



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE- PPGELS**



Av. Contorno s/n São José- Telefax (77) 3454-2021 - Caetité - Bahia

KYARA KELLY RODRIGUES SANTOS MAIA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS
nº10.639/03 E nº11.645/08: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HABI NA
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA EM CAETITÉ-BA**

Caetité- Bahia

2024

KYARA KELLY RODRIGUES SANTOS MAIA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS
n°10.639/03 E n°11.645/08: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HABI NA
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA EM CAETITÉ-BA**

Dissertação do Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva.

Caetité- Bahia

2024

M187d

Maia, Kyara Kelly Rodrigues Santos.

Desafios e estratégias na implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: a experiência da disciplina HABI na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira em Caetité. / Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia, 2024. 180f.

Orientador (a): Dr. Genilson Ferreira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, Caetité - Ba, 2024.

Inclui referências. 139 - 154.

1. Educação Étnico-Racial. 2. Formação de Professores. 3. História Afro-Brasileira e Indígena (HABI). I. Silva, Genilson Ferreira da. II. Programa de Pós- Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PGELS. III. T.

CDD: 370.7981



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

“DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HABI NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA EM CAETITÉ-BA”

KYARA KELLY RODRIGUES SANTOS MAIA

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

Aprovado em 18 de outubro de 2024, com nota 9,5 (nove e meio).

Prof. Dr. GENILSON FERREIRA DA SILVA – UNEB/ DCH-VI
Orientador – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI
Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO – UNEB/ DCH - VI
Examinador Interno – PPGELS - UNEB
Doutor em História pela Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. REGINALDO CONCEIÇÃO DA SILVA
Examinador Externo – UEA
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR

KYARA KELLY RODRIGUES SANTOS MAIA
Mestrando - PPGELS - UNEB – DCH – Campus VI

KYARA KELLY RODRIGUES SANTOS MAIA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS
nº10.639/03 E nº11.645/08: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HABI NA
ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA EM CAETITÉ-BA**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino,
Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da
Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção de título de
mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Caetité-BA, 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

PPGELS/ UNEB

ORIENTADOR

PROF. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento

PPGELS/ UNEB

Membro Interno

PROF. Dr. Reginaldo Conceição da Silva

UEA

Membro Externo

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as pessoas que contribuíram para a minha jornada acadêmica. Em especial, **a Deus, meus pais, irmãos, sobrinhos, esposo, filhos, neto e nora** pelo amor, apoio incondicional e incentivo em todos os momentos. Dedico também aos **amigos, colegas, ao meu orientador e aos integrantes da banca**, que me ajudaram a crescer e a superar desafios. Dedico também aos **alunos negros**, para que sejam bem acolhidos no ambiente escolar e respeitados em suas características físicas e culturais, e aos **alunos não negros**, para que aprendam a valorizar a diversidade e contribuam para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Esta conquista é de todos nós!

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a **Deus** pelo dom da vida e por me permitir superar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho, especialmente pela cura de um câncer que enfrentei durante este percurso.

Aos meus pais, **José Francisco e Zilda**, meus exemplos e meu tudo, por nunca terem medido esforços para me proporcionar um ensino de qualidade durante toda a minha vida escolar, e sempre me incentivarem a alcançar voos mais altos. Infelizmente, nesta caminhada, perdi meu pai, mas sei que ele está feliz me vendo vencer mais esta batalha. Eu te amo, meu pai!

Aos meus irmãos **Kalil, Karina, Karla, Thiago** e meus sobrinhos **José Neto e Esteban**, agradeço pelo suporte e incentivo constantes.

Ao meu esposo, **Rosalvo**, meu amor, agradeço pela compreensão e encorajamento de sempre. Aos meus filhos, **Pablo e Pedro**, amores da minha vida, à minha nora **Lara** e ao meu neto **Noah**, agradeço por me incentivarem nos momentos difíceis e por compreenderem minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

Aos professores, funcionários e colegas do PPGELS/UNEB, especialmente ao meu orientador, **Genilson**, e à colega **Érica Taynara**, por toda colaboração, paciência e amizade.

Aos amigos professores doutores, **Jairo Carvalho e Reginaldo Conceição**, por terem aceitado o convite de participar da minha banca examinadora. Agradeço pela atenção dedicada e pelas contribuições valiosas dadas à minha pesquisa.

Aos **professores, à coordenadora pedagógica, equipe gestora** e aos **funcionários da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira**, pela amizade e amparo que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos amigos em especial, **Emílio Aurélio e Núbia Junqueira**, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

A meu braço direito na administração da minha casa, **Cinara (Nara)**, pois sem a sua dedicação não conseguiria chegar até aqui.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Este trabalho só foi possível graças à colaboração e ao apoio de todos vocês. A cada um, minha eterna gratidão.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,

Por sua origem ou ainda por sua religião.

Para odiar, as pessoas precisam aprender a odiar.

Se podem aprender a odiar,

Podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

MAIA, Kyara Kelly Rodrigues Santos. **Desafios e Estratégias na Implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08: A Experiência da Disciplina HABI na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira em Caetité-BA.** Orientador: Profº Dr. Genilson Ferreira da Silva. Dissertação de Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade - Universidade do Estado da Bahia, Caetité - Bahia, 2024.

RESUMO

O presente estudo reflete sobre a relevância da Educação para as relações étnico-raciais, analisando suas implicações e desafios na atualidade, bem como analisa como o professor da disciplina História e cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI), da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, está desenvolvendo e executando ações pedagógicas que implicam na efetivação da legislação vigente. Nesta perspectiva, buscaremos responder a seguinte problemática: O professor de HABI da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira está desenvolvendo e executando ações pedagógicas que implicam na efetivação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08? O objetivo geral deste estudo é: O objetivo geral desta pesquisa é analisar o currículo praticado pelo município de Caetité e averiguar se há práticas pedagógicas propostas em favor da preservação e valorização cultural da população afrodescendente e indígena. A fundamentação teórica baseou-se segundo Nilma Lino Gomes (2001, 2011, 2012 e 2020), Kabengele Munanga (2005 e 20015), Djamila Ribeiro (2017) e Vera Maria Ferrão Candau (2016), dentre outros, visando contribuir com a aplicabilidade da lei 10.639/03 na referida instituição de ensino. Quanto à metodologia da pesquisa, caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa baseado nos pressupostos de Minayo (2007), do tipo pesquisa-ação, com coleta de dados a partir de questionários aplicados com a secretária de educação e coordenadora pedagógica da época da implantação da disciplina HABI, a equipe gestora e pedagógica, professores e com um grupo de alunos. A abordagem metodológica pautou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Foram considerados marcos legais, como as Leis n.º 10.639/03, Lei n.º 11.645/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e analisamos os documentos da escola e a Base Nacional Comum. A análise dos dados revelou que os professores estão desenvolvendo e executando ações pedagógicas que garantem a efetivação da legislação vigente. Porém, evidenciou-se que, além da formação, o avanço nessa área exige destes profissionais uma profunda reflexão e um comprometimento contínuo com a construção de um pensamento crítico e decolonial.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial; Formação de Professores; História Afro-Brasileira e Indígena (HABI).

MAIA, Kyara Kelly Rodrigues Santos. Challenges and Strategies in the Implementation of Laws No. 10.639/03 and No. 11.645/08: The Experience of the Subject HABI at the Municipal School Manoel Lopes Teixeira in Caetité-BA. Advisor: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva. Master's Thesis in Teaching, Language, and Society - State University of Bahia, Caetité - Bahia, 2024.

ABSTRACT

This study reflects on the relevance of education for ethnic-racial relations, analyzing its implications and challenges in contemporary society. It specifically examines how the History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture (HABI) teacher at the Municipal School Manoel Lopes Teixeira is developing and implementing pedagogical actions that align with current legislation. The central question guiding this research is: Is the HABI teacher at the Municipal School Manoel Lopes Teixeira effectively developing and executing pedagogical actions in accordance with Laws No. 10.639/03 and 11.645/08? The general objective of this research is to analyze the curriculum practiced in the municipality of Caetité and to investigate whether there are pedagogical practices aimed at preserving and valuing the cultural heritage of Afro-Brazilian and Indigenous populations. The theoretical foundation is based on the works of Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro, and Vera Maria Ferrão Candau, among others, aiming to contribute to the applicability of Law No. 10.639/03 within the educational institution. Methodologically, the research is characterized as qualitative, following Minayo's principles, and is of the action-research type, involving data collection through questionnaires administered to the education secretary, the pedagogical coordinator at the time of HABI's implementation, the management and pedagogical team, teachers, and a group of students. The methodological approach relied on Bardin's Content Analysis. Legal frameworks such as Laws No. 10.639/03, No. 11.645/08, and the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations were considered, alongside analysis of school documents and the National Common Base. Data analysis revealed that teachers are indeed developing and executing pedagogical actions that ensure the enforcement of existing legislation. However, it also highlighted that, beyond training, progress in this area requires these professionals to engage in profound reflection and a continuous commitment to building critical and decolonial thinking.

Keywords: Ethnic-Racial Education; Teacher Training; Afro-Brazilian and Indigenous History (HABI).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Atividade Complementar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCJC - Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania

CEC - Comissão de Educação e Cultura

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de educação

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

ENE - Educação não escolar

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

HAB - História Afro-Brasileira

HABI - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAF - Núcleo Educacional de Formação e Avaliação de Caetité

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLC - Projeto de Lei da Câmara

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PPGELS - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSF - Programa de Saúde da Família

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TEN - Teatro Experimental do Negro

UDN - União Democrática Nacional

UNB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNICESUMAR- Centro Universitário de Maringá

UNINTER - Centro Universitário Internacional

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

ÍNDICE ICONOGRÁFICO

ESPECIFICAÇÃO DAS FIGURAS

Figura 1- Manifestação realizada pelo MNU.....	34
Figura 2 – Mapa da Vila Nova do Príncipe e Santana de Cayteté.....	71
Figura 3 – Mapa da localização de Caetité no Estado da Bahia.....	72
Figura 4 – Fachada lateral e frontal da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.....	82
Figura 5 – Alunas representando a beleza negra.....	91
Figura 6 – Desfile da Beleza Negra.....	92
Figura 7 – Apresentação de Dança (Maculelê).....	92

ESPECIFICAÇÃO DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Acadêmica dos Professores.....	103
Gráfico 2 – Anos de atuação dos Professores da disciplina HABI.....	104

ESPECIFICAÇÃO DOS QUADROS

Quadro 1 – Fases da Análise de Conteúdo	27
Quadro 2 – Projetos de Lei com propostas para inserir aos currículos escolares e Ensino de Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira.....	40
Quadro 3 - Matriz Curricular da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.....	78
Quadro 4 – Equipe de funcionários da Escola Manoel Lopes Teixeira.....	83
Quadro 5 – Dados demográficos dos alunos	95
Quadro 6 - Situação de racismo e discriminação vivenciados na escola.....	102
Quadro 7 - Professores com formação em diversidade étnico racial.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
1.1 Instrumentos de pesquisa.....	21
1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	24
1.3 Sistematização e categorização dos dados.....	26
2. TRAJETÓRIA E IMPACTOS DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM RESGATE HISTÓRICO E CULTURAL.....	29
2.1 Do marco da LDB à consolidação da Lei 11.645/08: avanços e desafios na educação brasileira.....	39
2.2 O percurso da Lei 11.645/08: do projeto de lei à promulgação na norma.....	45
2.3 A formação docente e as relações étnico-raciais.....	51
3. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA.....	70
3.1 História de Caetité.....	70
3.2 A implantação da disciplina HABI em Caetité.....	74
3.3 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa.....	81
3.4 O Projeto Político Pedagógico, os planos de curso e as questões étnico-raciais na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.....	85
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PRATICADO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA.....	94
4.1 Perfil dos estudantes.....	95
4.1.1 A percepção dos estudantes sobre a sua identidade e sobre a disciplina HABI.....	97
4.2 O perfil dos docentes.....	102
4.2.1 A percepção dos professores com relação à disciplina HABI.....	106
4.2.2 As percepções dos professores da disciplina HABI sobre as questões étnico-raciais em sua prática docente.....	111
4.3 Produto educacional.....	115

4.3.1 Módulo I – Histórico da Lei 11.645/08.....	116
4.3.2 Módulo II- A disciplina HABI em Caetité.....	117
4.3.3 Módulo III – Educação antirracista e decolocial.....	118
4.3.4 Módulo IV – Construindo a identidade do negro na escola.....	119
4.3.5 Módulo V – O ensino da cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

*“Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade (...).”*
Jorge Aragão

O Brasil é um país caracterizado por uma vasta diversidade cultural, religiosa e racial. No entanto, essa pluralidade não elimina os desafios relacionados às questões étnico-raciais. Durante muitos anos, essas questões foram silenciadas na educação. Munanga e Gomes (2006, p.11) afirmam que “aprender a conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos [...]”.

Por séculos, a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira foi deliberadamente omitida, tanto nos currículos escolares, quanto nos documentos oficiais. Essa exclusão ocorreu porque, apesar do reconhecimento da importância dos negros, as políticas vigentes sustentavam um ideal de subordinação e hierarquização racial, com a raça branca sendo colocada no topo. A ideia de superioridade racial branca, profundamente enraizada nas estruturas sociais, perpetuava a marginalização e discriminação contra os negros, minimizando suas contribuições. Contudo, com o advento da história cultural, iniciou-se um processo de reescrita da história, tanto no Brasil, quanto no âmbito internacional, que revelou a participação de grupos até então silenciados e marginalizados. No caso dos negros, esse movimento foi essencial para o reconhecimento de figuras que lideraram lutas abolicionistas e, em seus espaços de resistência, contribuíram para a desconstrução de ideologias escravagistas e racistas. Exemplos notáveis incluem Luiz Gama, advogado e grande líder abolicionista; Maria Firmina dos Reis, escritora maranhense engajada na abolição da escravatura; e Maria Felipa, que liderou homens e mulheres na luta pela independência do Brasil na Bahia.

Porém, a partir de 2003, a criação da Lei nº10.639/03, que torna obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, representa um avanço no reconhecimento e combate ao racismo, pois, a inclusão da temática das relações étnico-raciais nos currículos

escolares cria possibilidades de romper com preconceitos e estereótipos sobre a população negra brasileira.

A temática da Educação Étnico-racial é relevante, considerando a diversidade da sociedade, porém, é necessário que a educação, enquanto espaço de formação e transformação, aborde essa questão de maneira eficaz, promovendo a valorização das diferenças étnico-raciais na sociedade e enfrentando o preconceito, a discriminação e a exclusão social.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo aprofundar a discussão sobre esse tema analisando suas implicações e desafios na atualidade, a partir da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena - HABI, uma disciplina implantada na rede Municipal de Ensino em Caetité-Bahia, e analisar como o professor desta disciplina está desenvolvendo e executando ações pedagógicas que implicam na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ser professora, mulher, mãe e negra em um país racista é um desafio constante. Desde pequena, entendi que vivia em uma cidade, um estado e um país racista. Sou oriunda de uma família negra, em que não éramos ricos, posso dizer que minha infância e adolescência não foram difíceis, mas sofríamos bastante com a discriminação racial durante brincadeiras entre crianças, procissões religiosas, lojas, supermercados, etc. E ao ingressar na escola, isso se torna ainda mais latente, pois sofri muita discriminação racial juntamente com meu irmão, por sermos os únicos negros da instituição particular em que estudávamos, piadinhas, músicas racistas e rejeição fizeram parte desta minha primeira infância no ambiente escolar. Assim como diz Nilma Lino, “Para muitos negros, essa (o ingresso na escola) é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professores/as brancos” (GOMES, 2002, p. 45).

No ano de 1997, ao ingressar no ensino superior, no curso de Licenciatura em História (1997-2000), na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, onde uma nova e desafiante jornada se iniciava, ainda não conseguia entender aquele mundo que me parecia tão fascinante, mas também muito incerto. Confesso que a escolha do curso de história não era o meu desejo, mesmo sendo um sonho de criança ser professora. Por conta da influência de amigos, naquele momento, meu desejo era estudar em um lugar

fora da minha cidade, mas o medo e a insegurança falaram mais alto. Na época do vestibular, meu pai ainda me sugeriu fazer o curso de Geografia, porém achei o curso de História mais interessante. O período da graduação foi de muita importância, pois neste percurso pude redescobrir o meu desejo de criança e realmente me apaixonar pela arte de educar.

Foi uma época um pouco difícil, pois em 1998 me casei e, no ano seguinte, tive meu primeiro filho. Porém, mesmo com toda dificuldade de ter que estudar, cuidar da casa e do filho, continuei focada e consegui concluir o curso juntamente com a turma no ano 2000. Enquanto professora e agora mãe, me preocupava com o ingresso do meu filho na educação formal brasileira, pautada em uma lógica eurocentrada, em que o ponto de vista da raça branca era priorizada em detrimento das outras, em que as culturas dos negros e indígenas, por exemplo, eram vistas numa lógica de subalternidade, de subserviência, um ambiente com práticas racistas instaladas que poderiam fazê-lo sofrer assim como meus irmãos e eu sofreremos.

Ao iniciar a vida profissional, no ano de 2002, como professora da rede pública municipal e particular de ensino de Caetité-Bahia, notei que a lacuna deixada pelo currículo acadêmico relacionado ao trato com a diversidade me fazia falta. A prática na sala de aula era muito diferente das teorias dos bancos da universidade. Mesmo sendo uma mulher negra, o trato com a questão racial dentro da sala de aula, às vezes, me revoltava e, em outras, me silenciava.

Até o ano de 2002, as contribuições de todos os grupos étnicos formadores do povo brasileiro não foram incluídas no currículo escolar brasileiro e nas universidades. Com o tempo, vieram as transformações sociais e políticas resultantes de ações dos movimentos negros e organizações dos povos indígenas em todo o país. Destacamos a aprovação da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08, que a modifica e obriga a inserção da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo, com o objetivo de possibilitar uma educação reconhecadora e valorizadora das culturas afro-brasileira e indígena. Ainda que tímidas e individualizadas, algumas ações foram colocadas em prática no intuito de preencher estas lacunas do sistema escolar brasileiro. No entanto, sabemos que a Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira está em vigor desde 2003 e ainda hoje crianças e jovens negros continuam sofrendo racismo dentro das escolas.

A experiência vivenciada por mim na coordenação pedagógica das disciplinas de

História e HABI, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Caetité, nos anos de 2014 e 2015, levou-me à percepção de que muitas crianças eram vítimas de atitudes racistas e preconceituosas, de forma velada e/ou explícita, tanto por parte dos alunos, como por parte dos próprios professores, o que indignava a mulher negra que também sofrera na pele o racismo, fruto de práticas escolares excludentes que não valorizam as diversas identidades no seu interior. Podemos entender que a consequência da não aplicabilidade da lei são professores mal preparados para lidar com a temática em sala de aula, frequentemente reproduzindo conceitos estereotipados e preconceituosos sobre a história e cultura dos negros e instituições de ensino, abordando o tema apenas em datas comemorativas, sem um debate mais aprofundado e sem uma continuidade. Além disso, acredito ser este o meu lugar de fala, como tão bem o descreve Djamila Ribeiro, ao dizer que “[...]os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (Ribeiro, 2017, p. 43).

A diversidade étnica e racial no Brasil é um aspecto importante a ser levado em conta na educação, já que a exclusão histórica desses grupos sociais ainda é uma realidade presente nas escolas. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o currículo praticado pelo município de Caetité e averiguar se há práticas pedagógicas propostas em favor da preservação e valorização cultural da população afrodescendente e indígena. Em seguida, se faz necessário observar como os professores trabalham em sala de aula a temática da questão étnico-racial, bem como suas dificuldades e estratégias e recursos didático-pedagógicos. Assim, promover a formação continuada dos profissionais, a fim de habilitá-los para a prática docente da disciplina e, por último, produzir um material didático para a formação continuada dos professores.

Por isso, a importância de haver ações afirmativas e políticas públicas que visem à inclusão e promoção da igualdade na educação. Além da inclusão, a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena é fundamental para o combate ao racismo e à discriminação entranhados na sociedade brasileira. A educação étnico-racial pode contribuir para este processo, uma vez que permite aos estudantes conhecerem melhor essas heranças culturais e seus impactos na formação da identidade brasileira. Um desafio para a educação étnico-racial é garantir a formação de professores capacitados para lidar

com a diversidade em sala de aula. É importante levar em conta que muitos docentes ainda têm uma formação limitada em relação a esse tema, o que dificulta a implementação prática de políticas educacionais voltadas para a inclusão e a valorização da diversidade.

Nesta perspectiva, buscaremos responder a seguinte problemática: **o professor de HABI da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira está desenvolvendo e executando ações pedagógicas que implicam na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?** O objetivo geral deste estudo é compreender as dificuldades e limitações dos docentes da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira para ministrar a disciplina HABI, com vistas a promover a formação continuada, para que adquiram competências para colocar em prática o que preconiza as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Formar para a educação das relações étnico-raciais é pensar na constituição do sujeito cidadão que se empenhará na promoção da igualdade de direitos. Deste pensamento decorre a relevância de preparar os docentes do município de Caetité, para que estes se sintam competentes para disseminar a aprendizagem sobre a história e a cultura dos povos negros e indígenas.

O envolvimento do professor em relação às questões étnico-raciais será importante no impacto significativo que demonstrará na aprendizagem de todos os envolvidos no processo. A prática docente atuando na formação da identidade negra beneficiará os educandos negros, pois contribuirá para o fortalecimento da sua identidade, autoestima, dentre outros aspectos. Além disso, beneficiará os educandos brancos, que irão reconhecer-se como pertencentes a um país multiétnico, e promoverão assim uma sociedade livre de preconceitos e racismo.

Tais posições vêm confirmar a necessidade de uma investigação junto aos professores da disciplina HABI, para buscar melhorias no processo de ensino estabelecido pela escola e, com base nos resultados sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, buscar promover uma formação continuada aos Professores da mencionada disciplina, com o intuito de dar-lhes os subsídios necessários para que possam ministrar suas aulas com confiança, conhecimento e criticidade.

