos metodológicos.....	17
1.2 O passo a passo	26
2 A LEI Nº 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUNS APONTAMENTOS	32
2.1 Antecedentes históricos da Lei nº 10.639/03	32
2.2 Relações étnico-raciais em documentos reguladores da Educação.....	46
2.3 BNCC	54
2.4 DCRB	57
2.5 Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia.	59
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR ÉTNICO-RACIAL E QUILOMBOLA VERSUS A COLONIALIDADE DO SABER	76
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas.....	76
3.2. Relações de Poder e Saber no ensino	83
3.3 A influência neoliberal na educação.....	90
3.4 Resultados e Impactos do Curso de Formação Continuada sobre a Lei 10.639/03 na escola.	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	110
Questionário Diagnóstico – Formação sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais	110

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Lei 10.639/2003 com o propósito de compreender as tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, localizada no contexto rural do município de Livramento de Nossa Senhora, no Estado da Bahia. Identificar, compreender e analisar o contexto do campo empírico constitui uma ação importante e necessária no sentido de viabilizar encaminhamentos para a efetivação dos pilares da referida Lei no processo ensino-aprendizagem da Unidade Escolar.

A aprovação da Lei 10.639/03 foi fruto de lutas sociais, do Movimento Negro para a educação e de parlamentares negros que lutaram ao longo de décadas para a sua aprovação no Congresso Nacional. Nesse sentido, pesquisar os efeitos desta Lei é também promover uma ação prática no chão da sala de aula, assentada na descolonização do currículo como aponta Gomes (2012). Isso pode desdobrar, por exemplo, na construção de um projeto político emancipatório, e como tal, abre incômodo na realidade eurocêntrica e neoliberal presente no seio escolar.

Tirar a Lei nº 10.639/03 do papel é uma possibilidade de descolonizar o currículo, uma das bases desta pesquisa, ou seja, estudo que implica conflito, luta, confronto, negociação e produz algo novo. Esta descolonização se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, que envolvem poder e saber. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005; Gomes, 2012), são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Inicialmente, é fundamental compreender os antecedentes históricos da Lei nº 10.639/2003 para, então, refletir sobre as tensões e práticas vivenciadas pela Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira na sua efetivação. Não se deve interpretar a promulgação dessa legislação sob uma ótica positivista, que tende a enaltecer apenas figuras heroicas e ações pontuais do Estado, desconsiderando os conflitos e as lutas coletivas que a antecederam. Conforme aponta o resumo expandido de Genilson Ferreira da Silva e Edelaine Nobre da Silva (2022), a inserção da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), por meio da Lei nº

10.639/03, é resultado de pressões sociais organizadas, especialmente de movimentos negros e de parlamentares comprometidos com a causa antirracista. A leitura positivista, ao enfatizar feitos isolados de progresso, ignora o protagonismo das lutas sociais e apaga os enfrentamentos históricos travados pela população negra na busca por reconhecimento, reparação e equidade nas políticas educacionais.

Entre eles, os autores citam os deputados: Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Eduardo Jorge, Florestan Fernandes, Humberto Costa, Paulo Paim e Sther Grossi. Ainda de acordo com os autores, ao analisar os arquivos digitais do Congresso Nacional, observa-se que desde os anos de 1980, projetos já tramitavam na Câmara dos deputados. Apesar de aprovados nas Comissões de Constituição e Justiça, de Trabalho e Legislação Social e de Finanças, acabavam enfrentando diversos empecilhos, culminando com a não sanção, fruto de disputas políticas, muito em função do racismo que se torna uma barreira que impede a implantação de medidas de reparação racial no Brasil, como apontam Silva e Silva (2022).

Dentro desse contexto histórico, cultural e político, a abordagem da “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” no ambiente escolar, conforme estabelece a Lei nº 10.639/03, revela-se essencial para a formação crítica e identitária dos educandos, bem como para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. A presença dessa temática no currículo contribui não apenas para a valorização das matrizes africanas na constituição da sociedade brasileira, mas também para a promoção de uma educação antirracista, pautada na inclusão, na justiça social e na efetivação de políticas públicas afirmativas.

Esta pesquisa concentra-se na análise das tensões, práticas e limites que atravessam o processo de implementação da referida lei em uma escola pública da zona rural de Livramento de Nossa Senhora, buscando compreender como os profissionais da educação lidam com os desafios da formação docente, com as concepções pedagógicas em jogo e com as condições institucionais que impactam esse trabalho. Nesse cenário, é imprescindível considerar o inciso IV do Artigo 1º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, ressaltando que a educação quilombola deve ser construída a partir do respeito às identidades culturais, saberes e práticas das comunidades negras, com vistas ao seu fortalecimento político e social.

Nesse sentido, ao dialogar com os autores que fundamentam esta pesquisa, observa-se que tanto o que preconiza o inciso IV, do Art. 1º das Diretrizes Nacionais para a Educação

Escolar Quilombola na Educação Básica, bem como a Lei nº 10.639/03 ainda enfrentam enormes desafios em sua implementação, que estão ligados a fatores, como: currículo, relações de poder e saber, colonialidade do saber e formação.

Um dos principais impasses no processo de implantação de políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais está associado ao racismo estrutural presente no país, como aponta Reinaldo Ferreira da Silva (2021, p. 23), em sua tese de doutorado, a qual evidencia que a interferência do racismo na sociedade e no ambiente escolar tem intervenção eurocêntrica nos currículos em relação às questões étnico-raciais na escola, numa relação atrelada ao currículo, relações de poder e saber, colonialidade do saber e formação. Para o autor, o racismo estrutural está enraizado na sociedade através de uma ideologia da democracia racial, tese que também é defendida por Nilma Lino Gomes (2012).

A Lei 10.639/03 é fruto desta luta social e política para romper com esta interferência eurocêntrica no currículo escolar, de forma que torna obrigatório incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Maia (2018, p. 07) destaca a importância do movimento social negro no país, principalmente a partir da década de 70 e 80, através de debate e discussões a respeito do racismo no Brasil e a importância do tema ser trabalhado no âmbito escolar.

Nilma Lino Gomes (2010) coloca que uma legislação tão importante para corrigir as desigualdades históricas que aflige a população negra no Brasil deveria ser mais valorizada desde o percurso de normatização, de modo que professores e professoras das escolas deste país pudessem conhecer os antecedentes históricos da Lei nº 10.639/04. A autora ainda enfatiza que a importância da legislação vai muito além de uma questão legal nas escolas, mas também um processo de luta pela superação do racismo na sociedade nacional, que tem como peça principal o movimento negro e demais grupos e organizações antirracistas. Borja e Pereira (2018) mostram que estes movimentos sociais por si só, reafirmam a forças das múltiplas culturas que constituíram a história deste país. Os (as) autores (as) ainda ressaltam que esta luta coletiva iniciada pelo movimento negro “ênfatiza que o currículo das escolas precisa ser repensado considerando as múltiplas vozes, saberes, epistemologias e culturas existentes” (Borja; Pereira, 2018, p. 260).

De tal maneira, compreende-se que a aprovação da Lei nº 10.639/03 ultrapassa as questões legais da educação nacional, apropriando-se do contexto social, político e cultural. O trabalho sobre a temática na educação básica não pode se restringir à obrigatoriedade imposta pela lei, precisa ir além, é necessário promover uma transformação ampla. Gomes (2010)

relata o quanto a produção do conhecimento induziu e ainda induz na criação de estereótipos sobre o negro brasileiro. Quando trata do contexto das relações de poder, a autora afirma que existe grande influência conservadora no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos.

Portanto, as ações voltadas para o cumprimento da lei 10.639/03 nas escolas públicas e privadas deste país devem ser pensadas nesta relação, de modo que o cumprimento desta Lei reflete transformações não apenas “nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população” Gomes (2010, p. 20). De tal maneira, os (as) pesquisadores (as) aqui citados, são unânimes em afirmar as relações de poder que envolvem as discussões em torno das relações étnico-raciais e a interferência eurocêntrica no currículo nacional.

Nessa discussão, é importante ressaltar, também, o uso dos materiais didáticos na escola e como eles reforçam estereótipos da visão eurocêntrica na educação. Para as professoras e pesquisadoras Antonieta Miguel e Maria Castro, em artigo publicado na Revista TransVersos (2021): *A África e a diáspora nos livros didáticos do ensino fundamental*, os desafios em lidar com livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático são muitos, pois comumente tais materiais não retratam a verdadeira história da cultura afro e afro-brasileira. Sem dúvida, este é um aspecto que requer investigação no contexto a ser pesquisado. Ao observarmos os livros didáticos, principalmente nas escolhas das obras do PNLD, que acontece de quatro em quatro anos, nota-se uma deficiência enorme nos conteúdos que falam da história da cultura afro e afro-brasileira o que nos leva a perguntar: essa falta de vontade de debruçar sobre a temática tem alguma intencionalidade? A quais interesses os livros didáticos buscam atender?

Outro pesquisador, Adriano Martins Ribeiro (2021), também buscou em seu artigo, *Análise das dificuldades de implementação da Lei 10.639/2003 na educação baiana: uma revisão sistemática*, analisar as principais dificuldades de implementação da Lei supracitada no ensino baiano. O autor conclui seu estudo que entre os entraves estão: a falta de conhecimento da Lei que rege o ensino étnico-racial, a falta de preparo acadêmico dos docentes, material didático pouco acessível e a falta de inclusão de políticas públicas mais eficientes para erradicar o racismo. De tal maneira, o autor debruça sobre a formação dos professores, haja vista que falta preparo acadêmico para tratar do ensino da cultura afro e afro-brasileira na sala de aula.

Batista, Gomes e Araújo (2022, p. 334) revelam no artigo *A formação continuada de professores sob o olhar das políticas públicas educacionais* que “parece haver um consenso

entre pesquisadores e especialistas da educação, gestores, professores, pais e estudantes de que alguma coisa não vai bem com a formação de professores no Brasil.” Diante do estudo desenvolvido pelos pesquisadores, é importante investigar e levantar hipóteses sobre o que leva a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, principalmente quando se considera as questões étnico-raciais.

Pensando nas questões apontadas, é importante investigar como a formação continuada, ou melhor, a formação docente no exercício da profissão, está abordando o que defende a Lei 10639/2003, de modo a superar as “dicotomias entre teoria e a prática pedagógica, tão comumente debatida nos cursos de formação de professores” (Araújo; Batista; Gomes, 2022, p. 332).

A formação de professores para o trabalho com as questões étnico-raciais vem me inquietando há um bom tempo. Mesmo com a sanção da Lei 10.639/03, da Lei 11.645/08, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, a formação docente tem ficado aquém dos desafios enfrentados pela sociedade no combate ao racismo e a discriminação. Nestes anos de convívio diário na educação, convivemos com a formação de professores voltada para temas como: Planejamento, Defasagem Aprendizagem, Avaliação, Currículo, Formação de gestores (gestão democrática), Alfabetização e letramento, Tecnologia digitais, Metodologias ativas, entre outros, promovidos em sua grande maioria por editoras de livros didáticos, pelo município, pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE), ou pela Secretaria de Educação do Estado.

Nota-se que a formação de professores omite temas sensíveis na sociedade brasileira, principalmente àqueles voltados para a diversidade. Os cursos em sua grande maioria tratam de questões do interesse de grandes grupos de entidades empresariais, infiltrados nas diversas instâncias de elaboração e deliberação das políticas educacionais, de modo a garantir os interesses do mercado. De acordo Moimaz (2024, p. 04), estas entidades empresariais produzem materiais de formação e propaganda sobre o tema de seus interesses, pois eles têm representantes em instâncias de Estado e governo, estabelecendo parcerias com Secretarias de Educação, “financiam encontros entre agentes do poder público e empresas etc.”

De tal maneira, percebe-se que existem inúmeras interferências externas no processo de formação dos professores. Sendo assim, optei por trabalhar a Lei 10.639/03 como forma de romper com as ideias impostas por esse sistema, ao tempo que é visível a necessidade de o ambiente escolar trabalhar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros

no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, conforme preconiza a Lei.

Diante dos problemas levantados, esta pesquisa explora a seguinte questão: quais tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira? Partindo desse questionamento, o objetivo principal dessa pesquisa é compreender as tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar. De modo específico, o estudo intenciona: identificar os elementos que impactam a aplicação da lei; investigar as concepções e práticas pedagógicas que orientam o trabalho docente; levantar dados sobre a formação dos profissionais que atuam na escola e promover a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, com ênfase nas raízes locais, por meio do estudo da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visando à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a superação do racismo e a afirmação da identidade negra na comunidade escolar.

Por se tratar de um Mestrado Profissional, propõe-se como Produto Educacional uma Proposta de formação de professores em exercício com base na Lei nº 10.639/03, direcionada a professores, gestores e coordenadores pedagógicos da Escola campo empírico desta investigação. A premissa básica dessa formação é discutir os pilares de uma educação emancipadora que venha contribuir para a construção da educação antirracista. De acordo com Quinelatto e Corsino (2024), a educação antirracista é o principal caminho para reduzir a vulnerabilidade social de adolescentes.

Os mesmos autores (2024, p. 07), no artigo: *Educação antirracista e vulnerabilidade social: a restrição de liberdade é prenúncio de justiça social?*, publicado na Revista Cenas Educacionais, mostra que “a dinâmica social política totalitária busca impor e preservar a “ordem” neoliberal, bem como promover o denominado progresso.” Ou seja, o processo de doutrinação resume na concentração de poder nas mãos do governo, de entidades civis e empresariais, transformando numa ditadura republicana, como afirma os autores. De tal modo, a educação antirracista busca também romper com essa doutrinação, que também está impregnada no seio escolar. Assim, a formação de professores é um dos caminhos para romper com o racismo estrutural tão presente na sociedade.

A presente dissertação está estruturada nos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. A parte textual conta com a introdução, dois capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo trata da Lei nº 10.639/03 e as relações étnico-raciais: alguns apontamentos, subdividido em sete seções que tratam sobre: Antecedentes históricos da Lei nº 10.639/03, Relações étnico-raciais e Educação antirracista, Relações étnico-raciais em documentos reguladores da Educação, BNCC, DCRB e Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Esta primeira etapa visa compreender a parte da legislação que versa sobre as relações étnico-raciais e a educação antirracista, buscando também estudar documentos reguladores, tanto a nível nacional, quanto estadual e municipal.

O segundo capítulo tem como título: *Educação Escolar Étnico-Racial e Quilombola versus a Colonialidade do Saber*, tendo como sub-temas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas, Relações de Poder e Saber no ensino e A influência neoliberal na educação. Neste capítulo, trata-se dos conceitos da educação escolar quilombola, bem como das relações de poder no ensino, de modo a impor o neoliberalismo na educação. E por fim as considerações finais.

1.1 Aspectos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, este estudo se apoia nos postulados da pesquisa qualitativa porque esta abordagem proporciona compreender desafios, abordagens e barreiras estão presentes no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no dia a dia da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, localizada em uma região que conta com sete comunidades remanescentes quilombolas. Dentre os discentes atendidos, os mesmos residem nas comunidades quilombolas de: Jatobá, Jiboia, Lagoa do Leite, Martelo, Cipual, Várzea Grande e Quixabeira. Estas crianças são em sua maioria oriundas de famílias de baixa renda, que vivem da agricultura familiar e de programas de transferência de Renda do Governo Federal. A pesquisa qualitativa na educação busca entender os fenômenos sociais, educacionais, culturais e políticos através de uma análise de dados subjetivos, tais como entrevistas, observação direta e indireta, relatos, entre outros. A abordagem qualitativa visa nesta investigação entender o comportamento humano e das instituições através de um tempo determinado, buscando compreender os desafios da educação para as relações étnico-raciais e a legislação nacional.

Este estudo foi realizado na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira. A escolha desse campo empírico não se deu ao acaso, mas por sua localização geográfica, histórica e sociocultural, profundamente conectada com a temática central da investigação: as tensões,

práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar. Situada em uma área de reconhecida ancestralidade quilombola, a escola atende majoritariamente estudantes oriundos de comunidades negras rurais, sendo, portanto, um espaço estratégico para analisar como as relações étnico-raciais vêm sendo (ou não) incorporadas à prática pedagógica cotidiana. Para compreender os entraves e as possibilidades do processo educativo nesse território, torna-se essencial contextualizar historicamente o município de Livramento de Nossa Senhora e, mais especificamente, o povoado de Mucambo, onde a unidade escolar está inserida.

Situada no povoado de Mucambo, município de Livramento de Nossa Senhora, localizado na região sudoeste da Bahia, onde grande parte de sua população vive em uma região castigada pela seca e outra beneficiada pelo Rio Brumado, desfrutando a agricultura irrigada. Com uma população estimada em 2019 (IBGE) de 45.732 habitantes, PIB per capita de R\$ 8.937,69 (IBGE, 2017) e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,611 de acordo IBGE de 2010, está localizado em um espaço geográfico denominado polígono da seca, vivendo 17.699 habitantes em pobreza extrema. De acordo com o livro *Livramento é de Nossa Senhora* (Santos; Guimarães, 1995), o primeiro núcleo populacional iniciou-se em 1715, com a chegada de paulistas à região em busca de ouro. Em virtude da mineração, o povoado cresceu, sendo elevado à vila em 1724. Dessa forma, a presença de africanos na região data do período colonial. Livramento desenvolveu-se com base no trabalho escravo, e muitos dos escravizados rebelaram-se e fugiram, formando os primeiros quilombos do município, localizados em regiões de difícil acesso, como apontam Amorim e Germani (2004). Os autores ainda afirmam que a permanência das comunidades quilombolas nessas áreas está ligada à decadência da mineração e ao afrouxamento das relações de poder anteriormente estabelecidas.

A Figura 1 apresenta o mapa do Estado da Bahia com destaque para o município de Livramento de Nossa Senhora, evidenciando sua localização no território do Sertão Produtivo, região que se caracteriza pela coexistência entre áreas de intensa aridez e zonas férteis favorecidas por cursos d'água, como o Rio Brumado. A imagem permite situar geograficamente o campo empírico da pesquisa, destacando a posição estratégica de Livramento na microrregião sudoeste e sua proximidade com municípios que também abrigam comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. A representação cartográfica reforça a importância do território para compreender as relações históricas, culturais e econômicas que influenciam o contexto escolar investigado, uma vez que o município constitui um ponto de convergência entre memórias de resistência negra, práticas agrícolas tradicionais e dinâmicas contemporâneas de desenvolvimento rural. Dessa forma, o

mapa não apenas localiza o espaço físico da pesquisa, mas também contribui para a leitura do território como elemento formador da identidade social e educacional das comunidades que integram o entorno da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira.

Figura 1 - Município de Livramento de Nossa Senhora



Fonte: Wikipedia, 2024.

De acordo com a Fundação Palmares, Livramento de Nossa Senhora conta com treze comunidades quilombolas, sendo a maioria localizada nas imediações do povoado de Mucambo. Nesse contexto histórico-cultural, o campo empírico desta pesquisa abrange comunidades quilombolas pertencentes a Livramento e outras geograficamente situadas em municípios distintos, mas unidas por identidades e tradições culturais semelhantes. A escola, por sua vez, tem cerca de 70% de seu corpo discente oriundo desses territórios remanescentes. Esse cenário exige um olhar educacional diferenciado, que valorize a inclusão, a igualdade, a luta por direitos sociais, a implantação de políticas públicas afirmativas e uma formação docente específica e qualificada para atuar nesta modalidade de ensino.

As fontes sobre o surgimento da comunidade de Mucambo Malheiro ainda são predominantemente orais, transmitidas pelos mais velhos por meio da tradição de pais para

filhos. Segundo relatos locais, o nome "Mucambo" deriva de "Mocambo", e remonta a antigos mocambos formados por pessoas que buscavam refúgio na região. O verdadeiro "Mocambo" não corresponderia ao local atual do povoado, mas sim a uma antiga fazenda situada aproximadamente dois quilômetros ao norte do atual povoado, ou seja, no início de sua povoação, Mucambo era chamado de Engenho. A Figura 2, obtida por meio do Google Maps, tem o objetivo de situar geograficamente o campo empírico da pesquisa, localizado na zona rural do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Tal recurso contribui para a compreensão do contexto socioespacial em que se insere a Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, fortalecendo a análise das relações entre território, identidade e educação.

Figura 2 – Mapa do Mucambo



Fonte: Google Maps (2025)

Assim como outras comunidades do interior da Bahia, o povoamento da região se intensificou com a criação de gado no final do século XVII e início do século XVIII, impulsionada pelas entradas organizadas por Antônio Guedes Brito, da Casa da Ponte. Esta abrangia uma vasta área, desde o Rio de Contas até os limites de Sergipe, incluindo a Cachoeira de Paulo Afonso (Santos; Guimarães, 1995, p. 2). Apesar de se localizar no semiárido nordestino, a região era favorecida pela abundância de água e pela fertilidade do solo, propício ao cultivo de gramíneas e de cana-de-açúcar.

A criação da Unidade Escolar Joaquim Alves de Oliveira (Figura 3) deu-se pela necessidade de garantir a continuidade dos estudos de crianças e jovens que, ao concluírem a 4ª série, interrompiam sua formação por falta de outra escola que oferecesse os anos finais do ensino fundamental (antigo ginásial).

Figura 3 – Fachada da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A Unidade Escolar Joaquim Alves de Oliveira (UEJAO) foi inaugurada em 23 de agosto de 1992, tendo sua autorização concedida por meio da Portaria nº 18, de 6 de janeiro de 1993, publicada no Diário Oficial em 8 de janeiro do mesmo ano. Em 2020, a unidade teve sua nomenclatura alterada pela Lei nº 1.439/2020, de 21 de dezembro de 2020, passando a se chamar Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, em homenagem a um fazendeiro e antigo morador conhecido como Joaquim Alves de Oliveira, apelidado de “Kinka Mudo”, falecido em 20 de outubro de 1966. O apelido se deve ao fato de que Joaquim apresentava deficiência auditiva — era surdo — e, conseqüentemente, não falava.

Até o ano de 2024, a escola atendia da educação infantil até o ensino fundamental II. No ano de 2025, a unidade de ensino passou por mudanças, sendo extinto o ensino fundamental II, devido o número muito pequeno de alunos para a etapa de ensino. Atualmente, a escola atende apenas 55 alunos (as) da alfabetização ao 5º ano do ensino fundamental, em tempo integral, como aponta o Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das turmas

TURMAS	ALFABETIZAÇÃO	1º ANO	2º/3º ANO	4º ANO	5º ANO
Nº DE ALUNOS (AS)	14	10	10	10	11

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2025)

O corpo docente é composto por oito professores(as) e um auxiliar de sala. Dos oito professores que compõem o corpo docente da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira (EMJAO), apenas dois residem em comunidades quilombolas, enquanto os demais vivem em outras localidades do município. Esses dois docentes são contratados temporariamente, ao passo que os seis professores efetivos pertencem ao quadro permanente da rede municipal de ensino. Essa configuração revela uma presença ainda limitada de educadores oriundos das comunidades quilombolas no quadro efetivo da escola, o que reforça a importância de políticas de valorização e inclusão de profissionais que compartilhem vínculos culturais e identitários com os estudantes. Quanto à formação, dois professores possuem apenas o ensino médio (antigo magistério), três estão graduando, e três são graduados com pós-graduação. Três docentes têm mais de uma graduação, abrangendo cursos como pedagogia, matemática, geografia, biologia e educação física. No entanto, apenas quatro professores possuem formação compatível com a área de atuação (Quadro 2). Componentes curriculares como língua portuguesa, língua inglesa e artes não têm professores licenciados nas respectivas áreas, e duas turmas do ensino fundamental I não contam com pedagogos.

Quadro 2 - Formação

Nº de professores	Magistério	Graduando	Graduados	Pós-graduados	Formação compatível com área de atuação
08	02	03	03	03	04

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Esses dados evidenciam os desafios enfrentados pela escola em termos de formação docente, destoando das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE). A Meta 15 estabelece como objetivo garantir, em cinco anos, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. Já a Meta 16 visa a assegurar, também no prazo de cinco anos, a formação continuada de todos os profissionais da educação básica em serviço, por meio de cursos e programas oferecidos de forma articulada com as necessidades das redes de ensino.