Em relação aos roteiros da pesquisa e seu desenvolvimento, examinamos o processo de implementação dos marcos legais e dialogamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais (2004), as Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais, a Lei n.º 10.639/2003, Lei n.º

11.645/2008, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o referencial curricular da disciplina HABI, O projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, os planos de curso e as cadernetas dos professores que lecionam a disciplina HABI.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade do Estado da Bahia – campus VI, através do parecer nº 5.288.957. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foram enviados para os participantes que, por sua vez, realizaram a leitura, assinaram e devolveram o arquivo. Os questionários¹ semiestruturados foram utilizados como instrumento de coleta de dados e foram aplicados a docentes, discentes da disciplina HABI, coordenadores pedagógicos, gestão da escola e a secretária de educação e a coordenadora pedagógica da época da implantação da disciplina na rede municipal de ensino de Caetité.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, dispostos do seguinte modo:

O primeiro abordará o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa, mencionando a natureza, concepções, princípios e processos utilizados na compreensão do objeto de estudo que se trata de uma pesquisa-ação, feita na escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, com uma abordagem qualitativa. Para a elucidação e sistematização dos dados, foi adotada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Na coleta de evidências dispôs-se da análise documental e da aplicação de questionários semiestruturados. Os colaboradores da pesquisa foram professores, alunos, equipe gestora e pedagógica da escola, coordenadora pedagógica e secretária de educação da época da implantação da disciplina HABI na rede municipal de ensino de Caetité.

No segundo capítulo, buscamos traçar um breve histórico acerca das implicações das políticas afirmativas para lidar com conflitos étnico-raciais no Brasil. Forneceremos uma visão sobre as políticas afirmativas no Brasil, dando enfoque aos fatos marcantes e os atuais desafios enfrentados para resolver os conflitos étnico-raciais e analisaremos a

² Os questionários passaram pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e pela avaliação do orientador da pesquisa.

importância da formação docente e as relações étnico-raciais, destacando a necessidade de capacitar os educadores para reconhecerem e enfrentarem o racismo.

O terceiro capítulo discorrerá sobre a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena -HABI, implantada na rede municipal de ensino de Caetité-Bahia, como ela foi implantada, como ela funciona, dando ênfase na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. Faremos uma descrição do contexto da escola, incluindo características de onde está inserida e o ambiente escolar.

O quarto e último capítulo fará uma ênfase na análise dos resultados a partir da escola pesquisada e a aplicação da formação Caminhos da diversidade, Educação étnico-racial em foco. Apresentaremos os dados coletados sobre a efetivação das políticas e práticas relacionadas à educação étnico-racial na escola. A análise focará em como a escola tem aplicado as diretrizes das políticas afirmativas, os desafios enfrentados e os resultados observados.

Diante do exposto, analisamos as práticas pedagógicas presentes nas aulas da disciplina HABI e as dificuldades enfrentadas pelos professores para a efetivação da legislação vigente para a promoção da educação para as relações étnico raciais na escola Manoel Lopes Teixeira. As reflexões obtidas através da disciplina são um passo importante para a efetivação das leis, mas, para que aconteça uma mudança neste quesito, faz-se necessário uma mudança de mentalidade cada vez mais decolonial e antirracista.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo fornecemos uma visão geral da metodologia de pesquisa empregada neste estudo. O objetivo principal deste capítulo é delinear as estratégias e procedimentos usados para coletar, analisar e interpretar dados sobre a importância da formação de professores na educação étnico-racial e, assim, garantir transparência na abordagem metodológica, permitindo que os leitores entendam como as descobertas do estudo foram derivadas.

Realizar uma pesquisa é algo muito desafiador, pois, para se obter êxito, o pesquisador deve ser persistente, determinado, criativo e ter um bom entendimento do tema, além de dominar as abordagens e métodos da pesquisa. Não existe uma “receita” pronta que garanta o resultado. Minayo (2007) entende metodologia como um caminho do pensamento que inclui: o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador. Para a autora, nenhuma teoria consegue explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Primeiro porque a realidade é multifacetada, está muito além do que a nossa visão pode captar e, em segundo lugar, a prática científica se faz eficaz não por entender tudo, mas por focar em um aspecto específico desta realidade. A pesquisa deve também preocupar em não causar malefícios aos envolvidos, buscando preservar a autonomia em aceitar ou não participar da pesquisa.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi necessário passar por algumas etapas, como cumprir com os créditos das disciplinas do curso, fazer uma complexa revisão de literatura sobre a educação das relações étnico-raciais, a partir de livros, artigos científicos, dissertações e documentos da escola. Logo depois, nos debruçamos sobre a elaboração dos questionários e aplicação dos mesmos. Ainda neste percurso, iniciamos também a pesquisa, a elaboração de materiais e o planejamento da Formação Continuada para os professores, o que configurou o produto educacional proposto no projeto da pesquisa.

A Formação continuada **Caminhos da diversidade: Educação étnico-racial em foco** foi aplicada aos professores da Disciplina HABI, da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. Ela foi organizada em formato de oficinas, e foi desenvolvida em cinco módulos, totalizando 40 horas, nos horários de Atividade Complementar (AC) na escola.

Os módulos tiveram como temas: Histórico da Lei 11.645/08, A disciplina HABI em Caetité: Educação Antirracista e Decolonial, Construindo a Identidade do Negro na Escola, O Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula. Após a aplicação das oficinas, o produto, que é um relato de experiência da formação, foi construído a partir das leituras e do planejamento realizado pela pesquisadora e as reflexões fomentadas com os professores.

Neste interim, passamos pela qualificação da pesquisa, fase onde pudemos avaliar como andava a pesquisa, o que precisava ser incorporado, eliminado e analisado mais profundamente. Em seguida, iniciamos a categorização dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados e logo após a análise dos dados que, de acordo com Bardin (2011), é a fase da categorização quando as informações são interpretadas e analisadas. E assim, iniciamos a escrita da dissertação.

1.1 Instrumentos de pesquisa

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com a entrevista semiestruturada, como técnica de coleta de dados, mas devido a contratempos e algumas dificuldades encontradas no percurso da pesquisa, decidimos pelo uso do questionário semiestruturado para os professores, equipe gestora, pedagógica e alunos de Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira e questionário on-line para a coordenadora pedagógica e secretária de educação da época da implantação da disciplina e a atual diretora do Núcleo Educacional de Formação e Avaliação de Caetité – NEAF.

Neste estudo, um instrumento primário de pesquisa foi utilizado para reunir dados sobre a importância da formação de professores em educação étnico-racial: o questionário. Este instrumento desempenha um papel importante na coleta de dados, fornecendo insights valiosos sobre vários aspectos da pesquisa.

Os Questionários são instrumentos de pesquisa amplamente utilizados em diversas áreas do conhecimento, permitindo a coleta de dados para diferentes objetivos (Ramos et al., 2019). Sua elaboração requer cuidados técnicos, éticos e metodológicos para garantir a qualidade e eficácia na obtenção de resultados (Ramos et al., 2019). O processo de construção de questionários pode envolver validações, adaptações e testes

de layout (Lopes; Tolentino Neto, 2023), bem como considerar o perfil dos participantes e o contexto da pesquisa (Galvão et al., 2017). A criação de um check list pode auxiliar na elaboração e análise de questionários, abordando aspectos como a criação e apresentação de questões (Marchesan; Ramos, 2012). Os questionários podem ser aplicados em diversos formatos, incluindo eletrônicos com escalas Likert e questões dissertativas (Lopes & Tolentino Neto, 2023), ou de múltipla escolha (Galvão et al., 2017), adaptando-se às necessidades específicas de cada estudo.

O desenvolvimento adequado do questionário é crucial para obter resultados de qualidade que atendam aos objetivos definidos, principalmente em áreas onde os pesquisadores podem ter experiência limitada com métodos de pesquisa científica. Para este estudo, seis tipos distintos de questionários foram desenvolvidos pela pesquisadora, para reunir dados abrangentes de vários participantes. O primeiro é o Questionário dos Professores, que inclui 25 perguntas projetadas para explorar várias áreas-chave: identificação racial, histórico acadêmico, experiência educacional e percepções de políticas curriculares relacionadas a relações raciais. Este questionário visa fornecer uma compreensão detalhada das visões e experiências dos professores sobre educação étnico-racial.

O segundo é o Questionário aplicado com a Gestão e Coordenação Pedagógica. Este questionário contém 11 perguntas com foco em aspectos como os papéis e a experiência da gestão escolar e dos coordenadores pedagógicos, a porcentagem de alunos negros matriculados, seu conhecimento das leis relevantes e suas percepções do impacto da disciplina HABI. Ele busca avaliar como essas partes interessadas veem a implementação e a eficácia da disciplina HABI dentro do ambiente escolar.

O terceiro é o Questionário dos Estudantes, que compreende 24 questões que abrangem dados pessoais, percepção de identidade, imagem corporal, opiniões sobre o assunto HABI e experiências de discriminação racial. Este questionário visa capturar as perspectivas dos alunos sobre o assunto e suas experiências pessoais com questões raciais no contexto educacional.

O quarto é o Questionário aplicado a coordenadora pedagógica na época da implantação da disciplina HABI na rede municipal de ensino na cidade de Caetité. Este questionário contém 15 questões que abordam dados de identificação (nome, formação

acadêmica, cor, tempo de atuação, etc); as dificuldades enfrentadas na implementação da disciplina, a existência de estudos que fundamentam a eficácia da disciplina HABI, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos, etc.

O quinto é o Questionário aplicado à secretária de educação na época da implantação da disciplina HABI na rede municipal de ensino na cidade de Caetité. O instrumento aborda a educação étnico-racial e a implementação da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) na rede municipal, coletando dados pessoais do respondente e avaliando a situação inicial ao assumir a secretaria de educação. Ele investiga a existência de estudos que a fundamentaram, a eficácia da HABI, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos e a opinião sobre a criação de disciplinas não obrigatórias. Além disso, solicita uma avaliação dos resultados da Lei 10.639 após 21 anos e sugere medidas para fortalecer a educação antirracista, refletindo sobre a conscientização da sociedade em relação a essas questões.

O sexto é o questionário enviado para a diretora do Núcleo Educacional de Formação e Avaliação de Caetité – NEAF, composto de 16 questões que abordam: a implementação da disciplina HABI em Caetité, o apoio oferecido pela rede municipal aos educadores para a eficácia da disciplina, expectativas e planos futuros para aprimorar a educação étnico-racial, os recursos e materiais utilizados atualmente para apoiar a educação étnico-racial nas escolas, assim como a importância da formação continuada para os professores.

O uso de questionários neste estudo é justificado por várias razões. Primeiro, eles fornecem padronização, garantindo consistência nos dados coletados de diferentes respondentes e permitindo comparações e análises confiáveis. Segundo, eles oferecem eficiência ao permitir a coleta de dados de uma grande amostra dentro de um período de tempo relativamente curto. Por fim, os dados quantificáveis gerados por esses instrumentos estruturados podem ser facilmente analisados para identificar padrões e tendências. No geral, o emprego desses questionários permite uma avaliação ampla das visões mantidas por professores, alunos e gestão escolar em relação à educação étnico-racial. Eles facilitam uma avaliação abrangente da implementação e do impacto do assunto HABI, contribuindo assim com insights valiosos sobre a eficácia da educação étnico-racial dentro do contexto estudado.

Para complementar as informações colhidas com os questionários, fizemos análise documental do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, Referencial curricular da disciplina HABI, Planos de curso e cadernetas dos professores, PME (Plano Municipal de Educação) de Caetité, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, além de pesquisa bibliográfica em dissertações, artigos científicos, livros e outros.

Na análise documental, buscamos elementos que ajudassem na interpretação das informações obtidas no campo, bem como relacioná-las com a teoria. A utilização dos documentos foi muito importante na condução da análise dos dados. A combinação de instrumentos como o questionário e a leitura do material documental, mostrou-se de grande valia nesse processo.

1.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Antes de cada solicitação de participação na pesquisa, foi explicado a cada participante os objetivos do estudo e feita a explanação sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE F), documento que contém resumidamente, os objetivos e proposições da pesquisa, com a aceitação do participante, o referido documento era lido e assinado por cada um.

Neste estudo, os participantes são categorizados em sete grupos principais, cada um contribuindo com perspectivas únicas sobre a implementação e o impacto do assunto HABI na educação étnico-racial. Esses grupos são os seguintes:

1. **Professores da Disciplina HABI:** Este grupo inclui educadores responsáveis por lecionarem a referida disciplina. Todos os 6 (seis) profissionais da instituição responderam aos questionários. Seus insights são cruciais para entender os desafios práticos e sucessos associados ao ensino de educação étnico-racial. Os históricos dos professores, incluindo suas qualificações acadêmicas e experiência de ensino, são explorados para avaliar sua preparação e perspectivas sobre a disciplina.
2. **Coordenadora Pedagógica:** A coordenadora pedagógica desempenha um

papel fundamental na supervisão da implementação da disciplina HABI dentro da escola. O papel desta participante envolve dar suporte aos professores, coordenar o currículo e garantir o alinhamento com os padrões educacionais. As informações da coordenadora fornecem informações valiosas sobre os aspectos estratégicos e administrativos da implementação da disciplina.

3. **Equipe de Gestão Escolar:** Este grupo é composto por uma diretora e três vices-diretoras. Porém, por alguns problemas administrativos na escola, na época da realização desta etapa da pesquisa, apenas a diretora se dispôs a responder o questionário. As perspectivas deste grupo são essenciais para entender o suporte institucional mais amplo para o assunto HABI, incluindo formulação de políticas, alocação de recursos e o impacto nas operações da escola. Suas visões ajudam a avaliar como o assunto se encaixa na estrutura educacional geral e sua eficácia percebida.
4. **Grupos de Estudantes:** Alunos de várias séries que são atendidos pela disciplina HABI também são participantes-chave neste estudo. O convite para participar da pesquisa foi feito pela pesquisadora nas salas de aula, onde foram explicitados o tema e os objetivos da pesquisa. Porém, dos 249 alunos matriculados, apenas 8 alunos aceitaram participar. O feedback deles fornece uma perspectiva direta sobre o impacto da disciplina para aqueles que a vivenciam em primeira mão. As percepções dos alunos, experiências com o currículo e quaisquer desafios encontrados são explorados para avaliar a eficácia e relevância da educação fornecida.
5. **Coordenadora Pedagógica (no momento da implementação):** A Coordenadora Pedagógica que estava no comando durante a implementação inicial da disciplina HABI fornece informações sobre os desafios iniciais e estratégias usadas para integrar a disciplina ao currículo. Suas perspectivas são críticas para entender as fases iniciais de planejamento e execução.
6. **Secretária de Educação (na época da implementação):** A Secretária de Educação que implementou a disciplina HABI em sua gestão oferece informações valiosas sobre as decisões políticas e o suporte administrativo envolvidos na introdução da disciplina. Sua contribuição ajuda a entender essa política educacional e os mecanismos de suporte que influenciaram este processo.

7. **Diretora do Núcleo Educacional de Formação e Avaliação de Caetité – NEAF:** A inclusão desta participante tem como objetivo trazer informações sobre como a gestão municipal vê a atual situação da educação etnico-racial na rede municipal de ensino e quais as perspectivas futuras, especialmente em relação à formação continuada. No entanto, apesar de ter aceitado o convite, a diretora não devolveu o questionário respondido.

Cada grupo participante foi selecionado para fornecer uma visão abrangente da implementação da disciplina HABI e seu impacto na educação étnico-racial. Os professores e o coordenador pedagógico oferecem informações sobre a execução e o suporte do currículo, enquanto a equipe de gestão escolar fornece uma perspectiva de nível mais alto sobre o apoio institucional e os desafios. Os alunos, por outro lado, contribuem com suas experiências pessoais e avaliações da disciplina. A Secretária de Educação e a coordenadora pedagógica na época da implementação da disciplina fornecem elementos importantes durante os debates para a efetivação da disciplina, e a Diretora do NEAF contribui com informações sobre a questão racial atualmente e os planos para o futuro. Ao coletar dados desses grupos diversos, o estudo visa obter uma compreensão abrangente da eficácia da disciplina HABI e das áreas de melhoria.

1.3 Sistematização e categorização dos dados

A sistematização de dados envolve organizar os dados coletados em uma estrutura coerente para facilitar a análise. Esse processo começa com a agregação das respostas dos questionários, como os dados dos professores, secretária de educação, coordenadora pedagógica, gestão escolar e alunos, de forma compilada, em um banco de dados centralizado. As respostas são categorizadas de acordo com os diferentes temas abordados nos questionários, como identificação racial, percepções do sujeito HABI e experiências com educação étnico-racial. Essa agregação estruturada permite uma visão geral preliminar dos dados e a identificação de tendências-chave. Esta etapa garante que os dados qualitativos sejam sistematicamente organizados para análise posterior.

Categorização de dados é o processo de classificar e agrupar dados em categorias específicas para facilitar análises detalhadas. Isso envolve codificar os dados de acordo com temas, padrões e variáveis identificados. Para dados coletados por meio de

questionários, a categorização envolve a codificação de respostas em variáveis quantitativas. Isso inclui o agrupamento de respostas relacionadas à identificação racial, percepções curriculares e experiências de discriminação em categorias distintas. Métodos estatísticos são então aplicados para analisar a frequência e a distribuição de respostas, identificando padrões e tendências.

A análise temática é empregada para categorizar as respostas em temas principais e subtemas, permitindo uma compreensão abrangente das visões e experiências dos participantes. A técnica de Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2011), orienta esse processo. Ela consiste em três fases: 1) Pré-análise: esta fase envolve a coleta e organização de documentos relevantes e transcrições de entrevistas. 2) Exploração de Material: nesta fase, os dados são examinados para identificar temas e padrões recorrentes. Isso inclui codificar e categorizar respostas de questionários e entrevistas. 3) Tratamento de Resultados: a fase final envolve analisar os dados categorizados para tirar conclusões e interpretar descobertas. Isso inclui comparar temas entre diferentes grupos de participantes e avaliar como eles se alinham com os objetivos do estudo.

Quadro 1- Fases da Análise de Conteúdo.

Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da pesquisa; • Levantamento bibliográfico e documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de unidade de registro e categorias de análise; • Leitura do material selecionado e codificação das unidades de registro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos resultados obtidos através da codificação e categorização das unidades de registro; • Organização e apresentação dos resultados da análise de conteúdo de forma clara e coerente.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Bardin, 2011.

Ao organizar e categorizar sistematicamente os dados, o estudo visa fornecer uma análise clara e abrangente da eficácia e dos desafios associados ao assunto HABI. Essa abordagem permite a identificação e recomendações importantes para melhorar a educação étnico-racial no contexto estudado.

Após esta apresentação acerca dos procedimentos metodológicos, no capítulo a seguir, intitulado Trajetória e Impactos das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08 na Educação Brasileira: Um resgate histórico e cultural, se discorreremos sobre o negro na sociedade e na educação brasileira, o surgimento do Movimento Negro e outras entidades e suas lutas

por uma educação da população negra e indígena e as políticas afirmativas que levaram a aplicação das leis nº10.639/03 e nº 11.645/08, dito isto, discutiremos ainda a importância da formação para os professores em Educação das Relações étnico-raciais (ERER).

2. TRAJETÓRIA E IMPACTOS DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM RESGATE HISTÓRICO E CULTURAL

Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas...

(Green, 1995, p.167)

A sociedade brasileira é diversa, pois é resultado da contribuição cultural de diversos povos, com destaque para os indígenas, africanos e europeus. No entanto, apresenta, em pleno século XXI, cenas de racismo e preconceito. Essa relação vem se arrastando ao longo de séculos, desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil, quando escravizaram e desrespeitaram a cultura indígena e depois a africana. De acordo com o pensamento de Gomes (2011, p.111):

Várias pesquisas têm revelado a luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país. Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros.

Conforme Schwarcz (2015) e Fausto (2013), as lutas e o contexto de desigualdade no Brasil se constituem quando os africanos são trazidos para o Brasil, no século XVI. Decorridos mais de trezentos anos, algumas leis foram elaboradas na tentativa de colocar fim ao tráfico de pessoas escravizadas, como a lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850, e algumas outras leis, como a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, a Lei de Terras, como ficou conhecida, que foi uma ação antecipada por grandes fazendeiros e políticos latifundiários, com o objetivo de evitar que negros obtivessem acesso à posse de terras².

Naquele momento, já se tinha início o movimento abolicionista e um processo de resistência daqueles que foram escravizados. Já existia também uma concepção de que

² Ver Cavalcante (2005).

não se cabia mais naquela sociedade a escravização de pessoas negras. A Lei dos sexagenários e a Lei do Ventre Livre, por exemplo, são leis que não trouxeram de fato liberdade para a população negra. Oficialmente o Brasil é o último país a abolir a escravidão com a Lei Áurea de 1888. Esses são marcos que efetivamente foram frutos de políticas públicas para inibir a escravização dos negros e, particularmente, para garantir a igualdade entre os negros. Não há nenhuma política de reparação e inserção dos negros no século XIX, pelo menos para corrigir o período de escravização³.

Após ser aprovada pelo Senado, a Lei Áurea foi assinada pela princesa Izabel e os negros que antes eram escravizados, deixaram de ser propriedade e se tornaram “livres”. Porém, enfrentaram dificuldades, pois agora não eram mais “úteis” para a sociedade. Neste período, havia quem considerasse que a mistura racial era um problema para o país. Por causa disso, muitos negros tiveram que seguir seus próprios caminhos, muitas vezes separados de suas famílias, suas culturas e suas identidades.

Segundo Munanga (2015):

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o status quo. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas (Munanga, 2015, p. 28).

Apesar da abolição da escravatura, as desigualdades econômicas e sociais persistiram, e o racismo não foi adequadamente confrontado. Em vez disso, a hierarquia social anterior entre mestres e escravos foi substituída pela hierarquia entre brancos e negros, mantendo a condição de dominação e marginalização. Essa mudança não foi uma verdadeira ruptura com o passado, pois as estruturas de poder e opressão persistiram, apenas sob novas formas. Um ponto crucial a destacar é que a elite dominante tinha uma preocupação constante com a limitação do acesso à educação entre os ex-escravizados. Essa restrição foi essencial para perpetuar a marginalização desse grupo na sociedade.

³ Ver Lago (2020).

A primeira lei do Brasil já mostrava para quem era esse país, e não era para os negros. Em 1837, foi sancionada a primeira lei da educação, que proibia pessoas escravas e pretas nas escolas públicas. Em relação à instrução primária no Rio de Janeiro, com base na Lei nº 1 de 1837 e no Decreto nº 15 de 1839, o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província de São Paulo, em seu art. 3º, estabelecia que eram proibidos de frequentar as Escolas Públicas todas as pessoas que padeciam de doenças contagiosas. Além disso, escravos e africanos negros, mesmo que fossem livres ou libertos, também não tinham permissão para frequentar essas instituições.

Nas primeiras décadas do século XX, os negros são preteridos pelos imigrantes, mostrando claramente que a população negra foi largada a própria sorte. A tão sonhada liberdade não dera condição para que o negro vivesse em com dignidade e também foi cerceada a condição de posse da terra, pois, de acordo a referida a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que ficou conhecida como Lei de Terras, a terra só seria adquirida através da compra, não sendo permitida a apropriação através do trabalho. Ademais, a Lei previa recursos do governo para incentivar a vinda de imigrantes para o trabalho no Brasil, fato que desvalorizou ainda mais o trabalho dos negros. Para Lago (2020), isso mostrava a implantação de um projeto de embranquecimento da população.

Conforme Santos (2015), em 1931, um período de efervescência política no Brasil, foi criada a Frente Negra Brasileira, que tinha como objetivo pensar as políticas de ações afirmativas para a inserção do negro no mercado de trabalho promovendo cursos de como se portar na hora de procurar um emprego e criando as escolas voltadas para as crianças negras. Com o golpe de estado do Getúlio Vargas, o movimento foi interrompido, sendo este o primeiro grande momento do século XX de impossibilidade de avanço das lutas do movimento negro brasileiro. Depois houve novas tentativas de retomadas das lutas no final da década de 40, mas a série de golpes, dificultam o avanço das reivindicações do movimento negro. Nos anos 70, surge o Movimento Negro Unificado que vai atuar mais efetivamente nesta batalha em torno das políticas das ações afirmativas, sendo a educação uma delas⁴.

⁴ Ver Santos (2015)

Neste interim, de acordo com Santos (2015), surge, em 1944, o Teatro Experimental do Negro – TEN, uma iniciativa de Abdias Nascimento. Inicialmente, o corpo de autores era composto por operários, empregadas, moradores de favelas e pessoas de baixa renda. Além do trabalho técnico de noções de teatro e de interpretação, o TEN era um projeto de dimensão maior, fazia um trabalho de alfabetização, iniciação à cultura e uma conscientização política e social para todos os participantes. Recebeu muitas críticas por ser um movimento formado só por negros, e assim, entendido como racismo às avessas. Dezenas de peças foram produzidas, trazendo elementos da cultura e de religiões afro, além de muitas críticas sociais, chegando a ter mais de 600 alunos. O projeto ainda incentivava a militância e o engajamento feminino nas lutas contra a discriminação e ultrapassou os limites da arte, buscando exaltar a beleza negra, criando um concurso de beleza próprio.

Em 1948, o TEN começou a publicar o jornal “Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro”. O jornal, na sua primeira edição, na coluna Nosso Programa, destacou:

Lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino dos secundários e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (Quilombo, 2003, p.35).

Em 1946, promoveu-se a Convenção Nacional do Negro e, em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro, que tinha como objetivo traçar rumos sociais e políticos a todos aqueles que pretendiam lutar para valorizar o negro brasileiro e reivindicava o estudo de história do continente africano e dos africanos, da cultura negra e do negro na formação da sociedade brasileira. Estes eventos contribuíram muito para a criação da Lei Afonso Arinos (Lei 1.390/1951), a primeira lei brasileira a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça e cor de pele⁵. A lei é conhecida pelo nome do seu autor, o deputado federal pelo partido União Democrática Nacional - UDN, Afonso Arinos de Melo Franco. A promulgação da lei colocou em pauta o racismo no debate público, evidenciando este problema dentro da sociedade brasileira.

⁵ Ver Lei N 1.930/1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm.

A Lei ofereceu uma base legal para que as vítimas de racismo pudessem formalizar suas denúncias, mesmo as penas sendo leves. Embora fosse limitada por não tipificar o racismo como crime, abriu caminho, como por exemplo, para a Constituição de 1988 que considerou o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Assim, em 1978, surge O Movimento Negro Unificado - MNU- criado por conta de uma manifestação pela morte de um feirante negro chamado Robson, de 27 anos, acusado de roubo, que foi preso, torturado e morto pela polícia do estado de São Paulo. Houve uma manifestação em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, onde aproximadamente 3 mil pessoas participaram e através dessa manifestação, várias entidades se reuniram e resolveram criar o MNU para poderem pressionar a sociedade. A criação foi deliberada em uma reunião na Câmara Municipal de São Paulo. Sendo assim, o MNU se consolida como um grupo sério e legítimo⁶.

Como expõe as Orientações e ações para a Educação das Relações étnico-raciais:

Nessa trajetória, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política antirracista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais (Brasil, 2006, p. 19).

Uma das estratégias centrais desses movimentos foi o reconhecimento da educação como uma ferramenta essencial na busca por justiça social e racial. Entenderam que o acesso à educação de qualidade e à inclusão de conteúdos que abordem as relações étnico-raciais são fundamentais para desconstruir estereótipos, combater o preconceito e promover a valorização da cultura e história afro-brasileira.

Nos anos 1980, houve um início significativo dos movimentos em prol da causa afrodescendente, mas foi na década seguinte que esses movimentos realmente ganharam força e a discussão sobre questões raciais se tornou mais proeminente na política, mídia, sociedade e educação, sendo abordada de maneira mais aprofundada e apropriada. Nesse período, surgiram políticas públicas direcionadas exclusivamente para a comunidade

⁶ Ver Moura e Ramos (2020)

afrodescendente, como a criação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), iniciado no Estado do Rio de Janeiro, com o propósito de facilitar o acesso de estudantes negros às universidades públicas.

Na cidade de Salvador, em 1981, no contexto da 33ª Reunião Anual da SBPC na UFBA, teve lugar uma manifestação promovida pelo Movimento Negro Unificado (MNU) - Bahia. A questão da racialidade não estava sendo debatida e, por isso, os integrantes do MNU se reuniram e resolveram organizar um protesto, conforme visto na Figura 2.

Figura 1 – Manifestação realizada pelo MNU



Fonte: Mattos et al. (2020)

Os protestantes marchavam com cartazes e entoavam palavras de ordem. Foi percebido que, nesta marcha, participantes de etnias negras e pardas de outras regiões do país se uniram, seguidos por alguns brancos. Isso contribuiu para colocar a discussão sobre questões raciais em destaque em ambientes acadêmicos e científicos, que anteriormente negligenciavam o assunto. A pressão exercida pelo movimento negro e por manifestações como a da SBPC resultou na implementação de políticas públicas direcionadas para a questão racial. Houve um reforço das parcerias com partidos políticos e representantes que apoiavam a causa, resultando no desenvolvimento de políticas de ação afirmativa (Mattos et al., 2020).

Em 1982, a cidade de Belo Horizonte sediou a Convenção do Movimento Negro Unificado, onde as representações presentes aprovaram o Programa de Ação do M.N.U., fato relevante para a história do movimento⁷.

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Gonçalves e Silva, 2000, p.151).

As reivindicações do movimento negro vêm pressionar o estado brasileiro para que se reconheça que a questão racial é estruturante. A desigualdade é estruturada na inferiorização da população negra, no discurso de reparação das desigualdades. Ainda na década de 80, temos a promulgação da Constituição de 1988, que torna a prática do racismo crime sujeito à pena de prisão, imprescritível e inafiançável. Este fato foi apenas um passo dado para o resgate da plena cidadania para a população negra e mulata. Em 1989, o Congresso aprovou a proposta do deputado Luiz Alberto Caó (lei 7.716/89), conhecida como Lei Caó, que explicitou os crimes de racismo, de acordo com o novo conceito da Constituição⁸.

O episódio que implicou em desfecho sobre as discussões raciais na década de 1980, muito possivelmente, seja a promulgação da Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989, mais conhecida como Lei Caó, que leva o nome do seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira PDT, do Rio de Janeiro. Em essência, a referida lei avança em relação à Lei Afonso Arinos (Lei 1.390, de 1951), que considerava como contravenção os atos resultantes de preconceito de raça ou cor, e passava a conceber a discriminação racial como sendo crime [...]. (Silva, 2022, p.167)

Nesta década, foi observado que a discriminação racial no ambiente escolar contribuía diretamente para a crescente diferença de desempenho entre os alunos negros e brancos. Isso evidenciou a existência de preconceito e desigualdade nas escolas,

⁷ Ver Guimarães (2013).

⁸ Ver Revista da procuradoria Geral do Estado (2020). Disponível em: <https://www.pge.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/03-Revista-Comemorativa-Novembro-Negro-2019-30-anos-da-Lei-Caó-Copiar.pdf>.

condizente com um período em que diversas pesquisas sobre o tema estavam em andamento. Dessa forma, o interesse de muitos pesquisadores na área da educação foi direcionado para a relação entre raça e educação. Como resultado, em junho de 1985, a disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" foi incluída nas escolas públicas da Bahia, pois a educação deveria estar fundamentada na realidade histórico-cultural da sociedade.

Como expõe Boaventura (2003),

[...] a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, gestão 1983-1987, instituiu a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, precedida do Curso de Especialização em Estudos da História e das Culturas Africanas para habilitar docentes no ensino dessa matéria. Desenvolvemos uma iniciativa pioneira e condizente com as tradições afro-baianas. (Boaventura, 2003, p. 215).

A referida disciplina foi resultado de uma iniciativa pioneira da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, durante a gestão de 1983-1987. Antes do início da disciplina, os professores passaram por um Curso de Especialização em História e Culturas Africanas, com o objetivo de se prepararem para lecionar sobre o tema. A solicitação de inclusão da disciplina nos currículos do ensino fundamental e médio foi feita pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e por entidades negras de Salvador.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia recebeu essa solicitação em agosto de 1983 e, após aprovação, o secretário de Educação tomou providências para incluir a disciplina na parte diversificada do currículo da rede estadual de ensino. Essa iniciativa visava aproximar a escola pública do contexto cultural envolvente, conscientizar sobre o passado e as perspectivas do futuro, e formar pessoas mais ajustadas à cultura africana, especialmente na Bahia, onde a presença negra é marcante nas manifestações religiosas e sociais. Tal fato foi muito importante para a comunidade afrodescendente local e representou um avanço significativo na luta contra a desigualdade racial, especialmente na educação.

Em 1986, é realizada em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto, a Convenção Nacional do Negro e a Constituinte. A Carta-convite da Convenção Nacional do Negro e a Constituinte, conforme Enfpt (2023)⁹, apresentava o seguinte objetivo:

O objetivo principal da "CONVENÇÃO" é levar a uma discussão sistemática sobre a questão do Negro na Constituinte, como uma das alternativas de haver Participação dos segmentos sociais, já que esta será uma Constituição Congressional. Legitimado pela participação efetiva da comunidade negra na construção histórica, política, cultural, econômica e social do nosso país, pretendemos nesta "CONVENÇÃO" garantir um documento que assegure nossos direitos, viabilizando um projeto político que passe por cima de interesses pessoais, personalísticos ou de grupos, e se transforme numa Plataforma política da comunidade negra brasileira a ser encaminhada a todos os partidos políticos e a todos candidatos constituintes ao pleito de 15 de novembro e que, efetivamente se comprometam com a nossa luta e com a situação real da nossa comunidade, pois serão cobrados depois (Enfpt, 2023, p. 1-2).

A convenção contou com a participação de 185 representantes de 63 entidades, de dezesseis Estados, dentre várias reivindicações, como a criminalização do racismo, desmitificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, a introdução da história da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, etc.

A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, marcou um avanço significativo na abordagem da questão racial no Brasil, trazendo tanto progressos, quanto limitações. Entre os avanços, destaca-se a criminalização do racismo, o reconhecimento de direitos e a inclusão de artigos específicos sobre a população negra e os povos quilombolas. No entanto, a cidadania proposta não enfrentou totalmente os dilemas históricos do racismo no país, deixando ambiguidades que podem afetar a implementação de políticas de igualdade racial. Isso ressalta a importância da constituição de 1988, mas também a necessidade contínua de avanços e ações para promover a igualdade racial.

Segundo Gomes e Rodrigues (2018), embora a principal estratégia para combater a discriminação racial e o racismo na Constituição seja a sua criminalização, é relevante observar que o texto constitucional não fornece de maneira consistente os detalhes sobre as situações que caracterizam esse crime. No entanto, é fundamental reconhecer o

⁹ Ver Convenção Nacional do Negro e a Constituinte. Disponível em: <https://www.enfpt.org.br/acervo/jornadas/jnfc-racismo/timeline/media/documentosacervo/arquivopessoalflavinho.pdf>.

progresso em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951, que era a única legislação vigente até então e tratava as manifestações de racismo apenas como contravenções penais (Campos, 2015).

A inclusão da criminalização do racismo na Constituição de 1988 marcou um avanço significativo na luta contra a discriminação racial, embora haja a necessidade de maior clareza e precisão na definição e punição dos atos racistas. Gomes e Rodrigues (2018), ainda enfatizam que a Constituição de 1988 garantiu uma série de direitos, como o reconhecimento da contribuição africana para a identidade nacional brasileira, a recomendação de incorporar a diversidade racial no currículo escolar, o apoio aos territórios quilombolas e a defesa constitucional dos direitos derivados de tratados internacionais.

Após as manifestações pelos 100 anos da abolição, em 1988, foi criada a Fundação Palmares, instituição importante na preservação dos valores culturais, sociais e econômicos e na influência negra na sociedade brasileira. Em 1995, aconteceu a primeira Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, onde foi entregue algumas reivindicações para a presidência da república (Brasil, 2022).

Destacamos ainda que, como resultado das lutas do Movimento Negro, em 2 de setembro de 1996, surgiu a Revista Raça Brasil, com o intuito de promover a valorização da identidade racial negra no Brasil, preenchendo uma lacuna editorial na época. Através de sua linha editorial, a revista se dedicou a combater estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma visão positiva da beleza e autoestima negras. No entanto, a revista enfrentou críticas de certos setores do Movimento Negro, que a consideravam excessivamente focada no consumo, em detrimento das questões políticas mais urgentes. O argumento era o de que a revista reforçava estereótipos sobre o corpo, cabelo e produtos de consumo em massa, sem abordar adequadamente os problemas sociais enfrentados pela comunidade negra no Brasil. Apesar disso, ao longo de seus 28 anos de existência, a Revista Raça Brasil contribuiu para uma mudança no imaginário social, promovendo uma estética negra valorizada e incentivando a autoestima e a valorização pessoal dos afrodescendentes (Cavalcante, 2021).

2.1 Do marco da LDB à consolidação da Lei 11.645/08: avanços e desafios na educação brasileira

Em relação à educação no Brasil, a partir de 1930, um movimento denominado Escola Nova muda os rumos da educação brasileira. A universalização da escola pública, laica e gratuita passa a ser defendida por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros renomados educadores e intelectuais. E em decorrência de disputas e debates, no ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece normas para todo o sistema educacional. A Lei inclui, pela primeira vez, como tema transversal, a Pluralidade Cultural, reconhecendo assim o multiculturalismo presente em nosso país (Brasil, 1996).

Em um país predominantemente negro como o Brasil, é preciso empoderar política e culturalmente o povo para que possa reconhecer a sua identidade, e fazer com que se sinta parte da história e da cultura do Brasil, pois a educação atual é eurocêntrica e colonizadora, de acordo com Gomes (2011):

Conquanto um preceito de caráter nacional, a Lei nº 10.639/03 se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, os negros brasileiros. Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (GOMES, 2011, s/p.).

Os avanços ocorridos ao longo dos anos foram importantes, porém, a educação ainda necessita abrir espaço para que mais pessoas tenham acesso a ela. Para isso, faz-se necessário uma educação que garanta a igualdade de direitos para todos. Assim como muitas instituições, a escola necessita adaptar-se a estas novas tendências, priorizando uma ação pedagógica que fortaleça a democratização do ensino.

Destaca-se a atuação de três deputados negros na luta para o fortalecimento da educação pública como forma de possibilitar a inserção da população negra brasileira à educação formal: Abdias Nascimento, Paulo Paim e Benedita da Silva. Esses deputados, mesmo não conseguindo, ao longo desta década, aprovar todos os seus projetos de lei, deixam a iniciativa para se pensar as questões raciais no Brasil naquele momento.

Assim, a partir das diretrizes constitucionais, o parlamentar Paulo Paim apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados que posteriormente se tornaria a base para a Lei 10.639. Contudo, em 1995, essa proposta foi arquivada no Senado. Somente após a dedicação de alguns políticos e em resposta à pressão do movimento negro, a lei ganhou força em março de 1999, com a aprovação do Projeto de Lei nº 259, elaborado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi. Essa legislação determinou a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, reconhecendo a importância da luta e a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira (Baptista, 2021). Nessa perspectiva cronológica, a figura 2 demonstra o tempo cronológico da Lei nº 10.639/03.

Quadro 2 – Projetos de Lei com propostas para inserir aos currículos escolares e Ensino de Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

ANO	PODERES: Legislativo e Executivo	PROJETO LEI/PL	RESULTADO
1983/86	Abdias Nascimento – Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim – Deputado Federal/RS	***	Não aprovado e arquivado.
1993	Humberto Costa – Deputado Estadual/PE	***	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva – Senadora/RJ	18/95	Não aprovado e arquivado.
1995/98	Humberto Costa – Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997.
1999/2002	Ben Hur – Deputado Federal/MS e Ester Grossi – Deputada Federal /RS.	259/99	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Santos (2009, p. 151); Moraes (2009, p.74); Batista (2010, p. 313).

Na década de 1990, as pressões começam a ter resposta no campo da educação, já que este é um campo para superar as desigualdades. Uma das respostas é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96¹⁰. Destacamos que a noção de cultura e diversidade cultural começam a ser introduzidas nas normatizações estabelecidas pelo MEC, em especial no ano de 1996, com a aprovação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹.

Este documento se apresenta com o objetivo de proporcionar aos alunos uma educação integral, com proposição de temas transversais e, entre eles, destacamos o tema da pluralidade cultural, fazendo assim com que os alunos valorizem a cultura negra e reconheçam a cultura africana para a formação cultural do Brasil. Os PCN's trazem uma importante percepção da necessidade de discussão do tema para o desenvolvimento da criança e da formação do professor para tal demanda.

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. (BRASIL, 2000, p. 123)

No início da década seguinte, especificamente em 2001, foi realizada em Durban, na África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Esse evento foi um marco significativo que catalisou um alinhamento mais sólido dos movimentos negros globais na luta por políticas afirmativas. A conferência destacou a necessidade urgente de desenvolver políticas públicas eficazes para corrigir as desigualdades persistentes, fornecendo uma plataforma internacional para discutir e promover ações concretas contra o racismo e a discriminação.

¹⁰ Ver BRASIL (1999)

¹¹ Ver BRASIL (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

A partir de 2001, começa a se fazer as discussões sobre políticas de ações afirmativas para modificar uma realidade que era o acesso ao ensino superior nas universidades federais. Até aquele momento, isso era negado a maioria da população negra.

Assim, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), uma reivindicação do movimento negro. Tal secretaria tinha como objetivo trazer a questão racial como prioridade na pauta de políticas públicas do país.

Com a chegada de um governo de esquerda ao poder, um grupo que se identifica com essa realidade, foi criado neste primeiro governo do presidente Lula, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) para trabalhar a diversidade. No dia 9 de janeiro de 2003, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, promulga a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e é uma resposta a uma reivindicação do Movimento Negro, de educadores e pessoas comprometidos com a luta antirracista. Ela constitui-se como uma política pública e de ação afirmativa para toda a sociedade brasileira, cujo foco é o reconhecimento, promoção e valorização do legado histórico e cultural da população brasileira, por meio da obrigatoriedade na inclusão do estudo da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. A Lei Federal nº 10.639/03 altera a Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando a esta os artigos 26ª e 79B, nos termos que segue:

[...] Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26A, 79A e 79B: “Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médios, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira [...] Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...]; Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]; Art. 79-A (VETADO) [...] ; Artigo 79 B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003, s/p.).

No entanto, cabe destacar que, entre 2005 e 2008, foram implementados programas de ações afirmativas para a população negra nas instituições de ensino

superior, gerando mais discussões, nas universidades públicas, sobre a adoção de políticas afirmativas para o acesso dos estudantes que tiveram o acesso negado por processos de seleção que os excluía.

Em 2009, discutiu-se o direito à universidade como universal, embora a sociedade brasileira não o garantisse plenamente. Esse direito contribuiu para fortalecer a luta da população negra, mas também gerou discussões sobre a possível violação de princípios constitucionais com os programas de reserva de vagas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada, estabelecendo que o ensino da história do Brasil deve destacar as contribuições das diversas culturas e etnias para a formação da sociedade brasileira, especialmente das raízes indígena, africana e europeia. Em 26 de fevereiro de 1998, a Lei Complementar nº 95 foi estabelecida, determinando que uma legislação não deve conter assuntos que não estejam diretamente relacionados ao seu objeto principal, evitando a inclusão de temas considerados estranhos ao propósito original da legislação (Brasil, 1998).

Em 2003, ao ser aprovada, a Lei 10.639 recebeu dois vetos relacionados às alterações propostas na LDB. O primeiro veto foi em relação à proposta que estabelecia que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam reservar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral para abordar temas africanos e afro-brasileiros. Esse veto foi justificado como inconstitucional e rejeitado pela Presidência da República, alegando que a dedicação de um percentual específico do conteúdo programático a uma temática específica não atenderia ao interesse público de observar os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do Brasil.