A ausência de formação adequada e de formação continuada compromete diretamente a qualidade do ensino, especialmente em uma escola com forte presença de alunos oriundos de comunidades quilombolas, onde o conhecimento da realidade sociocultural local é essencial para práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas. O distanciamento da escola em relação a essas metas evidencia a urgência de investimentos em formação docente, tanto inicial quanto continuada, como condição fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e antirracista, como preconiza a Lei nº 10.639/03.

A escola desenvolve projetos alinhados com as demandas da comunidade, pois, apesar das dificuldades enfrentadas para a implementação plena da Lei nº 10.639/03, marcadas por tensões estruturais, ausência de formação continuada e escassez de materiais didáticos específicos, os projetos desenvolvidos pela Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira têm representado uma resposta concreta ao vácuo deixado por essas lacunas institucionais. Essas iniciativas, muitas vezes articuladas por professores engajados, possibilitam práticas pedagógicas que valorizam a identidade negra e promovem o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ainda que dentro de limites impostos por uma estrutura escolar que nem sempre favorece a continuidade e aprofundamento dessas ações. Dentre os projetos, destacam: Encontro das Comunidades Quilombolas, Projeto de Cultura Afro e Afro-Brasileira, Projeto de Meio Ambiente, Projeto Aluno Nota 10, Projeto Dia das Mães e Projetos Culturais diversos.

Figura 4 - Projeto de Meio Ambiente



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Figura 5 - Projeto de Dia das Mães



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

Figura 6 – Projeto Cultural



Fonte: Fotografia de Carlos Magno Novaes, Facebook (2017)

Figura 7 – Projeto de Cultura Afro



Fonte: Fotografia de Joaquim Alves de Oliveira, Facebook (2013)

Figura 8 – Projeto Aluno Nota 10



Fonte: Fotografia de Joaquim Alves de Oliveira, Facebook (2023)

As imagens acima ilustram diferentes momentos dos projetos pedagógicos realizados ao longo dos anos na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, refletindo o esforço da instituição em articular o currículo com ações formativas e culturais. O projeto sobre o meio ambiente (Figura 4) envolveu atividades de conscientização ecológica, incentivando os estudantes a refletirem sobre a preservação dos recursos naturais e o cuidado com o território em que vivem. Já o projeto em homenagem ao Dia das Mães (Figura 5) mobilizou a comunidade escolar em uma celebração afetiva e integradora, fortalecendo os laços entre escola e família. O projeto cultural (Figura 6) apresentou manifestações artísticas e saberes populares locais, valorizando a diversidade e estimulando a expressão criativa dos alunos e das comunidades quilombolas.

De maneira especial, o projeto voltado à cultura afro-brasileira (Figura 7) contou com a participação das comunidades quilombolas da região, promovendo a valorização da identidade negra, do pertencimento étnico e da história local. Por fim, o projeto “Aluno Nota 10” (Figura 8) premiou os estudantes com melhor desempenho durante o ano letivo, reconhecendo o esforço e a dedicação nas atividades escolares, embora ainda reflita uma lógica meritocrática presente nas práticas educacionais sob influência das políticas neoliberais.

Do ponto de vista racial, a escola apresenta um perfil discente composto por 32 alunos que se autodeclararam negros, 15 pardos e 8 brancos. No corpo docente, há 1 professor negro, 2 pardos e 5 brancos. Esses números revelam um contraste significativo entre a maioria estudantil negra e parda e a maioria branca entre os educadores. Tal desproporção levanta reflexões importantes sobre representatividade, identificação e o impacto dessa ausência de diversidade entre os professores nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem. A presença de docentes que compartilhem de experiências raciais e culturais semelhantes às dos alunos pode favorecer uma educação mais significativa, contribuindo para a valorização da identidade negra e para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03.

Portanto, compreender o campo empírico em que esta pesquisa se insere e o contexto sociocultural da comunidade escolar é fundamental para analisar as tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar. A Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira desenvolve ações importantes no campo da valorização da cultura afro-brasileira, mas é preciso aprofundar a investigação sobre as práticas pedagógicas efetivas, seus limites e suas potencialidades diante da complexidade de uma escola quilombola situada no interior do sertão baiano.

1.2 O passo a passo

A metodologia desta pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, exploratória e fez uso dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com professores, observação direta e indireta, além do estudo de documentos da escola em estudo.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica porque esse tipo de pesquisa possibilita compreender as tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira. Conforme Losch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa qualitativa na área de educação é um tipo de inquirição que busca entender os fenômenos sociais, educacionais, culturais e políticos através de uma análise de dados subjetivos, tais como entrevistas, observação direta e indireta, relatos, entre outros.

Na perspectiva de Deslandes (2002), a pesquisa qualitativa leva-nos a compreender o comportamento humano social através de um tempo determinado, elenca a possibilidade de buscar uma conjuntura que interfere ou deixa interferir na compreensão do mundo social que está inserido.

Neste tipo de estudo, podemos utilizar diferentes tipos de coletas de dados para compreendermos melhor os fenômenos que desejamos investigar, fazendo uso de diferentes técnicas de análise de dados qualitativos que irão ajudar no rigor e na qualidade dos estudos aqui apontados, buscando um trabalho de investigação o mais imparcial possível. Conforme Losch, Rambo e Ferreira (2023), isso é justificável, já que por apresentar um processo metodológico flexível que possibilita triangular dados de diferentes maneiras, esse tipo de pesquisa vem ganhando campo na investigação, sendo de extrema importância nos estudos sociais.

O estudo em questão se apoia, também, na pesquisa exploratória, pois busca contemplar os dados qualitativos de forma sistêmica, com a compreensão detalhada de como ocorre o trabalho de implantação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira. Este tipo de pesquisa (exploratória) é a mais adequada para compreender os fenômenos em torno do objeto de estudo, e de tal maneira conseguirá responder ou entender muitas perguntas ainda abertas, já que segundo Losch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória visa entender e explorar uma questão de interesse tendo como objetivo conhecer melhor um assunto pouco explorado. Neste caso específico, trata-se de uma pesquisa inédita nesta região de Livramento de Nossa Senhora, numa escola que atende alunos oriundos de sete comunidades quilombolas.

De acordo Gil (1991, p. 56), a principal função da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de elaborar problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa mais aprofundada. Em torno deste objetivo da pesquisa exploratória, conforme apontado pelo autor, tal metodologia facilitará na formulação e no entendimento do problema deste estudo, que é compreender quais tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, a qual atende alunos oriundos de comunidades quilombolas.

Mesmo já existindo inúmeros trabalhos voltados para este objeto de estudo, inclusive no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), os contextos e as realidades são diferentes, e requer um novo olhar e o desenvolvimento de novos conceitos, novas ideias. O levantamento bibliográfico realizado identificou uma produção significativa de estudos que abordam a Lei 10.639/03, as relações étnico-raciais na escola e a educação quilombola, com destaque para pesquisas desenvolvidas na Bahia, especialmente no Território de Identidade do Sertão Produtivo.

O levantamento foi feito em plataformas e periódicos, como: *Scielo*, *Google Acadêmico* e a *Revista Cenas Educacionais*. No total, foram analisados 108 trabalhos acadêmicos, entre artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. No processo de busca, foram utilizados os seguintes descritores: “Lei 10.639/03”, “relações étnico-raciais”, “educação quilombola”, “currículo escolar”, “colonialidade do saber”, “racismo estrutural”, “formação de professores”, “educação antirracista”, “identidade negra”, “africanidade” e “sertão produtivo”. Foram excluídos trabalhos que não tinham como campo empírico a Bahia, uma vez que o principal objetivo da pesquisa foi localizar produções vinculadas ao território de identidade Sertão Produtivo, ou que não dialogassem diretamente com a temática da Lei 10.639/03 e das relações étnico-raciais na educação. Do total de trabalhos selecionados, 12 estudos apresentam recorte territorial ou institucional diretamente relacionado à realidade quilombola ou ao contexto educacional baiano, sendo que 5 deles abordam especificamente a aplicação da Lei 10.639/03 em escolas públicas da região.

Esses dados evidenciam o interesse crescente da comunidade acadêmica pelo tema, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de aprofundar as investigações sobre as tensões, práticas e limites que permeiam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano escolar, em busca de uma educação antirracista, inclusiva e contextualizada.

De modo geral, o material analisado nesta pesquisa — entre artigos, dissertações e teses — convergem em torno de temáticas fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades históricas. Os estudos abordam, com diferentes enfoques, a implementação da Lei 10.639/03, o enfrentamento ao racismo nas práticas escolares, a valorização das africanidades e das identidades negras, bem como as relações étnico-raciais no contexto do sertão produtivo. Também são recorrentes as discussões sobre a necessidade de um currículo descolonizado, que promova uma educação antirracista e atenta às especificidades da educação quilombola. A resistência dos sujeitos historicamente marginalizados, sobretudo por meio da valorização de suas memórias e saberes, e a formação continuada de professores como estratégia para a efetivação dessas propostas aparecem como elementos centrais nos textos analisados, evidenciando o papel político e transformador da educação no combate às exclusões e na afirmação da diversidade étnico-racial.

Para que o leitor entenda como se deu a operacionalização da pesquisa, descrevemos o seu passo a passo. O primeiro passo para este estudo foi a realização de um levantamento bibliográfico o qual buscou identificar estudos que, de alguma forma, dialogam com o objeto de estudo (Lei 10.639/03). Conforme Losch, Rambo e Ferreira (2023), o levantamento bibliográfico desempenha um papel importantíssimo na pesquisa exploratória, na medida em que é um processo de busca e análise de fontes de informação relevantes, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, periódicos acadêmicos e outras publicações acadêmicas. Entre os autores lidos nesta etapa da pesquisa estão: Quijano (2005), Araújo (2022), Rocha (2022), Gomes (2010; 2011; 2012), Maia (2018), Quinelato e Corsino (2024), Borja (2018), Aguiar e Zanatta (2023), Araújo (2016) e Ribeiro, Dominico e Nunes (2019)

O segundo passo da pesquisa consistiu no estudo de documentos da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, como: Projeto Político-Pedagógico (PPP), cadernetas, atas, relatórios, Planos de Aula, entre outros. O objetivo dessa etapa foi compreender como está sendo organizado o currículo da escola e se o mesmo está respeitando a legislação vigente, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Segundo (Vidal, 2004), a análise de documentos escolares neste tipo de pesquisa é importante porque na compreensão da autora, estes documentos são mais do que depósitos de papel, mas arquivos que se constituem lugares de memória, compostos de sentidos material, funcional e

simbólico. Estes documentos criam oportunidades de entender o passado nas múltiplas relações que estabelece com o presente.

O terceiro passo dado na investigação para a produção de dados foi a realização de entrevista com professores da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira. De acordo Losch, Rambo e Ferreira (2023), a entrevista é uma maneira importante para coletar dados em pesquisas qualitativas na área de Educação. Através desse instrumento, os pesquisadores podem obter informações detalhadas sobre as percepções, atitudes e experiências do público a ser estudado. A entrevista desempenha, desse modo, um papel importantíssimo na pesquisa exploratória por permitir uma compreensão mais profunda e rica do objeto de estudo, neste caso a Lei 10.639/03.

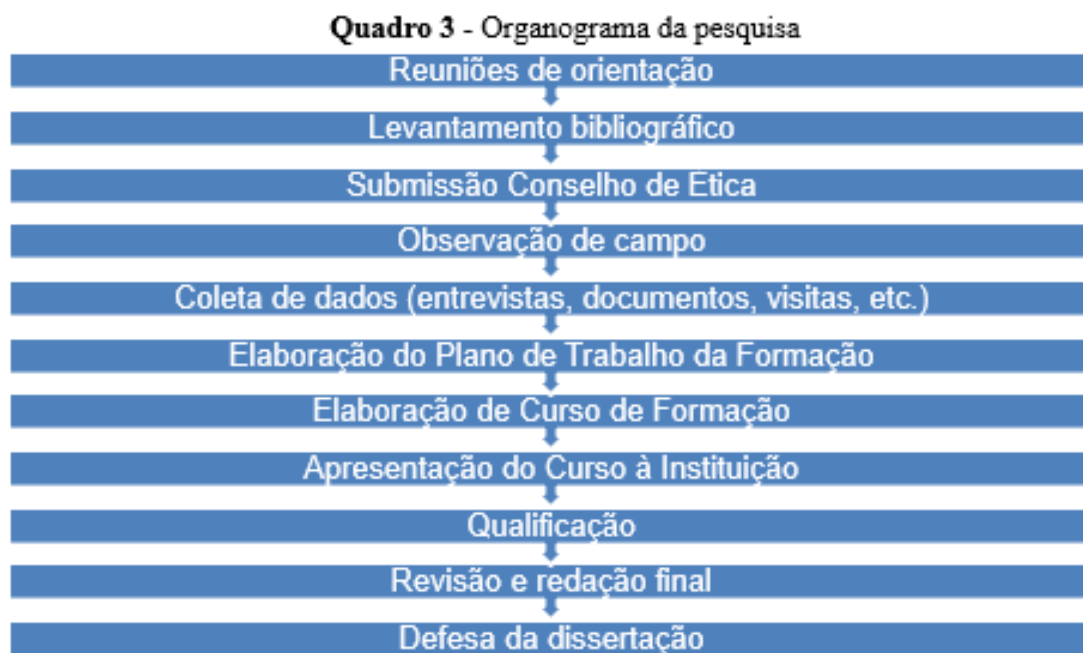
As entrevistas aconteceram no 1º semestre de 2025 e contou com a participação de oito (08) professores (as) da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira. Em razão da ética na pesquisa, optei em substituir os nomes próprios dos participantes pela letra P acrescido de números, levando em consideração a ordem alfabética dos nomes. Através da realização de entrevistas com os professores da instituição, procurou-se analisar de que forma essa legislação, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, tem sido compreendida, aplicada e vivenciada no contexto específico da escola investigada.

Assim, a Lei 10.639/03 é abordada não apenas como um marco legal, mas como um instrumento de transformação educacional e social, cuja efetividade depende da atuação docente, das condições estruturais da escola e da presença (ou ausência) de políticas públicas voltadas à valorização da identidade negra. Ao eleger a Lei como objeto de estudo, a pesquisa visa contribuir com os seguintes pontos: a valorização do contexto local e quilombola, ampliando o debate sobre a implementação da Lei 10.639/03 ao focar na realidade de uma escola rural que atende alunos oriundos de comunidades quilombolas; com a produção de conhecimentos a partir da prática, pois a partir da pesquisa de campo e das entrevistas com professores, esta pesquisa oferece uma leitura crítica baseada em evidências empíricas. Isso fortalece o campo das pesquisas qualitativas em educação e dá visibilidade às vozes de educadores que vivenciam cotidianamente os obstáculos à aplicação da lei; diagnóstico de desafios estruturais pedagógico, identificando barreiras como a escassez de materiais didáticos, a falta de formação continuada e a invisibilidade dos saberes afro-brasileiros e quilombolas nos currículos, como aponta os autores. Esses diagnósticos são importantes para

subsidiar políticas públicas e ações de formação docente mais alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Após a produção dos dados, o quarto passo da pesquisa consistiu na organização, tabulação e análise dos dados. Nesta etapa, analisamos e interpretamos os dados, que de acordo Gil (1991, p. 54), consiste “em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente.”. Para Losch, Rambo e Ferreira (2023), com a análise dos dados, tem-se a reflexão e a compreensão do assunto estudado a partir das informações encontradas nas etapas anteriores, para, assim, se debruçar em descrever os fatos e explorar a descoberta, justificando o que se procurava.

A análise de dados qualitativos é um componente crucial em pesquisas qualitativas na área de Educação, pois, por meio do estudo dos dados, é possível definir padrões, temas e tendências implícitas nas respostas dos participantes. Isso pode oferecer informações relevantes sobre como os participantes percebem e experimentam a educação. A partir das entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos pesquisados, estes dados serão organizados, tabulados e analisados, sendo posteriormente confrontados com outros estudos que pesquisam tal objeto. Além disso, a análise de dados qualitativos permite um entendimento mais aprofundado e amplo dos índices coletados, melhorando, dessa forma, o estudo. O organograma (Quadro 3) a seguir sintetiza os passos trilhados nesta investigação.



FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Dessa forma, os caminhos metodológicos traçados nesta pesquisa buscaram articular a abordagem qualitativa com uma perspectiva crítica, comprometida com a compreensão das relações étnico-raciais no contexto escolar. A escolha pela observação participante, pela análise documental e pelas entrevistas semiestruturadas permitiu captar as nuances do cotidiano escolar e as formas como a Lei nº 10.639/03 tem sido apropriada, tensionada e ressignificada na prática. O percurso adotado foi fundamental para evidenciar as vozes dos sujeitos envolvidos, as resistências, os avanços e os desafios que permeiam a implementação de uma educação antirracista. Assim, o passo a passo metodológico delineado nesta etapa fundamenta as análises apresentadas nos capítulos seguintes, ancorando a discussão teórica à realidade empírica investigada.

2 A LEI Nº 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

O objetivo desta seção é apresentar o processo histórico e o contexto no qual a Lei 10.639/03 foi sancionada e como tramitou no Congresso Nacional, apresentar os documentos reguladores e a legislação pertinente. Dividida em cinco subtítulos, esta seção explanará sobre: os antecedentes históricos da Lei nº 10.639/03, as relações étnico-raciais e documentos reguladores, a BNCC, O DCRB e o Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora (RCM).

2.1 Antecedentes históricos da Lei nº 10.639/03

Para compreender o contexto de aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, é fundamental retornar ao passado e analisar as lutas da população negra brasileira desde o período da escravidão, sobretudo no que se refere ao acesso à educação. Como aponta Maia (2018, p. 86), desde o período colonial até a República, o Estado brasileiro manteve uma postura conivente com o racismo estrutural, contribuindo, por meio de legislações e práticas institucionais, para a exclusão da população negra do sistema escolar.

A história da população negra no Brasil é marcada por profundas contradições, em que processos de violência, exclusão e apagamento caminham lado a lado com resistência, organização coletiva e construção de direitos. Desde a colonização, passando pela escravidão legalizada, pela abolição sem reparações, até os dias atuais, as estruturas de poder instituídas pelo Estado brasileiro contribuíram para marginalizar a população negra, negando-lhe acesso igualitário à terra, à cidadania e, de modo particular, à educação.

A trajetória do povo negro, no entanto, não se limita à condição de vítima. Ao longo dos séculos, homens e mulheres negras desenvolveram estratégias de enfrentamento, mobilização e conquista, que contribuíram para transformar a realidade social e impulsionar a luta por justiça e igualdade. A educação, neste contexto, foi um dos campos mais disputados, funcionando ora como mecanismo de exclusão, ora como ferramenta de emancipação.

Para compreender como se deu a relação entre o Estado, a legislação e a população negra – especialmente no que se refere ao direito à educação – é necessário olhar para os marcos legais e políticos que influenciaram (positiva ou negativamente) essa trajetória. A seguir, apresenta-se uma linha do tempo (Quadro 4) com os principais dispositivos legais, manifestações políticas e avanços sociais que impactaram a vida da população negra no Brasil, com ênfase na educação e nos direitos civis. Essa cronologia permite visualizar os caminhos da exclusão, mas também da resistência e da construção de políticas afirmativas ao longo da história.

Quadro 4 - Linha do Tempo – Marcos Legais da Trajetória Negra no Brasil

Século XIX – Abolicionismo, Controle Social e Exclusão Educacional		
1831	Lei Feijó	Primeira tentativa de abolir o tráfico negreiro. Proibia a importação de africanos escravizados, mas foi amplamente desrespeitada (conhecida como "lei para inglês ver").
1850	Lei Eusébio de Queirós	Proíbe definitivamente o tráfico transatlântico de escravizados. Marca o início de políticas de “controle” sobre a população negra no Brasil.
1850	Lei de Terras	Estabelece que a posse da terra só pode ocorrer por compra, excluindo ex-escravizados do acesso à terra, o que os empurra para a marginalização econômica e social.
1854	Decreto nº 1.331 (Regulamento de Couto Ferraz):	Proíbe a matrícula de pessoas escravizadas em escolas públicas e restringe a instrução de negros adultos à disponibilidade do professor.
1871	Lei do Ventre Livre	Declara livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data, mas os obriga a servir aos senhores até a maioridade, mantendo o ciclo de exploração.
1878	Decreto nº 7.031-A	Permite que pessoas negras estudem apenas no período noturno, dificultando o acesso pleno à educação.
Transição República/República Velha – Luta por Inserção Educacional		
1888	Lei Áurea	Abole oficialmente a escravidão, mas sem oferecer políticas de reparação ou inclusão social aos libertos.
1918	Greve de professores primários em Salvador - Bahia	A greve ocorreu em Salvador e reuniu professores e professoras da rede primária, com um foco especial na participação e no protagonismo de docentes negros, reivindicando salários e melhores condições de trabalho.

Década de 1930 – Democratização e Eugenia em Tensão		
1931-1937	Frente Negra Brasileira (FNB)	Movimento social e político criado com o objetivo de mobilizar a população negra pela luta contra a discriminação racial e pela afirmação de seus direitos civis e sociais
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Reivindica a educação como direito de todos e dever do Estado. Iniciativa importante, mas ainda influenciada por ideias eugenistas na formulação das políticas educacionais.
1934	Constituição Brasileira	Inclui, pela primeira vez, um capítulo dedicado à educação, com princípios de universalização do ensino – embora na prática o acesso continuasse restrito para negros.
1950 - 1960 – Primeiros Passos da Inclusão Legal		
Década de 1950		A luta por direitos civis e contra o racismo começa a se fortalecer com maior organização do movimento negro.
1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):	Pauta de forma incipiente a inclusão, mas ainda sem tratar das especificidades culturais e históricas da população negra.
1970 – 1990 - Organização do Movimento Negro e Avanço da Luta Política		
Décadas de 1970 e 1980		Reorganização do movimento negro em todo o país. Surgem entidades e ações que pautam a presença negra na escola, denunciam o racismo e propõem uma educação antirracista.
Anos 1980 a 2000	Parlamentares Negros Atuam no Congresso	Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Florestan Fernandes, Eduardo Jorge, Humberto Costa e Sther Grossi impulsionam o debate sobre racismo e educação no Legislativo.
2001 – Um Marco Internacional e Nacional		
2001	Conferência de Durban (África do Sul):	3ª Conferência Mundial contra o Racismo, da ONU. O Brasil participou com forte presença do movimento negro. Consenso nacional sobre a necessidade de

		políticas públicas e ações afirmativas no campo da educação, trabalho e cultura.
2003 em diante - Políticas Afirmativas e Reconhecimento da História Afro-Brasileira		
2003	Governo Lula inicia políticas estruturantes:	<p>Criação da Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.</p> <p>Criação da Secad/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.</p> <p>Lei nº 10.639/2003: Altera a LDB (Lei nº 9.394/96) e torna obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares da Educação Básica.</p>
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - Resoluções que estabelece as orientações e princípios para o planejamento, execução e avaliação da educação nesse âmbito, visando a promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes das questões étnico-raciais.
2008	Lei nº 11.645/08	Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, a exigência de que percentual mínimo dos recursos didáticos utilizados para cumpri-la sejam de autoria afro-brasileira e/ou indígena.
2010	Estatuto da Igualdade Racial	
2012	Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas):	Estabelece cotas raciais e sociais para o ingresso em instituições federais de ensino superior.
2017	Ação Declaratória de Constitucionalidade 41	Trata da constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros.
2023	Criação do Ministério da Igualdade Racial	Tem como objetivo desenvolver políticas e ações que promovam a igualdade de direitos e oportunidades para a população negra e combater

		o racismo e a discriminação racial.
	Decreto nº 11.443/2023	Dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal.
	Programa Federal de Ações Afirmativas	Tem o objetivo de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

A sequência cronológica amplia nossa visão sobre os avanços e retrocessos das políticas de Estado e das ações da sociedade. Um dos marcos dessa política excludente foi o Decreto nº 1.331, de 1854, que impedia a matrícula de escravizados nas escolas públicas e condicionava a instrução de adultos negros à disponibilidade de professores. Mais adiante, o Decreto nº 7.031-A, de 1878, determinava que pessoas negras só poderiam frequentar o ensino noturno, o que, considerando suas jornadas exaustivas de trabalho, limitava profundamente suas possibilidades reais de escolarização. Essas medidas mostram que houve um esforço sistemático para restringir o acesso pleno da população negra à educação formal.

No entanto, é importante relativizar a ideia de que o negro esteve totalmente ausente das escolas. Embora em condições desiguais e enfrentando múltiplas barreiras, existiram trajetórias de pessoas negras que conquistaram espaço no campo educacional. Um exemplo significativo é o caso do professor Francisco José de Sant'Anna, que atuou como docente na cidade de Rio de Contas (BA), conforme analisa Matos e Antonieta Miguel em seu artigo "*Intelectuais negros na República: ascensão social a partir da profissão docente (1889–1930)*". O estudo destaca que, mesmo diante das políticas estatais de embranquecimento e exclusão, alguns indivíduos negros utilizaram a educação como instrumento de resistência, ascensão social e construção de cidadania, lançando mão de táticas para driblar as barreiras impostas.

Essa presença negra na educação, ainda que restrita, também pode ser observada na trajetória de outros professores como Alfredo José da Silva e Raquel Pereira Andrade, atuantes em cidades do interior da Bahia. Esses casos mostram que a história da educação do

negro no Brasil é marcada não apenas por exclusão, mas também por resistência e inclusão, em processos complexos e pouco documentados até recentemente.

Mesmo após leis como a Feijó (1831), Eusébio de Queirós (1850), Ventre Livre (1871) e a Lei das Terras (1850), que afetaram direta ou indiretamente a vida da população negra, o acesso à escola permaneceu limitado, não só por proibições explícitas, mas também pela ausência de políticas públicas que favorecessem sua inserção.

A situação começa a se modificar com maior intensidade após a Proclamação da República, quando surgem novas escolas públicas em diversas regiões do país, impulsionadas pelos ideais republicanos de modernização. Ainda assim, conforme destaca Maia (2018), o acesso da população negra à educação permaneceu desigual, pois o Estado não implementou medidas efetivas de inclusão social e educacional.

Apenas em 1932, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, é que se passou a reivindicar a educação como direito de todos e dever do Estado, o que levou à incorporação de um capítulo específico sobre educação na Constituição de 1934. Contudo, esse mesmo período carrega contradições: como aponta Beatriz Ferraro Oliveira Aguiar, Machado e Sanfins (2024) em seu artigo "*Imigração nos anos 30: possibilidades e complexidades*", o debate educacional dos anos 1932 a 1934 esteve permeado por ideias eugenistas, que promoviam o branqueamento da população como ideal de progresso nacional. Essas concepções influenciaram políticas públicas e moldaram a forma como a educação era pensada, ainda distante de um projeto inclusivo para negros e negras.

Pesquisas recentes, como a tese de Cíntia Maria sobre os acervos dos Núcleos Regionais de Educação da Bahia, *POSSIBILIDADES DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: ARQUIVOS, ACERVOS E FONTES ENCONTRADAS NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: resultado da pesquisa documental da Escola Normal de Nazaré-BA (1934 a 1960)*, especialmente os registros da Escola Normal de Nazaré entre 1934 e 1960, têm revelado que houve presença de estudantes e professores negros em instituições de ensino, ainda que de forma limitada e muitas vezes invisibilizada pelos discursos oficiais. Esses dados reforçam a importância de revisitar os arquivos e fontes históricas para compreender os caminhos percorridos por essa população no campo educacional.

Em síntese, a trajetória da população negra em relação à educação no Brasil é marcada por exclusão institucional, mas também por múltiplas formas de resistência, estratégias de acesso e construção de espaços de saber. A Lei nº 10.639/03 surge, nesse sentido, como uma

resposta histórica e política às lutas por reconhecimento da presença negra na educação brasileira e à necessidade de uma escola comprometida com a superação do racismo estrutural.

A promulgação da Lei 10.639, em 09 de dezembro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Básico a obrigatoriedade da temática história e Cultura Afro-Brasileira, sucede diversas lutas dos movimentos sociais e de parlamentares brasileiros, principalmente deputados (as) federais, e por movimentos negros que renegavam o modelo eurocêntrico. Mas o movimento em torno do estudo da História da África e do Africano no Brasil se deu de forma mais ativa e efetiva a partir de 1950, sendo sua inclusão já pautada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961. Conforme a LDB nº 4.024/61, já previa “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961)

Sobre os debates no legislativo brasileiro, Silva (2022) relata as inúmeras ações políticas encabeçadas por parlamentares negros, que tiveram várias iniciativas em prol da causa do povo negro, usando dos seus mandatos como deputados (as) no Legislativo Federal, cujo objetivo era fomentar reparações para este público, que desde o Brasil Colônia ficou as margens da sociedade. Depois de décadas de desmandos, principalmente no que diz respeito à uma legislação que contemplasse a cultura e os direitos do negro, a partir das décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, os parlamentares Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Eduardo Jorge, Florestan Fernandes, Humberto Costa e Sther Grossi usando das funções que ocupavam no Congresso Nacional.

Na qualidade de Deputados (as) federais, impetraram através de Projetos de Leis e debates acalorados, propostas sobre a inclusão no Currículo Oficial de disciplinas e conteúdos que contemplassem a História e a Cultura Africana, pois estes legisladores entendam que estudar a História Afro e Afro-brasileira, sua origem, sua cultura era uma forma de reparar toda essa dívida que o país tem com o povo negro ao longo de mais de três séculos.

Maia (2018) deixa claro que para um melhor entendimento da implementação da Lei 10639/2003, é preciso enfatizar, a organização do movimento social negro no país, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, uma vez que suas ações levaram a discussões e debates sobre a existência do racismo no Brasil e a demanda de uma educação escolar que englobasse especialmente os negros, já que a população Afro e Afro-brasileira foram distanciados de seus direitos, nos vários âmbitos políticos, culturais sociais,

particularmente na educação, com conivência do Estado Brasileiro, através de entre outras, uma legislação que não reconhecia escravizados e libertos de origem africana como cidadãos deste país.

Mas Gomes (2011) aponta que:

O terceiro milênio traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior e, ainda, o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas. (p. 114)

Apesar da luta dos movimentos sociais, de parlamentares negros entre outros, ao longo das décadas, foi a partir dos anos 2000 que começou a haver desdobramentos mais concretos em relação ao lugar da questão racial na política pública brasileira, principalmente na área educacional. Ainda de acordo com a Nilma Lino Gomes (2012), foi neste contexto, que o debate sobre o direito à educação como um ponto importante para a construção da igualdade social e racial passa a ser questionado com mais veemência pelo Movimento Negro no país, e de tal maneira muda seus moldes.

A partir do ano de 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, percebe-se que o debate em torno desta temática ganha força e corpo. Inúmeras iniciativas do Governo Federal começaram a sair do papel e irem para a prática, dentre as quais algumas merecem destaque, como: a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, além da publicação da Lei nº 10.639/03, no dia 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino do país a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Dando sequência aos avanços promovidos pela Lei nº 10.639/03, em 2004 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Pimentel (2017, p. 43), “a importância das Diretrizes das questões étnico-raciais se dá à medida que a sociedade brasileira reconhece o valor da história e da cultura africana que chegaram ao Brasil por meio dos povos escravizados por um período de 1550 a 1850”. O objetivo central dessas diretrizes é promover

a valorização da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, combater o racismo estrutural e fomentar uma educação comprometida com a formação de cidadãos críticos, atuantes e conscientes das desigualdades raciais historicamente construídas no país. Ao reconhecer a diversidade étnico-racial brasileira como parte essencial da identidade nacional, as diretrizes reafirmam o papel da escola como espaço estratégico na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Em continuidade ao processo de consolidação de uma educação comprometida com a superação do racismo e com a valorização da diversidade cultural brasileira, foi sancionada em 2008 a Lei nº 11.645, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) para incluir, além da temática da História e Cultura Afro-Brasileira, também a História e Cultura Indígena no currículo oficial da educação básica. Essa ampliação do escopo legal reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma educação que reconheça, respeite e valorize os povos historicamente marginalizados. A nova legislação não apenas fortalece o que já havia sido estabelecido pela Lei nº 10.639/03, como também amplia o debate sobre identidades, territórios, culturas e direitos, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e alinhada às realidades socioculturais do país. Assim, a Lei nº 11.645/08 constitui um avanço significativo na luta por uma educação antirracista e intercultural, reforçando a centralidade da escola como espaço de formação cidadã e de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais.

Outro evento destacado nesta linha cronológica, foi a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, por meio da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que representou um marco na consolidação das políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial no Brasil. Fruto de décadas de reivindicação dos movimentos negros, o Estatuto estabelece um conjunto de diretrizes e mecanismos voltados à garantia da igualdade de oportunidades, à defesa dos direitos étnico-raciais e à superação do racismo estrutural. Ainda nessa perspectiva a Lei estabelece, em seu Artigo 4º, a promoção da participação da população negra em igualdade de oportunidades, principalmente por meio de políticas públicas. Para isso, propõe a reestruturação das instituições estatais com o objetivo de eliminar desigualdades étnicas resultantes do preconceito e da discriminação, além de enfrentar obstáculos de ordem histórica, sociocultural e institucional presentes tanto no setor público quanto no privado (PIMENTEL, 2017 p. 153).

No campo da educação, o documento reforça a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da valorização da presença negra na formação da

sociedade nacional. Além disso, reconhece a educação como uma ferramenta estratégica para o combate à discriminação racial, estimulando ações afirmativas, formação docente específica e produção de materiais pedagógicos adequados. Nesse sentido, o Estatuto aprofunda os avanços já conquistados pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, situando-se como instrumento normativo essencial para a construção de uma escola democrática, antirracista e comprometida com os direitos humanos.

Aprovada em 2012, a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, constitui um dos principais avanços no enfrentamento das desigualdades raciais e sociais no acesso ao ensino superior no Brasil. A legislação determina que as instituições federais de ensino técnico e superior reservem, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes específicos para candidatos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e, posteriormente, quilombolas. Essa medida representa o reconhecimento, por parte do Estado, da histórica exclusão da população negra e de outros grupos minorizados do espaço universitário, além de consolidar o entendimento de que equidade não se alcança sem ações afirmativas. No contexto da linha do tempo das políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial, a Lei de Cotas reforça e complementa os dispositivos anteriores — como a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 e o Estatuto da Igualdade Racial —, avançando no campo da justiça social e ampliando as possibilidades de mobilidade e ascensão para milhares de jovens negros e negras em todo o país.

A Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), representa um marco relevante no processo de consolidação das políticas de ação afirmativa no Brasil. A ação teve como objetivo assegurar a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, que institui a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas negras. Ao confirmar a validade da lei, o STF reforçou o entendimento de que medidas específicas de inclusão são compatíveis com os princípios constitucionais da igualdade e da justiça social, reconhecendo que o racismo estrutural no Brasil exige intervenções estatais ativas para reparação histórica e promoção da equidade. Esse julgamento soma-se à trajetória de avanços legais que vêm sendo delineados desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, evidenciando que o enfrentamento das desigualdades raciais não se limita ao ambiente escolar, mas deve alcançar também o mercado de trabalho e o serviço público, tradicionalmente marcados pela sub-representação da população negra.

Entre os anos de 2016 e 2022, observa-se uma significativa estagnação nas políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil. Após avanços importantes nas décadas anteriores — como a criação da SEPPIR, a promulgação das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10), e a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12) — o período pós-2016 marcou uma desaceleração no ritmo das ações afirmativas e das iniciativas de enfrentamento ao racismo estrutural. Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posterior mudança na orientação das políticas públicas durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, muitas das estruturas e programas voltados para a promoção da equidade racial foram esvaziados ou sofreram cortes orçamentários.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por exemplo, perdeu protagonismo e capacidade de articulação, sendo absorvida por outros ministérios e reduzida a um papel secundário. Além disso, houve a ausência de iniciativas governamentais consistentes no enfrentamento das desigualdades raciais, o que comprometeu o cumprimento das diretrizes estabelecidas em documentos como o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03. Essa paralisia política se refletiu no enfraquecimento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, na precarização das formações docentes e na descontinuidade de programas de incentivo à produção de materiais didáticos que valorizassem a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Nesse contexto, a mobilização dos movimentos sociais negros foi fundamental para manter viva a luta antirracista, ainda que com recursos e apoio institucional limitados. A estagnação entre 2016 e 2022 nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, evidenciou o quanto os avanços anteriores eram frágeis diante de conjunturas políticas adversas, demonstrando que a consolidação de políticas de igualdade racial no Brasil depende de uma vontade política contínua e do fortalecimento de mecanismos institucionais comprometidos com a justiça social e o combate às desigualdades históricas.

A criação do Ministério da Igualdade Racial (MIR), em 2023, durante o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representa um importante avanço institucional no enfrentamento ao racismo e na promoção da equidade racial no Brasil, além da interrupção de quase sete anos de estagnação. Essa iniciativa retoma e amplia os esforços anteriormente conduzidos pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), demonstrando o compromisso do Estado com a formulação e implementação de

políticas públicas estruturais voltadas à população negra. A elevação da pauta racial ao status de ministério sinaliza uma resposta concreta às históricas reivindicações dos movimentos negros e aprofunda o processo de institucionalização das ações afirmativas. O MIR surge com a missão de articular ações intersetoriais, propor diretrizes e monitorar políticas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades, enfrentando as desigualdades raciais nas mais diversas esferas, como educação, saúde, trabalho, cultura e segurança.

Esse marco reafirma a centralidade da questão racial na agenda pública contemporânea e reforça o compromisso democrático com a diversidade e a justiça social. Dando continuidade às ações afirmativas no âmbito da administração pública, o governo federal publicou, em 2023, o Decreto nº 11.443, que estabelece a reserva de 30% das vagas em cargos em comissão e funções de confiança na administração pública federal para pessoas negras. Essa medida representa um avanço significativo na efetivação da equidade racial dentro das estruturas do Estado, ao reconhecer que a presença negra nos espaços de decisão e poder ainda é extremamente limitada em razão de um racismo estrutural historicamente consolidado.

O decreto busca corrigir essa desigualdade ao criar mecanismos concretos de inclusão, reforçando o compromisso do governo com a justiça racial e com a valorização da diversidade no serviço público. No contexto da trajetória da população negra e das políticas educacionais e sociais voltadas para a superação das desigualdades, esta iniciativa amplia os horizontes das ações afirmativas para além do acesso à educação e ao concurso público, alcançando também os espaços estratégicos de formulação e execução de políticas públicas.

Ainda em 2023, ampliando e consolidando o compromisso com a promoção da equidade e da justiça social, o governo federal lançou o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), uma iniciativa voltada à formulação, promoção, articulação e monitoramento de políticas públicas destinadas a garantir igualdade de oportunidades e direitos para grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. O PFAA representa um marco no enfrentamento das desigualdades estruturais no Brasil, ao reconhecer a necessidade de políticas específicas e interseccionais que considerem as particularidades e a diversidade desses grupos sociais. No contexto da trajetória histórica da população negra e da consolidação de políticas públicas voltadas para sua inclusão, o programa reafirma o papel do Estado como agente fundamental na construção de uma sociedade mais democrática e plural,

na qual o acesso aos direitos não dependa da origem étnico-racial, de gênero ou de condição social.

Portanto, para compreender o contexto da promulgação da Lei nº 10.639/03 é de suma importância entender os antecedentes históricos da referida Lei. Voltar no tempo para descobrir que muitas das conquistas do povo negro se deu no seu o processo de formação, através de suas lutas a partir do início da escravidão no Brasil, por volta de 1530, perpassando por todo o período colonial até chegar aos dias atuais.

O país foi transformado nestes mais de cinco séculos pelas mãos de negros trazidos da África, construindo não só por suas mãos forçadas a trabalhar através de diferentes tipos de violência, mas também através das contribuições culturais, sociais, políticas e religiosas. O pertencimento desta nação ao povo negro pode ser observado também nos dados oficiais que confirmam as afirmações acima, não só do ponto de vista da participação do negro na formação e transformação do Estado Brasileiro, como no contingente populacional de maneira majoritária. Conforme dados do último levantamento do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o Brasil conta hoje com 112,7 milhões de pessoas que se autodeclararam pardos ou pretos, o que representa 55,5% da população brasileira. Um fato importante é que este é o maior número de negros e pardos autodeclarados, proporcionalmente falando, desde o mapeamento de 1991, conforme informado pelo mesmo Instituto.

Mesmo com todas as contribuições do povo negro para o país e com uma população majoritária, como aponta o último censo demográfico (2022), não tem impedido que políticas afirmativas voltadas para as relações étnico-raciais sejam deixadas em segundo plano. Porém, isso não é sinônimo de abdicação ou renúncia pela luta por parte de africanos e afro-brasileiros. Segundo Borja e Pereira (2018, p. 260).

Apesar das vozes silenciadas, corpos rejeitados, saberes vilipendiados e invisibilizados por séculos no Brasil – em favor de seletiva homogeneização cultural enaltecida da branquitude almejada como ápice evolutiva –, os movimentos sociais reafirmam a força das múltiplas culturas que constituíram a história do Brasil. (2018, p. 260).

Borja e Pereira (2018) mostram em seu artigo: *As leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber*, publicado na Revista Cenas Educacionais, que a ideia da narrativa oficial acerca da vida e cultura de povos originários de África e indígenas no Brasil segue uma lógica proveniente da “Matriz colonial de poder e saber” própria do Ocidente, não respeitando a história de outros povos, como os africanos e ameríndios. Ainda de acordo os (as) autores (as), mesmo estas vozes tendo sido silenciadas nestes mais de cinco séculos em favor da cultura branca, os movimentos sociais,

principalmente o Movimento Negro no Brasil, ratificam a força das múltiplas culturas que constituíram a história deste país, e isso é comprovado na última pesquisa realizada pelo IBGE.

Apesar de o país ser majoritariamente negro e ter alcançado alguns avanços a respeito das questões raciais, principalmente no que tange legislação, normas e outros documentos de caráter normativo, os desafios ainda são inúmeros, já que ao longo da história o sistema educacional brasileiro tem favorecido epistemologias eurocêntricas e deixado de lado as epistemologias africanas e indígenas que de fato formam esta cultura tão diversificada deste país, constituída por saberes e práticas dos seus descendentes, como apontam Borja e Pereira (2018). A escola, tornou-se palco hegemônico de proliferação de conteúdos e práticas pedagógicas fundadas em perspectivas advindas da modernidade/colonialidade implantadas pelos ideais europeus, logo, tem sustentado uma inventada superioridade atribuídas às culturas trazidas pelos exploradores vindos da Europa.

Para Borja e Pereira (2018, p. 261), predominam no país espaços escolares produzidos sob o amparo das relações de poder que privilegiam a raça branca e operam segundo a ideologia do “racismo cordial”, distante ainda de uma educação antirracista de verdade. Ao negar a desigualdade de condições de acesso à educação e permanência dos alunos (as) indígenas, negros e negras, o ensino fecha os olhos para o racismo e persiste na cultura de exclusão social instaurada desde o século XVI na sociedade brasileira.

A ambiguidade do racismo brasileiro, partindo da ideia de que o racismo não existe no país é um dos grandes problemas da luta antirracista. Este é um dos desafios que dificulta incluir este eixo na discussão do antirracismo no sistema educacional do Brasil. Decerto, o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas brasileiras, conforme ratificam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 vem ajudar a modificar o contexto étnico-racial no país e combater o racismo incorporado no seio da sociedade. Porém, Borja e Pereira (2018) questionam: como os (as) professores (as) podem lecionar o que não sabem? Como desconstruir os padrões coloniais de poder internalizados ao longo de séculos de opressão, disseminados nas instituições de ensino e internalizados pelos profissionais da educação? São questionamentos importantes diante dos desafios enfrentados na luta antirracista, já que se passaram 20 anos da publicação da 10.639/03, a materialização em sua forma integral, não tem de fato sido concretizada. A pauta a ser combatida é enorme e merece ser constantemente revisada em busca de novas estratégias para produzir práticas realmente emancipatórias na educação.

2.2 Relações étnico-raciais em documentos reguladores da Educação

Conforme estudado anteriormente, desde o período colonial já publicava documentos norteadores que regulamentavam a educação nacional, de maneira que citavam a população negra que residia no país, de forma a abranger as relações étnico-raciais. Estas publicações e estas mudanças do ponto de vista legal eram impulsionadas por pressão dos movimentos sociais, em busca de mais espaço e justiça social para a população negra, já em outros casos, era a maneira encontrada para excluir ainda mais os negros com embasamento legal.

Muitos destes documentos publicados no período escravocrata brasileiro, como serão exemplificados logo a seguir, quando citavam os negros, faziam também de forma excludente, como por exemplo o Decreto nº 1.331 de 1854 que proibia a matrícula de escravos nas escolas públicas, mas liberava instrução para adultos negros libertos, porém, dependia da disponibilidade de professor, o que em tese não ajudava muito, já que o país naquela época tinha um número irrisório de escravos libertos, deixando assim quase que a totalidade desta população sem o direito de frequentar uma escola. Já em 1878 foi aprovado um novo decreto, 7.031-A, que apesar de mais flexível, ainda dificultava a vida da população negra em ter acesso à educação, já que os negros só poderiam estudar no período noturno, sendo que trabalhavam em serviços exaustivos durante o dia, sendo quase que impossível conseguir frequentar uma escola em turno oposto. De acordo Maia (2018, p. 5-6), um ano depois, em 1879 o Decreto nº 7.247 de Leôncio de Carvalho buscou organizar e reformar a educação pública que gerou grandes questionamentos, pois pretendia implantar um ensino totalmente livre. Esse decreto não se referiu em nenhum momento sobre a educação dos filhos de escravos, mas também não os proibiu de matricular em nenhuma escola pública, como estava posto no Regulamento de Couto Ferraz, de fevereiro de 1854, que vetava a frequência de escravos nas escolas.

Com a aprovação da Lei Aurea em 1888 e a Proclamação da República no ano seguinte, houve algumas mudanças na educação, como por exemplo o surgimento de novas escolas por todo o país, incentivado pelos novos ideais republicanos. Conforme Maia (2018), a partir do início do período Republicano, a legislação voltada para as relações étnico-raciais se tornou mais flexível, dando mais acesso aos negros à escola pública. Porém, muitos ainda ficaram a margem da sociedade, já que não foram criadas políticas públicas de inserção desta população na educação e no meio social.

A década de 30 foi impulsionada por algumas mudanças, como apontam Machado e Costa (2016), onde foi criado em 1930 já no Governo Vargas o Ministério da Educação e

Saúde, e quatro anos depois aprovada a nova Constituição, onde deu muito mais ênfase à educação do que nas anteriores. Em 1932 é que emergiu um movimento reivindicando a educação como direito de todos e como dever do Estado, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que obtiveram a inserção de todo um capítulo sobre educação na Constituição Brasileira de 1934, facilitando um pouco mais o acesso dos negros à educação pública, e dando mais ênfase a temática nos documentos reguladores da educação.

Em linhas gerais, observa-se vários movimentos voltados para as relações étnico-raciais na década de 1930, como por exemplo: a criação em 1931 da Fundação da Frente Negra Brasileira - FNB, uma entidade representativa que lutava em prol da população negra, formada por uma agremiação política de negros brasileiros, pioneira no ativismo e na luta contra o racismo. Esse movimento desempenhou um lugar que o Estado brasileiro foi ausente e negligente em relação às questões étnico-raciais, principalmente na educação. Ainda de acordo Gomes (2012, p. 737):

É sempre importante retomar o papel da Frente Negra Brasileira. Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinta em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos.