A imposição de um percentual fixo poderia limitar a abordagem e valorização de outras culturas e realidades presentes no país, não contemplando a diversidade e pluralidade cultural existente. O segundo veto abordou a proposta sobre os cursos de formação para professores, que originalmente incluía a participação de entidades afro-brasileiras, universidades e outras organizações de pesquisa relacionadas ao assunto. O argumento apresentado para o veto destacou que a Lei nº 9.394, de 1996, não trata da questão de cursos de capacitação para professores em nenhum de seus artigos. Portanto, a inclusão do artigo 79-A, que aborda essa temática, poderia ser interpretada como uma quebra da unidade de conteúdo da referida lei. A introdução de um assunto não previsto

inicialmente poderia ser considerada contrária à norma de interesse público estabelecida pela Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988.

Em 28 de janeiro de 2003, o jornal Folha de São Paulo publicou uma reportagem, intitulada, O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro?, assinada pelo jornalista Antônio Goes, afirmando que especialistas consideram a lei desnecessária, uma vez que a LDB de 1996 já garante uma abordagem inclusiva e abrangente da história do Brasil. De acordo com a reportagem, educadores entrevistados pelo jornal "Folha" consideram a lei autoritária, pois vai de encontro às tendências pedagógicas atuais apoiadas pela LDB, como o direito das escolas de terem autonomia na elaboração de seus próprios currículos, implicando em uma interferência excessiva do governo central nas decisões pedagógicas que tradicionalmente são de competência das instituições de ensino.

A reportagem menciona que há uma demanda de diversos grupos étnicos, como os africanos, italianos, japoneses e outras minorias, pela inclusão de sua história e cultura no conteúdo escolar brasileiro. Porém, Gonçalves e Silva (2000) defendem que não é necessário criar leis específicas para cada grupo étnico porque isso poderia levar a uma situação indesejável, na qual grupos começariam a reivindicar cada vez mais espaços específicos no currículo. Ressaltam ainda a importância de haver um equilíbrio para evitar demandas excessivas de representatividade por parte de múltiplos grupos.

Em 2004, foram aprovados os pareceres e a resolução que instituíram as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana". Em março de 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em junho, homologados pelo Ministério da Educação (MEC). A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE.

Em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, podemos citar os seguintes artigos:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 4º - Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura

Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º - Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º - Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2004).

As diretrizes, de acordo a resolução de 17 de junho de 2004, “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”, trazendo, em suas páginas, a importância de reconhecer e respeitar as culturas afro-brasileira e africana, o combate ao racismo, a integração de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana em todas as áreas do conhecimento e a formação dos professores.

2.2 O percurso da Lei 11.645/08: do projeto de lei à promulgação da norma

A população indígena no Brasil é constituída por uma diversidade de etnias, culturas e línguas. Estima-se que atualmente, existam cerca de 305 etnias diferentes, com mais de 274 línguas faladas. Esses grupos apresentam uma grande diversidade em suas tradições, estilos de vida e estruturas sociais, abrangendo desde comunidades que mantêm modos de vida tradicionais na floresta até aquelas que já se ajustaram a ambientes urbanos.

Ao longo da história, os povos indígenas sofreram impactos severos em decorrência da colonização, como a escravização, a desapropriação de suas terras e a imposição de culturas alheias. Desde o século XVI, tornaram-se vítimas de exploração e

violência, o que provocou uma significativa diminuição em suas populações. Mesmo diante deste quadro, a resistência indígena se apresentou de várias maneiras ao longo da história. Diversos grupos batalharam para proteger suas culturas e se opuseram à escravidão por meio de fugas, revoltas e traçando alianças com outras nações. Essa luta pela sobrevivência e pela preservação de suas tradições é um reflexo da força e resiliência dos povos originários, que, apesar de séculos de exploração, buscaram constantemente maneiras de manter intacta sua herança cultural e identidade.

Na década de 1970, emergiu o Movimento Indígena Brasileiro, impulsionado por mudanças internacionais e locais, incluindo a postura da Igreja Católica e dos movimentos sociais. Suas demandas iniciais estavam centradas no reconhecimento étnico e territorial, mas, na década de 1980, expandiram-se para incluir uma educação escolar específica e respeitosa da diversidade cultural. Reuniões de professores indígenas geraram documentos enviados ao governo, destacando a necessidade de uma educação que valorizasse suas culturas e desafiasse preconceitos. O Estado, embora tenha tomado medidas legais e elaborado políticas educativas, enfrentou críticas contínuas do movimento por não promover adequadamente a cultura indígena na educação nacional.

Em 1988, a Constituição Federal marcou um grande avanço para os povos indígenas no Brasil. Através de disposições como os artigos 215 e 216, a Constituição passou a proteger suas expressões socioculturais, reconhecendo-as como parte do patrimônio cultural do país. O Decreto 3.551/2000 expandiu ainda mais essas garantias, reconhecendo os aspectos intangíveis e imateriais das suas formas de organização sociocultural. Além disso, a Constituição assegurou o direito dos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas por seus ancestrais, conforme o Art. 231, e pôs fim à tutela, reconhecendo os indígenas como cidadãos brasileiros no Art. 232. Todas essas medidas tiveram um impacto significativo, especialmente no sistema educacional, tanto para os povos indígenas, quanto para a sociedade em geral (IPHAN, 2020).

Cinco anos após a aprovação da Lei 10.639, foi alterada pela Lei 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, sejam públicos ou privados. O contexto similar para a aprovação da referida lei começa logo após a aprovação da Lei 10.639/03, quando a deputada federal Mariângela Duarte, do Partido dos Trabalhadores de São Paulo, apresentou o Projeto de Lei nº433/03. Esse projeto buscava ampliar a lei

anterior, incluindo também a "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos do ensino básico.

O processo legislativo para a aprovação de um projeto de lei é complexo. Após ser apresentado à mesa diretora da Câmara ou do Senado, o projeto é encaminhado para uma comissão competente, onde é designado um relator para analisar a proposta. Após discussões, votações e análises, o projeto pode passar por diferentes comissões e casas legislativas antes de ser aprovado. No caso do projeto de lei nº 433/03¹², passou pela Comissão de Educação e Cultura (CEC) e pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC) na Câmara dos Deputados, antes de ser enviado ao Senado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) 109/05. No Senado, o projeto tramitou apenas na Comissão de Educação, sendo posteriormente votado em plenário (Senado Federal, 2024).

Durante todo o processo legislativo, são gerados documentos escritos que registram as etapas pelas quais o projeto passou, como pareceres das comissões e a redação final do projeto. Além disso, há também registros em áudio e vídeo dos debates e discussões nas comissões e no plenário, que são obtidos através dos sites das casas legislativas ou mediante solicitação aos órgãos responsáveis. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 evidenciam a necessidade de conhecer para educar a sociedade, através das políticas públicas da educação e sociedade em geral, a garantia dos direitos dos grupos tidos como minoritários pelo próprio Estado brasileiro ao longo de três séculos de invisibilização.

Após aprovada estas leis, novas demandas foram necessárias, tais como: capacitar os professores através de formação inicial e continuada, realizar a edição de materiais pedagógicos, etc. A partir de então, coube ao Conselho Nacional de Educação deliberar as determinações que possibilitassem a aplicação e materialização das referidas leis (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Neste sentido, Fanelli (2020) nos relata que:

[...] apesar do governo Lula inserir tais políticas afirmativas no âmbito da educação e, da Lei 10.639/03 ser sancionada, isso não significou que a Lei 11.645/03 seria um caminho “natural”, ou seja, que a temática

¹²Ver Projeto de Lei 433/2003. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp.jsessionid=8B669F99D78F9B51A680F2A4261EEF05.proposicoesWebExterno1?idProposicao=107240&ord=1&tp=reduzida.

indígena seria prontamente inserida no currículo sem grandes embates. Pelos debates na Comissão de Educação e Cultura, percebeu-se, por outro lado, que ocorreram resistências, disputas e tentativas de desqualificação da proposição. Currículo é arena de disputa, e isso ficou expresso na fala dos deputados por ocasião da discussão da proposição (Fanelli, 2020. p.13).

Isso nos evidencia que existiram muitas tensões e tentativas de desqualificação das propostas para a efetivação das leis e o quanto este caminhar é árduo e carregado de preconceitos, mesmo com o respaldo legal. Notando também que a educação brasileira está permeada de uma diversidade de opiniões e interesses e que há uma necessidade que a luta seja contínua para que essas políticas sejam verdadeiramente efetivadas, pois existe um ditado neste país que diz: “Lei no Brasil é igual vacina: umas pegam, outras não.”¹³ e isso não é o que se espera.

O Jornal Estado de São Paulo, em um editorial datado de 20 de agosto de 2010, publicou uma reportagem intitulada **O inchaço do currículo escolar**, na qual o autor diz que a lei é uma “resposta a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro.” Ainda diz que “não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão reduzir as disparidades de renda.” A reportagem do Jornal Estado de São Paulo, de 20 de agosto de 2010, que criticou a inclusão das disciplinas de cultura indígena e afro-brasileira no currículo escolar como uma resposta a pressões ideológicas e corporativas, é limitada em sua visão ao focar exclusivamente nos resultados econômicos imediatos da educação. A argumentação de que essas disciplinas não reduzem as disparidades de renda ignora os benefícios sociais e culturais significativos de uma educação inclusiva e diversa. A introdução dessas disciplinas contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, promove a igualdade, combate o racismo e a discriminação e fortalece a identidade e a autoestima dos alunos pertencentes a esses grupos. Embora o impacto econômico direto possa não ser imediato, os efeitos positivos de longo prazo na sociedade e na trajetória educacional e profissional dos alunos

¹³Ver BLOG Boi Tempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/06/19/cultura-inutil-sobre-leis-justica-e-quejandos/-:~:text=“Lei no Brasil é igual,São aprovadas, mas nunca obedecidas.”>

são substanciais. Portanto, desconsiderar esses aspectos reflete uma visão estreita e pragmática da educação, que não leva em conta a importância de uma abordagem mais holística e inclusiva no currículo escolar.

A introdução de disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira pode não ter um impacto imediato nas disparidades de renda, mas tem um papel crucial na formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e informados sobre a diversidade cultural do país. Essas disciplinas ajudam a combater o racismo e a discriminação, promovendo a igualdade e o respeito pelas diferentes culturas e histórias que compõem a sociedade brasileira. Além disso, a valorização dessas culturas no currículo escolar pode contribuir para o fortalecimento da identidade e autoestima dos alunos pertencentes a esses grupos, o que, a longo prazo, pode ter um impacto positivo em suas trajetórias educacionais e profissionais. Portanto, embora a preocupação com a eficácia econômica seja válida, é importante considerar os benefícios mais amplos e de longo prazo de uma educação inclusiva e culturalmente rica (IMAP, 2023).

Na verdade, a legislação mencionada na reportagem não propõe que cultura afro-brasileira e indígena sejam disciplinas separadas, mas sim que esses conteúdos sejam abordados de forma transversal em diferentes disciplinas ao longo do currículo escolar. Portanto, não se trata de adicionar novas disciplinas, mas sim de integrar aspectos da cultura afro-brasileira e indígena em áreas como história, geografia, literatura, entre outras. Essa abordagem busca promover uma educação mais inclusiva e multicultural, que reconheça e valorize a diversidade étnico-cultural do Brasil.

A crítica de que as disciplinas de cultura indígena e afro-brasileira não reduzirão as disparidades de renda ignora os benefícios sociais e culturais significativos de uma educação diversificada. Embora as temáticas cultura afro-brasileira e indígena possam não ser as únicas responsáveis por diminuir as disparidades de renda, elas desempenham um papel crucial na promoção da diversidade cultural, no combate ao preconceito e na construção de uma sociedade mais inclusiva. Desconsiderar esses aspectos reflete uma visão estreita e pragmática da educação, que não leva em conta a importância de uma abordagem mais holística e inclusiva no currículo escolar (Maciel, 2023).

Em 29 de agosto de 2012, no governo da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), foi assinada a Lei nº 12.711 que institui o sistema de cotas para universidades

federais de todo o país. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos federais de nível médio reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas da rede pública (BRASIL, 2015). Em 2014, o Plano Nacional de Educação estabeleceu metas e prazos para que os currículos da educação básica e dos cursos de pedagogia e licenciatura promovessem um ensino de história e cultura brasileira e africana.

Em 20 de dezembro de 2017, foi homologada, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, o referido documento, que fora iniciado no Governo de Dilma Rousseff, apresentou deficiências significativas no tratamento das questões étnico-raciais. Uma análise do documento da BNCC revela a ênfase limitada dada à temática do racismo, pois a palavra "racismo" é mencionada apenas seis vezes, de forma superficial e restrita a algumas áreas do currículo. Além disso, ao analisar o referido documento, na parte do Ensino Fundamental, observa-se que a Educação para as Relações Étnico-Raciais é abordada como estudos Afro-Brasileiros. No entanto, é notável que essa temática se restringe aos objetos de conhecimento dos componentes de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes (Brasil, 2022b).

A implementação da lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena enfrenta vários desafios práticos. A ausência de material didático adequado é um dos principais obstáculos. Muitos professores relatam a dificuldade de encontrar livros e recursos que abordem essas temáticas de forma correta e abrangente, o que compromete a qualidade do ensino e a profundidade com que esses assuntos são tratados em sala de aula. Além disso, a limitada formação docente em relação a essas questões também é um problema significativo. A maioria dos cursos de licenciatura e pedagogia ainda não inclui, de maneira suficiente, conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, resultando em professores despreparados para abordar esses temas de maneira eficaz e sensível (Rodrigues; Cardoso, 2018).

A formação continuada dos professores, embora seja um passo na direção correta, muitas vezes é inadequada ou insuficiente. Os programas de formação continuada

frequentemente carecem de profundidade e regularidade, não oferecendo aos professores o suporte contínuo e o desenvolvimento profissional necessário para ensinar de forma competente sobre essas culturas. Além disso, as políticas públicas para a formação de professores muitas vezes não priorizam ou não alocam recursos suficientes para capacitações específicas nas temáticas de diversidade étnico-racial. Isso cria um ciclo em que os educadores, sem a devida preparação e sem recursos, não conseguem implementar efetivamente as diretrizes curriculares que promovem a inclusão e o respeito pela diversidade cultural nas escolas (Lima; Aguiar, 2015).

O resultado é que, apesar das boas intenções das leis e diretrizes, a prática educacional muitas vezes falha em refletir essas políticas de forma substancial e significativa. Para que a lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena seja efetivamente implantada, é crucial que haja uma melhoria na formação inicial e continuada dos professores, bem como o desenvolvimento e a distribuição de materiais didáticos de qualidade.

Ademais, é necessário um compromisso mais robusto por parte das instituições de ensino e dos governos para promover uma educação que realmente valorize e respeite a diversidade cultural do Brasil. Somente com esses esforços coordenados será possível superar os desafios e garantir que todos os alunos recebam uma educação inclusiva e diversa.

2.3 A formação docente e as relações étnico-raciais

Educação não escolar (ENE) refere-se a processos educacionais que ocorrem fora dos ambientes escolares tradicionais, abrangendo uma ampla gama de práticas sociais e culturais (Severo, 2016; Moura; Zucchetti, 2019). É vista como uma estratégia pedagógica alternativa que aborda a exclusão social e promove a produção de novos conhecimentos (Moura; Zucchetti, 2019). A ENE é influenciada pela racionalidade educacional contemporânea e está ligada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e à sociedade pedagógica (Severo, 2016). O papel dos educadores é central na ENE, pois eles se esforçam para interagir e ser transformados pelos alunos (Moura; Zucchetti, 2019). Apesar de sua importância, a pesquisa sobre ENE em conferências brasileiras de história da educação permanece limitada, com a educação escolar ainda sendo o foco principal (Albuquerque; Buecke, 2019). Os estudiosos defendem uma compreensão mais ampla da

educação que abranja as formas complexas e multifacetadas de ser e aprender além da escolaridade tradicional (Albuquerque; Buecke, 2019).

A educação oferecida pelas escolas se diferencia de outras formas de práticas educacionais, como aquelas que ocorrem no seio da família e de outras interações sociais. A educação escolar abrange o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, aprimorando habilidades e competências em crianças, adolescentes, adultos e até mesmo idosos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação é “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p.).

A educação escolar se destaca devido ao seu ambiente estruturado, que aborda sistematicamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ao contrário da educação familiar, que frequentemente depende do aprendizado informal por meio de interações diárias, a educação escolar fornece um currículo formal projetado para cultivar o crescimento intelectual e o pensamento crítico. Essa abordagem estruturada permite um desenvolvimento mais abrangente dos indivíduos, equipando-os com as ferramentas necessárias para navegar em estruturas sociais complexas e cenários profissionais.

A autonomia desenvolvida por meio da educação escolar é crítica para fomentar o pensamento independente e a tomada de decisões. Os alunos são encorajados a questionar, analisar e sintetizar informações, o que promove uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Essa capacidade de pensamento crítico é essencial não apenas para o crescimento pessoal, mas também para a participação ativa em processos democráticos. Ao cultivar essas habilidades, as escolas contribuem para o desenvolvimento de cidadãos informados que são capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Além disso, a LDB enfatiza o papel da educação na preparação de indivíduos para o exercício da cidadania. Essa preparação envolve não apenas conhecimento acadêmico, mas também a inculcação de valores como justiça, igualdade e respeito à diversidade. As escolas fornecem um ambiente único onde alunos de diversas origens podem aprender e praticar esses valores, promovendo um senso de comunidade e responsabilidade social.

Esse aspecto da educação é crucial para a construção de uma sociedade coesa que valoriza e respeita os direitos humanos e as liberdades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana acrescentam:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

O documento ressalta a importância de ter professores bem qualificados com formação técnica e continuada para entender e saber lidar com diversidade e para desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para a erradicação do racismo e preconceitos em suas aulas.

Por esse ângulo, a educação escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento humano geral (Araújo, 2024). O ambiente escolar serve como um espaço de socialização e transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, fomentando a formação de sujeitos reflexivos e críticos (Araújo, 2024). Os professores desempenham um papel vital na criação de um ambiente que estimule a curiosidade intelectual e as habilidades de pensamento crítico (Perim et al., 2023). Ao incentivar discussões sobre questões políticas, sociais, culturais e ambientais, os educadores ajudam os alunos a compreenderem a complexidade do mundo e a questionarem o status quo (Perim et al., 2023). Essa abordagem permite o desenvolvimento de habilidades de análise, questionamento e reflexão, contribuindo, em última instância, para a formação de sociedades mais democráticas.

Segundo o Ministério de Educação do Brasil:

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam **aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com**

ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (2005. p, 12, grifo nosso).

Notamos que o racismo e a discriminação racial estão profundamente presentes na sociedade brasileira, refletindo diretamente no ambiente escolar. Pesquisas sobre racismo na educação no Brasil revelam sua natureza generalizada e impacto significativo nas trajetórias acadêmicas de estudantes negros. O racismo se manifesta nas escolas por meio de várias formas, incluindo expressões flagrantes, sutis, institucionais, culturais e individuais (Matos, França, 2023). Essas manifestações levam a maiores taxas de evasão e fracasso acadêmico entre estudantes negros na educação básica, dificultando seu acesso ao ensino superior.

A implementação da Lei 10.639/2003, enfrenta resistência enraizada no "mito da democracia racial" (Santos et al., 2018). Abordar o racismo na educação requer abordagens multidimensionais, incluindo a formação de professores focada na diversidade e mudanças curriculares efetivas (Matos; França, 2023; Barbosa et al., 2021). Esforços para combater o racismo nas escolas, como workshops sobre "Racismo e Educação", foram conduzidos para promover a discussão e a conscientização (Santos et al., 2018).

Pesquisas indicam que o racismo impacta significativamente as trajetórias educacionais de estudantes negros no Brasil. Estudantes negros vivenciam diversas formas de racismo nas escolas, incluindo racismo aberto, sutil, institucional, cultural e individual (Matos; França, 2023). Essas experiências podem levar a maiores taxas de evasão escolar e fracasso acadêmico (Matos; França, 2023). Estudos mostram que estudantes que se percebem como alvos de racismo têm maior probabilidade de ficar para trás em sua educação (Matos; França, 2021). O racismo permeia instituições sociais e relacionamentos interpessoais, afetando a vida cotidiana e as subjetividades dos estudantes negros (Panta; Silva, 2024).

Estudantes brancos, por outro lado, estão cientes da existência do racismo e de seus privilégios associados (Panta; Silva, 2024). Para enfrentar essas questões, pesquisadores sugerem melhorar a formação de professores sobre diversidade e implementar mudanças efetivas nos currículos escolares para promover a valorização da população negra e reduzir o racismo nas escolas (Matos; França, 2023; Nunes; Siqueira, 2011).

Pesquisas indicam que a discriminação racial nas escolas tem consequências significativamente nocivas para a autoestima, participação e desempenho acadêmico de estudantes negros. Estudos mostram que o racismo leva à menor autoestima e pior desempenho escolar entre estudantes negros, criando barreiras para o desenvolvimento de uma identidade étnico-racial positiva (Da Silva Martins, 2022). Estudantes negros com deficiência enfrentam duplo estigma, impactando ainda mais sua autoestima e processos de aprendizagem (Scholz; Freitas, 2021).

Várias formas de racismo, incluindo flagrante, sutil, institucional, cultural e individual, são prevalentes nas escolas, contribuindo para maiores taxas de evasão e fracasso acadêmico entre estudantes negros na educação básica, o que dificulta o acesso ao ensino superior (Matos; França, 2023). Para abordar essas questões, os pesquisadores sugerem implementar a formação de professores focada na diversidade e fazer mudanças efetivas nos currículos escolares para promover a valorização da população negra e reduzir o racismo nas escolas.

Nesse contexto complexo, surge a necessidade urgente de práticas educacionais antirracistas nas escolas brasileiras para combater o racismo histórico e estrutural (Marques Filho et al., 2023). A implementação da Lei 10.639/2003 é crucial para desconstruir o racismo e promover a igualdade racial (Porto et al., 2023). Neste sentido, para os autores Oliveira e Candau (2010, p. 32), a lei busca “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”. No entanto, ainda há desafios na implementação efetiva desta lei (Marques Filho et al., 2023). Estudos enfatizam a importância de analisar perfis étnico-raciais nas escolas e desenvolver práticas pedagógicas antirracistas (Baião; Silva, 2022). A formação de professores é essencial para promover a educação antirracista e garantir a inclusão e o sucesso acadêmico de alunos negros (Porto et al., 2023). A lei

serve como uma ferramenta político-pedagógica para combater o preconceito racial, revalorizar as contribuições negras para a sociedade brasileira e desconstruir práticas estereotipadas em instituições educacionais (Ferreira et al., 2023). No geral, esses estudos ressaltam a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais na educação brasileira.

Os trabalhos de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga contribuíram significativamente para o discurso sobre educação étnico-racial no Brasil. Gomes, uma acadêmica proeminente e ex-funcionária do governo, se concentrou em relações raciais, educação e questões de gênero. Munanga e Gomes são coautores de um livro que aborda a compreensão dos negros no Brasil contemporâneo, explorando conceitos de alteridade e identidade. Suas pesquisas enfatizam a importância do ensino de história africana e da abordagem de questões raciais na educação básica para promover uma sociedade mais justa. Gomes também destaca o papel do Movimento Negro na construção de conhecimento por meio de lutas de emancipação e discute a intersecção da comunicação e educação com questões raciais. Ambos os acadêmicos defendem a implementação de ações afirmativas nas universidades e o reconhecimento do racismo estrutural na sociedade brasileira.

A formação contínua de professores é essencial para implementar práticas antirracistas e superar o racismo silencioso nas escolas (Martins; Debacco, 2023). O contexto histórico do racismo no Brasil, da escravidão às políticas de branqueamento, moldou as relações raciais e necessita de uma compreensão abrangente para os educadores (Caldas et al., 2023). A alfabetização racial e a desconstrução de estereótipos são vitais para promover igualdade e justiça. O combate ao racismo deve ser constante, conforme enfatizado por autores contemporâneos como Djamila Ribeiro e Sílvia de Almeida. Os professores desempenham um papel crítico na conscientização e no combate ao racismo, por meio de suas ações e atitudes diárias, exigindo educação contínua e estratégias práticas (Caldas et al., 2023).

As escolas são reconhecidas como espaços essenciais para promover inclusão, respeito e equidade (Silva et al., 2022; Bezerra; Coutinho, 2024). A implementação eficaz de políticas inclusivas enfrenta desafios como resistência cultural e falta de recursos (Bezerra; Coutinho, 2024). A integração da diversidade nos currículos escolares e projetos político-pedagógicos é enfatizada como um meio de criar ambientes de

aprendizagem inclusivos, anticapacitistas e éticos (Barbosa et al., 2023). Os gestores escolares desempenham um papel vital na perpetuação da diversidade e na mediação das relações aluno-professor no contexto tecnológico atual (Silva et al., 2022). Os artigos enfatizam a importância de compreender as diferenças como construções sócio-históricas e políticas e promover a educação para a diversidade como base para escolas inclusivas (Azevedo, 2023). Essa abordagem é crucial para preparar os alunos para viverem em sociedades cada vez mais pluralistas e combaterem o preconceito e a discriminação (Bezerra; Coutinho, 2024).

A implementação da Lei 10.639/03, que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é vista como uma ferramenta crucial para promover a educação antirracista (Ferreira et al., 2023; Marques Filho et al., 2023). No entanto, ainda há desafios na implementação efetiva dessas práticas (Marques Filho et al., 2023). Pesquisas sugerem que as escolas desempenham um papel vital na desconstrução do racismo histórico e estrutural, promovendo a formação de identidade e a compreensão cultural (Marques Filho et al., 2023). Estudos enfatizam a necessidade de treinamento de professores e arcabouços teóricos para apoiar práticas pedagógicas antirracistas (Silva, 2023). Além disso, o desenvolvimento curricular de uma perspectiva afro é proposto como um meio de desafiar modelos educacionais eurocêntricos (Rodrigues et al., 2022). Apesar do reconhecimento legal da educação antirracista como um direito, esforços contínuos são necessários para integrar totalmente seus princípios nas políticas curriculares e nas práticas escolares cotidianas (Rodrigues et al., 2022).

Estudos indicam que, embora tenha havido desenvolvimentos positivos na incorporação da educação étnico-racial em programas de formação de professores, a implementação permanece inconsistente e muitas vezes dependente de iniciativas individuais em vez de políticas estabelecidas (Silva; Dias, 2018; Garcia et al., 2016). Cursos de educação continuada sobre tópicos étnico-raciais podem contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas, embora sua eficácia varie (Pereira, 2013). Os artigos enfatizam a necessidade de uma abordagem coerente e contínua para a formação de professores, vinculando a formação inicial ao desenvolvimento profissional contínuo para atender às demandas educacionais atuais e promover uma educação de qualidade (Moreira; Coutinho, 2023). No entanto, os desafios persistem, incluindo condições de trabalho precárias, baixos salários e falta de incentivos para a educação continuada, o que

pode desencorajar os professores a buscar mais treinamento ou permanecer na profissão (Moreira; Coutinho, 2023).

Os desafios enfrentados pelos programas de formação de professores no Brasil em relação às questões étnico-raciais nos últimos 20 anos têm sido significativos. Pesquisas destacam a necessidade de repensar os currículos da educação básica e a formação de professores para abordar as relações étnico-raciais de forma eficaz (Garcia et al., 2016; Pereira et al., 2022). A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, tem sido um grande desafio (Pereira et al., 2022). Passos et al. (2019) enfatizam a importância da incorporação de conteúdos étnico-raciais em cursos obrigatórios em programas de formação de professores. No entanto, ainda existem obstáculos na implementação desses temas nos currículos, seja por meio de cursos obrigatórios ou optativos. A pesquisa sugere que abordar questões étnico-raciais na formação de professores é crucial para promover a igualdade racial e combater o racismo na sociedade brasileira (Passos et al., 2019; Garcia et al., 2016).

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 exige repensar os currículos para incorporar práticas antirracistas e educação étnico-racial (Pereira et al., 2022; Garcia et al., 2016). Essa adaptação envolve mais do que apenas promover o respeito. Exige um exame crítico dos livros didáticos e o desenvolvimento de novos currículos que reflitam a diversidade étnico-racial (Garcia et al., 2016). Gomes (2012) enfatiza a importância de uma pedagogia de ausências e emergências na formação de professores para reconhecer práticas negligenciadas e dar visibilidade às emergentes, particularmente aquelas inspiradas por movimentos sociais. Além disso, a formação de professores deve ser fundamentada nos conceitos sociológicos de "raça" e "racismo estrutural" para promover práticas pedagógicas antirracistas que contribuam para uma sociedade mais democrática (Faria; Breder, 2023). Essas mudanças são cruciais para preparar professores para abordar efetivamente as relações étnico-raciais na educação básica.

Estudos mostram que crianças negras desenvolvem autoimagens autodepreciativas desde cedo devido ao preconceito racial e à discriminação em ambientes educacionais (IS Souza et al., 2018). O mito da democracia racial persiste entre educadores, levando à falta de práticas que abordem a educação étnico-racial e à rejeição da existência do racismo (M. Oliveira & Silvia Regina de Jesus Costa, 2020). Esse silêncio se estende dos lares às escolas, com as famílias tentando proteger as crianças do

racismo e os professores frequentemente ignorando ou perpetuando práticas racistas (Souza et al., 2018). A ausência de discussões sobre relações étnicas contribui para altas taxas de retenção e evasão entre jovens negros (Jesus, 2018). Para combater isso, pesquisadores defendem práticas descolonizadoras, justiça curricular e educação para as relações étnico-raciais como meios de superar o racismo nas escolas (Ponce; Ferrari, 2022).

Segundo o Ministério de Educação do Brasil (2006, p. 11):

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais, nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros, como de alunos brancos, como também nos embrutece ao longe de nossas vidas, impedindo-nos de sermos livres ‘para ser o que for e ser tudo’ – livres de preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, dentre outros males.

Na mesma perspectiva, Pereira (2018) compreende que o silêncio e a omissão dos docentes diante de temáticas afro-brasileira e indígenas é uma forma de “enunciação”. Esse silêncio pode ocorrer de várias maneiras, como no silenciamento nos currículos, em que as contribuições e histórias das comunidades afro-brasileiras e indígenas são minimizadas ou completamente excluídas do currículo escolar. Isso pode ocorrer por uma série de motivos, incluindo a falta de recursos educacionais apropriados, preconceitos existentes na sociedade ou a falta de formação adequada dos docentes, ou ainda por situações de racismo explícito, nas quais os docentes podem não intervir adequadamente, seja por medo, falta de suporte institucional, ou por não saberem como lidar com a situação de forma eficaz. Isso cria um ambiente onde o silêncio se torna uma resposta padrão ao invés de uma ação concreta contra o racismo.

A implementação de políticas educacionais antirracistas, como a Lei 10.639/03 no Brasil, enfrenta desafios em programas de formação de professores e currículos escolares (De Paula, 2021). Para abordar essas questões, pesquisadores enfatizam a importância da formação de professores focada na diversidade, nas mudanças curriculares e nas discussões abertas sobre as relações étnico-raciais para promover a educação igualitária e combater o racismo nas escolas (Silva, 2018; De Paula, 2021).

Nas escolas, crianças negras vivenciam formação de identidade negativa e discriminação racial desde cedo, com famílias e educadores frequentemente permanecendo em silêncio sobre questões raciais (Souza et al., 2018 ; Teles, 2009). A análise da literatura revela como ideologias racistas perpetuam representações depreciativas de indivíduos negros, contribuindo para sua exclusão social e silenciamento (Calegari; Haiski, 2015). A ausência de representação negra na publicidade brasileira é identificada como uma forma de racismo, reforçando uma imagem embranquecida e eurocêntrica do país (Martins, 2015). Esses estudos destacam coletivamente como o silêncio e a invisibilidade servem como mecanismos para reproduzir o preconceito racial e a inferiorização dos negros na sociedade brasileira, enfatizando a necessidade de discussões abertas sobre as relações raciais para promover a igualdade e a formação positiva da identidade.

Pesquisas destacam a necessidade urgente de abordar o racismo de forma aberta e pedagogicamente em ambientes educacionais. O trabalho de Paulo Freire é fundamental para o desenvolvimento de currículos antirracistas que valorizem o diálogo e a transformação humana (Dias; Amorim, 2021). Estratégias para combater o racismo nas escolas incluem implementar a Lei 10.639/03 e melhorar a formação de professores (Carvalho; França, 2019). No entanto, muitos professores ainda lutam para abordar questões raciais de forma eficaz, muitas vezes confiando em modelos tradicionais que não facilitam as discussões sobre relações étnico-raciais (Reis, 2022). O sistema educacional brasileiro contradiz suas funções sociais ao reproduzir o racismo dentro das instituições, necessitando de alfabetização racial nas práticas pedagógicas (Moraes, 2009). Para superar esses desafios, escolas e universidades devem adotar o antirracismo como um princípio pedagógico e político central, reestruturando seus fundamentos teóricos, práticas e abordagens de gestão. Essa abordagem abrangente é crucial para o enfrentamento das desigualdades raciais na educação.

Pesquisas indicam que, apesar da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação brasileira, desafios significativos permanecem. Estudos revelam conteúdo limitado sobre esses tópicos em livros didáticos e formação inadequada de professores (Cigolini; Silva, 2020; Sampaio; Silva, 2021). A análise de livros didáticos de história mostra um viés eurocêntrico, com representação mínima de povos africanos e indígenas

(Castanheira, 2021). Professores de geografia enfrentam dificuldades na aplicação dessas leis devido à falta de conhecimento e de recursos (Sampaio; Silva, 2021). O sistema educacional frequentemente reflete valores sociais dominantes, potencialmente perpetuando desigualdades (Colares et al., 2012). Para abordar essas questões, os pesquisadores sugerem descolonizar o processo de ensino-aprendizagem, incorporar fontes produzidas por indígenas e fornecer treinamento contínuo aos professores (Cigolini; Silva, 2020; Sampaio; Silva, 2021). A reflexão contínua sobre a implementação da lei e seu impacto no desenvolvimento curricular é necessária para uma mudança significativa (Colares et al., 2012).

A maioria dos professores do ensino fundamental ainda adere a modelos tradicionais que não facilitam as discussões sobre relações étnico-raciais, conforme aponta Florence de Fátima Leocádio dos Reis (2020). Existem lacunas significativas na implementação de leis sobre educação étnico-racial nos currículos de formação de professores, particularmente em programas de educação em história (Coelho; Coelho, 2018). O campo do serviço social reconhece a necessidade de mais pesquisas sobre questões raciais no Brasil para contribuir para a superação do racismo (Pereira et al., 2019). Além disso, os programas de formação de professores para instrutores de língua inglesa carecem de fundamentos específicos para abordar o conteúdo racial, deixando muitos professores sem o conhecimento teórico e metodológico necessário para lidar com essas questões em suas salas de aula (Santos, 2021). Esses estudos ressaltam a importância de ampliar a formação de professores para melhor equipar os educadores na abordagem de questões raciais e na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

A persistência de modelos tradicionais de ensino no ensino fundamental inibe a integração de discussões críticas sobre relações étnico-raciais, conforme enfatiza Reis (2020). Esses modelos geralmente dependem do aprendizado mecânico e não criam espaços para o pensamento crítico ou a exploração de questões de justiça social. Como resultado, os alunos podem deixar a escola sem uma compreensão completa da dinâmica racial ou as habilidades para navegar e desafiar preconceitos raciais na sociedade. Essa observação exige uma mudança pedagógica em direção a práticas de ensino mais progressivas e inclusivas que envolvam ativamente os alunos em conversas sobre raça e diversidade.

As inadequações nos currículos de formação de professores em relação às leis de

educação étnico-racial são destacadas por Coelho e Coelho (2018). Apesar das estruturas legislativas destinadas a promover a igualdade racial na educação, a incorporação real desses princípios em programas de formação de professores continua insuficiente. Essa lacuna é particularmente pronunciada na educação histórica, onde uma compreensão abrangente das histórias raciais e seus impactos na sociedade contemporânea é crucial. Os autores defendem uma inclusão mais rigorosa da educação étnico-racial na preparação de professores, garantindo que os educadores sejam bem versados nessas questões críticas e capazes de integrá-las em suas práticas de ensino.

O campo do serviço social identificou uma necessidade urgente de mais pesquisas sobre questões raciais no Brasil, conforme observam Pereira et al. (2019). Essas pesquisas são vitais para o desenvolvimento de estratégias eficazes para combater o racismo e apoiar comunidades marginalizadas. Ao compreender as complexidades da dinâmica racial e sua intersecção com as políticas sociais, os assistentes sociais podem atender melhor às necessidades daqueles afetados pela discriminação racial. Os autores argumentam que um envolvimento mais profundo com questões raciais na educação e na prática do serviço social é necessário para promover a justiça social e a igualdade.

Santos (2021) critica a deficiência nos programas de treinamento de professores para instrutores de língua inglesa em relação ao conteúdo racial. Muitos professores de inglês entram na sala de aula sem preparação adequada para abordar questões raciais, tanto em termos de conteúdo quanto de pedagogia. Essa falta de treinamento os deixa mal equipados para promover um ambiente inclusivo ou desafiar preconceitos raciais de forma eficaz. Santos sugere que integrar treinamento abrangente sobre questões raciais em programas de formação de professores de inglês é crucial para desenvolver educadores que possam se envolver com confiança e competência com esses tópicos em suas salas de aula.

Por esse ângulo, tais estudos destacam coletivamente a necessidade urgente de aprimorar os programas de treinamento de professores para abordar questões raciais de forma mais eficaz. Ao equipar os educadores com o conhecimento e as habilidades necessárias, as escolas podem se tornar espaços mais inclusivos que promovam a compreensão e o respeito pela diversidade étnico-racial. Essa melhoria é essencial para promover ambientes educacionais equitativos e para preparar os alunos para participar de uma sociedade multicultural e socialmente justa.

Abordagens como a integração da história e cultura afro-brasileira aos currículos, são propostas por Costa (2024) e Pereira e Santos (2022). Além disso, a formação contínua de professores é essencial para equipá-los para abordar questões étnico-raciais e combater atitudes racistas no ambiente escolar (Costa, 2024; Pereira; Santos, 2022; Silva et al., 2023). Intervenções na educação infantil são particularmente importantes, pois podem promover o reconhecimento e a valorização da diversidade desde cedo (Silva et al., 2023). Apesar da relevância do tema, há escassez de estudos sobre esses assuntos no Brasil, especialmente no campo da Psicologia Social (Souza; França, 2021). É crucial que os educadores analisem criticamente as atitudes racistas e desenvolvam práticas pedagógicas antirracistas para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Costa (2024) enfatiza que a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares é um passo vital para promover um ambiente educacional mais inclusivo. Essa integração ajuda alunos de todas as origens a entender as contribuições significativas dos afro-brasileiros para a história e cultura do país. Também serve para desafiar e dismantelar estereótipos e preconceitos, fornecendo uma visão mais precisa e abrangente da sociedade brasileira. Ao incorporar esses elementos ao currículo, as escolas podem criar uma atmosfera mais respeitosa e apreciativa para a diversidade étnico-racial.

A importância do desenvolvimento profissional contínuo para professores, é apontado por Pereira e Santos (2022). Programas de treinamento contínuo são cruciais para manter os educadores informados sobre pesquisas atuais e estratégias eficazes para abordar questões étnico-raciais. Esses programas podem ajudar os professores a desenvolver as habilidades e a confiança necessárias para facilitar conversas difíceis sobre raça e implementar práticas de ensino inclusivas. Ao priorizar o desenvolvimento profissional contínuo, as escolas podem garantir que os professores estejam bem preparados para criar ambientes de aprendizagem favoráveis e equitativos.

A importância das intervenções de educação infantil na promoção do reconhecimento e apreciação da diversidade, é discutida por Silva et al. (2023). As intervenções precoces podem ter um impacto profundo no desenvolvimento de atitudes das crianças em relação à diversidade. Ao introduzir conceitos de inclusão e respeito em tenra idade, os educadores podem ajudar a moldar uma geração que valoriza e respeita as diferenças. Essas intervenções precoces são cruciais para estabelecer as bases para uma sociedade mais inclusiva, pois inculcam os princípios de igualdade e respeito desde o início

da jornada educacional de uma criança.

A falta de pesquisas sobre questões étnico-raciais em certas disciplinas acadêmicas no Brasil, é apontada por Souza e França (2021). Essa lacuna destaca a necessidade de estudos mais abrangentes que explorem os aspectos psicológicos do racismo e da discriminação. Entender as dimensões sociais e psicológicas dessas questões é essencial para desenvolver intervenções e sistemas de apoio eficazes em ambientes educacionais. Mais pesquisas nessa área podem fornecer insights e ferramentas valiosas para educadores e formuladores de políticas abordarem os desafios étnico-raciais de forma mais eficaz.

A educação decolonial visa combater o preconceito racial, valorizar as culturas negra e afro-brasileira e abordar as epistemologias negras nas escolas (Souza et al., 2022), carece uma visão estrutural do racismo onde se revela a necessidade de engajamento coletivo para superar as desigualdades históricas nas relações étnico-raciais do Brasil (Parente et al., 2021). Neste sentido, o currículo é visto como um campo de disputas de poder, e a decolonialidade oferece uma possibilidade de transgredir normas sobre o que deve ser ensinado, desafiando o racismo epistemológico nas escolas (Nascimento; Castro, 2021). Pesquisadores propõem repensar as práticas escolares e implementar um currículo decolonial que dê voz aos silenciados pela dominação colonial e apresente formas alternativas de estar no mundo (Parente et al., 2021). As narrativas são sugeridas como um meio de tornar visíveis as experiências de opressão e destacar a inseparabilidade das questões de raça, gênero e classe (Reis et al., 2022).

A interculturalidade é vista como mais do que apenas relações entre culturas; envolve questionar nossas percepções e relacionamentos, caminhando em direção a um espaço simbólico (Ávila, 2010). Essa abordagem desafia os paradigmas educacionais tradicionais e busca reconstruir a consciência e a realidade (Munsberg; Silva, 2018). A interculturalidade crítica é proposta como uma alternativa para a educação crítica e decolonial, enfatizando a necessidade de descolonizar o conhecimento em ambientes acadêmicos, particularmente em programas de formação de professores (Ramos et al., 2020). A implementação da educação intercultural é vista como um potencial catalisador para a descolonização, promovendo a coexistência de sujeitos e sociedades plurais, ao mesmo tempo em que supera estruturas excludentes e atitudes discriminatórias (Munsberg; Silva, 2018; Peixoto; Mello, 2023). Esses estudos convergem na ideia de que

promover a interculturalidade na educação pode levar a práticas sociais mais inclusivas, éticas e transformadoras.

Embora os professores reconheçam a importância da diversidade cultural, Araujo e Baptista (2020) e Bispo e Baptista (2019) indicam que, muitas vezes, não têm a compreensão e as ferramentas necessárias para implementar efetivamente o diálogo intercultural em suas salas de aula. A prevalência do cientificismo na formação inicial de professores foi identificada como uma barreira para abraçar a diversidade cultural na educação científica (Baptista, 2014). Para abordar isso, a integração da etnobiologia e do pluralismo epistemológico na formação de professores é proposta como um meio de promover a sensibilidade cultural e facilitar o diálogo intercultural (Baptista, 2014; Araujo; Baptista, 2020). Além disso, a interculturalidade é apresentada como um processo de resistência e reconhecimento de grupos historicamente excluídos, enfatizando seu papel no fortalecimento de movimentos sociais e no desafio às estruturas de poder dominantes (Pereira; Lima, 2022). Essas descobertas ressaltam a necessidade de abordagens culturalmente sensíveis na formação de professores para promover um diálogo intercultural eficaz em ambientes educacionais.