A autora mostra a importância deste movimento que surgiu em São Paulo em 1931 e se espalhou pelo país, tanto em capitais, como em grandes cidades do interior do Brasil, conseguindo um de seus objetivos que era uma articulação nacional. Estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo aderiram à Frente, além de cidades como Pelotas (RS), Salvador (BA) e Recife (PE). Constituída por vários departamentos, a Frente Negra veio suprir a ausência do estado para esta população, oferecendo educação e o entretenimento de seus membros, além de fundar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Um outro objetivo, também, foi a inserção dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial que era muito comum na sociedade brasileira daquela época.

Visando ampliar a luta negra no país e com o respeito e adesão que vinha ganhando da sociedade e das autoridades, fundou em 1936 o partido político. Porém, o partido acabou extinto em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que tornava ilegal todos os partidos políticos no Brasil. São importante frisar que a FNB foi uma das primeiras organizações deste país no século XX a exigir igualdade de direitos e participação dos negros

na sociedade brasileira, influenciando posteriormente na aprovação de leis que atenderiam as reivindicações do povo afrodescendente.

Antonieta de Barros foi outra personalidade brasileira que repercutiu com suas ações na década de 30. Em 1934, tornou-se a primeira mulher negra a assumir um cargo político, eleita deputada estadual por Santa Catarina. Professora, Barros, defendia o direito ao voto feminino e educação gratuita aos mais pobres. Filha de uma escrava liberta, Antonieta de Barros fundou um curso particular para adultos, com o objetivo de combater o analfabetismo daquelas pessoas mais carentes, de forma que acreditava que a educação era o único mecanismo capaz de libertar os oprimidos da servidão. Ficou no cargo até ser destituída pelo golpe de Getúlio Vargas.

Com a saída de Getúlio do poder e o fim da era Vargas, em 1945, Machado e Costa (2016) apontam que os constituintes de 1946 debruçaram por quase um ano na elaboração da nova constituição. A Constituição Federal de 1946, diferentemente da anterior, trazia termos que definiam a liberdade e a educação do país, assegurando o ensino em todos os níveis e como direito de todos brasileiros, tanto pelo Estado, quanto pela iniciativa privada. Outro ponto inédito neste documento foi apontar na alínea “d”, inciso XV do artigo 5º, a necessidade de elaboração de novas Leis de Diretrizes para a Educação do Brasil que substituíssem aquelas consideradas defasadas pelo governo anterior.

Os anos que se seguiram foram marcados por episódios que deram continuidade na luta negra por mais igualdade e por refletir positivamente nas legislações vindouras. Um destes marcos, foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). De acordo Gomes (2012), com a iniciativa de Abdias Nascimento, o TEN foi criado em 1944 com o objetivo de contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. Este movimento, além da dramaturgia e da encenação, também alfabetizava seus participantes, em sua maioria operários, empregados domésticos, favelados desempregados ou sem profissão definida, funcionários públicos mais humildes e de baixo poder aquisitivo, oferecendo a essas pessoas um novo olhar, uma nova atitude sobre o espaço ocupado pela população negra no cenário nacional.

Entre outras iniciativas, o TEN criou o Jornal Quilombo em 1948, onde publicava sobre o cotidiano e as aspirações dos negros na época, sendo suas edições coordenadas por Abdias Nascimento. Em todas as suas edições haviam reivindicações pela obrigatoriedade do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão com algum tipo de auxílio

financeiro para os estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, pois este grupo enfrentava dificuldade de acesso devido a discriminação racial e a pobreza.

Já na década de 1950, um outro movimento chamou bastante atenção, quando homens e mulheres negras promoveram um grande evento no Rio de Janeiro, 1º Congresso do Negro Brasileiro, de estudo e reflexão sobre a situação do negro no país, sendo um fato político de cunho popular, indo de encontro com outros movimentos que ocorreram no Brasil, que tratavam o negro como um simples objeto de pesquisa. Por isso esse Congresso se tornou um marco na luta por políticas de igualdade racial. Conforme Siqueira (2005):

Havia então como que uma necessidade de se contrapor aos Congressos Afro-Brasileiros de 1934 e 1937, já agora onde o negro pudesse colocar a marca de sua originalidade, sem intermediação. Considerava-se que os Congressos anteriores tinham sido demasiadamente acadêmicos e descritivos, onde o negro foi, sobretudo, “objeto de estudo”. Era preciso superar a tônica onde se destacava o lado mais vistoso e ornamental da vida negra, a exemplo da musicalidade, da capoeira, do candomblé. Tratava-se também de propor, ao lado das análises, medidas práticas e objetivas que atendessem os diagnósticos mais prementes. (p. 48)

O Congresso realizado em 1950, no Rio de Janeiro, veio justamente suprir lacunas dos Congressos Afro-brasileiros realizados nos anos de 1934 e 1937. Entre estas lacunas existentes anteriormente e supridas no evento de 1950, estão a presença do negro não mais como objeto de estudo, mas destacou o contexto, fosse pela força do seu pensamento ou pelo espaço conquistados para expressarem suas ideias, não apenas no Congresso, mas também após ele. Esse movimento, atrelado ao TEN foram de extrema importância para a luta étnico-racial travada por lideranças como Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos travadas nas décadas seguinte e que contribuíram para a elaboração de documentos norteadores.

Conforme Gomes (2012), a atuação desses movimentos negros que foram citados, contribuíram de forma significativa e aconteceram posteriormente nos fóruns da política educacional. Houve uma grande mobilização das organizações negras, para a inserção dos negros na escola pública nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960. Essa mobilização surtiu efeito e esteve presente no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, apesar de ser citado de forma genérica no texto, como reforça Ribeiro, Dominico e Nunes (2019), já que houve a presença da discussão sobre raça, mas, naquele momento, essa discussão era considerada junto com o debate de classe, como recurso discursivo que defendia a universalização da educação para todos, sendo os textos em suas entranhas era contraditório, já que defendia a implantação da rede particular de ensino com ajuda financeira da união, o que em tese privilegiava a elite. No geral, o texto não falava de forma explícita sobre a garantia da educação pública e gratuita para a população negra.

Os anos seguintes foram de poucos avanços, no que se trata de documentos norteadores e ações voltadas para as relações étnico-raciais, pois com o golpe militar, ocorrido em 1964, as discussões em torno da luta racial foram praticamente extintas, suprimidas pelo regime ditatorial. Gomes (2012), ressalta que com a instauração da ditadura e aprovação da LDB, Lei nº 5692/71 as questões raciais não tiveram lugar de destaque na educação no novo regime no país. Com o aumento da discriminação racial e do racismo ocorridos nesse período no Brasil, no final da década de 70, começou a articulação de várias entidades ligadas ao movimento negro.

Com o aumento da repressão, o povo negro se organizou mais uma vez, e em junho de 1978, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em São Paulo. O MUCDR foi de suma importância naquele momento da história política do país, por ser de caráter nacional, elege a educação e o trabalho como pautas na luta contra o racismo. Na opinião de Nilma Lino Gomes (2012), este movimento talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no país.

Com o início da década de 80 veio o desgaste do regime militar e conseqüentemente o processo de reabertura política e de redemocratização do país, pois de acordo Gomes:

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (2012, p. 738)

É importante destacar que até o final da década de 80, a luta negra voltada para a educação tinha um caráter mais universal, não atendendo como deveria as demandas deste público. A mudança de discurso coincidiu com a entrada de João Figueredo na presidência, o que já representava os últimos passos do regime no país, e sua indicação tinha por objetivo a transição de um governo militar para um governo civil. Com este processo de reabertura política e redemocratização são iniciadas as discussões para a nova Assembleia Nacional Constituinte, onde as discussões do movimento negro começaram a dar mais ênfase e focar na educação, não sendo mais tanto de caráter universal como antes.

Vale salientar que a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987/1988 foi majoritariamente composta por membros conservadores, homens e brancos, formada por deputados e senadores. Conforme Quintans (2014), o Brasil no final da década de 80 contava aproximadamente com 46% da população de negros e pardos, o que dava aproximadamente

46% do povo brasileiro naquele momento, sendo eleitos apenas 11 representantes negros dos 559 membros da constituinte, o que representava apenas 1,96%, ou seja, uma quantidade infinitamente pequena de representantes dos povos afro e afro-brasileiros em um debate tão importante. A presença feminina também foi baixíssima, apenas 26 mulheres participaram, dentre elas apenas uma mulher negra, a deputada Benedita da Silva. Apesar da minoria e das divergências políticas, essas mulheres conseguiram formar uma bancada feminina e montar meios para pressionar tanto dentro como fora da Assembleia Nacional Constituinte.

A participação de representantes negros foi de extrema importância nos debates durante a constituinte, como aponta Quintans (2014, p. 90):

Os debates no âmbito na ANC apresentaram momentos de conflitos e consenso a respeito das reivindicações propostas pelo movimento negro, os constituintes negros tiveram papel fundamental em apresentar e defender as bandeiras negras, especialmente Benedita da Silva e Carlos Alberto Caó. A pauta dos negros foi debatida especialmente em seminários temáticos organizados pela Subcomissão de Negros, Populações Indígenas e Pessoas Deficientes e Minorias.

Como a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) era formada em sua grande maioria por homens brancos e conservadores, era de se esperar que pautas que atendessem as minorias neste país seriam deixadas de lados, priorizando os interesses das classes dominantes em detrimento dos menos favorecidos. A presença de membros negros na Constituinte teve um papel importante em apresentar e defender uma pauta voltada para os direitos do povo negro. Como era de se esperar, as discussões em torno da temática étnico-racial tiveram seus momentos de altos e baixos. Quintans (2014) aponta que vários temas reivindicados não foram inseridos no texto final da Constituição Federal (CF) de 1988, como o dispositivo que impedia que o país mantivesse laços de qualquer natureza com países assumidamente racista e todas as medidas compensatórias e afirmativas defendidas pelo movimento negro no Brasil. Porém, alguns progressos foram alcançados, alguns com emendas ou uma série de mudanças e outros mantidos, mas com ressalvas e remetidos aos atos das disposições transitórias, como o direito à terra pelas comunidades remanescentes quilombolas.

Depois de aprovada a Constituição Federal de 1988 e no início dos anos 90, o país viveu um entusiasmo muito grande em vários setores da sociedade. De acordo Gomes (2012), devido às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais lutavam pela reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de regime ditatorial, que iniciou em 1964 e terminou em 1985. As reformas constitucionais de algumas nações espalhadas pelo mundo, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades pluriétnicas e multiculturais, e isso refletiu aqui no Brasil.

Esses reflexos surtiram alguns efeitos na década de 90, como mostra Quintans (2014, p. 93-94). Nesse contexto os movimentos negro, quilombolas e intelectuais debatiam a efetivação do artigo 68 do ADCT23, que versava sobre o direito aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do artigo supracitado já havia divulgado um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais em que define o termo “remanescente de quilombo”.

Além desses movimentos, outro que é importante destacar, quando diversas lideranças negras começaram a se organizar, criando várias associações estaduais quilombolas. Em 1995 foi realizado em Brasília o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais, e um ano depois foi criado em âmbito nacional a Coordenação Nacional Quilombola (Conaq), em Bom Jesus da Lapa/Bahia.

Observa-se que desde o fim da ditadura militar até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, o país viveu um fervor em busca de mais direitos e reconhecimento da população negra. Gomes (2012, p. 738), aponta que neste período a raça ganha outra centralidade no país e nas políticas públicas de Estado. É importante destacar alguns movimentos que se destacaram na segunda metade dos anos 90, como a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”.

É importante destacar também a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Durban – África do Sul, em 2001) passaram a fortalecer nas entidades do Movimento Negro um consenso sobre a importância da adoção de políticas afirmativas como o único jeito de lidar com as desigualdades raciais que se mantinham nas políticas universalistas (Araújo, 2016).

Com a chegada do século XXI, o reflexo do movimento negro começou a se tornar mais palpável. Para Gomes (2012, p. 739), a culminância do processo de inclinação na trajetória deste movimento iniciou a partir deste período, fruto da junção de várias reivindicações deste movimento social forte que vem acontecendo ao longo dos anos no Brasil. A autora ainda revela que existe um consenso entre os pesquisadores, que o fato

decisivo foi a participação do movimento negro durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul.

O Estado começou a sofrer mudanças internas em sua estrutura, como por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais. No plano acadêmico, foi fundada em 2000 Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), o qual se encontra em sua décima terceira edição

Neste período, exatamente em 2001, foi editado o Decreto 3.912/2001, regulamentando o direito quilombola, infelizmente o teor deste decreto vinha na contramão do debate intelectual e da militância negra e quilombola da época. O documento delimitava como marco temporal para a caracterização das comunidades como “remanescentes de quilombos” aquelas que ocupassem suas terras “desde o ano de 1888 até a data de 5 de outubro de 1988”, tal lei restringia o conceito de remanescente de quilombolas, aproximando apenas da concepção de local de negros fugidos. Porém, em 2003 o Decreto nº 4.887/2003 revogou o Decreto nº 3.912/2001, que regulamentava o processo administrativo para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro imobiliário das terras ocupadas por remanescentes de quilombos.

O novo Decreto veio corrigir não apenas um erro legal, mas um erro histórico, regulamentando o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. O texto vem mais completo e retira as lacunas existentes no Decreto anterior, a partir da nova Lei, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida

Ainda no ano de 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada

pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. É importante compreender que a aprovação da Lei nº 10.639/03 não teve importância somente no currículo oficial das redes de ensino no Brasil, mas para mudar a mentalidade racista ainda impregnada na sociedade deste país.

Como desdobramento direto da promulgação da Lei nº 10.639/03, em 2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Essa resolução representou um passo fundamental para orientar a implementação efetiva da lei nas escolas de educação básica, ao estabelecer os princípios, fundamentos e objetivos da educação voltada para as relações étnico-raciais. Além de tratar da obrigatoriedade do ensino da temática no currículo escolar, as diretrizes propõem ações concretas no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, reforçando a importância da valorização da identidade negra e da superação do racismo. Ao promover a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades históricas e sociais, o documento reafirma o papel da educação como ferramenta essencial na construção de uma sociedade mais justa e plural.

A discriminação racial é a grande responsável por parte das desigualdades existentes entre negros e brancos, além das desigualdades presentes na sociedade nestes mais de 500 anos de colonização.

2.3 BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo homologado em 20 de dezembro de 2017. Esse Documento, define um conjunto de aprendizagens que os estudantes do país devem adquirir e desenvolver em todas as etapas e modalidades da educação básica, da educação infantil até o ensino médio, na qual estabelece um currículo obrigatório para todas as escolas públicas e privadas espalhadas pelo Brasil.

A BNCC alicerçada na legislação educacional, tem como marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, no inciso IV, artigo 9º, o qual define que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Como pode ser observado, é de obrigação da União, Estados e Municípios estabelecer diretrizes que direcionarão os currículos e os conteúdos mínimos que garantirão a formação básica comuns para os estudantes da educação básica no país.

Outro ponto importante que a LDB traz, é a relação entre a base comum curricular e a parte diversificada. Diz o artigo 26º:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A LDB regulamenta que o ensino além de contar com os componentes curriculares obrigatórios para todo território nacional, deve também contemplar as especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes. Este é um trecho importante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois o Brasil tem dimensões continentais e seu território foi povoado por negros vindo da África, por exploradores europeus e por imigrantes asiáticos. Junto com estes povos, vieram também suas culturas, e de tal maneira foram inseridos e induzidos novos modos de viver e de ser para os antigos habitantes destas terras, os índios.

A inserção destas novas culturas no território brasileiro fez com que este país se tornasse uma colcha de retalhos, com um multiculturalismo jamais visto em outra parte do mundo, e isto não pode ficar de fora do currículo. Portanto, além da base comum curricular, os currículos da educação básica que envolvem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio tem uma base nacional comum que tem como referência a BNCC, complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, desta cultura mista, plural e diversa que se formou o país, da economia e dos alunos com suas inúmeras singularidades.

Nesta colcha de retalhos que se formou a cultura nacional, a cultura afro e afro-brasileira teve e tem tanta importância quanto as demais, porém no âmbito curricular não teve o devido reconhecimento que deveria na elaboração da BNCC (2017). Primeiramente, é importante compreender o contexto na qual se deu sua construção. Conforme Cunha, Júnior e Andrade-Duvernoy (2021), o início da elaboração da Base Nacional Comum Curricular se deu no ano de 2015, mas acabou sofrendo uma série de intervenções no que diz respeito a sua reflexão, com as tensões que envolveram o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, refletindo na troca de comando nas principais pastas, fim de políticas públicas e de secretarias importantes, teve inúmeras consequências negativas, fruto do conservadorismo de setores econômicos e das dificuldades impostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os mesmos autores ainda reforçam que estas políticas conservadoras destruíram as políticas de igualdade racial, gênero, quilombolas, direitos humanos e juventude ao acabar com

ministérios e secretarias ou mesmo outros órgãos que não foram fechados, mas mantem com o mínimo de investimentos para que possam continuar funcionando.

Diante do contexto encontrado desde a elaboração até a promulgação da BNCC em 2017, não foi encontrado um solo fértil para que garantisse a igualdade e implementação de uma educação antirracista, levando em consideração que sua construção se deu a partir de relações de poder, não havendo neutralidade. Ao analisar a BNCC em suas 600 páginas disponíveis no site do Ministério da Educação, utilizando a ferramenta de pesquisa “CTRL + F”, é possível encontrar a expressão “étnico-racial(is)” 14 vezes, sendo 9 vezes nos textos que fundamentam as áreas e os componentes curriculares e 8 vezes presentes nas habilidades dos orientadores curriculares de Artes, Geografia, História e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Quando se pesquisa a palavra “racismo”, encontra-se apenas quatro (04) vezes, sendo uma (01) no texto das competências específicas de Ciências da Natureza e 03 vezes nas habilidades dos componentes curriculares de História e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já o termo “eurocêntrico” aparece apenas duas vezes. Diante de uma simples busca pelas expressões étnico-racial (is), racismo e eurocêntrico, já pode ser observado o quanto estas três palavras-chave foram negligenciadas, havendo notoriamente relações sociais de poder que nortearam as discussões durante a elaboração até a homologação da BNCC.

Ainda sobre as palavras-chave, é importante frisar que a BNCC traz algumas contradições, como aponta Silva (2018, p. 26), pois o documento:

Faz uso de palavras-chave para anunciar certos assuntos, mas trata muito pouco deles nas planilhas de Objetos do Conhecimento. Negligencia, assim, por vezes, a garantia de que determinados temas, já estabelecidos em lei, sejam tratados e disseminados nos ambientes escolares. Com isso, não cumpre uma das suas finalidades, que é a de garantir/organizar os objetivos de aprendizagens essenciais da Educação Básica. Isso se aplica à temática dos estudos das relações étnico-raciais.

Para Silva (2018), a Base Nacional Comum Curricular trata das temáticas étnico e da diversidade em outros componentes que não seja História, mas não o faz de forma a reconhecer o problema do racismo e do eurocentrismo. Observa-se que a BNCC (2017) não traz no seu bojo o que preconiza a Lei nº 10.639/03, que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, sendo que no § 1º, do artigo 26-A, determina que o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Ainda de acordo Silva (2018), a BNCC apenas considera a diferença, mas não expõe os problemas referentes à extinção de determinadas culturas e a substituição por outras. Vale também frisar que a Base que visa garantir e organizar os objetivos de aprendizagens essenciais da Educação Básica, acaba não cumprindo na íntegra quando se diz respeito à temática dos estudos das relações étnico-raciais.

2.4 DCRB

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) foi homologado no ano de 2018 e tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território do Estado da Bahia e em toda a Educação Básica. Ele se concretizará por meio de sua complementação com os Currículos Escolares e os Planos de Ensino, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e, também, nas relações entre professores e alunos que precisam estar comprometidos com a aprendizagem como direito do sujeito e dever legal e social de toda a sociedade. Quanto a sua estrutura, o Documento Referencial Curricular da Bahia é dividido em dois Volumes: um para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Apresenta questões sobre Territorialidade, Marcos Legais, Marcos Teórico-Conceituais, Marcos Metodológicos, Modalidades da Educação Básica, Temas Integradores e Avaliação Educacional.

De acordo o DCRB (2018, p 13),

O Volume 1 deste documento traz as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresentando as etapas e seus organizadores curriculares, por Campo de Experiências e Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Organizador Curricular foram mantidos os códigos alfanuméricos que identificam as aprendizagens citadas na BNCC, cuja composição é feita por letras e números. O primeiro par de letras identifica a etapa de ensino, o primeiro par de números identifica o grupo por faixa etária na Educação Infantil e o ano a que se refere à habilidade do Ensino Fundamental. O segundo par de letras identifica o campo de experiência na Educação Infantil e, o Componente Curricular, no caso do Ensino Fundamental. Por último, mais um par de números que identifica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência na Educação Infantil e, ano ou bloco de ano, no Ensino Fundamental, conforme imagens abaixo.

O Volume 2 trata da etapa do Ensino Médio, assegurando os mesmos princípios, e se desdobrando em novos aportes de acordo com as especificidades que a etapa requer. Também está incutida a organização e Itinerários Formativos para os estudantes nessa fase escolar, do Novo Ensino Médio.

Esta estruturação do Documento Referencial Curricular Baiano (DCRB) é muito próxima do que é apresentado na Base Nacional Comum Curricular, sendo subdivididos em etapas conforme a legislação preconiza sobre a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na parte dos organizadores curriculares são apresentados os códigos alfanuméricos da BNCC, usados para identificar e classificar os objetivos de aprendizagem, além de novos criados para a realidade do ensino baiano, acrescidos da sílaba

BA ao final. É importante destacar que os códigos alfanuméricos não sugerem ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A definição de direitos e objetivos de aprendizagens, contidos no DCRB, busca assegurar que os/as estudantes, de diferentes Territórios de Identidade do estado, construam conhecimentos comuns que lhes possibilitem enfrentar os desafios contemporâneos em qualquer ambiente que estejam dentro do território baiano ou em outros contextos nacionais.

Mas apesar de muitas semelhanças, existem inúmeras diferenças nos reais objetivos e no contexto nas quais cada um dos documentos foi elaborado. Conforme Costa, Carmo e Selles (2022), a Base Nacional Comum Curricular apresenta uma organização curricular voltada para atender unicamente as demandas do mercado de trabalho. Ainda de acordo os (as) autores (as), a BNCC foi elaborada pautada no discurso de grupos neoliberais e neopentecostais, o que explica muitas características universalistas e conservadoras. Apesar do DCRB ser uma releitura da BNCC, o contexto na qual foi elaborado fugiu do documento nacional, pois no referencial baiano são acrescentados habilidades e temas integradores que buscam contextualizar o território da Bahia, em especial a temas como as Relações Étnico-raciais, objetivando desconstruir o racismo estrutural muito presente na sociedade.

O DCRB dedica um espaço para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, na qual é trabalhado como tema integrador. Este bloco leva em consideração a forte e expressiva pluralidade sociocultural da Bahia, que é muito simbólica para o contexto nacional, uma vez que foi a partir da costa do descobrimento que nasceu a nova história deste país multicultural. O Documento (2018) justifica que essa diversidade nacional, fruto dessa miscigenação de indígenas, portugueses e africanos, recebeu ao longo da história novos sotaques e contornos culturais dos imigrantes e descendentes de europeus, africanos, asiáticos, latinoamericanos, ciganos, entre outros. Diante desse rico culturalismo histórico, o Referencial Curricular da Bahia achou coerente e legítimo valorizar estes povos, bem como as suas tradições culturais, dos seus ancestrais e descendentes, convivessem harmônica e pacificamente em respeito e igualdade de oportunidades.