O papel das escolas na promoção da igualdade e do respeito à diversidade é crucial na sociedade brasileira. As escolas são vistas como instituições-chave para fomentar o pluralismo cultural e combater a discriminação (Rodrigues, 2021; Lima, 2012). A educação pública é destacada como um espaço de resistência da classe trabalhadora contra processos de dominação e para promover condições educacionais equitativas (Rodrigues, 2021). Espera-se que as escolas abordem vários aspectos da diversidade, incluindo diversidade étnico-racial, gênero, orientação sexual e religião (Lima, 2012; Andrade; Castro, 2023).

As escolas não são apenas instituições educacionais, mas também arenas onde a justiça social pode ser praticada e reforçada, conforme enfatiza, Rodrigues (2021). Elas servem como um campo de batalha para resistência contra desigualdades sociais e forças hegemônicas. Ao fornecer um ambiente inclusivo, as escolas podem desafiar e dismantelar barreiras sistêmicas que marginalizam grupos minoritários. Essa perspectiva se alinha com as visões de Paulo Freire, que defende a educação como uma prática de liberdade e um meio para atingir a consciência crítica.

A importância de preparar os alunos para a cidadania promovendo a qualidade de vida independentemente do gênero ou da cor da pele, é discutida por Lima (2012). Essa preparação inclui educar os alunos sobre seus direitos e responsabilidades em uma sociedade diversa. Também envolve inculcar valores de empatia, respeito e compreensão em relação a diferentes culturas e identidades. O argumento de Lima apoia a noção de que a educação deve ir além do aprendizado acadêmico e abranger o desenvolvimento social e emocional.

Políticas estaduais são necessárias para promover a diversidade religiosa nas escolas públicas, conforme argumentam Andrade e Castro (2023). Essas políticas devem garantir que todas as crenças religiosas sejam respeitadas e representadas no currículo e nas atividades escolares. Tais medidas ajudariam a criar um ambiente inclusivo onde alunos de diferentes origens religiosas se sintam valorizados e aceitos. Os autores sugerem que políticas de educação inclusiva podem ajudar a reduzir o preconceito religioso e promover a harmonia entre os alunos.

Uma pedagogia democrática que valorize a cultura e o diálogo, segundo Dias (2021), é essencial para criar práticas de aprendizagem significativas e livres de preconceitos. Essa abordagem se alinha aos princípios da educação multicultural, que busca reconhecer e celebrar a diversidade dentro da sala de aula. Ao incorporar diversas perspectivas culturais ao currículo, os professores podem fornecer aos alunos uma compreensão mais abrangente do mundo e promover a coesão social.

Nesse sentido, a promoção da igualdade e do respeito pela diversidade nas escolas é um esforço multifacetado que requer esforços concentrados de educadores, formuladores de políticas e da comunidade em geral. Ao abordar várias dimensões da diversidade e implementar políticas inclusivas, as escolas podem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma sociedade onde todos são respeitados.

2.3.1- Descolonizando saberes

A colonialidade, refere-se a um conjunto de estruturas de poder, saber e ser¹⁴ que ainda é observado nos países mesmo depois da descolonização formal. Constitui-se como uma forma de dominação que se manifesta nas relações sociais, na produção do

¹⁴ Ver Oliveira e Candau (2010)

conhecimento e na construção da identidade, mantendo desigualdades históricas e raciais. Vera Maria Ferrão Candau destaca que a colonialidade não é apenas um resquício do passado, mas uma realidade que ainda molda nossas instituições e práticas cotidianas, especialmente no contexto educacional. (Candau, 2010).

Ao analisar **a colonialidade do saber**, notamos como o currículo escolar é elaborado com base em uma perspectiva eurocêntrica. Zeferino et al (2019) diz que: “[...] As pedagogias impostas por este modelo de educação são reguladas pelo eurocentrismo subalternizante e epistemicida que desperdiça as experiências dos/as/es educandos/as/es, bem como das/dos/des educadoras/es em constante formação” (Zeferino et al., 2019, p. 29). Essas pedagogias desconsidera as contribuições de povos não-brancos, ignorando suas histórias e conhecimentos. As narrativas de indivíduos negros e indígenas, que desempenharam um papel crucial na formação da humanidade, frequentemente são ignoradas ou distorcidas. A história é contada sob a perspectiva de pensadores e cientistas brancos, enquanto as falas e experiências de outros grupos são apagadas. Fazemos referência aqui a fala de Chimamanda Adichie: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adichie, 2019, p. 14). Essa situação cria um ambiente em que muitos estudantes se sentem desvalorizados e ignorados, como se suas culturas e contribuições não tivessem relevância.

A **colonialidade do poder** se manifesta no ambiente escolar nas relações de hierarquia e nas dinâmicas raciais presentes nas escolas. Em muitos casos, estes espaços reproduzem o racismo estrutural existente na sociedade, onde as pessoas que ocupam posições de liderança e decisão são predominantemente brancas. Essa estrutura não apenas contribui para manutenção da desigualdade, como também ensina às crianças, desde muito cedo, que a obediência e a submissão são papéis esperados para pessoas negras (Hooks, 2017). As funções mais importantes dentro de uma escola, como direção, coordenação e docência, são geralmente ocupadas por pessoas brancas, enquanto as mais simples e desvalorizadas ficam para as pessoas negras, que desempenham esses papéis que são fundamentais, mas não são valorizados.

Por fim, **a colonialidade do ser** se manifesta nas experiências cotidianas dos estudantes negros nas escolas, especialmente nas instituições privadas, onde a presença negra é bem limitada. E assim, os poucos negros que ali estão acabam carregando o peso

de serem os únicos naquele ambiente e sendo vítimas do racismo recreativo tão presente em nossas escolas. Essa falta de representatividade fica evidente até na estética da escola, onde as imagens, histórias e referências visuais raramente incluem a variedade étnica da nossa nação. Essa ausência afeta diretamente na formação da identidade de crianças e jovens, que não se veem refletidas nos espaços que frequentam, reforçando a ideia que aquele espaço não lhe cabe (Brasil, 2006).

A partir de um projeto acadêmico-político latino-americano que surge de uma crítica ao pós-colonialismo de um grupo intitulado Modernidade/Colonialidade, formado por diferentes intelectuais da América Latina, tais como: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres (Oliveira; Candau, 2010), entre outros, surge a ideia da decolonialidade, como a resposta crítica a esses legados do colonialismo, propondo uma nova epistemologia para se pensar a América Latina. De acordo Catherine Walsh, decolonialidade:

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade (Candau, 2020, p. 680).

A decolonialidade na educação permite a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e representativa. Essa abordagem busca desconstruir as estruturas de poder ainda presentes na sociedade e chega até as escolas, é essencial que os educadores sejam capacitados a refletir criticamente sobre suas práticas e a reconhecer a importância de diversas perspectivas (Candau, 2020).

A formação com ênfase na perspectiva crítica de professores deve ser uma prioridade, com formações continuadas que incentivem os educadores a questionar essa visão eurocêntrica predominante no currículo escolar e tenham oportunidade de “aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais.” (Hooks, 2017,

p. 520.) Assim, os professores ao refletirem sobre suas próprias experiências e preconceitos, podem se tornar mais conscientes da necessidade de incluir narrativas de povos indígenas, afro-brasileiros e outras culturas no processo educativo.

Um currículo inclusivo é aquele que valoriza as contribuições de diferentes culturas, incorpora conteúdos que reflitam a diversidade presente na sala de aula. Isso desafia os professores a reconhecerem e abordarem as dinâmicas de poder presentes nas escolas (Hooks, 2017). Gomes (2012) nos diz que descolonizar os currículos é um grande desafio para a escola e que já denunciou sobre a rigidez do currículo brasileiro principalmente do seu caráter conteudista e da necessidade de um diálogo entre escola, currículo e realidade social.

É importante que a formação de professores não se limite a momentos pontuais, mas que as secretarias de educação incluam programas de formação continuada que abordem temas como a diversidade, inclusão e descolonização, permitindo que os educadores atualizem suas práticas ao longo do tempo.

A criação de um ambiente escolar inclusivo pode ser feita por meio da promoção de eventos culturais e atividades que celebrem diferentes identidades, além de estabelecer parcerias com comunidades locais. Essas colaborações permitem que as vozes e saberes de grupos marginalizados sejam incorporados ao cotidiano escolar (Ferreira et al., 2023).

No capítulo seguinte, versaremos sobre os desafios e oportunidades da História e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira em Caetité-Bahia, a partir da implantação de uma disciplina intitulada de História e Cultura Afro-brasileira e indígena (HABI), agregada a parte diversificada do currículo dos Anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJAI, na rede municipal de ensino e refletindo acerca da importância das Leis e por consequência da disciplina HABI como um passo importante para pensarmos um currículo antirracista.

3. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA

Missão: Promover uma educação de referência comprometida com o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, para que a partir do conhecimento escolar e das vivências extraescolares, seja capaz de construir uma sociedade mais justa, ética, inclusiva, igualitária, democrática e sustentável, dentro dos princípios da autonomia, que o torna capaz de transmitir valores que respeite a diversidade, que seja antirracista, empática e equânime.

(CAETITÉ, 2023)

3.1 História de Caetité

Caetité é uma cidade localizada no Alto Sertão do estado da Bahia, a cerca de 757 quilômetros de Salvador, possui uma população de 52.012 habitantes, segundo o último Censo demográfico (2022)¹⁵ que se autodeclaram brancas, 18.358 pessoas, pretas 6.703, amarelas 63, pardas 26.844 e 44 indígenas. Assim, aproximadamente 65% da população caetiteense é composta por pessoas que se identificam como negras, pois de acordo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), esta parcela da população que se declara preta e parda nas pesquisas do IBGE corresponde a população negra.

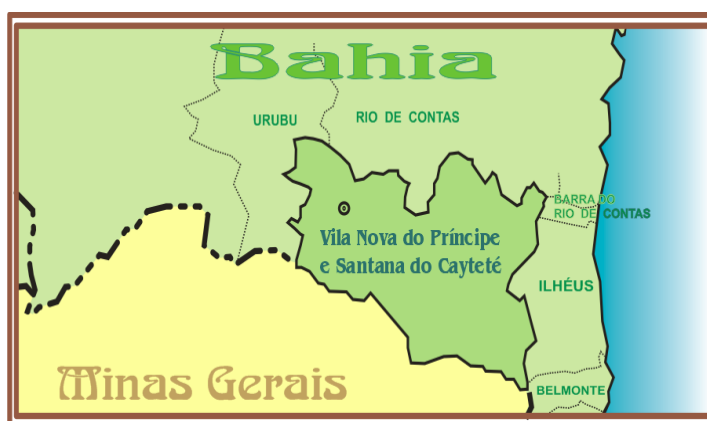
O nome "Caetité" tem origem Tupi, significando "mata da pedra grande", em referência a uma grande pedra na entrada da cidade. A história de Caetité começa com a chegada de colonizadores, vaqueiros e mineradores nos séculos XVI e XVII, que exploraram a região seguindo os moldes da colonização portuguesa. No início do século XIX, a freguesia de Caetité começou a se organizar para adquirir da Coroa o título de Vila, que foi conquistado em 5 de abril de 1810, após enfrentar a forte oposição de Rio de Contas. Naquela época, a vila ocupava uma vasta área no sudoeste da Bahia, fazendo

¹⁵ Ver IBGE - Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/caetite/panorama>.

fronteira com as Vilas de Ilhéus, Rio de Contas e Urubu, além do Estado de Minas Gerais¹⁶.

Em 12 de outubro de 1867, a vila foi elevada à categoria de cidade por meio da Lei Estadual nº 995. A partir de seu território, originaram-se 47 municípios. O crescimento de Caetité se intensificou a partir de 1920, especialmente com a implantação da Escola Normal em 1926, um marco significativo para a educação na Bahia. A chegada de estudantes e professores de diversas localidades impulsionou a expansão da cidade e o surgimento de novos serviços, principalmente no comércio.

Figura 2 – Mapa da Vila Nova do Príncipe e Santana de Cayeté



Fonte: Wikipedia (2007)

Caetité destaca-se pela abundância de recursos minerais¹⁷, incluindo uma mina de urânio no distrito de Maniaçú, além de ametista em Brejinho das Ametistas e ferro na área de Santa Luzia. Esta última também é conhecida pelo cultivo de cana-de-açúcar, utilizada na produção de cachaça e rapadura. A cidade conta ainda com um parque de energia eólica, cuja energia é encaminhada para a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf), com várias torres eólicas em operação e outras em construção.

¹⁶ Ver SANTOS, Helena Lima (S/A). Disponível em: https://estudoscolaborativos.sei.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/SANTOS_CAETIT%C3%89-PEQUENINA-E-ILUSTRE.pdf

¹⁷ Informações extraídas em: <https://caetite.ba.gov.br/a-historia/>

Fazendo fronteira com os municípios de Caculé, Ibiassucê, Livramento de Nossa Senhora, Tanque Novo, Guanambi, Igaporã, Pindaí e Lagoa Real, Caetité é composta por quatro distritos: Brejinho das Ametistas, Caldeiras, Maniaçú e Pajeú do Vento.

Figura 3 – Mapa da localização de Caetité no Estado da Bahia



Fonte: wikipedia (2007)

Caetité possui um passado colonial e escravocrata, refletido na presença de 24 comunidades negras, das quais 14 já são certificadas pela Fundação Palmares como quilombolas. Entre elas estão Contendas, Lagoa do Meio, Malhada, Mercês, Olho D'Água, Pau Ferro de Juazeiro, Lagoa do Mato, Sambaíba, Sapé, Vargem do Sal, Vereda do Cais, Passagem de Areia, Cangalha e Lagoinha da Cobra¹⁸.

Diante dessa diversidade, surge a questão: onde estão os representantes da população negra de Caetité? Onde estão os prefeitos, vereadores, médicos, professores, advogados e juízes negros? Estes questionamentos são fundamentais para entender a

¹⁸ Ver CPTA-BA. Disponível em: <https://cptba.org.br/conselho-quilombola-e-representacoes-das-comunidades-remanescentes-de-caetite-se-reunem-com-o-prefeito-para-entregar-demandas-historicas/>

dinâmica social e a representação étnica na cidade, que, apesar de sua história rica e diversa ainda enfrenta desafios em termos de inclusão.

Em relação a cultura, a cidade apresenta uma variedade de aspectos como casarões antigos, festividades, Boi de Idalino, Reisado, capoeira, artesanato local e riquezas naturais. Muitos patrimônios materiais da cidade são tombados pelo IPAC - Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia como: capelas, casas históricas, um palácio episcopal, uma catedral e uma estação meteorológica, que refletem a herança arquitetônica e religiosa da população. Entre as festividades destacam-se a Lavagem da Esquina do Padre, festas juninas, Comemorações do 2 de julho e a celebração da padroeira Senhora Sant'Ana¹⁹. Entre as riquezas naturais podemos citar o Sítio Arqueológico Moita dos porcos, que contém inscrições rupestres com datação de mais de 6 mil anos, o que reflete a presença indígena no território.

Na educação, Caetité é conhecida por ser terra natal do grande educador Anísio Teixeira e ser a pioneira na região por ter a primeira escola normal do sertão baiano. Atualmente a Educação de Caetité enfrenta vários desafios como: a repetência e, conseqüentemente, a distorção idade-série e a evasão²⁰, especialmente na área rural. Programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE têm contribuído para a permanência dos alunos na escola, mas a repetência e a falta de alfabetização adequada ainda impactam negativamente o aprendizado.

Atualmente, a Rede de Educação Pública Municipal de Caetité mantém 41 escolas, assim distribuídas; 6 (seis) instituições ofertam a Educação Infantil (creche e pré-escola), 25 (vinte e cinco) o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), 8(oito) o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), e 6 (seis) a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) (fundamental Anos Iniciais e Finais). A sede do município conta

¹⁹ Ver CAETITÉ (2015). Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/07/PME-2015-2025-DOC-FINAL-TABELA-NOVA.pdf>

²⁰ Ver CAETITÉ (2015). Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/07/PME-2015-2025-DOC-FINAL-TABELA-NOVA.pdf>

com 18(dezoito) dessas instituições e a zona rural com 23 (vinte e três). Atendendo um total, de 6.936 (seis mil, novecentos e trinta e seis) alunos, neste ano de 2024.

A Rede Pública Estadual mantém 5 (cinco) escolas, duas localizadas na sede do município, uma na zona rural no distrito de Maniaçú e uma que mantém um anexo localizado no distrito de Brejinho das Ametistas e ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1º ao 3º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Fundamental e Médio) e Educação Profissional (nível técnico).

A Rede Particular conta com 7 (sete) escolas que ofertam a Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e 2 (duas) que oferecem o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio.

Instituições que ofertam o ensino superior, Caetité conta com um campus da Universidade do Estado da Bahia – UNEB que atualmente, oferta os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, História, Letras com Língua Portuguesa e Literaturas, Letras com Língua Inglesa e Literaturas e o curso de bacharelado em Engenharia de Minas, além de oferecer o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). E polos de instituições particulares como a Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), entre outras.

3.2 A implantação da disciplina HABI em Caetité

No município de Caetité-BA, a implementação das Leis 10.639 e 11.654 tem sido feita de duas formas. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tema deve ser abordado de forma interdisciplinar em todo o currículo, conforme determina a lei. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, foi introduzida a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira (HAB), com quarenta horas anuais e integrada à parte diversa do currículo. Essa disciplina foi regulamentada pelo Parecer CME nº 14/2016²¹, de 17 de novembro de 2016. Posteriormente, foi feita uma adequação para atender à Lei 11.645/08, incorporando temas indígenas, e a disciplina passou a se chamar História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

²¹ Ver ANEXO - B

(HABI).

Nos primeiros anos de implementação da lei em Caetité, o conteúdo era abordado dentro das propostas curriculares de diversas disciplinas. No entanto, em 2008, a rede municipal de ensino decidiu introduzir o componente de História Afro-Brasileira e Indígena (HABI) na parte diversa do currículo. Esse processo começou com o reconhecimento de uma necessidade crucial: abordar e valorizar a história e a cultura afro-brasileira e indígena dentro do contexto educacional. Inicialmente, a ideia surgiu a partir de projetos relacionados ao tema e, devido à falta de materiais disponíveis, foi feita uma solicitação à Secretaria de Educação para a criação da disciplina.

Assim, a proposta foi desenvolvida por meio de discussões entre os professores durante as reuniões de AC (Atividades Complementares), quando os professores de História de toda a rede municipal se reuniram com a coordenadora pedagógica, professora Nadir de Souza Ledo Aguiar. Ela declarou: "A criação da disciplina HAB (História e Cultura Afro-Brasileira) foi considerada para a parte diversa do currículo. Fizemos um pedido à Secretaria de Educação e ele foi atendido. Tudo era muito incipiente naquela época e havia pouca produção na área." (Ledo, 2024).

Os professores de história tiveram um papel crucial nesse processo, reunindo-se regularmente para discutir o assunto devido à falta de materiais disponíveis na época. A coordenadora menciona:

Particpei pessoalmente de treinamentos a distância oferecidos pela Universidade de Brasília (UNB). Em Caetité, as discussões eram baseadas em materiais que eu pesquisava e levava para as reuniões. Era uma época em que a própria universidade ainda não tinha pessoal qualificado para formar professores nessa área específica, tornando o trabalho desafiador. (Ledo, 2024).

Essa iniciativa diferencia Caetité dos demais municípios, pois ter uma disciplina voltada para a História Afro-Brasileira é um diferencial, já que a lei não especifica que o tema deve ser abordado em um componente específico. Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.645/08, a disciplina de História Afro-brasileira passou a ser denominada HABI - História Afro-brasileira e Indígena. Essa alteração não apenas incorporou a palavra 'indígena' ao título, mas também assegurou a inclusão da temática indígena no Referencial Curricular da disciplina.

Dessa forma, a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) foi elaborada para atender às exigências da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Além disso, a herança africana é uma parte da história do município, marcada pelo impacto da escravidão, fazendo de Caetité uma cidade com uma significativa população afrodescendente.

O município possui 24 comunidades em estudo com características quilombolas, destas 14 já foram reconhecidas e as demais estão em processo de reconhecimento. Apesar disso, a educação quilombola ainda não é oferecida para essas comunidades. Conseqüentemente, componentes curriculares como o HABI buscam valorizar a identidade e a cultura de cada aluno, seja na área urbana ou rural do município.

A Resolução CME n.º 14/2016, de 17 de novembro de 2016, inclui os seguintes artigos:

Artigo 1º: Aprovar a criação do componente curricular de História Afro-Brasileira e Indígena, com efeitos retroativos a 2008. Artigo 2º: Convalidar as ações escolares relacionadas à História Afro-Brasileira e Indígena realizadas pelas escolas municipais, com efeitos legais retroativos de 2008 a 2016. Artigo 3º: Autorizar sua implementação para o ano de 2017, em seu formato atual.

É evidente que a disciplina foi criada em 2008, mas só foi oficialmente aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2016. Houve a preocupação de oferecer a disciplina, mas a decisão só foi formalmente aprovada posteriormente, necessitando da aplicação retroativa dos efeitos legais de 2008 a 2016. A disciplina existe até hoje, mas mudanças ocorreram. Segundo a Coordenadora Nadir, "A introdução do HABI nas escolas foi um alicerce importante para a educação cidadã. No entanto, o caminho não foi fácil. A manutenção da disciplina exigiu resistência e dedicação de alguns professores, que enfrentaram oposição com base no argumento de que a lei não exigia uma disciplina específica, mas sim uma abordagem interdisciplinar. Essas resistências estavam frequentemente presentes nas Atividades Complementares (ACs)".

Em 2020, durante as discussões para a elaboração do Referencial Curricular de Caetité, houve uma alteração significativa na parte diversificada do currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Na ocasião, alguns participantes argumentaram que a disciplina não era uma obrigatoriedade legal. No entanto, um grupo de professores se opôs a essa

alegação, defendendo a importância da disciplina para a promoção das questões étnico-raciais e enfatizando que sua remoção representaria um retrocesso. Graças a esse esforço, a disciplina HABI foi mantida, embora sua oferta tenha sido alterada: anteriormente, era ministrada em todas as séries do Ensino Fundamental e, a partir de então, passou a ser oferecida apenas nos 8º e 9º anos e a carga horária da disciplina foi ampliada de 40 horas anuais (1 aula por semana) para 80 horas anuais (2 aulas semanais).