Costa, Carmo e Selles (2022) entendem que o Documento Curricular Referencial da Bahia, reconhece a escola como produtora de conhecimentos e cultura, valorizado todas as especificidades dos territórios baianos. Diferentemente da BNCC, o Referencial Curricular da Bahia tem uma perspectiva voltada para uma educação democrática e humanista que, de acordo os (as) autores (as), aguardam o correr das experiências escolares para efetivar as mudanças propostas.

O DCRB além de tratar da modalidade Educação Quilombola, diferentemente da BNCC que não o fez, dedica uma seção para as relações étnico-raciais, dando ênfase à temática, pois entende que a mesma “demandam uma abordagem enfática no Currículo Bahia, tendo em vista a necessidade urgente do enfrentamento ao racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira e baiana.” (Bahia, 2018, p. 58).

2.5 Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia.

O Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora (RCM) foi (Re) elaborado no ano de 2020, ainda em pleno período pandêmico, em uma parceria da UNDIME, UFBA, Conselhos Municipais de Educação e Secretarias Municipais de Educação do Estado da Bahia. O Referencial Curricular de Livramento de Nossa Senhora foi a continuidade e consequência de um trabalho desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em Regime de Colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), quando construiu um documento que tem como base as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressignificado e complementado à luz das diversidades e das singularidades do Território Baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DCRB).

O Referencial Curricular de Livramento de Nossa Senhora tendo como parâmetro o DCRB, busca a formação para a cidadania, contudo não deve se limitar às atividades pontuais da prática pedagógica, deve também estar presente em cada vivência do dia a dia escolar, pois esse é um dos objetivos principais estabelecidos pelos DCRB e BNCC. Mas, sobretudo, considerar a criança como sujeito de direitos, levando em conta que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de inventar, de se manifestar desde cedo em suas expressões. A criança constrói uma história pessoal, que vai se fazendo na cultura familiar e que se define em função do espaço geográfico que habita, do seu pertencimento étnico-racial, das especificidades de seu desenvolvimento, das relações com seus pares e as formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permite não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.

O Referencial Curricular Livramentense expressa em seu texto, que se esforça para uma educação multicultural, resultado de anos de resistência e de luta política de diversos grupos e movimentos sociais no Brasil, porém, é vago nos orientadores curriculares, para alcançar essa educação multicultural, como aponta o Quadro 5. Ao analisar o Documento Municipal, observa-se que os orientadores curriculares não dão tanta ênfase a temática.

Dentre suas habilidades, apenas foram encontradas 79 citações. Destas, apenas 11 foram criadas pelo município para atender as relações étnico-raciais e quilombolas, as demais são habilidades da BNCC e da DCRB. Nesta pesquisa, foram buscadas as seguintes expressões: Étnico(s), Quilombola(s), Racismo, Preconceito(s), Africano(a), Afro, Negro(a) e Comunidades Tradicionais.

Quadro 5 – Habilidades do RCM

Expressão	Componente curricular	Habilidade	Descrição da Habilidade	Fonte
Étnico	Artes	(EF69AR22BA)	Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos sociais, problematizando estereótipos e preconceitos étnicos, de gênero e sexualidade nas suas interseccionalidades.	DCRB
	Artes	(EF69AR21BA)	Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos sociais, problematizando estereótipos e preconceitos étnicos, de gênero e sexualidade nas suas interseccionalidades.	DCRB
	Artes'	(EF69AR20BA)	Relacionar e conectar as práticas artísticas da dança às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	DCRB
	Geografia	(EF04GE06)	Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil e na Bahia, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, dentre outros, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.	BNCC
	Geografia	(EF05GE02)	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre	BNCC

			grupos em diferentes territórios.	
	Geografia	(EF05GE01BA)	Discutir as principais manifestações de discriminação racial, buscando coletivamente formas de combatê-las.	DCRB
	Geografia	(EF07GE04)	Analisar a distribuição territorial da população brasileira e baiana, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras e nos territórios de identidade do estado.	BNCC
	História	(EF07HI12)	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	BNCC
	História	(EF07HI03BA)	Analisar a diversidade étnico-racial e étnico-cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia).	DCRB
	História	(EF07HI14*)	Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas, analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente, relacionando a globalização do passado e a atual e os impactos nas relações étnico-raciais.	BNCC
	História	(EF08HI11)	Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	BNCC
	História	(EF67HI10EJA)	Identificar a diversidade de	RCM

			cada grupo étnico da população brasileira (indígena, europeu, africano e asiático), apontando a sua contribuição no Período Colonial (até 1822)	
	Geografia	(EF67GE09EJA)	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os seus indicadores socioeconômicos.	RCM
Quilombola	Artes	(EF06AR01QUI)	Explorar diversos recursos reveladores de uma cultura ancestral quilombola dinamizando a arte visual na manifestação local.	RCM
	Ciências	(EF06CI01QUI)	Conhecer os benefícios das plantas medicinais fortalecendo a transmissão dos saberes relacionados à manipulação desse recurso, às construções socioculturais e prática coletivas pelas mulheres da comunidade.	RCM
	Geografia	(EF23GE01CAM)	Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais, como: povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos etc., de seus lugares de vivência (moradia, escola, comunidade/bairro etc.), seja na cidade ou no campo;	RCM
	Geografia	(EF07GE03*)	Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado e caatinga, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	BNCC
	História	(EF07HI01QUI)	Identificar aspectos e	RCM

			processos específicos das comunidades quilombolas existentes no município, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas expressos nas manifestações culturais e na vida cotidiana.	
	História	(EF07HI02QUI)	Analisar o modo de vida das pessoas que vivem em comunidades quilombolas, fazendo comparações entre o passado e o presente, para compreender como seu o desenvolvimento econômico nessas localidades.	RCM
	História	(EF08HI04BA)	Caracterizar e contextualizar a formação de quilombos no Brasil, identificando comunidades remanescentes no território a que pertence, relacionando as contribuições destas para a preservação identitária.	DCRB
	História	(EF09HI21)	Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	BNCC
	Artes	(EF13AR04EJA)	Conhecer e valorizar a dança Pendengó como patrimônio artístico das comunidades quilombolas local.	RCM
Racismo		(EF09HI23)	Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo, entre outros.	BNCC
Preconceito	História	(EF08HI14)	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial,	BNCC

			identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	
	História	(EF09HI36)	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	BNCC
	Educação Física	(EF89EF09BA)	Refletir sobre a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.	DCRB
Africano	Educação Física	(EF35EF02)	Compreender a capacidade, a estrutura, o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento.	BNCC
	Educação Física	(EF35EF03)	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	BNCC
	Educação Física	(EF35EF04)	Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	BNCC
	Educação Física	(EF35EF09)	Experimentar, recriar e fruir danças populares do	BNCC

			Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar	
Educação Física	(EF35EF10)		Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	BNCC
Educação Física	(EF35EF11)		Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	BNCC
Educação Física	(EF35EF12)		Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	BNCC
Educação Física	(EF35EF13)		Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.	BNCC
Educação Física	(EF35EF14)		Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.	BNCC
Educação Física	(EF35EF15)		Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.	BNCC
Educação Física	EF67EF01BA		Recriar, individual e coletivamente, e	DCRB

			experimental, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	
	Ciências	(EF07CI16)	Justificar o formato das costas brasileira e africana, com base na teoria da deriva dos continentes.	BNCC
	Língua Portuguesa	(EF67LP28)	Ler, de forma autônoma, e compreender– selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	BNCC
	Artes	(EF15AR25)	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	BNCC
	Artes	(EF15AR15BA)	Explorar os elementos	DCRB

			constitutivos da música em diversos contextos musicais	
Artes	(EF69AR18BA)		Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias de diferentes épocas, favorecendo a afirmação de identidades, cidadanias e a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas do corpo.	DCRB
Artes	(EF69AR34)		Identificar e reconhecer a utilidade de objetos e materiais sustentáveis na produção musical, numa dinâmica que envolve saberes históricos e ancestralidades na produção de sons e efeitos sonoros diversos.	BNCC
Artes	(EF69AR17BA)		Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias de diferentes épocas, favorecendo a afirmação de identidades, cidadanias e a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas do corpo.	DCRB
Artes	(EF15AR11BA)		Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo os estilos musicais brasileiros, tais como: músicas africanas, congo, reggae, hip hop, forró, MPB, samba, gospel, músicas indígenas, sertanejo, entre outros, reconhecendo e analisando os usos e as funções da	DCRB

			música em diversos contextos de circulação, em especial o contexto urbano.	
História	(EF03HI02)		Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos, ao longo do tempo, na cidade ou território em que vive.	BNCC
História	(EF06HI19*)		Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo, nas sociedades medievais, nas sociedades africanas e outras culturas europeias da antiguidade, nas sociedades africanas e outras culturas europeias da antiguidade, fazendo analogias com o papel da mulher nos dias atuais.	BNCC
História	(EF07HI03)		Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	BNCC
História	(EF07HI16)		Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	BNCC
História	(EF05HI08)		Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos, valorizando suas tradições orais como registros históricos.	BNCC
História	(EF06HI05)		Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos	BNCC

			indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	
	História	(EF08HI24)	Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	BNCC
	História	(EF09HI14)	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	BNCC
	Geografia	(EF08GE06)	Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	BNCC
	História	(EF06HI06)	Identificar geograficamente, as rotas de povoamento no território americano e as rotas de deslocamento de migração do território africano.	BNCC
Afro	Artes	(EF69AR10BA)	Identificar e distinguir os traços e os elementos que caracterizam a arte visual afro-brasileira contemporânea.	DCRB
	Artes	(EF69AR07BA)	Conhecer e validar as diversas formas de expressão da arte visual presentes na cultura afro-brasileira, através da aplicação da lei 10.639/10, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio.	DCRB
	Artes	(EF69AR15BA)	Conhecer, identificar e	DCRB

			explorar a diversidade de possibilidades que a dança mobiliza com os seus vários ritmos, movimentos e jogos de corpo através da prática da capoeira, hip hop, dança de salão, forró, xote, samba de roda, arrocha, valsa, salsa, lambada, dança contemporânea e dança afro-brasileira.	
Artes	(EF69AR06BA)		Conhecer e validar as diversas formas de expressão da arte visual presentes na cultura afro-brasileira, através da aplicação da lei 10.639/10, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio.	DCRB
Artes	(EF69AR08BA)		Identificar e distinguir os traços e os elementos que caracterizam a arte visual afro-brasileira contemporânea.	DCRB
Artes	(EF69AR14BA)		Conhecer, identificar e explorar a diversidade de possibilidades que a dança mobiliza com os seus vários ritmos, movimentos e jogos de corpo através da prática da capoeira, hip hop, dança de salão, forró, xote, samba de roda, arrocha, valsa, salsa, lambada, dança contemporânea e dança afro-brasileira.	DCRB
Artes	(EF69AR11BA)		Experimentar e aplicar diferentes técnicas de produção manual em Artes Visuais.	DCRB
Artes	(EF69AR16BA)		Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para	DCRB

			composição cênica e apresentação coreográfica.	
	Educação Física	(EF35EF04BA)	Compreender a capoeira como patrimônio imaterial, que constitui a cultura e história afro-brasileira.	DCRB
	Educação Física	(EF89EF03BA)	Compreender e refletir a capoeira como patrimônio imaterial, que constitui a cultura e a história afro-brasileira.	DCRB
	Geografia	(EF04GE01)	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latinoamericanas, européias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	BNCC
	Ensino Religioso	(EF05ER05)	Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	BNCC
	Ensino Religioso	(EF67ER01EJA)	Conhecer elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.	RCM
	História	(EF09HI07)	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	BNCC
	História	(EF89HI05EJA)	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas para indígenas e afrodescendentes.	RCM
Negro	Artes	(EF15AR06BA)	Identificar as formas geométricas a partir do	DCRB

			controle da motricidade, respeitando a percepção do imaginário.	
	Artes	(EF15AR04BA)	Identificar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, a partir de seu contexto históricoartístico- cultural e suas manifestações, cultivando a linguagem das Artes Urbanas e do Campo.	DCRB
	Educação Física	(EF35EF05BA)	Identificar as origens, contextos e significado histórico-social da capoeira na Bahia e no Brasil e seu papel na luta e resistência dos povos negros.	DCRB
	História	(EF09HI03)	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	BNCC
	História	(EF09HI26)	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	BNCC
	História	(EF09HI04)	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil reconhecendo, também, o legado cultural deixado pela mesma.	BNCC
	História	(EF08HI27)	Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas refletindo sobre o legado deixado pela ofensiva civilizatória.	BNCC
Comunidades Tradicionais	Geografia	(EF23GE02CAM)	Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais	RCM

			em distintos lugares, levando em consideração os diversos elementos de identidade cultural.	
	Geografia	EF03GE03)	Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, marisqueiros, sertanejos, pescadores, ciganos, entre outros) em distintos lugares, garantindo a liberdade de expressão e respeito a diversidade nos espaços de vivência.	BNCC

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2025)

O Quadro 5, no qual se organizam as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e pelo Referencial Curricular Municipal (RCM). A partir dessa sistematização, observa-se que os orientadores curriculares do município ainda conferem pouca ênfase à temática das relações étnico-raciais. No total, foram identificadas 79 menções relacionadas ao tema; contudo, apenas 11 dessas habilidades foram efetivamente elaboradas pelo município com o propósito de contemplar as especificidades étnico-raciais e quilombolas. As demais correspondem a conteúdos já previstos nos documentos nacionais e estaduais. Esses dados evidenciam a necessidade de um maior comprometimento municipal com a implementação de uma educação que promova, de forma efetiva, a equidade racial e a valorização da diversidade cultural brasileira.

É importante realizar esse estudo mais aprofundado das habilidades que o município quer que seus alunos adquiram, já que Livramento de Nossa Senhora conta atualmente com 14 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares, sendo: Amola Faca, Cipoal, Couros, Jatobá, Jiboia, Lagoa do Leite, Lagoa dos Couros, Lagoinha, Maracujá, Olhos D'água do Meio, Pajeú, Poço, Rocinha e Várzea Grande de Quixabeira.

Baseado neste contexto territorial, o RCM tem que nos permitir uma análise reflexiva e um debate propositivo, que se distancie do preconceito racial. Assim, é necessário um olhar capaz de captar a riqueza cultural do cotidiano das comunidades quilombolas, e isso significa perceber as artes diárias como falar, cuidar, cozinhar, trabalhar, enfeitar, dançar, enfim, o universo simbólico, subjetivo que dialoga com a experiência das vivências e das resistências. A ancestralidade extravasa a comunidade afro-brasileira e expande, modela, compõe e recompõe diversas manifestações culturais brasileiras, mesmo de grupos que aparentemente

não tem nenhuma ligação e afinidade com esse patrimônio civilizatório. Desta forma, as manifestações culturais também portam essa influência civilizatória africana, composta ao longo dos anos por todos os grupos e povos para cá trazidos e pelas adaptações e reestruturações promovidas aqui por eles e seus descendentes.

Desse modo, o contexto no qual o RCM de Livramento de Nossa Senhora foi elaborado propõe que a educação enquanto elemento de cultura, em específico no quilombo, deve ter assegurada a legislação enquanto um instrumento de construção social, política, econômica e cultural no território quilombola. É necessário, garantir que a política seja efetivada a partir da aplicação de um currículo escolar que de fato atenda o que está expresso nas diretrizes, que proporcione o encontro entre modos diferentes de existir, com base no desafio de constituir visibilidades das diferenças como matéria necessária à constituição do ser, de construção de identidades e de reconhecimento e respeito do outro.

O RCM conta também com alguns aspectos positivos, nota-se que alguns aspectos incorporados ao documento devido a necessidade social de se perceber a dinâmica social política e econômica na educação em tempos do advento das redes e da revolução informacional, trazem para o seio da educação referências que quando não são novas, refletem a necessidade de se voltar mais atenção às Relações Étnico-Raciais. O RCM também leva em consideração o que preconiza o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 1.240/3013, sobre as relações étnico-raciais. O município de Livramento conta com estratégias referentes ao tema, sendo elas:

- 11.7) Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso permanência na educação profissional técnica de nível médio
- 19.2 Fortalecer ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades quilombolas a programas de pós-graduação, mestrado e doutorado; (Livramento, 2013)

Apesar da intencionalidade em trabalhar as relações étnico-raciais, percebe-se que o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 1.240/3013, explana de forma bastante tímida e restrita sobre o tema, colocando em evidência em apenas duas estratégias, sendo na 11.7, referente a uma meta que trata da Educação Profissional de Nível Médio e 19.2 que trata da meta sobre Gestão Democrática. Outras metas tão importantes quanto, não mencionaram em suas ações, estratégias para o decênio. Sendo o PME um documento norteador, mostrando os caminhos a serem atingidos pela educação nos próximos dez anos, tratar da educação quilombola de maneira tão irrelevante, enfraquece as proposições do Referencial Curricular e dos Projetos Político-Pedagógicos.

Do ponto de vista da formação de professores, o Referencial Curricular do Município trata do tema de forma bastante superficial, não apontando diretrizes próprias que possam

indicar caminhos, e de tal maneira possa levar capacitação para os docentes. Timidamente, aponta a formação do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, mas sem estabelecer metas, estratégias ou ações concretas voltadas à qualificação dos profissionais da educação para o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana. A ausência de uma proposta formativa estruturada evidencia a fragilidade do compromisso institucional com a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03, limitando o alcance e a profundidade das práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar e contribuindo para a permanência de lacunas no tratamento da diversidade étnico-racial na formação docente.

Desse modo, no contexto das análises aqui apresentadas é visto que a educação enquanto elemento de cultura, em específico no quilombo, deve ter assegurada a legislação enquanto um instrumento de construção social, política, econômica e cultural no território quilombola. É necessário, garantir que a política seja efetivada a partir da aplicação de um currículo escolar que de fato atenda o que está expresso nas diretrizes, que proporcione o encontro entre modos diferentes de existir, com base no desafio de constituir visibilidades das diferenças como matéria necessária à constituição do ser, de construção de identidades e de reconhecimento e respeito do outro.

Ficou explícito que em algum momento de sua vida os sujeitos dessa modalidade foram excluídos da escola. Nesse sentido a Educação Quilombola tem a função reparadora e equalizadora, traz os reflexos da transformação social, na possibilidade de construir uma sociedade emancipada. Porém, atualmente, a Educação Escolar Quilombola exige uma discussão mais ampla no que diz respeito à sua verdadeira função. Enfim, reconhecer a função dessa modalidade de ensino é reforçar que o direito à educação deve ser assegurado, então ao produzirmos o currículo do nosso município, temos que direcionar um olhar pensando no sujeito, principalmente na questão racial. Temos que pensar de forma séria em um currículo centrado, que possa incluir e acolher as diferenças.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR ÉTNICO-RACIAL E QUILOMBOLA VERSUS A COLONIALIDADE DO SABER

Esta seção discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como sua articulação com a realidade de comunidades quilombolas e rurais. A partir do contexto na qual a Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira se encontra, busca-se compreender como tais diretrizes têm sido interpretadas e aplicadas no cotidiano escolar, evidenciando os entraves e possibilidades na construção de uma educação antirracista.

Neste sentido, a seção propõe uma reflexão crítica acerca das Diretrizes Curriculares enquanto instrumentos de combate ao racismo institucional e promoção da justiça social no ambiente escolar, destacando a urgência de políticas educacionais comprometidas com a valorização das identidades étnico-raciais historicamente marginalizadas no Brasil.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco fundamental na luta por equidade e valorização da diversidade étnico-racial no sistema educacional brasileiro. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, essa legislação consolidou uma demanda histórica dos movimentos negros e impôs ao Estado e às instituições de ensino o desafio de romper com práticas pedagógicas excludentes e eurocêntricas. No entanto, mais de duas décadas após sua aprovação, ainda são inúmeros os obstáculos que comprometem sua efetiva implementação, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e estruturais, como é o caso das escolas públicas situadas em zonas rurais, como é o caso do campo empírico desta pesquisa.

É importante destacar as lutas dos movimentos sociais em prol da valorização e reconhecimento da cultura afro e afro-brasileira. Como apontam ABREU e MATOS (2008):

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (p. 6).

Os autores revelam um momento de inflexão nas políticas educacionais brasileiras, marcando o reconhecimento institucional das demandas históricas dos movimentos negros e antirracistas. A partir do final da década de 1990, as normativas do Ministério da Educação (MEC) passaram a incorporar, de maneira mais explícita, conceitos como cultura, diversidade

cultural, identidades e relações étnico-raciais. Esse movimento não foi espontâneo ou apenas técnico, mas sim fruto da atuação política dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que conquistou espaço e visibilidade nas arenas de decisão e elaboração de políticas públicas.

Ao afirmar que esse processo é um dos "sinais mais significativos de um novo lugar político e social" desses movimentos, a citação destaca o papel ativo da sociedade civil na construção de um projeto de educação mais plural, democrático e comprometido com a justiça racial. Essa conquista também evidencia a força da militância e da produção intelectual negra que, por décadas, denunciou o apagamento da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e lutou por uma educação antirracista.

No campo da história, especialmente, essa mudança representa um esforço para superar uma narrativa oficial centrada na perspectiva eurocêntrica, abrindo espaço para a valorização das experiências, resistências e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil. Trata-se, portanto, de uma transformação com implicações profundas tanto no conteúdo quanto na forma de ensinar e aprender, exigindo do corpo docente uma postura crítica, formação específica e compromisso com a equidade racial no ambiente escolar.

A emergência das questões étnico-raciais no campo educacional brasileiro é resultado direto da longa e persistente atuação dos movimentos negros e antirracistas, que denunciaram o silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileiras na história oficial ensinada nas escolas. Esses movimentos, formados por intelectuais, militantes, organizações comunitárias e lideranças quilombolas, têm reivindicado com maior intensidade e organização, a partir do final da década de 1970, uma educação comprometida com a justiça racial, que reconheça a diversidade cultural do Brasil e combata o racismo estrutural. Ao pautarem o debate público e pressionarem o Estado, essas organizações conseguiram romper, ainda que de forma gradual, com a invisibilidade das questões raciais no currículo escolar.

A partir da década de 1990, alguns avanços legais e institucionais começaram a dar visibilidade às pautas antirracistas dentro do sistema educacional. A Constituição de 1988 abriu caminho para o reconhecimento dos direitos culturais dos povos tradicionais e para a valorização da pluralidade étnica. Na esteira desses avanços, surgiram normativas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a tratar da diversidade cultural como um tema transversal. Esse cenário culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a LDBEN para incluir o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira,

formalizando uma das mais importantes conquistas dos movimentos negros no campo da educação.

As Conferências Nacionais de Educação e a mobilização da sociedade civil também desempenharam papel central na consolidação de políticas educacionais voltadas à equidade racial. Esses espaços de diálogo e construção coletiva permitiram que representantes de comunidades negras, quilombolas, indígenas e de diferentes segmentos sociais influenciassem diretamente na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao institucionalizar a participação popular nas políticas públicas, o Estado brasileiro reconheceu a legitimidade das demandas sociais por uma escola mais plural, democrática e antirracista. Essa participação ativa evidencia que a transformação do currículo escolar é parte de um processo político mais amplo de disputa de narrativas, de afirmação de identidades e de valorização das memórias historicamente marginalizadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola representam um marco no reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil, bem como no enfrentamento das desigualdades históricas impostas às populações negras em contextos rurais. Fundamentadas em princípios como identidade, memória, território e ancestralidade, essas diretrizes reconhecem que a escola quilombola não pode ser tratada sob os mesmos moldes da escola convencional. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2018), trata-se de garantir uma educação que considere “a existência desses sujeitos e processos, bem como dos conhecimentos por eles produzidos, os quais são tão válidos quanto o conhecimento científico”, valorizando seus saberes, histórias e formas de organização comunitária. Assim, o Estado brasileiro dá um passo importante ao reconhecer o direito à diferença como condição de equidade educacional.

Diante dos desafios que envolvem a efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial, destaca-se a importância dos quatro pilares apontados por Gilvânia Maria da Silva (2011): a estruturação do currículo escolar, a formação de professores, a elaboração de material didático e a participação ativa das comunidades quilombolas em todas as etapas do processo educativo. Esses elementos são fundamentais para consolidar uma prática pedagógica que respeite as especificidades culturais, sociais e históricas dessas comunidades. A construção de uma educação escolar quilombola não deve partir de modelos prontos e externos, mas sim dos marcos legais já existentes e das lógicas organizativas próprias das comunidades, valorizando seus saberes, territórios e formas de resistência. Trata-se de um

caminho que exige diálogo constante, escuta sensível e compromisso político com a superação das desigualdades históricas que marcam a trajetória da população negra no Brasil.

3.1.1 Desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola enfrenta múltiplos desafios, especialmente quando observada a partir do contexto das escolas rurais que atendem comunidades quilombolas. A promessa de uma educação antirracista, contextualizada e democrática esbarra, frequentemente, em limitações estruturais que comprometem sua efetivação. Um dos principais entraves é a formação docente. Muitos profissionais que atuam nessas escolas não receberam, ao longo de sua trajetória formativa, uma preparação adequada para lidar com a temática das relações étnico-raciais, tampouco com a complexidade da realidade quilombola. A ausência de cursos de formação continuada, voltados à implementação das DCNs, agrava esse cenário, resultando em práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade e à especificidade dos sujeitos educandos.

Além disso, durante as entrevistas com os(as) professores da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, houve a alegação que a escassez de recursos materiais e pedagógicos voltados à cultura afro-brasileira e quilombola contribui para a manutenção de um currículo que pouco dialoga com o saber dos estudantes. Os (as) entrevistados (as), ainda reforçam que a falta de materiais didáticos adequados, bibliografias representativas, tecnologias de apoio e suporte técnico impede a consolidação de uma proposta educativa que valorize as narrativas históricas e culturais das comunidades negras rurais.

Conforme afirma um dos professores ao ser questionado sobre o que gostaria de acrescentar ou refletir sobre o tema abordado, esse docente relata que:

Falta materiais tecnológicos e pedagógicos que abordem a cultura afro e afro-brasileira nas escolas. Vejo também a necessidade de projetos que promovam a conscientização no combate ao racismo e valorização da cultura afro e afro-brasileira na sociedade. (P6, 2025)

Leal *et al.* (2024) afirmam que, para a efetivação das políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial na educação, é fundamental que elas sejam acompanhadas por programas de formação docente, disponibilização de materiais didáticos voltados para cultura local e ações contínuas de monitoramento e avaliação, a fim de assegurar a implementação eficaz das diretrizes estabelecidas. A gestão escolar, por sua vez, muitas vezes enfrenta limitações em sua autonomia para implementar mudanças curriculares significativas, sobretudo em contextos em que há forte centralização das decisões educacionais e falta de

apoio institucional. Essas dificuldades estruturais se somam a uma lógica histórica de apagamento cultural que persiste nos espaços escolares.

Essa situação reflete o que Marques e Calderoni (2020) diagnosticam como uma desarticulação entre o que determinam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e as políticas curriculares efetivamente aplicadas nas escolas públicas. Segundo os autores, há uma desarticulação entre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e as políticas curriculares praticadas nas escolas públicas. Nas unidades investigadas, temas como raça, etnia, gênero, sexualidade e identidade são frequentemente abordados de maneira superficial e fragmentada. Os autores sugerem que esse descompasso pode estar relacionado à persistência de um pensamento colonial, que impõe práticas pedagógicas que continuam a marginalizar certos sujeitos culturais, mesmo diante de uma realidade escolar formada por estudantes que expressam identidades múltiplas e pós-coloniais.

Tal constatação é particularmente evidente nas escolas rurais quilombolas, onde a cultura local e as trajetórias de resistência das comunidades são sistematicamente invisibilizadas nos currículos escolares, o que resulta em processos de exclusão simbólica e pedagógica. Superar tais desafios exige o rompimento com estruturas coloniais ainda presentes na escola, e a construção coletiva de uma pedagogia comprometida com a justiça social, a equidade racial e a valorização das identidades quilombolas.

Dando continuidade à discussão sobre os desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em contextos rurais e quilombolas, é fundamental destacar as resistências e lacunas que ainda se apresentam na aplicação prática dessas diretrizes. Apesar dos avanços legais e normativos, muitos educadores e gestores escolares ainda encaram a educação das relações étnico-raciais como uma exigência burocrática, e não como parte integrante do processo formativo. Tal postura é, em grande medida, reflexo da persistência de uma lógica escolar eurocêntrica e monocultural, que resiste em reconhecer a pluralidade de saberes, histórias e identidades que compõem o tecido social brasileiro. Essa resistência se manifesta, por exemplo, na superficialidade com que conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e quilombola são abordados — quando o são —, limitando-se a datas comemorativas ou a projetos pontuais e desvinculados do currículo formal.

Essa realidade pode ser observada no estudo da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, situada no contexto rural de Livramento de Nossa Senhora, na Bahia, e que atende

alunos oriundos de comunidades quilombolas. A análise empírica revela que, embora a escola esteja inserida em um território de forte identidade negra, as práticas pedagógicas ainda carecem de uma abordagem efetiva que valorize e integre as culturas locais ao projeto pedagógico.

Nas entrevistas, apenas três professores alegaram conhecer o Projeto Político-Pedagógico e cinco tem pouco conhecimento. No que diz respeito à Lei nº 10.639/03, dois alegaram não conhecer a Lei, um sabe da obrigatoriedade, mas não conhece os fundamentos da Lei, um conhece apenas os fundamentos básicos e quatro conhecem a Lei. Os Professores também relatam dificuldades em adaptar o currículo às diretrizes das DCNERER, em razão da ausência de formação específica e da escassez de materiais de apoio, apesar de trabalharem o tema de forma esporádica e interdisciplinar. Além disso, a participação da comunidade na gestão escolar ainda é incipiente, o que compromete a construção de uma educação verdadeiramente quilombola, baseada na escuta, no diálogo e no protagonismo dos sujeitos locais.

Sobre a forma como o ensino da história e cultura afro e afro-brasileira aparece no planejamento pedagógico, um dos professores entrevistado relata:

Ele aparece tanto de forma direta como indireta. De forma direta é trabalhado em situações oportunas e específicas como em determinados conteúdos programáticos, em datas comemorativas, dentre outros. De forma indireta, nas diferentes circunstâncias que são abordadas dentro de outros conteúdos e atividades desenvolvidas, situações de interação entre os educandos no ambiente educacional (P8, 2025).

Os professores também apontam que entre os principais desafios para a implantação da Lei está na formação continuada. Dentre os entrevistados, seis apontaram a falta de formação ou de uma formação adequada a respeito do tema. Tais lacunas indicam a urgência de políticas públicas que promovam formação continuada, apoio institucional e investimento em práticas pedagógicas que consolidem uma escola comprometida com a equidade e com o reconhecimento da diversidade étnico-racial em seu cotidiano. Pode ser observado através da fala do professor:

Sinto que ainda falta muito quando se trata de formação continuada para nós, professores e também para os gestores, principalmente no que diz respeito às questões étnico-raciais e à cultura afro e afro-brasileira. Muitas vezes até recebemos formações, mas elas ficam só na teoria, distantes da realidade das nossas escolas. O que eu vejo como necessário é que essas formações sejam mais práticas, trazendo exemplos que a gente possa aplicar em sala de aula, de acordo com o nosso contexto e com a realidade da comunidade. Só assim acredito que vamos conseguir avançar de verdade no combate ao racismo e na valorização da história e da identidade negra dentro da escola. (P8, 2025).

No contexto da presente pesquisa, foram desenvolvidas propostas pedagógicas e ações formativas voltadas à equipe docente da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, com o

intuito de fomentar a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e suas manifestações no cotidiano escolar. As atividades formativas, realizadas de forma dialógica e colaborativa, propuseram o estudo das diretrizes curriculares, a análise de práticas pedagógicas já existentes e a construção coletiva de propostas alinhadas às realidades culturais e territoriais da comunidade quilombola atendida pela escola. Esse processo permitiu que os educadores reconhecessem a importância de revisar seus métodos de ensino, incorporar a história e os saberes quilombolas aos conteúdos escolares e valorizar os estudantes como sujeitos culturais ativos.

A realização do curso de formação continuada sobre a Lei nº 10.639/03, enquanto produto educacional desta pesquisa, proporcionou aos docentes da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira importantes reflexões sobre suas práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na valorização da história e da cultura afro-brasileira. Após a conclusão do curso, os professores relataram um aprofundamento significativo no conhecimento da legislação, especialmente em aspectos até então pouco explorados em sua formação inicial e continuada. Destacaram também a ampliação de seus saberes sobre a cultura das comunidades quilombolas da região, reconhecendo a importância de incluir essas referências no currículo escolar como forma de fortalecer o pertencimento e a identidade dos estudantes. Além disso, mencionaram avanços no uso de metodologias ativas, que passaram a ser utilizadas com maior intencionalidade no planejamento das aulas, favorecendo a participação dos alunos e o diálogo com os conteúdos trabalhados, em consonância com os princípios de uma educação antirracista e emancipadora.

Durante o curso, percebi um aprofundamento muito significativo no meu conhecimento sobre a legislação, principalmente em pontos que até então nunca tinham sido trabalhados na minha formação inicial ou mesmo nas formações continuadas que participei. Também consegui ampliar bastante meus saberes sobre a cultura das comunidades quilombolas aqui da região, e isso me fez entender a importância de trazer essas referências para o currículo escolar, porque elas fortalecem o sentimento de pertencimento e a identidade dos nossos estudantes. Além disso, passei a utilizar metodologias ativas de forma mais intencional no planejamento das aulas, o que tem favorecido muito a participação dos alunos e o diálogo com os conteúdos. Acredito que essas mudanças vão ao encontro de uma educação antirracista e emancipadora, que é o que precisamos construir. (P2, 2025).

Como desdobramento das ações formativas do Projeto Político-Pedagógico, pode-se observar que o documento contempla a formação continuada voltada para o ensino da História e Cultura Afro e Afro-brasileira na escola. O documento traz na seção sobre Formação Continuada, nas páginas 35 e 36. Porém, não foi realizada uma formação a parte, apenas esta que foi desenvolvida na pesquisa.

A presente reflexão evidenciou os múltiplos desafios e possibilidades na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para a Educação Escolar Quilombola no contexto de uma escola rural que atende alunos oriundos de comunidades quilombolas. Foram discutidos aspectos históricos da emergência das pautas étnico-raciais na educação brasileira, os avanços legais conquistados a partir da década de 1990, bem como as resistências estruturais, pedagógicas e simbólicas que ainda dificultam a efetivação de uma educação antirracista.

A partir do estudo da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, ficou evidente a necessidade de formação continuada dos docentes, colocar em prática projetos pedagógicos escolares, aquisição de material tecnológico e de apoio pedagógico e o fortalecimento do vínculo com a comunidade como elementos centrais para a transformação das práticas educativas.

A análise aqui apresentada permite afirmar que as Diretrizes Curriculares, quando assumidas como parte orgânica do fazer pedagógico, têm potencial de reconfigurar os espaços escolares em lugares de resistência, valorização da diversidade e produção de saberes críticos. Como apontam Marques e Calderoni, as DCNERER (BRASIL, 2004) direcionam as unidades escolares para promoverem uma educação pautada no respeito à alteridade e à valorização das culturas diversas. Para isso, orienta-se que as escolas se constituam como espaços democráticos voltados à produção e à disseminação de saberes, bem como à construção de práticas comprometidas com a equidade.

Essa perspectiva aponta para a urgência de romper com práticas escolares colonizadoras, ainda presentes no cotidiano das instituições, e de investir em políticas educativas comprometidas com a justiça social. A implementação efetiva das diretrizes representa, assim, não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas um passo fundamental na construção de uma escola antirracista, inclusiva e promotora da dignidade dos povos historicamente marginalizados.

3.2. Relações de Poder e Saber no ensino

3.2.1 Relações de Poder e Colonialidade do Saber no espaço escolar

A construção do currículo escolar não é um processo neutro ou puramente técnico; ao contrário, está profundamente enraizada em disputas simbólicas e relações de poder que definem quais saberes são considerados legítimos no espaço escolar. O conceito de saber, nesse contexto, deve ser compreendido como uma construção social e histórica que se

relaciona diretamente com os mecanismos de dominação e controle. Para tanto, é importante compreender como a colonialidade do saber está presente no espaço escolar.

O artigo: *As Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber*, de Maria Eunice Limoeiro Borja e Cleifson Dias Pereira, publicado em 2018, na Revista Cenas Educacionais, defende muitas das teorias confirmadas nesta pesquisa de mestrado. Para os autores, a construção da Modernidade, não pode ser dissociada dos mecanismos de dominação e exploração impostos pela Europa sobre os povos colonizados a partir do século XVI.

Embora a narrativa moderna se apresente como um marco civilizatório, alicerçado no Iluminismo, na ciência e na razão, ela oculta deliberadamente o que é, na essência, um processo violento de colonialidade. Nesse contexto, duas dimensões obscuras se tornam evidentes: as práticas econômicas que subjagam e desvalorizam vidas humanas — por meio de saques, sequestros e exploração — e a produção de um saber que legitima o racismo, inferiorizando o Outro, aquele que não se encaixa no ideal europeu.

A colonialidade, enquanto lógica, transcende o momento histórico da colonização formal e persiste na administração dos corpos, mentes e territórios, configurando-se como um sistema que nega direitos e perpetua desigualdades. No caso do Brasil, esse processo se expressou inicialmente na exclusão sistemática de africanos e indígenas do direito à educação, e, mesmo com a posterior criação de sistemas escolares, permaneceu a imposição de uma matriz eurocêntrica, responsável por marginalizar e distorcer as histórias e culturas desses povos.

Essa distorção se manifesta, por exemplo, na invenção da figura do “Negro” enquanto construção ocidental, marcada por estigmas e preconceitos. Conforme indicam os autores, o “Negro” foi fabricado como um simulacro — uma imagem desumanizada, criada a partir de discursos e práticas que o apresentavam como selvagem, inferior e carente de qualidades. Essa construção serviu para justificar violências e exclusões, ancoradas na suposta superioridade europeia, e consolidou um imaginário social que nega a humanidade e a diversidade dos povos africanos e afrodescendentes. Assim, a Modernidade e a colonialidade se revelam faces inseparáveis de um mesmo projeto histórico, que, sob o disfarce do progresso, mantém e reproduz estruturas de desigualdade e subalternização.

Ao considerarmos o contexto de uma escola rural que atende estudantes oriundos de comunidades quilombolas, torna-se ainda mais evidente a urgência de questionar as epistemologias hegemônicas que moldam o ensino. A perspectiva decolonial, defendida por

autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2017), propõe justamente essa ruptura com a colonialidade do saber — um sistema que historicamente inferiorizou os conhecimentos produzidos fora do eixo europeu, impondo uma hierarquia epistêmica baseada no eurocentrismo. Quijano conceitua a "colonialidade do poder" como uma estrutura que perdura mesmo após o fim formal do colonialismo, moldando instituições, práticas sociais e, especialmente, os sistemas educacionais. Nesse sentido, a escola torna-se não apenas um espaço de reprodução do saber dominante, mas também um lugar de resistência e de possível subversão dessa lógica colonial.

Explorar essa perspectiva ao campo empírico desta pesquisa — a Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, situada no município de Livramento de Nossa Senhora — permite observar como os saberes locais, históricos e culturais das comunidades quilombolas apesar de serem trabalhados de forma esporádica, como apontam três professores, ainda necessita de mais espaço nas práticas escolares.

Mesmo diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola, ainda predominam conteúdos e metodologias descontextualizadas, que ignoram a vivência, a ancestralidade e os conhecimentos comunitários dos alunos. A ausência de um currículo que dialogue com o saber quilombola não é apenas um sintoma de despreparo, mas também uma expressão das relações de poder que continuam a ditar quais saberes devem ser ensinados — e quais devem ser esquecidos. Reconhecer e valorizar os saberes subalternizados, nesse contexto, é um ato político e pedagógico de resistência à lógica colonial que ainda permeia a educação brasileira.

Na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, o livro didático configura-se como o principal recurso metodológico utilizado no cotidiano das práticas pedagógicas. Essa centralidade decorre, em grande parte, da estrutura do sistema educacional e das orientações institucionais que regulam o uso dos materiais didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No município de Livramento de Nossa Senhora, o processo de escolha das obras do PNLD ocorre em etapas: inicialmente, as escolas realizam suas seleções com base nas possibilidades apresentadas; posteriormente, as obras mais indicadas, a partir do somatório das escolhas feitas pelas escolas da rede, são definidas como aquelas que serão adotadas em todo o município. Esse procedimento, embora democrático em sua aparência, muitas vezes desconsidera as especificidades locais, visto que as obras escolhidas refletem preferências majoritárias e generalistas, o que compromete a

representação das realidades socioculturais de comunidades como a da Joaquim Alves de Oliveira, situada em área rural e quilombola.

Nesse cenário, é possível observar as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a escolha dos livros didáticos, evidenciando a permanência de uma lógica centralizadora e homogeneizante no processo educativo. Entende-se, aqui, as relações de poder, em Foucault, como algo que não está centrado na ideia tradicional de poder, como alguma coisa que se possui (como uma propriedade ou força coercitiva), mas como algo que circula nas relações sociais e se exerce por meio de discursos, práticas e instituições. De acordo Amaral, Neves e Baptista (2022),

Para Foucault, o poder pode ser exercido de várias formas para justificar uma dominação. Entre essas diferentes maneiras, é possível destacar, poder da soberania, poder disciplinar e biopolítico que compõem na teoria deste autor, complexos tipos de poder. (2022, p. 02)

Em resumo, para Foucault, o poder não é algo que se tem, mas algo que se exerce. Ele está presente em todas as relações sociais e molda os corpos, as condutas e os saberes. É uma força difusa, que se infiltra nas instituições, nas normas, nos discursos e nos sujeitos. E de tal maneira, não podemos dissociar o material didático trabalhado nas escolas brasileiras desta lógica foucaultiana.

Os conteúdos programáticos apresentados nas obras frequentemente refletem uma perspectiva hegemônica, eurocêntrica e distante da vivência dos estudantes, o que contribui para a reprodução de uma educação que silencia saberes locais e desvaloriza as identidades culturais das comunidades negras e periféricas. A escolha dos materiais, portanto, não é neutra; ela está atravessada por interesses políticos, econômicos e ideológicos que moldam o currículo escolar a partir de narrativas dominantes, dificultando a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03. Tal dinâmica evidencia como o poder opera no campo educacional, desde a definição dos conteúdos até a sua aplicação em sala de aula, mantendo estruturas excludentes e reforçando a colonialidade do saber.

3.2.2 A articulação entre saber e poder na escola

A compreensão das relações entre saber e poder no ambiente escolar é fundamental para analisar as práticas educativas e suas implicações na formação dos sujeitos. Nesse sentido, aproximar os pensamentos de Michel Foucault e Paulo Freire permite uma reflexão crítica sobre como o conhecimento, longe de ser neutro ou universal, está diretamente relacionado à manutenção ou à transformação das estruturas de poder dentro da escola. Enquanto Foucault revela os mecanismos sutis e institucionalizados pelos quais o saber disciplina, controla e hierarquiza corpos e mentes, Freire propõe uma educação emancipadora,

baseada no diálogo e na conscientização, que rompe com a lógica opressora e transforma o espaço escolar em lugar de resistência e construção da autonomia. Este tópico busca, portanto, discutir como os conceitos de ambos os autores podem ser utilizados para problematizar o papel da escola como um espaço ao mesmo tempo de reprodução e de possibilidade de subversão das relações de poder.

Compreender a escola como espaço de disputa simbólica, disciplinamento e formação de subjetividades exige olhar para além da visão ingênua de que o ambiente escolar se limita à transmissão de conteúdos neutros ou universais. Seguindo essa perspectiva, Ferraz (2016) aponta que Michel Foucault oferece contribuições importantes ao demonstrar que o sujeito pedagógico — ou seja, o estudante — é moldado pelas relações de poder estabelecidas no interior das instituições, sendo a escola uma das mais significativas por sua atuação prolongada ao longo da vida dos indivíduos. Segundo o autor, não se trata de um poder centralizado ou estático, mas de uma rede dinâmica de relações que atravessa os discursos, as práticas e os corpos, gerando efeitos de sujeição e controle.

Foucault destaca, ainda, que as instituições educacionais são atravessadas por práticas discursivas que definem o que é considerado saber legítimo, estabelecendo um regime discursivo que molda comportamentos, subjetividades e modos de existir. De acordo com Marinho (2009), esse processo ocorre, sobretudo, por meio do que o autor denomina poder disciplinar, cujos mecanismos — vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame — buscam docilizar os corpos e torná-los úteis e controláveis, de acordo com as necessidades sociais e históricas de cada período.

No entanto, Foucault não propõe uma visão unicamente negativa ou repressiva do poder. Ao contrário, ele o entende como algo presente em todas as relações sociais e como uma condição para o exercício da liberdade. A escola, portanto, não é apenas um espaço de reprodução, mas também de resistência, onde sujeitos podem questionar, tensionar e até transformar os discursos e práticas hegemônicas. Assim, analisar o cotidiano escolar pela ótica foucaultiana permite reconhecer como os saberes, as normas e as relações de poder se entrelaçam para moldar não só os indivíduos, mas toda a sociedade, ao mesmo tempo em que revela as fissuras por onde emergem possibilidades de emancipação e mudança.

A realidade observada na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira revela uma relação com o pensamento de Michel Foucault (2014) acerca das instituições educativas como espaços de controle e subjetivação. Embora a escola, formalmente, se apresente como um

ambiente de inclusão e promoção de direitos, na prática, repete mecanismos que buscam a docilização dos corpos e a adaptação dos sujeitos às exigências sociais e econômicas.

No contexto da Joaquim Alves de Oliveira, percebe-se que a inclusão escolar, muitas vezes, não rompe com as lógicas autoritárias e excludentes, mas funciona como uma extensão do controle social, ao disciplinar precocemente crianças e jovens, especialmente aqueles oriundos de contextos vulneráveis. Assim como aponta Foucault, (2014) a escola amplia seu espaço, tempo e influência para capturar esses corpos e moldá-los conforme o modelo de sujeito produtivo e obediente, que atenda às exigências do sistema, mantendo, de forma velada, desigualdades e injustiças sociais historicamente construídas.

Esse processo de disciplinamento se materializa em diversos aspectos do cotidiano escolar, que vão além dos conteúdos pedagógicos. Oliveira (2017), se apoiando em Foucault, menciona que as instituições disciplinares, entre elas a escola, sequestram o indivíduo da sociedade com o objetivo de moldá-lo e transformá-lo em um sujeito dócil, útil e disciplinado. Para tanto, lançam mão de dispositivos de controle cada vez mais sofisticados, iniciando pelo próprio modelo arquitetônico das escolas, concebidas como espaços fechados e quadriculados, onde cada indivíduo é localizado e classificado.

Na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, essa lógica se evidencia nas práticas que organizam os estudantes em filas, séries, turmas e carteiras, estabelecendo um sistema que individualiza os corpos e, simultaneamente, os insere em uma teia de vigilância e controle. Essa organização analítica do espaço escolar facilita o monitoramento e restringe a circulação, tornando o ambiente propício à conformação de comportamentos e à neutralização das expressões culturais e identitárias dos sujeitos historicamente marginalizados, como negros, quilombolas e estudantes de periferias. Dessa forma, percebe-se que, apesar do discurso inclusivo, a escola ainda opera sob uma lógica disciplinar que perpetua algumas hierarquias e desigualdades.