Segundo o Referencial Curricular de Caetité:

[...] na atual proposta curricular, o componente curricular é direcionado aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Final e Segmento II da Educação de Jovens e Adultos. Nas demais modalidades e séries, será tratado como tema transversal. É fundamental que essa diversidade humana esteja integrada aos processos educacionais, sendo papel da escola promover práticas culturais que desafiem estereótipos e atitudes racistas, homofóbicas, lesbofóbicas etc. Temos uma proposta curricular com foco no estudo da África, dos povos afro-brasileiros e de grupos historicamente discriminados para construir um currículo decolonial e multicultural (Caetité, 2020, p. 1008).

Apesar da retirada das aulas do HABI do 6º e 7º anos, nota-se que, ao analisar tanto as referências curriculares anteriores quanto as atuais, a escolha do conteúdo abrange amplamente o que é exigido pelas leis: o estudo da história da África e dos africanos, as lutas dos povos negros e indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o papel dos povos negros e indígenas na formação da sociedade nacional, destacando suas contribuições nas áreas social, econômica e política relevantes para a história brasileira. Ambas as referências curriculares buscam incluir os princípios educacionais e as diretrizes legais estabelecidas, garantindo que os alunos recebam uma educação abrangente e diversa, mesmo com as mudanças na estrutura da disciplina. Porém, na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira por ser uma escola em Tempo Integral e necessitar da ampliação da carga horária, a matriz curricular da referida escola contempla 2 aulas semanais da disciplina HABI nos quatro anos do Ensino Fundamental - anos finais. O que pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Matriz Curricular da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira

Base Comum		Aulas Semanais							
Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	6º	C/H	7º	C/H	8º	C/H	9º	C/H
Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
	Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200
Ciências da Natureza	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
Diversificada		Aulas Semanais							
Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática	Leitura e Produção Textual	2	80	2	80	2	80	2	80
	Orientação de Estudos	5	200	5	200	5	200	5	200
	Atividades Esportivas	3	120	3	120	3	120	3	120
	Expressões Diversas	2	80	2	80	2	80	2	80
	Direitos Humanos e Meio Ambiente	2	80	2	80	2	80	2	80
	História e Cultura Afro-brasileira e indígena	2	80	2	80	2	80	2	80
Total:		40	1600	40	1600	40	1600	40	1600
Tempo de aula:		8 horas/aulas de 50 minutos diárias 40 horas/aulas semanais							

Fonte: Caetité (2023)

A Lei 10.639/2003 não obriga a criação de uma disciplina específica, mas exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Essa inclusão pode ocorrer de várias maneiras, seja por meio de disciplinas específicas, conteúdo integrado dentro de disciplinas existentes ou projetos interdisciplinares. Incluir esses conteúdos seja como disciplina específica ou transversalmente contribui para formar cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos em relação à diversidade étnico-cultural. Os alunos têm a oportunidade de compreender a história das lutas, resistências e conquistas desses grupos, o que potencializa o sentimento de pertencimento e autoestima dos alunos afrodescendentes e indígenas.

As informações obtidas através do questionário respondido pela professora Rosemária Joazeiro, secretária de educação da rede municipal de ensino de Caetité, na época da implantação da disciplina, fornece uma perspectiva detalhada sobre os desafios e progressos relacionados à educação étnico-racial no sistema escolar municipal de

Caetité. Ao assumir o cargo de Secretária de Educação, em 2009, Joazeiro encontrou um foco preexistente em questões étnico-raciais, incluindo a presença da disciplina História Afro-Brasileiros (HAB) no currículo. No entanto, apesar desses esforços, houve uma falta de formalização e consistência na implementação, particularmente nas etapas do Fundamental I e da Educação Infantil. As observações de Joazeiro sugerem uma lacuna significativa entre o currículo pretendido e sua aplicação prática.

A entrevista destaca várias dificuldades importantes enfrentadas durante o mandato de Joazeiro. Elas incluem desafios na montagem de uma equipe pedagógica, treinamento insuficiente de professores e uma resistência notável de alguns educadores em relação à disciplina. Essa resistência frequentemente limitava a discussão de questões étnico-raciais a épocas específicas do ano, em vez de integrá-las consistentemente ao currículo. A falta de materiais didáticos e suporte adequados exacerbou ainda mais esses desafios, ilustrando as dificuldades em incorporar totalmente a educação étnico-racial nas práticas educacionais da escola.

A avaliação de Joazeiro sobre a eficácia da disciplina HABI revela tanto progresso quanto áreas que precisam de melhorias. Ela reconhece que, embora tenham sido feitos avanços significativos na conscientização e no fomento do debate sobre questões étnico-raciais, ainda há espaço para melhorias. Ela enfatiza a importância do treinamento contínuo de professores, do investimento em materiais didáticos culturalmente relevantes e do desenvolvimento de currículos decoloniais. Joazeiro também observa que as atitudes sociais em relação a questões raciais estão evoluindo, mas ainda não são verdadeiramente antirracistas, destacando a necessidade de esforço e comprometimento contínuos para alcançar mudanças significativas em contextos educacionais e sociais.

Ao abordar de forma adequada e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira e indígena, as escolas criam espaços de diálogo e reflexão, promovendo relações mais igualitárias, o respeito à diversidade e o avanço da igualdade racial. Essa abordagem também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que valoriza e respeita todas as identidades e culturas presentes em seu território. De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico²² (PPP), a missão da escola é fornecer uma

²² O Projeto Político Pedagógico foi disponibilizado pela direção para fins de leitura e análise por parte da pesquisadora.

educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Isso visa capacitá-los, por meio de experiências acadêmicas e extracurriculares, a construir uma sociedade mais justa, ética, inclusiva, igualitária, democrática e sustentável. A escola enfatiza a autonomia, o respeito à diversidade e uma abordagem antirracista, empática e equitativa (Caetité, 2023, p. 09).

Ao analisarmos o Plano Municipal de Educação (2015-2025)²³ do município de Caetité, notamos que a única meta relacionada a educação étnico-racial é a meta 21 que no sumário do documento aparece com o título “Desigualdades étnico-raciais”, porém, no corpo do documento, a meta é nomeada como “Educação Quilombola” e versa sobre:

META 21 - Desenvolver de acordo com a legislação educacional brasileira ações para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços educacionais, bem como, a necessidade da construção de uma educação escolar quilombola. Essa, baseada uma política de pertencimento étnico, político e cultural de acordo com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Elevando, assim a escolaridade desta população em 80 %, durante a vigência deste plano (Caetité, 2015, p. 196).

Entendemos que a meta está mais voltada para a educação escolar quilombola, e não faz alusão as lacunas existentes da educação étnico-racial, mesmo no corpo do documento trazendo a informação que as escolas municipais contemplam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 através da disciplina HABI (História Afro-Brasileira e Indígena) porém, “faz-se necessário garantir mais suporte no trabalho, por meio da disponibilidade de matérias didáticos e capacitação para os profissionais envolvidos.” (Caetité, 2015, p.96).

Quando analisamos o Relatório de Monitoramento do PME²⁴ da referida cidade, realizado no ano de 2023, vimos que a maioria das estratégias planejadas para o

²³Ver CAETITÉ (2015). Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/07/PME-2015-2025-DOC-FINAL-TABELA-NOVA.pdf>

²⁴Ver CAETITÉ (2023). Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-de-monitoramento-2023-Municipio-de-Caetite-BA-Atas-de-reunioes-listas-e-convites-1.pdf>

cumprimento da meta 21 ainda não foram atingidas e que este documento já traz sugestões de novas estratégias como:

21.9 Desenvolver estratégias específicas e de implementação da lei 10.639/2003 que contemple de forma contínua, atingindo todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica

21.10 Produzir um calendário permanente de formação continuada para todos os profissionais da educação básica no que tange às relações étnico-raciais dentro da programação do ano letivo. (Caetité, 2023, p. 188)

Notamos que o Relatório de Monitoramento contempla as necessidades de mais estratégias para uma implantação mais efetiva da legislação que regulamenta a questão étnico-racial no município e também a necessidade de criação de um calendário permanente de formação continuada para os profissionais em relação a temática. Porém não podemos deixar de frisar que o documento cita a lei nº10.639/03, não fazendo referência a nº11.645/08 e a necessidade de estratégias para ofertar materiais didáticos, como já havia assinalado anteriormente no documento.

3.3 Caracterizando o *lócus* da pesquisa

Minayo (2007) destaca a importância da escolha do local de pesquisa pelo pesquisador, haja vista a necessidade deste local estar alinhado com o objeto de estudo para ajudá-lo a capturar, de maneira adequada, as variantes do objeto investigado. Inicialmente, no Projeto de pesquisa, a escola escolhida seria a Escola Municipal Senador Ovídio Teixeira, porém, em um diálogo com o orientador, decidimos fazer a pesquisa na escola Municipal Manoel Lopes Teixeria, espaço que atuamos há mais de 10 anos e esta pesquisa, entre outros benefícios, poderia contribuir futuramente, através dos resultados obtidos, a adoção de políticas educacionais que beneficiem a escola através da formação continuada, que foi a sugestão do produto educacional, um melhoramento das práticas pedagógicas dos profissionais desta instituição.

Assim, a pesquisa foi definida neste ambiente educacional, visando especificamente professores, gestão escolar e alunos envolvidos na disciplina HABI —

uma disciplina focada na educação étnico-racial, da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. A abordagem qualitativa, conforme descrita por Minayo (2007), é utilizada para entender a complexidade e as nuances do assunto. A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2009), facilita um processo colaborativo, no qual os participantes e pesquisadores trabalham juntos para identificar e abordar problemas coletivos.

Figura 4 – Fachada lateral e frontal da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira



Fonte: A autora (2023)

A Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, localizada na periferia de Caetité, Bahia, foi criada em 14 de janeiro de 2011, por meio do decreto municipal nº 005 e da lei nº 670 de 19 de dezembro de 2008. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal e pela Secretaria Municipal de Educação, que supervisiona todas as atividades escolares, de acordo com a legislação vigente. Está situada na Praça Benjamim Teixeira Rodrigues Lima, no bairro Ovídio Teixeira.

A escola atende atualmente um total de 435 alunos, assim divididos: 249 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental na modalidade integral, e 186 alunos na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Atualmente, são 12 turmas em período integral, sendo três (3) turmas de 6º ano, quatro (4) turmas de 7º ano, três (3) turmas de 8º ano e duas (2) turmas de 9º ano. A modalidade EJAI contempla sete turmas, divididas pelos seguintes eixos: uma turma para cada um dos Eixos I, II e III, e duas turmas para cada um dos Eixos IV e V. A escola funciona com a seguinte equipe de funcionários:

Quadro 4 - Equipe de Funcionários da Escola Manoel Lopes Teixeira

Função	Número de funcionários
Diretor	1
Vice-Diretores	3
Professores	38
Serventes	7
Merendeiras	5
Secretária escolar	1
Assistentes de Secretaria	2
Inspetores	2
Motorista	1
Porteiros	2
Vigilantes	2

Fonte: a autora com dados fornecidos pela escola (2023)

A escola possui uma boa estrutura física diante das demais escolas municipais, e atende às necessidades da comunidade de forma eficaz. Possui dez salas de aula, uma biblioteca, dois refeitórios, duas cantinas, uma secretaria, uma diretoria, uma coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala para a educação especial, uma sala de dança, banheiros para professores, funcionários e alunos, uma sala de jogos, uma sala de robótica, uma sala de vídeo e uma área de descanso. Além disso, possui uma pequena quadra esportiva em suas dependências e uma quadra poliesportiva maior localizada do outro lado da rua, além de uma horta e um pomar escolar. Devido à alta demanda, por conta da educação em tempo integral, a escola também faz parceria com a Casa Anísio Teixeira, para oficinas de teatro, e com o Sindicato dos Servidores Públicos, para aulas de natação.

No último resultado divulgado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do ano de 2023, que é o indicador da qualidade da educação básica no Brasil, a escola recebeu nota 3,9. No decorrer da sua participação, obteve as seguintes notas: 2015 – 2,5; 2017-4,0; 2019-3,1. Estes resultados mostram que a escola inicia com uma nota muito baixa, porém em 2017 teve uma melhoria significativa. Já em 2019, a nota tem uma pequena queda. Em 2023, consegue elevar a nota, o que reflete que a escola adotou ações corretivas para resolver os problemas. No entanto, continua a enfrentar desafios para alcançar a média estadual de 4,2, e nacional, de 5,0 pontos.

Em relação a Biblioteca, ela não atende às necessidades da escola, pois é um

espaço que carece do básico. Em uma observação realizada neste espaço, nota-se a quantidade insuficiente de livros e a falta de materiais, como mobiliário adequado e recursos tecnológicos diversificados. A escassez de títulos no que diz respeito a literatura afro-brasileira e indígena é visível. Além disso, a falta de um funcionário para gerenciar e organizar este espaço torna-se mais difícil garantir que os poucos e escassos recursos disponíveis sejam utilizados de maneira eficaz.

É importante notar que a Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira está localizada em um bairro caracterizado pela violência, incluindo uso de drogas, tráfico, roubo e violência doméstica. A comunidade é composta por uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outros municípios da Bahia. A infraestrutura urbana no bairro inclui água encanada na maioria das casas, eletricidade, mas esgoto público limitado, pavimentação e iluminação.

O bairro conta com um Posto de Saúde e um Programa de Saúde da Família (PSF). Apesar dos desafios, o bairro Ovídio Teixeira está em crescimento, com um setor comercial ativo, incluindo lojas de roupas, lojas de materiais de construção, padarias, farmácias, academias, bares, açougues, lanchonetes, mercearias, supermercados e um mercado popular. Também conta com a igreja matriz da paróquia Nossa Senhora da Conceição Aparecida, igrejas protestantes e um Terreiro de Candomblé. Em termos de educação, o bairro também abriga outras duas escolas: o Grupo Escolar Dácio Alves de Oliveira, para o Ensino Fundamental I, e o Grupo Escolar Therezinha Bonfim, que atende à Educação Infantil. Além disso, há duas creches: Creche Rainha da Paz e Creche Dayse Barreira de Alencar.

Como uma escola localizada em um bairro periférico, a Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira tem um número significativo de alunos negros. Muitos desses alunos vêm de origens desprivilegiadas, muitas vezes sofrendo de desnutrição e vindos de situações familiares instáveis. Em função de diversos problemas de caráter social e familiar, a escola vinha apresentando dificuldades no enfrentamento dos desafios que se manifestam por meio da indisciplina, da falta de interesse pelos estudos, desmotivação e desvalorização dos processos educativos e da própria escola enquanto espaço de desenvolvimento humano. Assim, em 2019, os professores iniciaram um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação em busca de projetos e alternativas que ajudassem no enfrentamento dos desafios e da violência postos no cotidiano da escola, iniciando-se

assim as discussões e os preparativos para a implementação de um programa de educação em tempo integral. Essa iniciativa teve como objetivo proporcionar uma experiência educacional diferenciada, pois a equipe da escola observou que a educação regular não estava atendendo às necessidades da comunidade. O programa estende o tempo dos alunos na escola e inclui atividades extracurriculares além do currículo regular.

Com o programa de educação em tempo integral, a escola agora oferece um cronograma estendido, permitindo que os alunos participem de atividades extracurriculares, como futebol, natação, vôlei, teatro, dança, iniciação científica e robótica. Essas atividades complementam o currículo regular, proporcionando aos alunos experiências que contribuem para seu desenvolvimento como cidadãos ativos e engajados. Além disso, para facilitar a conclusão das tarefas pelos alunos e o tempo de qualidade com a família, há sessões de orientação de estudo.

O programa de educação em tempo integral também garante que os alunos recebam quatro refeições diárias: café da manhã, às 7h30; lanche, às 10h; almoço, às 12h e um lanche da tarde, às 15h30. Este plano de refeições aborda as necessidades nutricionais dos alunos de famílias que lutam para fornecer alimentos adequados.

3.4 O Projeto Político Pedagógico, os planos de curso e as questões étnico-raciais na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira

Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira é um instrumento de gestão educacional que, segundo Silva (2003), é:

Um documento teórico-prático que pressupõe a interdependência e a reciprocidade entre seus dois polos, elaborado coletivamente pelos stakeholders da escola. Integra os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e deseja praticar, definindo valores, princípios e comportamentos humanitários considerados adequados à convivência humana. Indica indicadores de boa educação e qualifica as responsabilidades sociais e históricas da escola (Silva, 2003, p. 296).

A dimensão política do PPP reflete a visão da educação como meio de transformação social, destacando o papel da escola na promoção de valores democráticos, justiça social e cidadania ativa. A dimensão pedagógica foca na estruturação de práticas educacionais, metodologias de ensino, currículos e estratégias

de avaliação, visando à efetividade nos processos de aprendizagem dos alunos. Essas dimensões são interdependentes e essenciais para a criação de um ambiente escolar que não apenas eduque, mas também forme indivíduos conscientes e participativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 representa um marco significativo no desenvolvimento do PPP e do planejamento educacional no Brasil. A LDB introduziu a gestão democrática nas escolas, levando a uma profunda transformação na formulação do PPP. Antes, eles eram uniformes, com pouca variação entre as escolas, refletindo um modelo de planejamento educacional centralizado e padronizado.

A LDB permitiu que todos os profissionais da educação, incluindo professores, coordenadores, diretores e até mesmo a comunidade escolar participassem ativamente da construção do PPP. Essa participação democrática permitiu que cada escola adaptasse o documento ao seu contexto e necessidades locais, tornando os PPPs mais flexíveis e representativos da diversidade e especificidades de cada escola. Conseqüentemente, a promoção da gestão escolar democrática pela LDB foi crucial para a criação de PPPs mais dinâmicos e contextualmente relevantes, em contraste com a uniformidade anterior. Silva (2003) enfatiza a importância dessa democratização para um planejamento educacional efetivo e participativo.

O desenvolvimento e a implementação deste documento devem ser práticos para envolver a equipe, os alunos, as famílias e a comunidade de forma eficaz. Essa abordagem garante que todas as partes interessadas entendam a importância e os objetivos, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo (Ferreira et al., 2023). A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no PPP não deve apenas cumprir a legislação, mas também refletir a realidade social da escola. O diálogo contínuo com a comunidade escolar ajuda a garantir que o referido documento não apenas atenda aos requisitos legais, mas também ressoe com as experiências e necessidades locais.

Essa interação garante que este instrumento continue sendo um documento vivo e representativo da comunidade que atende, abordando a diversidade e a história afro-brasileira contextualmente e contribuindo para criar uma educação inclusiva e democrática, que respeita e celebra a pluralidade cultural do Brasil. O PPP da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira foi revisado em 2023, refletindo a realidade atual da

educação em tempo integral. O documento afirma:

A Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, ao oferecer educação em tempo integral, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento socioeducacional dos alunos, ampliando seu repertório cultural e artístico, proporcionando experiências educacionais mais significativas e fomentando o pensamento crítico e criativo, culminando na formação integral do indivíduo” (CAETITÉ, p. 11).

Dessa forma, a adoção do modelo de educação em tempo integral pela escola busca criar um ambiente educacional mais rico e abrangente, propiciando o desenvolvimento integral dos seus alunos, em consonância com os princípios da educação democrática e inclusiva. O documento contém 87 páginas, trazendo nas páginas iniciais a lista dos nomes dos membros do comitê responsável por sua construção e os representantes do conselho escolar. Isso demonstra o envolvimento de professores, administradores e representantes do conselho na criação.

O PPP detalha todas as leis aplicáveis, projetos implementados, métodos de ensino, estratégias de avaliação, planos de ação, metas, diagnósticos e outros assuntos relevantes. Está dividido em oito capítulos: 1. Introdução; 2. Identidade e Organização Institucional (Ato Situacional); 3. Concepções, Princípios e Fundamentos (Ato Conceitual); 4. Diretrizes para a Prática Pedagógica (Ato Operacional); 5. Etapas de Ensino; 6. Políticas e Modalidades Educacionais; 7. Monitoramento e Avaliação do PPP; 8. Considerações Finais e Referências.

O capítulo introdutório enfatiza o papel do PPP como documento norteador das ações educacionais da escola. Discute a importância de detalhar leis, projetos institucionais, métodos de ensino, estratégias de avaliação e estabelecer planos de ação e metas para garantir uma educação de qualidade. O capítulo 2 aborda a identidade da escola, incluindo sua estrutura organizacional, visão, valores, missão, objetivos e história institucional e destaca a função social da escola e as metas educacionais dentro de seu contexto local. O capítulo 3 descreve os princípios e fundamentos que norteiam a abordagem educacional da escola, enfatizando a gestão democrática, a inclusão social e o respeito à diversidade cultural. O capítulo 4 fornece diretrizes detalhadas para a prática pedagógica, abrangendo metodologias, currículos e estratégias de avaliação, refletindo o compromisso da escola com o ensino e a aprendizagem eficazes.

O capítulo 5 detalha os estágios de educação oferecidos pela escola, alinhando-os com os objetivos educacionais gerais. O capítulo 6 discute políticas e modalidades educacionais, incluindo educação especial e educação em tempo integral. O capítulo 7 se concentra nos processos de monitoramento e avaliação do PPP. O capítulo 8 conclui com considerações finais e referências, resumindo os principais aspectos do PPP e fornecendo uma visão geral de seu desenvolvimento e implementação.

No tópico 6.6, intitulado **A política de Educação para relações Étnico-raciais**, cita algumas dificuldades enfrentadas pela escola, no que se refere à discriminação racial e à promoção de uma educação antirracista, como a presença do racismo estrutural que se reflete na escola, a falta de formação adequada para os professores lidarem com as questões raciais, o silenciamento de alunos negros, a presença de atitudes discriminatórias, como piadas, xingamentos, violência verbal e física. Como ações de enfrentamento a essa realidade, o documento cita²⁵:

- Mobilização da comunidade escolar;
- Identificar as ações preconceituosas;
- Fortalecimento de relações de amizade, acolhimento e atenção aos discentes que sofrem Bullying e preconceito;
- Conscientizar toda a comunidade escolar sobre a importância de se ter uma escola sem preconceito;
- Conscientizar a comunidade escolar de que todos somos iguais;
- Trabalhar de forma educativa sobre a importância de se respeitar o outro;
- Trabalhar, por meio de projetos e atividades, a questão do racismo na escola;
- Utilizar instrumentos áudio visuais, palestras, dentre outros, para a conscientização da comunidade escolar.