Nas entrevistas com os professores, foi possível observar relatos que demonstram em diferentes situações, que a escola acaba reproduzindo práticas de disciplinamento e controle muito próximas das que Foucault descreve, ainda que, muitas vezes, isso ocorra de forma inconsciente. Os docentes relatam que, embora existam iniciativas pontuais para promover a diversidade e o respeito às diferenças, prevalecem, no cotidiano escolar, condutas que priorizam a obediência, o enquadramento de comportamentos e a padronização dos sujeitos, especialmente no que diz respeito aos estudantes negros e oriundos de comunidades quilombolas. Essa afirmação é comprovada na fala de um entrevistado:

Embora existam iniciativas pontuais para promover a diversidade e o respeito às diferenças, prevalecem, no cotidiano escolar, condutas que priorizam a obediência, o enquadramento de comportamentos e a padronização dos sujeitos, especialmente no que diz respeito aos estudantes negros e oriundos de comunidades quilombolas. Isso evidencia que, mesmo no século XXI, a escola ainda carrega traços de um modelo educacional retrógrado, marcado por práticas que negligenciam a pluralidade e reproduzem estigmas históricos. A persistência do racismo e da padronização de comportamentos revela a necessidade urgente de ações concretas que promovam a conscientização, a valorização da diversidade e o compromisso efetivo com uma educação antirracista e transformadora. (P8, 2025)

Tais práticas revelam que o espaço escolar, longe de ser apenas um ambiente de emancipação e conhecimento, funciona também como um instrumento que molda corpos e mentes, alinhando-os a uma lógica social que exige adaptação e submissão, dificultando, inclusive, a implementação integral da Lei 10.639/03 e o reconhecimento da pluralidade cultural e identitária dos alunos.

Nesse sentido, ao contrastarmos a realidade da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira com a concepção freiriana de educação, percebe-se o quanto ainda persiste um distanciamento entre o ideal de inclusão libertadora e as práticas efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar. Como aponta Freire (1987, p. 41), “a verdadeira inclusão não pode se limitar à retirada das pessoas de seus contextos culturais, tampouco à imposição de conteúdos fragmentados e de uma lógica pedagógica autoritária e alienante”.

Para ele, é preciso considerar o universo cultural dos educandos e transformar a sala de aula em um espaço de problematização, diálogo e construção conjunta do saber. Contudo, observa-se que, muitas vezes, a escola ainda reforça práticas que padronizam comportamentos e conhecimentos, negligenciando as vivências e a cultura dos sujeitos historicamente marginalizados, como os estudantes negros, quilombolas e oriundos de comunidades periféricas. Diante disso, o desafio de implementar uma educação emancipadora, nos moldes propostos por Freire, permanece urgente e necessário, sobretudo em instituições que se situam em contextos sociais marcados pela desigualdade e pelo racismo estrutural.

Diante das reflexões apresentadas ao longo desta seção, torna-se evidente que a escola, embora seja socialmente reconhecida como espaço de aprendizagem, inclusão e desenvolvimento, também se configura como um ambiente no qual as relações de poder, disciplinamento e controle moldam comportamentos e subjetividades, muitas vezes de forma a reforçar desigualdades históricas. O pensamento de Foucault revela como, por meio de mecanismos institucionais e discursivos, o saber é utilizado como instrumento de normatização, enquanto Paulo Freire propõe um caminho contrário, ao defender uma educação dialógica, emancipadora e comprometida com o respeito à diversidade cultural e com a transformação social.

Assim, compreender a escola como espaço de disputa simbólica e de produção de subjetividades exige romper com a visão neutra e universalista do conhecimento e avançar na democratização dos saberes, garantindo o reconhecimento e a valorização das culturas, identidades e trajetórias dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira exemplifica as tensões existentes entre o discurso de inclusão e as práticas cotidianas de disciplinamento, o que evidencia a urgência de transformar o ambiente escolar em um espaço efetivamente plural, crítico e antirracista. Para tanto, é fundamental que as instituições de ensino não apenas cumpram formalidades legais, como a Lei 10.639/03, mas que, de fato, promovam o diálogo, o respeito às diferenças e a construção de uma consciência social capaz de combater as injustiças e promover uma sociedade mais justa e democrática.

3.3 A influência neoliberal na educação

3.3.1 Desafios para a implementação plena da Lei 10.639/03 em um contexto de políticas neoliberais e resistências.

O conceito de neoliberalismo sempre foi muito polêmico, e tiveram várias teorias desde que ganhou força em vários países a partir da década de 70. De acordo com Andrade (2019, p. 212), o conceito de neoliberalismo passou a ser mais sistematicamente elaborado a partir dos anos 2000, quando estudiosos de diversas áreas buscaram definições mais precisas sobre o fenômeno. Essa retomada conceitual considerou tanto os fundamentos teóricos — com ênfase em autores e escolas de pensamento que originaram e disseminaram a doutrina — quanto suas formas concretas de implementação, estratégias e efeitos nas diferentes esferas sociais. A discussão ganhou novo fôlego com a publicação póstuma do curso de Michel Foucault *Naissance de la biopolitique*, bem como com a crise financeira de 2008, que reatualizou o debate sobre os limites e as consequências do modelo neoliberal.

Andrade (2019) conceitua o neoliberalismo como um fenômeno complexo que envolve tanto uma doutrina teórica quanto práticas concretas de governança, articulando-se em duas dimensões principais: Doutrinária/teórica, refere-se a um conjunto de ideias econômicas e políticas, com raízes em determinadas escolas e pensadores, que defendem a redução do papel do Estado na economia, a valorização do livre mercado como regulador das relações sociais e econômicas, e a promoção da competição como princípio organizador da sociedade e Prática/empírica que diz respeito à forma como essas ideias são implementadas nas sociedades, por meio de políticas públicas, estratégias institucionais e lógicas de governo

que se estendem para além do campo econômico, influenciando profundamente a educação, a saúde, o trabalho, e a vida cotidiana.

A articulação entre o avanço do neoliberalismo e os desafios enfrentados pela implementação da Lei nº 10.639/03 evidencia como as políticas educacionais estão inseridas em disputas mais amplas por projetos de sociedade. A racionalidade neoliberal, ao deslocar o foco da educação pública para uma lógica de eficiência, meritocracia e padronização, esvazia os sentidos críticos e democráticos da escola, impactando diretamente a forma como temas ligados à diversidade e à justiça social são tratados no currículo. Nesse contexto, propostas que buscam promover o reconhecimento das identidades historicamente excluídas, como a Lei 10.639/03, acabam sendo constantemente tensionadas por uma estrutura que prioriza resultados mensuráveis e conteúdos considerados "universais", desconsiderando as especificidades culturais e históricas dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Assim, compreender os desafios da implementação dessa legislação exige considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os condicionantes políticos e ideológicos que moldam o cotidiano das escolas públicas sob a influência do neoliberalismo.

A implementação plena da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, representa um marco fundamental na construção de uma educação antirracista, plural e comprometida com o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas. No entanto, sua efetivação encontra uma série de entraves que extrapolam o campo educacional e se enraízam em disputas políticas, epistemológicas e estruturais. Em um cenário marcado pela influência de políticas neoliberais, que submetem a educação à lógica do mercado, fragilizam o papel do Estado e precarizam as condições de trabalho docente, o cumprimento da lei torna-se ainda mais desafiador.

Ao mesmo tempo, resistências cotidianas se manifestam em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, revelando que, apesar dos limites impostos, há fissuras por onde emergem possibilidades de transformação. Este capítulo busca discutir como a racionalidade neoliberal interfere na implementação da Lei 10.639/03 e como, mesmo diante desse contexto adverso, experiências escolares, como as observadas na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, revelam tensionamentos em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, apesar da escola já trabalhar com a temática, como aponta os professores entrevistados.

A Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira enfrenta alguns desafios diante das interferências das políticas neoliberais no campo educacional, especialmente no que diz

respeito à escolha dos livros didáticos e à formação continuada dos docentes. A lógica de mercado tem se infiltrado nas políticas públicas, convertendo a educação em um espaço de interesses privados, onde editoras e grandes instituições, como o Instituto Ayrton Senna e o Banco Itaú, ocupam um papel central na definição de conteúdos e metodologias.

Essa influência se materializa tanto na padronização dos materiais didáticos, que muitas vezes não dialogam com a realidade sociocultural da escola, quanto na oferta de cursos de formação voltados à eficiência e ao desempenho, alinhados às exigências do mercado, e não às necessidades da comunidade escolar. Como resultado, há um esvaziamento do caráter crítico e emancipador da educação, uma vez que o saber é reduzido a técnicas e competências mensuráveis, em detrimento de uma formação que valorize a diversidade, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.

Conforme aponta Borja (2018, p. 260), as transformações propostas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 desafiam profundamente os profissionais da educação ao exigirem uma ruptura com um currículo historicamente centrado em saberes eurocentrados e hegemônicos. Essas leis, ao proporem a valorização de múltiplas epistemologias e a inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, tensionam o currículo enquanto instrumento de poder, revelando seu papel na produção e legitimação de determinadas verdades. No entanto, em um contexto de forte influência das políticas neoliberais, que impõem à escola uma lógica gerencial, técnica e voltada à eficiência produtiva, o currículo acaba sendo moldado por interesses que frequentemente contrariam os princípios da educação emancipadora e plural.

A efetivação dessas mudanças requer, além do engajamento dos educadores, o comprometimento do Estado com políticas públicas robustas que enfrentem as desigualdades estruturais e assegurem condições materiais e formativas para a implementação real das propostas legais. Sem esse suporte, o currículo corre o risco de continuar operando como mecanismo de exclusão e silenciamento, ainda que revestido por discursos de inclusão.

Dando continuidade à reflexão anterior, Borja (2018, p. 262) destaca que, apesar dos avanços legais promovidos pela Lei nº 10.639/03, a efetivação das mudanças curriculares nas escolas tem sido marcada por grandes limitações. Mesmo diante da exigência de inclusão das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo, ainda prevalece uma lógica eurocêntrica na seleção dos conteúdos, o que revela uma resistência estrutural à valorização de epistemologias não ocidentais.

Na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, esse cenário se manifesta também, especialmente na escolha dos livros didáticos, principal recurso metodológico, utilizado pelos professores em sala de aula. Ainda que o processo de escolha ocorra formalmente dentro da escola, ele segue critérios padronizados que priorizam obras previamente aprovadas e indicadas pelo PNLD, limitando a possibilidade de selecionar materiais que dialoguem com as especificidades locais e culturais da comunidade quilombola atendida pela instituição.

Isso reforça a persistência de uma lógica curricular que pouco incorpora as vozes e vivências dos sujeitos historicamente marginalizados, dificultando a implementação efetiva de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Essa postura é frequentemente justificada pela prioridade dada à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, em consonância com as diretrizes neoliberais que associam a educação à lógica da produtividade e da empregabilidade. Como resultado, persiste a homogeneização dos currículos escolares, orientada por uma visão de progresso que não problematiza os efeitos da modernidade e da colonialidade, mantendo a marginalização dos saberes e das culturas afro-brasileiras.

Diante do exposto, conclui-se que a influência das políticas neoliberais representa um dos maiores entraves à implementação plena da Lei nº 10.639/03, ao subordinar a educação às exigências do mercado e esvaziar seu potencial transformador. A racionalidade neoliberal, ao enfraquecer o papel do Estado, valorizar a meritocracia e promover a padronização dos currículos, tende a inviabilizar a construção de uma escola comprometida com a justiça social e com a valorização das identidades historicamente oprimidas. A partir da investigação realizada na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, foi possível concluir que a escolha do material didático e a formação de professores configuram-se como os principais entraves para a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Observou-se que os livros adotados frequentemente não contemplam de forma adequada a diversidade étnico-racial, apresentando uma abordagem superficial ou estereotipada das culturas africanas e afro-brasileiras. Além disso, muitos professores relataram na entrevista que ainda não dispunha de uma formação específica que os prepare para trabalhar a temática de maneira crítica e integrada ao currículo, até a aplicação do Produto Educacional. Esses fatores dificultam a construção de uma prática pedagógica comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira, demonstrando a necessidade urgente de investimentos em políticas públicas que garantam materiais didáticos adequados e formações continuadas comprometidas com a educação antirracista.

Sinto que a minha formação inicial foi bastante insuficiente para lidar com as questões étnico-raciais e com a valorização da cultura afro-brasileira e africana na

escola. Durante o curso de Pedagogia, esse tema apareceu de forma muito superficial e sem a devida profundidade que ele exige. Além disso, percebo que ainda falta uma formação continuada e específica sobre o assunto. As formações que chegam até nós quase nunca tratam dessas questões; geralmente são voltadas para temas mais técnicos ou de interesse imediato das políticas educacionais do município ou das editoras. Eu acredito que precisamos de espaços formativos que dialoguem diretamente com a nossa realidade, que nos ajudem a planejar práticas pedagógicas antirracistas e a trabalhar de forma mais consciente e crítica com os nossos estudantes. (P4. 2025)

Nesse contexto, a efetivação da lei depende não apenas da vontade política, mas de um enfrentamento crítico às estruturas que sustentam as desigualdades raciais e epistemológicas. É necessário reafirmar o papel do currículo como campo de disputa, resistindo à lógica da homogeneização e apostando na potência de uma educação ancorada no diálogo, na diversidade e no reconhecimento dos saberes afro-brasileiros. Assim, a luta pela aplicação concreta da Lei nº 10.639/03 torna-se também uma luta contra os efeitos excludentes do neoliberalismo, em defesa de uma escola pública antirracista, plural e verdadeiramente emancipadora.

3.3.2 Resistências e Possibilidades de Superação

Construir uma educação emancipadora e crítica em um contexto marcado pelas políticas neoliberais é um desafio que exige não apenas resistência, mas também a proposição de alternativas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na autonomia dos sujeitos. As políticas neoliberais tendem a reduzir a educação a uma lógica utilitarista e tecnicista, voltada para a formação de indivíduos aptos a atender às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Nesse cenário, a proposta de Paulo Freire se apresenta como um contraponto fundamental. Como destaca Rosângela Oliveira (2017, p. 37), Freire nos aponta a possibilidade de reverter o discurso alienante por meio de uma educação dialógica, que se constrói a partir da escuta e da valorização das experiências dos sujeitos oprimidos, possibilitando a leitura crítica da realidade e a construção de caminhos de transformação.

A pedagogia freiriana, ao propor uma educação libertadora, rompe com a lógica bancária do ensino, que reduz o aluno a um receptáculo passivo de conteúdos. Em vez disso, Freire defende uma práxis educativa orientada pela autonomia, pelo pensamento crítico e pela ação coletiva. Como afirma Oliveira (2017, p. 93), sua luta esteve sempre voltada à subversão das práticas autoritárias que sujeitam o educando a um discurso dominante e invasivo. Em tempos de avanço das políticas neoliberais, que desvalorizam o papel da escola como espaço de construção da cidadania e da pluralidade, a pedagogia freiriana torna-se ainda mais urgente. Ela nos convida a resistir às imposições de um modelo de educação voltado apenas

ao desempenho e ao controle, reafirmando a centralidade da dignidade humana e do direito à diferença.

No entanto, a efetivação de uma educação emancipadora enfrenta inúmeros obstáculos estruturais, sobretudo quando inserida em sistemas educativos atravessados pela lógica da eficiência, da competitividade e da precarização das condições de trabalho docente. As exigências neoliberais impõem uma sobrecarga aos educadores, limitam sua autonomia pedagógica e enfraquecem o compromisso com os direitos sociais. Diante disso, resistir a essas dinâmicas exige não apenas práticas pedagógicas críticas no interior das escolas, mas também mobilização política e articulação coletiva em defesa de uma educação pública, democrática e antirracista. Assim, retomar Freire é afirmar que uma educação transformadora só é possível quando centrada no diálogo, na solidariedade e na luta por justiça social, rompendo com os mecanismos de opressão e exclusão reforçados pelas políticas neoliberais.

Essa perspectiva crítica torna-se ainda mais relevante quando compreendemos que os desafios atuais não se desvinculam de heranças históricas mais amplas. A trajetória da educação no Brasil revela que, apesar das transformações institucionais ocorridas ao longo dos séculos, as estruturas de poder herdadas do colonialismo continuam operando nas práticas escolares e nos modos de subjetivação. Desde os primeiros esforços de catequese dos povos indígenas pelos jesuítas até as políticas públicas do século XXI, a colonialidade tem gerado efeitos duradouros, especialmente na exclusão de sujeitos racializados, como indígenas, negros e quilombolas.

Como aponta Borja (2018, p. 251), a independência política do país não significou o rompimento com a mentalidade racista, tampouco com os mecanismos institucionais que perpetuam desigualdades. Nesse contexto, as lutas emancipatórias desses grupos historicamente marginalizados se apresentam como resistência concreta à hegemonia do saber eurocentrado.

Tais lutas, conforme Borja (2018, p. 243), buscam compreender, sistematizar e dar visibilidade às experiências das populações oprimidas, frequentemente silenciadas pelas estruturas de poder. No campo educacional, esse movimento se manifesta na crítica à colonialidade do saber, ao currículo homogêneo e à lógica meritocrática que reforça exclusões. Avanços como a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 são resultado direto da mobilização de movimentos sociais e de pressões sobre o Estado (Borja, 2018, p. 258). Tais conquistas reforçam a importância da atuação coletiva na defesa de uma educação que promova o reconhecimento da diversidade e da justiça social.

A partir das constatações da pesquisa realizada na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira e da aplicação do curso de formação continuada (produto educacional deste mestrado), torna-se evidente que a formação de professores representa uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios impostos à implementação da Lei 10.639/03, especialmente em contextos marcados pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, pode-se articular a formação docente no exercício da profissão como um mecanismo de resistência aos modelos de formação continuada que são oferecidos por empresas do mercado educacional sem nenhuma conexão com as reais necessidades dos docentes e de escola.

Como um desdobramento desta pesquisa, foi organizado um curso de formação em serviço aos docentes da Unidade Escolar, campo empírico da investigação. Trata-se de uma formação realizada com os professores em exercício, lotados (as) na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, sobre a Lei 10.639/03. O curso teve como objetivo promover o reconhecimento da história e da cultura afro e afro-brasileira e das raízes africanas aqui no Brasil e, principalmente, em nossa região. Conhecer o contexto em que estão inseridos e a importância da cultura local. E de tal maneira, fazer valer o que preconiza a legislação em questão e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como uma forma de enfrentamento às exigências do neoliberalismo, que enfraquecem a escola pública enquanto ambiente de mudança social.

O curso foi desenvolvido em quatro (04) encontros modulares, conforme Quadro 6, visando o aperfeiçoamento profissional dos professores. O curso foi desenvolvido pelo pesquisador com a da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Livramento de N. Senhora. A carga horária é 60 horas, sendo 30 horas, dedicadas obrigatoriamente a parte teórica, sobre os Marcos Legais e Políticos, História e Cultura Afro-Brasileira, Prática Pedagógica e Currículo e Produção de Materiais e Compartilhamento de Experiências. As outras 30 horas destinadas a atividades práticas (projetos e oficinas) e avaliação. Para início da formação, foi apresentado um Plano de Trabalho, com cronograma e ementa, sendo os encontros presenciais semanais com cumprimento de atividades teóricas e práticas, envolvendo trabalhos de pesquisa e oficinas com os professores em sala de aula.

Quadro 6 - CRONOGRAMA

MÊS	DATA	CARGA HORÁRIA	MÓDULO
	01/04 à	02hs30min	Módulo 1: Marco Legal e Político Atividade 1 do Módulo I

ABRIL	04/04		Atividade 2 do Módulo I
		02hs30min	Oficina 1 Oficina 2
	07/04 à 11/04	02hs30min	Módulo 1: Marco Legal e Político Atividade 3 do Módulo I
		02hs30min	Oficina 3
	14/04 á 18/04	02hs30min	Módulo 1: Marco Legal e Político Atividade 4 do Módulo I
		02hs30min	Oficina 4
	21/04 à 25/04	02hs30min	Módulo 2: História e Cultura Afro-Brasileira Atividade 5 do Módulo II
		02hs30min	Oficina 5
	28/04 à 02/05	02hs30min	Módulo 2: História e Cultura Afro-Brasileira Atividade 6 do Módulo II
		02hs30min	Oficina 6
MAIO	05/04 à 09/05	02hs30min	Módulo 2: História e Cultura Afro-Brasileira Atividade 7 do Módulo II
		02hs30min	Oficina 7
	12/05 à 16/05	02hs30min	Módulo 3: Prática Pedagógica e Currículo Atividade 8 do Módulo III
		02hs30min	Oficina 8
	19/05 à 23/05	02hs30min	Módulo 3: Prática Pedagógica e Currículo Atividade 9 do Módulo III
		02hs30min	Oficina 9
26/05 à 30/05	02hs30min	Módulo 3: Prática Pedagógica e Currículo Atividade 10 do Módulo III	
	02hs30min	Oficina 10	
JUNHO	02/06 à 06/06	02hs30min	Módulo 4: Produção de Materiais e Compartilhamento de Experiências Atividade 11 do Módulo IV
		02hs30min	Oficina 11
	09/06 à 13/06	02hs30min	Módulo 4: Produção de Materiais e Compartilhamento de Experiências Atividade 12 do Módulo IV
		02hs30min	Oficina 12
JULHO	30/06 à 04/07	02hs30min	Módulo 4: Produção de Materiais e Compartilhamento de Experiências Atividade 13 do Módulo IV
		02hs30min	Oficina 13

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Ao longo dos módulos trabalhados, foi possível refletir sobre o papel social da escola na superação do racismo estrutural, por meio da desconstrução de estereótipos, da valorização

da identidade negra e da implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

As discussões propostas permitiram aprofundar:

- A compreensão histórica e cultural sobre a presença africana e afro-brasileira na formação do Brasil;
- A análise crítica dos currículos, livros didáticos e recursos pedagógicos;
- O desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais e antirracistas;
- A importância da representatividade nos conteúdos, nas linguagens e nas relações escolares.

Também foi estimulada a sistematização de experiências e a criação de bancos de práticas antirracistas, valorizando o que já vem sendo feito nas escolas e promovendo a troca de saberes entre os(as) docentes e os(as) estudantes. Ao envolver os(as) alunos(as) em oficinas e atividades interdisciplinares, a formação se consolidou não apenas como um espaço teórico-reflexivo, mas também como um campo de ação concreta e transformação social.

A formação não se encerra aqui. Que ela seja ponto de partida para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças e adolescentes possam se reconhecer, se expressar, pertencer e aprender com dignidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, preconiza em seu artigo 61º que a formação dos profissionais da educação, deve atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos de todas as etapas da educação básica e suas modalidades. E entre essas modalidades, este curso de formação, visa atender especificamente a educação quilombola. De tal maneira, a formação de professores e demais profissionais é de suma importância para a educação, garantindo que esses docentes estejam preparados para os inúmeros desafios da sala de aula e promovam um ensino crítico, reflexivo, ético, sem discriminação e sem preconceitos.

Pensando nas questões apontadas, é importante investigar como a formação continuada, ou melhor, a formação docente no exercício da profissão, está abordando o que defende a Lei 10639/2003, de modo a superar as “dicotomias entre teoria e a prática pedagógica, tão comumente debatida nos cursos de formação de professores” (Araújo; Batista; Gomes, 2022, p. 332).

Os professores participantes relataram avanços significativos em suas práticas pedagógicas, maior apropriação da legislação e o fortalecimento do reconhecimento das culturas afro-brasileiras e quilombolas locais — aspectos que até então eram pouco

explorados no cotidiano escolar. Esses resultados revelam que a formação crítica e contextualizada dos docentes pode romper com a lógica tecnicista e padronizadora que desconsidera as especificidades socioculturais dos estudantes, permitindo a construção de uma educação comprometida com a equidade racial, o pensamento crítico e a valorização da diversidade. Assim, investir em formação docente contínua não apenas favorece a efetivação da legislação, mas também constitui um gesto político de resistência às imposições neoliberais que fragilizam a escola pública como espaço de transformação social.

Por fim, como indicam os estudos pós-coloniais e decoloniais, a construção de uma educação emancipadora e comprometida com a diversidade étnico-racial permanece como uma tarefa urgente. Borja (2018, p. 267) destaca que “a descolonização do saber, do ser e do poder só será possível por meio do protagonismo dos movimentos sociais”. Para romper com a lógica eurocêntrica e utilitarista que ainda estrutura o sistema educacional brasileiro, é necessário valorizar os saberes plurais e promover práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos historicamente excluídos. Reafirmar a educação como um direito e como prática de liberdade é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural, justa e antirracista

3.4 Resultados e Impactos do Curso de Formação Continuada sobre a Lei 10.639/03 na escola.

A aplicação do Produto Educacional — um curso de formação continuada voltado para os professores da Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira — constituiu um momento formativo de grande relevância para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e emancipadora. A proposta buscou, de forma intencional, provocar reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, estimulando a compreensão crítica da história e cultura afro-brasileira e africana e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

O curso foi estruturado em módulos teórico-práticos, que abordaram temas como os marcos legais e políticos da educação das relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira, o currículo e a prática pedagógica e a produção de materiais didáticos contextualizados. A metodologia adotada valorizou o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, princípios inspirados na pedagogia freireana. Essa escolha metodológica favoreceu uma participação ativa dos docentes, que puderam relacionar suas experiências cotidianas com os conteúdos propostos, promovendo uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas.

Durante os encontros, os professores demonstraram ampliação de seus conhecimentos sobre a legislação, reconhecendo aspectos da Lei nº 10.639/03 até então pouco explorados em sua formação inicial e continuada. A maioria dos participantes destacou que a formação lhes possibilitou compreender de forma mais profunda o papel da escola na valorização da cultura afro-brasileira e na desconstrução de estereótipos raciais. Além disso, os relatos evidenciaram o fortalecimento do compromisso ético-político dos educadores com uma prática pedagógica voltada à equidade racial. Isso pode ser observado na fala:

“Olha, pra mim, essa formação foi um divisor de águas. A gente já tinha ouvido falar da Lei 10.639, mas confesso que não conhecia a fundo o que ela realmente propõe. Durante os encontros, pude entender melhor a importância dessa lei e o papel da escola em valorizar a cultura afro-brasileira, que muitas vezes fica esquecida no dia a dia. Foi um momento de abrir os olhos mesmo, de perceber que a gente precisa trabalhar essas questões não só em datas específicas, mas o ano inteiro, em todas as disciplinas. Acho que saímos todos com um compromisso maior, sabe? De fazer uma educação que respeite e valorize as diferenças, que ajude nossos alunos a se reconhecerem e terem orgulho de quem são.” (P3, 2025)

Outro impacto significativo foi o reconhecimento da cultura das comunidades quilombolas locais, especialmente por parte dos professores que não pertencem a esses territórios. As discussões sobre identidade, ancestralidade e pertencimento promoveram uma nova percepção sobre a importância de incluir as referências culturais das comunidades quilombolas no currículo escolar. Essa aproximação permitiu o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, além de estimular o respeito e a valorização dos saberes tradicionais presentes na região. É observado na fala de outro(a) professor(a):

“Eu acho que o que mais me marcou nessa formação foi conhecer melhor a história e a cultura das comunidades quilombolas aqui da nossa região. Mesmo trabalhando na escola há um tempo, eu não tinha essa noção tão clara da importância de trazer essas referências pro nosso currículo. As discussões sobre identidade e ancestralidade fizeram a gente repensar muita coisa — o jeito que ensinamos, os exemplos que usamos, até as atividades que propomos. Foi bonito ver como isso aproximou ainda mais a escola da comunidade, sabe? A gente passou a olhar pros saberes locais com mais respeito e entender que eles também são conhecimento, que também ensinam. Isso fortalece todo mundo — professores, alunos e as próprias famílias.” (P5, 2025)

No campo das práticas pedagógicas, os participantes relataram avanços no uso de metodologias ativas, adotando estratégias de ensino mais participativas, criativas e contextualizadas. As experiências desenvolvidas em sala de aula após a formação mostraram maior integração entre teoria e prática, com destaque para projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e rodas de conversa que abordaram temas como identidade negra, ancestralidade e resistência cultural. Essas iniciativas contribuíram para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e dialógico.

A formação também proporcionou um espaço de escuta e partilha de experiências docentes, onde emergiram reflexões sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar,

como o racismo velado, a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de formação específica sobre o tema. Esse ambiente colaborativo permitiu que os educadores elaborassem estratégias conjuntas para enfrentar esses desafios, compreendendo que o combate ao racismo é uma ação coletiva e contínua, que exige engajamento de toda a comunidade escolar.

Do ponto de vista institucional, o curso contribuiu para reorientar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, inserindo ações voltadas à promoção da igualdade racial e à valorização da cultura afro-brasileira e africana. Essa reestruturação representou um avanço concreto no compromisso da escola com a efetivação da Lei nº 10.639/03, ampliando o espaço de discussão sobre o tema nas práticas cotidianas e nos planejamentos pedagógicos. Dessa forma, a formação extrapolou o âmbito individual e se consolidou como um processo de transformação institucional.

Por fim, os resultados apontam que o Produto Educacional alcançou seu propósito de fomentar uma formação docente crítica, reflexiva e emancipadora, capaz de romper com o silenciamento histórico da população negra no currículo escolar. As mudanças observadas nas práticas pedagógicas, no discurso dos professores e nas ações da escola evidenciam o impacto positivo da formação. Ainda que o caminho para uma efetiva descolonização do currículo seja longo, a experiência vivenciada na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira demonstra que a formação continuada é uma via potente para fortalecer a luta contra o racismo e promover uma educação pública mais justa, plural e antirracista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs-se a compreender as tensões, práticas e limites que permeiam a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, situada no contexto rural do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia. A investigação revelou que, embora a legislação represente uma conquista histórica do movimento negro e um marco legal em favor da justiça social e da valorização das matrizes africanas na educação brasileira, sua efetivação enfrenta inúmeros entraves, que se articulam historicamente à lógica da colonialidade do saber, do poder e do currículo.

Entre os principais desafios identificados no campo empírico destacam-se: a colonização do currículo escolar, que ainda privilegia epistemologias eurocêntricas em detrimento dos saberes e das histórias negras; a forte influência conservadora no trato da temática étnico-racial, sobretudo nos espaços de formação docente; e a precariedade dos materiais didáticos selecionados pelo PNLD, que, em grande parte, invisibilizam ou tratam de maneira superficial a história e cultura afro-brasileira e africana.

A análise das práticas escolares observadas durante esta pesquisa evidenciou que a implementação da Lei nº 10.639/03 enfrenta obstáculos significativos, principalmente em razão da persistência de uma lógica curricular colonizada, que continua a privilegiar saberes eurocentrados em detrimento das histórias, culturas e epistemologias negras. Tal configuração curricular não é neutra: ela opera como mecanismo de exclusão simbólica e reforça a subalternização das identidades afro-brasileiras no espaço escolar. Nesse contexto, é fundamental reconhecer, como afirma Nilma Lino Gomes (2010), que as ações afirmativas não se restringem ao ensino superior ou à política de cotas. A autora nos alerta para a necessidade de compreender tais políticas em sua dimensão mais ampla, como estratégias que visam romper com o silenciamento histórico e estrutural das experiências negras nos espaços educativos, inclusive na educação básica.

A Lei nº 10.639/03, nesse sentido, pode e deve ser compreendida como uma medida concreta de ação afirmativa, pois, como destaca Gomes (2010), ela busca “afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares”. Tal concepção amplia o entendimento sobre o papel das escolas públicas como espaços de disputa por reconhecimento e por justiça histórica. Reconhecer a lei como ação afirmativa significa compreender que sua implementação deve se dar por meio de políticas

pedagógicas que reconfigurem o currículo, promovam a formação crítica de professores e combatam as práticas institucionais que naturalizam o racismo.

No entanto, conforme evidenciado nesta pesquisa, há uma lacuna profunda entre o texto legal e a realidade vivida nas escolas. A influência conservadora que marca os espaços de formação docente, aliada à fragilidade dos materiais didáticos e à ausência de um trabalho sistemático e intencional com as relações étnico-raciais, compromete a efetividade da legislação. Nesse cenário, a proposta de um curso de formação continuada, como parte do Produto Educacional deste trabalho, assume uma função estratégica: trata-se de uma aposta na formação crítica dos professores como caminho viável para enfrentar os entraves impostos pela colonialidade do saber e pelas políticas neoliberais que desvalorizam a diversidade. Retomar Gomes (2010) é reafirmar que ações afirmativas como a Lei nº 10.639/03 são parte essencial de um projeto de educação comprometido com a equidade, a reparação e a dignidade dos sujeitos negros.

Neste cenário, reafirma-se a centralidade da formação de professores como eixo estratégico para o enfrentamento dos obstáculos apontados. A proposta de Produto Educacional — uma formação continuada voltada para professores, coordenadores e gestores da unidade escolar — emerge como resposta concreta e situada às necessidades observadas durante a pesquisa. Essa formação tem como base a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando articular teoria e prática na construção de uma educação verdadeiramente antirracista, crítica e emancipadora.

A formação docente, quando orientada por um compromisso ético-político com a equidade racial, desempenha um papel central na promoção de rupturas epistemológicas no currículo escolar. Esse processo vai além da simples inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira; ele exige uma revisão crítica das estruturas de poder que historicamente sustentam o silenciamento de grupos subalternizados. Assim, valorizar saberes e experiências marginalizadas implica repensar os fundamentos que organizam o currículo, os métodos de ensino e as formas de avaliação, de modo a promover uma educação que reconheça a pluralidade cultural e enfrente as desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a transformação das práticas pedagógicas e a ampliação do repertório crítico dos educadores são elementos fundamentais para o enfrentamento ao racismo estrutural. O fortalecimento de políticas públicas que garantam a formação continuada e

antirracista dos docentes é, portanto, uma estratégia indispensável. Paixão (2019, 97), ao refletir sobre os resultados de um curso de formação continuada para professores, afirma: “Daí a importância dos professores ter conhecimentos sobre as questões étnico-raciais para questionar e desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva descolonizadora.” Essa citação direta é justificada por sua relevância empírica e por confirmar, a partir da experiência concreta de um projeto formativo, a importância da formação docente crítica como condição para práticas educativas comprometidas com a justiça social e a superação do racismo nas escolas.

É preciso reconhecer que o espaço escolar é um dos campos centrais de disputa simbólica na sociedade. Portanto, resistir à lógica da homogeneização curricular e da neutralidade pedagógica implica adotar uma postura crítica diante da formação que se oferece aos professores. Essa formação, como evidenciado, muitas vezes se encontra atrelada a interesses mercadológicos e a visões conservadoras, o que contribui para a manutenção das desigualdades raciais no ambiente educacional. Ao propor uma formação voltada à descolonização do currículo e ao fortalecimento das identidades negras, esta pesquisa busca contribuir com práticas pedagógicas transformadoras que não apenas cumpram a Lei nº 10.639/03 formalmente, mas que também coloquem em marcha um projeto de educação comprometido com a equidade e com a reparação histórica.

Assim, espera-se que esta dissertação — tanto em sua reflexão crítica quanto em sua proposição prática — possa colaborar com outras iniciativas de luta e resistência, servindo como instrumento de mobilização e formação para os profissionais da educação que almejam construir uma escola democrática, plural e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. ; MATTOS, H. . *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.
- AGUIAR, Laura da Silva; ZANATTA, Mariana Scussel. *Relações étnico-raciais e orientações legais para o trabalho pedagógico: um olhar a partir de documentos de uma escola*. Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 9, p. 57-81, 2023.
- AGUIAR, Beatriz Ferraro Oliveira; MACHADO, Carolina Ferraz de Oliveira Alves; SANFINS, Clara Rodrigues Batista. *Imigração nos anos 30: possibilidades e complexidades*. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2024/download/relatorios/CCS>.
- AMARAL, L. C. ; NEVES, Ricardo Lira ; BAPTISTA, T. J. R. . *As Relações de Poder em Michel Foucault: reflexões teóricas e aproximações com o corpo, saúde e Educação Física*. PRAXIA - REVISTA ON LINE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG , v. 4, p. 1-16, 2022.
- AMORIM, Itamar Gomes; GERMANI, Guiomar Inez. *Quilombos da Bahia e a Regularização Fundiária*. In: VI Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2004, Goiânia. Setenta Anos da AGB: As transformações do Espaço e a Geografia no século XXI. CD: UFG, 2004. v. único.
- ANDRADE, Daniel Pereira . *O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais*. Sociedade e Estado , v. 34, p. 211-239, 2019.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. *A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios*. Inter Meio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 21(41). 2016.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Documento Curricular Referencial da Bahia*. Salvador, 2017.
- BATISTA, Marcos Alves; GOMES, V. P. C.; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. *A formação continuada de professores sob o olhar das políticas públicas educacionais*. In: Willian Douglas Guilherme, Andrelize Schabo Ferreira de Assis, Roger Goulart Mello. (Org.). Educação e políticas públicas [livro eletrônico]: a escola como centro formador do sujeito social. 1ed. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022, v. 2, p. 331-343.
- BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. *As Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber*. Cenas Educacionais, v. 1, p. 242-270, 2018.
- BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no>

%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.>. Acesso em: Março/2024.

BRASIL. *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: julho/2024.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: julho/2024.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012*. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em: Abril/2024.

CASTRO, Maria A.D. ; MIGUEL, Antonieta . *A África e a diáspora nos livros didáticos do ensino fundamental*. Revista Transversos, p. 328-348, 2021.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês; CARMO, Edinaldo Medeiros; SELLES, Escovedo Selles. *Discursos sobre la diversidad en el Currículo Bahia*. Revista Biografia, v. 1, p. 30-36, 2022.

CUNHA, Adrielle Soares; AMORIM JUNIOR, J. C. ; DUVERNOY, D. S. A. C. . *Educação das Relações Étnico-Raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento*. In: VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2021, Recife. Anais VIII EPEPE. Recife: Editora Realize, 2021. p. 189-204.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora)*. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

FERRAZ, K. . *A Escola e Foucault: Um estudo do sujeito e do poder*. In: 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2016, Marília. 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no college de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
GALVÃO, A. . *O neoliberalismo na perspectiva marxista*. Crítica Marxista (São Paulo), v. 27, p. 121-126, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa* — 3. ed. — São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Nilma Lino; BRANDÃO, Ana Paula . *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.69/03 - Cadernos de Atividades, saberes e fazeres, n. 04, A Cor da Cultura*. 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático).

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. Educação & Sociedade (Impresso), v. 33, p. 727-744, 2012.

GOMES, NILMA LINO; RODRIGUES, TATIANE COSENTINO . *Resistência Democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988*. Educação & Sociedade (Impresso), v. 39, p. 928-945, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: *Censo Demográfico 2022*. Disponível em:

<https://static.poder360.com.br/2023/12/dados%E2%80%93censo%E2%80%932022%E2%80%93cor%E2%80%93de%E2%80%93pele.pdf>. Acesso em: junho/2024.

LEAL, C. N.; BRITO, Rafael Casaes ; FERREIRA, M. F. A. ; EUGENIO, B. G. . *O Impacto da violência racial no contexto escolar: reflexões e propostas*. Cenas Educacionais, v. 7, p. 1-12, 2024.

LIVRAMENTO. *PME - Plano Municipal de Educação. Lei nº 1.240/2013*. Livramento de Nossa Senhora, 2013.

LIVRAMENTO. *Referencial Curricular Municipal*. Livramento de Nossa Senhora, 2020.

LIVRAMENTO. *LEI Nº 1.439/2020, de 21 de dezembro de 2020*. Livramento de Nossa Senhora, 2020.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto ; FERREIRA, Jacques Lima . *A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, p. e023141-18, 2023.

MACHADO, Trindade; COSTA, Marta de Oliveira. *Capoeira e a Educação Para Relações Étnico Raciais*. 2016. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. *Quinze anos da lei 10639/2003: algumas reflexões dos seus antecedentes históricos, sua importância e os desafios para sua efetivação*. Cadernos de Pós-graduação, v. 17, p. 84-99, 2018.

MARINHO, E. R. . *As relações de poder segundo Foucault*. e-Revista FACITEC , 2009.

MARQUES, E. P. de S., & Mendonça de Oliveira Calderoni, V. A. (2020). *A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar*. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 12(32), 97–119. Recuperado de <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/886>.

Mignolo, Walter D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGUEL, A. ; MATOS, G. C. . *Intelectuais negros na República: ascensão social a partir da profissão docente (1889-1930)*. Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Prática de Ensino , v. 2, p. 142-164, 2021.

MOIMAZ , Rodolfo Soares. *Fundação Itaú Social, Renaissance 2010, desigualdades e segregação: análise crítica da aplicação do modelo educacional estadunidense no Brasil*. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 35, p. e2024c0505, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8677882>>. Acesso em: 31 out. 2024.

OLIVEIRA, Rosangela Labrede. *Um diálogo com Freire e Foucault sobre poder e saber*. Dissertação. 2017.

PAIXÃO, Jone César da. *Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia*. Salvador, 2019.

PIMENTEL, Celeste Aparecida. *Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino – Área de Concentração: Ensino e Formação Docente) – Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité, 2017.

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. 2005.

QUINELATTO, Rubia Fernanda; CORSINO, L. N. . *Educação antirracista e vulnerabilidade social: a restrição de liberdade é prenúncio de justiça social?*. Revista Cenas Educacionais, v. 7, p. 1-14, 2024.

QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana. *Classe, raça e gênero na luta por direitos do movimento negro*. In: IV Seminário Direito, Pesquisa e Movimentos sociais, 2015, Curitiba. Anais do IV Seminário Direito, Pesquisa e Movimentos sociais. Brasília: UnB, 2014.

RIBEIRO, Adriano Martins. *Análise das Dificuldades de Implementação da lei 10.639/2003 na educação baiana: uma revisão sistemática*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 07, p. 201-216-2016, 2021.

RIBEIRO, Débora ; DOMINICO, Eliane ; NUNES, Maristela Aparecida . *Atuação do movimento negro, lei nº 10. 639/03 e Educação Escolar Quilombola*. Identidade, v. 24, p. 153-169, 2019.

ROCHA, Eliete Freitas da. *Desafios para uma educação que constitua e fortaleça a identidade afro-brasileira no Quilombo Santo Inácio-Ibiassucê-Bahia / Eliete Freitas da Rocha*. - Caetité, 2022.

SANTOS, Raimundo Marinho e GUIMARÃES, Eduardo Lessa. *Livramento é de Nossa Senhora*. 1ª ed. Salvador: Gráfica da Bahia, 1995.

SILVA, Edelaine Nobre da; SILVA, Genilson Ferreira da. *Antecedentes históricos e políticos da Lei 10.639/2003 observados nos anos de 1990-1997*. 2022.

SILVA, G. M. . *O Currículo Escolar: identidade e educação quilombola*. In: XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2010, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação Construção Histórica, Debates Contemporâneos e Novas Perspectivas, 2011.

SILVA, Jane Cláudia da. *As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais*. 2018. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Reinaldo Ferreira da. *As contribuições de um curso de Letras com habilitação em língua inglesa para uma educação antirracista*. Rio de Janeiro, 2021.

SIQUEIRA, José Jorge. *Os Congresso Afro-Brasileiros de 1934 e 1937 face ao I Congresso do Negro Brasileiro de 1950..* Augustus, Rio de Janeiro, v. 10, p. 41-49, 2005.

SOUZA, Cíntia Maria Luz Pinho de. *Possibilidades de pesquisa para a História da Educação na Bahia: arquivos, acervos e fontes encontradas nos Núcleos Regionais de Educação da Bahia: resultado da pesquisa documental da Escola Normal de Nazaré-BA (1934 a 1960)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/5b10c044-3e43-4eab-8d63-87da3a189cbc/content>. Acesso em: julho 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. In: VIDAL, D.G., MORAES, C.S.V.. (Org.). *O arquivo da escola e a memória escolar* (CD-ROM). São Paulo: FEUSP/FAPESP, 2004, v. , p. -.

WIKIPEDIA. *Mapa de Livramento*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Livramento_de_Nossa_Senhora#/media/Ficheiro:Bahia_Municip_LivramentodeNossaSenhora.svg. Acesso em: setembro/2024.

ANEXOS

- Questionário inicial**Questionário Diagnóstico – Formação sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais**

Dados do(a) Professor(a)

Nome: _____

Escola: _____

Ano(s)/Turma(s) que leciona: _____

Disciplina(s): _____

Parte 1 – Percepções e Conhecimentos Iniciais

1. Você já participou de alguma formação sobre relações étnico-raciais ou cultura afro-brasileira e africana?

() Sim () Não

Se sim, qual ou em que contexto?
_____**2. Em sua opinião, por que é importante abordar a temática étnico-racial na escola?****3. Como você avalia seus conhecimentos sobre:**

Tema	Nenhum conhecimento	Pouco conhecimento	Conhecimento razoável	Bom conhecimento
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais	()	()	()	()
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	()	()	()	()
Práticas pedagógicas antirracistas	()	()	()	()
Representatividade no currículo	()	()	()	()

Parte 2 – Práticas e Desafios

4. Você já trabalhou com atividades voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula?

() Sim () Não

Se sim, descreva brevemente:

5. **Quais são os maiores desafios que você encontra para tratar dessa temática com os alunos?**

- Falta de material adequado
- Dificuldade em abordar o tema
- Falta de tempo no planejamento
- Pouca formação sobre o assunto
- Outro: _____

6. **Em sua escola, você percebe práticas intencionais de combate ao racismo e valorização da diversidade?**

- Sim Não Em partes

Comente:

Parte 3 – Expectativas para a Formação

7. **O que você espera aprender ou desenvolver com esta formação?**

8. **Quais temas você considera essenciais para serem abordados durante a formação?**

- Legislação e políticas públicas
 - Currículo e representatividade
 - Práticas pedagógicas e projetos
 - Análise de livros didáticos
 - Mediação de conflitos e racismo na escola
 - Outros: _____
-

Espaço Aberto

9. **Deixe aqui uma sugestão, dúvida ou comentário que gostaria de compartilhar antes do início da formação:**

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

1. Avaliação dos Conteúdos Trabalhados

1.1. Os temas abordados foram relevantes para sua prática pedagógica?

- Muito relevantes
- Relevantes
- Pouco relevantes
- Não foram relevantes

1.2. Você considera que os conteúdos discutidos ampliaram seus conhecimentos sobre relações étnico-raciais na educação?

- Sim, muito
- Sim, em parte
- Pouco
- Não

1.3. O curso contribuiu para sua reflexão crítica sobre o currículo e o papel da escola no combate ao racismo?

- Sim
- Parcialmente
- Não

2. Avaliação da Metodologia e Dinâmica

2.1. Como você avalia a metodologia adotada na formação (oficinas, rodas de conversa, estudos dirigidos, etc.)?

- Excelente
- Boa
- Regular
- Insuficiente

2.2. As atividades práticas (como oficinas e propostas de planejamento) foram aplicáveis à realidade da escola?

- Sim
- Parcialmente
- Não

2.3. Você se sentiu à vontade para participar, expressar opiniões e compartilhar experiências durante os encontros?

- Sim
- Em parte
- Não

3. Aplicação e Impacto na Prática Docente

3.1. Você pretende aplicar os conhecimentos e propostas da formação em suas aulas ou projetos pedagógicos?

- Sim, imediatamente
- Sim, com adaptações
- Talvez
- Não

3.2. Que prática ou aprendizado da formação você considera mais significativo para sua atuação docente?

(Resposta aberta)

3.3. Você já iniciou alguma ação pedagógica relacionada à temática durante ou após o curso?

- Sim
- Não

Se sim, descreva brevemente:

4. Sugestões e Avaliação Geral

4.1. Quais aspectos da formação você destacaria como positivos?

(Resposta aberta)

4.2. Que pontos você acredita que poderiam ser melhorados nos próximos encontros?

(Resposta aberta)

4.3. Que temas você gostaria de aprofundar em futuras formações?

(Resposta aberta)

4.4. Deixe aqui um comentário livre sobre sua experiência no curso:

(Resposta aberta)