Entendemos estas ações como importantes para o fim que se deseja, porém sentimos falta de um plano de ação com os responsáveis, prazo, recursos necessários,

²⁵ Ver: PPP da escola (CAETITÉ, 2023)

entre outros fatores para que cada ação seja verdadeiramente aplicada, pois, como diz o ditado popular, “o que é de todo mundo não é de ninguém”.

Ao analisar o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Caetité, publicado no Diário Oficial do Município em 2020, observa-se que, na seção dedicada à disciplina HABI, há o detalhamento apenas dos conteúdos do 8º e 9º anos. Isso se deve à mudança que fez com que a disciplina fosse oferecida apenas nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas demais escolas da rede. No entanto, ao examinarmos a seção destinada à Escola Manoel Lopes, a única que oferece educação integral e, portanto, disponibiliza a disciplina HABI do 6º ao 9º ano, notamos a ausência dos conteúdos referentes ao 6º e 7º anos. Dessa forma, nossa análise se limitou aos Planos de Curso.

Ao analisar os planos de curso e compará-los com o Referencial Curricular, fica claro que ambos são desenvolvidos de forma alinhada à base de conteúdo abordada nas aulas de História. Em outras palavras, esses documentos fornecem orientações sobre a integração dos conteúdos temáticos relacionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme delineados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Os planos de curso apresentam várias considerações dignas de nota. Primeiramente, a construção desses planos revela uma tendência a uma narrativa histórica linear. No entanto, há um esforço claro para estudar a presença e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade de Caetité. Essa abordagem indica que os planos de curso visam resgatar e reconhecer a identidade negra e valorizar aqueles que contribuíram para a comunidade, bem como para a história local.

Dessa perspectiva linear, espera-se que os alunos se envolvam em um estudo abrangente da história africana e afro-brasileira ao longo de seus anos escolares. Isso inclui examinar a história da escravidão, os processos de escravidão, o continente africano antes da colonização europeia e as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira. Mais detalhadamente, os planos do curso são estruturados para cobrir as seguintes áreas principais:

- África pré-colonial: os alunos exploram as diversas civilizações, culturas e sociedades que existiam na África antes da intrusão europeia. Isso inclui estudar a rica história e as contribuições de vários reinos e impérios

africanos.

- Comércio Transatlântico de Escravos: os planos abordam o impacto do comércio transatlântico de escravos na África e no Brasil. Isso inclui um exame dos mecanismos do comércio de escravos, as experiências de indivíduos escravizados e os efeitos duradouros nas sociedades africanas e sua diáspora.
- Contribuições Afro-Brasileiras: o currículo enfatiza as contribuições significativas dos afro-brasileiros para o desenvolvimento da cultura, sociedade e economia brasileiras. Isso inclui estudar figuras históricas importantes, práticas culturais e movimentos sociais liderados por afrodescendentes.
- Contexto local: os planos do curso também focam na história local de Caetité, destacando as contribuições dos afrodescendentes para a comunidade. Isso envolve explorar eventos históricos locais, figuras proeminentes e práticas culturais que moldaram a cidade.

O aspecto crítico do Plano de Curso é reconhecer e valorizar a identidade e a herança negra. Isso envolve atividades e discussões que visam promover uma compreensão mais profunda da cultura afro-brasileira e seu papel no contexto histórico mais amplo. No geral, os planos de curso visam fornecer aos alunos uma compreensão completa da história africana e afro-brasileira, garantindo que eles obtenham informações sobre as contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes. Ao fazer isso, os planos buscam promover uma educação histórica mais inclusiva e abrangente que reconheça e celebre as diversas origens e contribuições de todos os indivíduos dentro da sociedade brasileira.

As cadernetas observadas evidenciam que os docentes seguem aquilo que está no Plano de Curso. Como por exemplo, no 6º ano, é proposto para a primeira unidade o estudo sobre os Marcos Legais (Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008) e, ao verificar o registro nas cadernetas das turmas, observa-se que os professores cumpriram essa diretriz, incluindo a leitura e discussão de um texto, exibição de um vídeo e exercícios de fixação. Observou-se também que, mesmo seguindo o planejamos anual, os professores se preocupam em atender as necessidades da turma, como por exemplo, em uma caderneta,

o professor fez uma revisão dos conteúdos logo que os alunos demonstraram dificuldades de compreensão dos mesmos.

A Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, além da aplicação da disciplina HABI e das ações descritas no PPP, realiza todos os anos a Semana da Consciência Negra, no mês de novembro, assim como preconiza a Lei em relação a celebração do dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra. Durante esta semana, são realizados palestras, gincanas, desfiles, oficinas (de turbantes, arte africana, bonecas Abayomi, etc), apresentações teatrais, de dança (em especial maculelê), capoeira, batalhas de Hip Hop, etc., como podemos visualizar nas figuras 7, 8 e 9. A escola se torna palco de momentos que dão visibilidade a protagonistas negros, compartilhamento de saberes do povo negro, informações e reflexões para o combate ao racismo. Inclusive o engajamento e participação ativa dos alunos durante este período é notório, como foi afirmado pelos professores durante as discussões na formação aplicada a eles.

Figura 5 – Alunas representando a beleza negra



Fonte: Instagram da escola, 2023.

A imagem é um registro fotográfico que pretendeu celebrar a riqueza e a diversidade da beleza negra presente na escola, buscando refletir a história e a identidade de uma parcela significativa dos alunos. Estas fotografias fizeram parte do Projeto da Consciência negra do ano de 2023.

Figura 6 – Desfile da Beleza Negra

Fonte: Instagram da escola, 2023

Na foto, observa-se os alunos vencedores do concurso da Beleza Negra, acompanhado de seus professores e da direção da escola. O concurso tem como objetivo compreender a importância da representatividade e da diversidade da beleza negra, promover e resgatar a autoestima e o empoderamento de alunos negros e alunas negras, assim como conscientizar alunos não negros sobre o respeito e a diversidade presentes na sociedade brasileira.

Figura 7 – Apresentação de Dança (Maculelê)

Fonte: Instagram da escola, 2023

A atividade ilustrada na imagem acima demonstra o esforço da escola em desenvolver práticas que respeitem a diversidade étnico-racial presentes no bairro. A dança maculelê é uma expressão cultural muito forte e a escola traz com o objetivo de promover um ambiente de respeito e valorização das tradições culturais afro-brasileiras.

Enfim, a Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, através de seus documentos legais e práticas pedagógicas, vem buscando atender ao que preconizam as leis e as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, porém, necessita de um processo contínuo de reflexões e acompanhamento para que essas práticas sejam efetivas.

Após estas reflexões, no próximo capítulo, apresentaremos a discussão dos resultados a partir das informações coletadas, relacionando-as a partir de um diálogo entre a teoria e o campo empírico.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PRATICADO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL LOPES TEIXEIRA

“Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.”

(BRASIL, 2004, p.14)

Este capítulo destina-se a apresentar a análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, com foco nas reflexões sobre o currículo praticado e as questões étnico-raciais na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. A estrutura deste capítulo é dividida em seções que exploram tanto o perfil dos estudantes, quanto o dos docentes, além de abordar os produtos educacionais desenvolvidos ao longo da pesquisa.

A primeira seção 4.1 - Perfil dos Estudantes irá descrever as características demográficas e socioeconômicas dos alunos da escola, permitindo uma compreensão contextualizada do ambiente escolar. Essa análise incluirá informações sobre a diversidade étnica dos estudantes, bem como suas origens culturais, que são fundamentais para entender como eles se relacionam com o currículo HABI. Na seção 4.1.1 - A percepção dos estudantes sobre sua identidade e sobre a disciplina HABI, serão apresentados dados coletados, por meio de questionários e entrevistas, que revelam como os alunos percebem sua própria identidade étnica e racial, bem como sua relação com a disciplina de HABI. Esse feedback é crucial para compreender como os alunos se sentem representados e valorizados no ambiente escolar.

A seção 4.2 - O perfil dos docentes se concentrará nas características dos professores que ministram a disciplina HABI, incluindo formação acadêmica, experiência profissional e compromisso com as questões étnico-raciais. Essa análise ajudará a entender a capacidade dos educadores de implementar o currículo de forma eficaz. Em 4.2.1 - A percepção dos professores em relação à disciplina HABI, serão abordadas as opiniões dos educadores sobre a importância da disciplina, sua eficácia na promoção da

diversidade cultural e os desafios enfrentados na prática. Os dados apresentados nessa seção serão oriundos de entrevistas e questionários aplicados aos professores.

Na subseção 4.2.2 - As percepções dos professores da disciplina HABI sobre as questões étnico-raciais em sua prática docente, os professores compartilharão suas experiências e reflexões sobre como as questões raciais e étnicas são abordadas em sala de aula, destacando as dificuldades e os recursos didático-pedagógicos utilizados. Essa análise será baseada em entrevistas e relatos dos educadores. A seção 4.3 - Produto educacional apresentará os resultados dos módulos desenvolvidos durante a formação dos professores, visto que as discussões e reflexões realizadas durante a aplicação do mesmo foram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

4. 1 Perfil dos estudantes

A presente pesquisa teve como um dos focos compreender o perfil dos estudantes da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, especificamente aqueles que participam da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI). Para isso, foram coletados dados demográficos e informações sobre a percepção de identidade étnica e experiências relacionadas à questão racial. A amostra é composta por 08 alunos, distribuídos entre os 8º e 9º anos, conforme mostrado na tabela abaixo:

Quadro 5 – Dados Demográficos dos alunos

Nome	Sexo	Série	Turma	Cor/Raça	Idade	Cidade de Nascimento	Bairro
Aluna 1	Feminino	8º ano	B	Pardo	17	Caetité	Ovídio Teixeira
Aluna 2	Feminino	8º ano	9	Pardo	15	Caetité	Nossa Senhora da Paz
Aluno 3	Masculino	8º ano	A	Preto	16	Caetité	Ovídio Teixeira

Aluno 4	Masculino	9º ano	A	Indígena	15	Caetité	Ovídio Teixeira
Aluna 5	Feminino	8º ano	B	Preto	20	Guanambi	Nossa Senhora da Paz
Aluna 6	Feminino	9º ano	Sala 13	Preto	14	Caetité	Ovídio Teixeira
Aluna 7	Feminino	9º ano	Sala 14	Pardo	16	Caetité	Nossa Senhora da Paz
Aluno 8	Masculino	9º ano	Sala 14	Preto	17	Caetité	Nossa Senhora da Paz

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários (2023).

Dos 08 alunos participantes, 5 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A maioria dos alunos se identifica como Pardo (3), seguido por Preto (4) e Indígena (1). As idades variam entre 14 e 20 anos, refletindo uma diversidade de experiências e percepções sobre identidade racial. Os alunos residem predominantemente na zona urbana (100%), com a maioria vivendo em bairros próximos à escola, como Ovídio Teixeira e Nossa Senhora da Paz. Esse contexto urbano pode influenciar suas experiências em relação à questão étnico-racial, visto que o ambiente escolar é uma extensão da sociedade em que vivem.

Em relação à percepção sobre identidade, a maioria dos alunos se sente bem com sua cor. Por exemplo, o aluno 3 destaca: "eu amo minha cor", enquanto a aluna 5 afirma que "todo negro é bonito". Essas afirmações refletem uma autoestima positiva em relação à cor da pele, embora algumas experiências negativas relacionadas ao racismo tenham sido mencionadas. Em relação à disciplina HABI, a maioria dos alunos considera importante abordar questões raciais e de identidade. A aluna 2 expressa que "é importante na vida de cada um", e a aluna 5 afirma que "ajuda a refletir a quem está julgando". Isso indica que a disciplina pode ter um papel significativo na formação da consciência racial dos alunos.

O perfil dos estudantes da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira revela uma juventude consciente de sua identidade racial, com uma maioria que se sente confortável

e valorizada em relação à sua cor de pele. Apesar de algumas experiências de discriminação e racismo, os alunos reconhecem a importância da disciplina HABI em suas vidas e em suas relações sociais. Esse contexto destaca a necessidade de práticas pedagógicas que continuem a promover a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo.

Além disso, as experiências compartilhadas por alguns alunos, em relação ao racismo nas escolas e em ambientes públicos, revelam a presença de problemas que ainda precisam ser enfrentados. Essas narrativas são importantes para a compreensão do impacto da discriminação na vida dos jovens e a urgência de iniciativas que promovam um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Os participantes da pesquisa oferecem uma visão diversificada sobre a percepção de identidade racial e as experiências relacionadas à disciplina HABI. Entre os pontos mais significativos, destaca-se a autoestima positiva que a maioria dos alunos demonstra em relação à sua cor de pele. Participantes como o aluno 3 e a aluna 5 expressam amor por sua cor e afirmam que ser negro é uma característica a ser valorizada. Isso sugere que, apesar das dificuldades enfrentadas em suas interações sociais, muitos alunos estão desenvolvendo uma identidade racial orgulhosa.

Outro aspecto importante é a percepção da disciplina HABI. Os estudantes reconhecem que a disciplina é relevante para a discussão sobre racismo e discriminação. A maioria deles se mostrou favorável ao conteúdo abordado, indicando que a matéria contribui para a formação de uma consciência crítica sobre questões étnico-raciais. As alunas 2 e 7 afirmam que a disciplina é fundamental para a reflexão sobre comportamentos e preconceitos, ressaltando a necessidade de um ensino que promova a empatia e o respeito mútuo.

4.1.1 A percepção dos estudantes sobre sua identidade e sobre a disciplina HABI

O objetivo desta seção é discutir as percepções dos alunos sobre sua identidade étnico-racial e como a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) influencia essa percepção. A análise busca entender como as experiências individuais e coletivas moldam a relação dos estudantes com suas identidades e com a educação recebida. Os critérios utilizados para a análise incluem a identificação da cor/raça dos alunos, as experiências relatadas sobre racismo e discriminação, a autoestima em relação

à cor da pele, e as opiniões sobre a disciplina HABI. As respostas dos alunos foram agrupadas e comparadas para identificar padrões, semelhanças e contrastes nas percepções. Os principais achados indicam que a maioria dos alunos demonstra uma autoestima positiva em relação à sua identidade racial, reconhecendo a importância da disciplina HABI para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre questões étnico-raciais.

Os alunos apresentam uma diversidade de percepções sobre a identidade racial, com muitos expressando orgulho em relação à sua cor de pele. O aluno 3 afirma: "eu amo minha cor", destacando um sentimento de apreço em ser negro. Essa afirmação ressoa com a da aluna 5, que considera que "todo negro é bonito" e se orgulha de sua cor. Essa valorização racial é um ponto positivo, evidenciando uma construção identitária saudável entre os alunos. Autores como Munanga (2015) e Gomes (2001) enfatizam que a identidade é uma autopercepção que permite a cada indivíduo ou grupo étnico preservar aspectos físicos, sociais e culturais, configurando-se como um processo dinâmico e contínuo. Munanga (2015) argumenta que a definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) são fundamentais para a defesa da unidade do grupo e a proteção de seus interesses.

Nesse contexto, a valorização da identidade, como evidenciada nas falas dos alunos, se alinha com as ideias de Bell Hooks (2017), que enfatiza a importância do amor próprio na luta contra o racismo, sugerindo que a aceitação da própria raça é um ato de resistência. Assim como, Angela Davis destaca a relevância da autoafirmação na luta antirracista, evidenciando que a valorização da identidade negra é crucial na construção de uma sociedade mais justa. Assim, a construção identitária saudável entre os alunos, refletida em suas declarações, não apenas contribui para o fortalecimento da autoestima, mas também se configura como uma forma de resistência às narrativas que perpetuam a desvalorização da identidade negra, promovendo uma autodefinição que reafirma sua cultura em um contexto de opressão.

Por outro lado, alguns alunos relatam experiências negativas com racismo. A aluna 1 menciona ter sofrido preconceito em diversos contextos, como em transportes públicos e na escola, onde foi alvo de apelidos. Esse contraste entre o orgulho racial e as experiências de discriminação revela uma complexidade na vivência da identidade. Enquanto alguns alunos, como a aluna 2 e os alunos 3 e 4, se sentem confortáveis e

confiantes em sua pele, outros enfrentam desafios que podem impactar sua autoestima e percepção de si mesmos.

Essa dualidade é bem explorada por Silvio de Almeida, em *Racismo Estrutural* (2019), que destaca como o racismo é um sistema intrínseco à sociedade, manifestando-se em várias esferas da vida cotidiana. As experiências da aluna 1 ilustram perfeitamente essa realidade, evidenciando como o racismo estrutural pode se infiltrar em momentos aparentemente comuns, resultando em efeitos prejudiciais à saúde mental e ao bem-estar de indivíduos que enfrentam tais situações.

A interseccionalidade, um conceito desenvolvido por Crenshaw (2002), também é relevante aqui. Crenshaw (2002) argumenta que diferentes formas de discriminação se sobrepõem e se interagem, afetando a identidade das pessoas de maneiras complexas. No caso da aluna 1, o preconceito que ela enfrenta não é apenas por sua cor de pele, mas também por outros aspectos, como seu peso, o que destaca a importância de se considerar múltiplas opressões em suas vivências. Além disso, a reflexão de Hooks (2020), sobre a necessidade de reconhecer e confrontar as experiências de discriminação racial, é fundamental. Ela enfatiza que cultivar o amor-próprio em um ambiente que valoriza a diversidade é um passo crucial para a autoaceitação e para a resistência ao racismo. A dor expressa pela aluna 1 ressalta a necessidade de se criar espaços seguros nas escolas, para que a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada.

Abdias do Nascimento (1978) complementa essa discussão ao afirmar que a luta contra o racismo deve ser uma constante. A formação de uma identidade negra forte é uma forma poderosa de resistência, e a luta pela valorização é evidente nas vozes dos alunos. Eles se mostram simultaneamente empoderados e oprimidos, apontando para a urgência de uma educação que não apenas informe sobre racismo, mas que também capacite os estudantes a enfrentarem as adversidades que encontram no cotidiano. Dessa forma, a relação entre orgulho racial e experiências de discriminação revela a necessidade de práticas educacionais que promovam um entendimento crítico do racismo, ajudando os alunos a desenvolver uma identidade racial positiva e proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para lidar com os desafios que enfrentam em suas vidas.

Em relação à disciplina HABI, a maioria dos alunos reconhece seu valor. A aluna 2 destaca que a matéria "É importante na vida de cada um", enquanto a aluna 6 a considera

"incrível e super importante". Essa apreciação pela disciplina sugere que os alunos a percebem como um espaço essencial para aprendizado e reflexão sobre questões raciais. O aluno 4, por exemplo, menciona que a disciplina "fala sobre as culturas e evita o racismo", evidenciando que o conhecimento adquirido em HABI pode funcionar como um instrumento de empoderamento e conscientização. Essa percepção está alinhada com as ideias de autores como Munanga (2005) e Gomes (2001), que enfatizam a importância da educação no processo de construção da identidade étnica e racial. Munanga (2005), em suas reflexões sobre a educação antirracista, argumenta que a escola deve ser um espaço de formação crítica, onde os alunos possam desenvolver uma consciência racial saudável. A valorização que os estudantes atribuem à disciplina HABI reflete essa perspectiva, mostrando que eles reconhecem a necessidade de discutir suas identidades e culturas em um ambiente educacional.

Além disso, a abordagem crítica de Paulo Freire sobre a Educação, em que defende a conscientização como um meio de transformação social, encontra eco nas falas dos alunos. Ao considerarem HABI uma disciplina relevante, os estudantes estão expressando um desejo de não apenas compreender, mas também transformar a realidade em que vivem. A conscientização sobre a cultura afro-brasileira e indígena, conforme mencionada pelo aluno 4, é um passo importante para o empoderamento dos alunos, contribuindo para que eles se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Assim, a valorização da disciplina HABI pelos alunos não é apenas um reconhecimento de sua importância acadêmica, mas também uma afirmação de que a educação pode ser um veículo para a luta contra o racismo e a promoção da igualdade. Através dessa disciplina, os estudantes têm a oportunidade de se conectar com suas raízes culturais, desenvolver um senso crítico e fortalecer sua identidade, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entretanto, há nuances nas percepções sobre a eficácia da disciplina em lidar com o racismo. A aluna 1 menciona que a disciplina a ajuda a entender, mas acrescenta: "nem sempre as pessoas têm o mesmo senso que eu". Essa afirmação evidencia que, apesar dos esforços educativos, a sociedade ainda enfrenta desafios significativos que impactam a convivência entre os alunos. O reconhecimento da aluna 1 sobre a discrepância entre sua compreensão e a dos outros sugere a necessidade de uma abordagem mais abrangente que vá além da sala de aula.

Essa ideia encontra respaldo nas reflexões de autores como Hooks, (2017), que argumenta que a educação deve ser um processo transformador, que desafie não apenas as crenças dos alunos, mas também as normas sociais que perpetuam a desigualdade. A visão crítica de Hooks (2017) sobre a educação enfatiza a importância de um diálogo aberto e honesto sobre racismo e discriminação, o que pode ser fundamental para mudar percepções e comportamentos em contextos sociais mais amplos. Além disso, a teoria da interseccionalidade, proposta por Crenshaw (2002), nos ajuda a entender como diferentes fatores sociais interagem, criando complexidades nas experiências dos alunos.

O reconhecimento da aluna 1, de que nem todos compartilham de sua visão, ilustra a realidade de que a educação, por si só, não é suficiente para erradicar preconceitos profundamente enraizados. Para que a disciplina HABI tenha um impacto real e duradouro, é necessário um esforço coletivo, que envolva a formação dentro da escola, mas também a sensibilização das famílias e da comunidade. Assim, a fala da aluna 1 ressalta a importância de um currículo que não apenas informe, mas também capacite os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. A luta contra o racismo requer uma ação contínua e integrada, que envolva múltiplas frentes, promovendo uma conscientização que se estenda além do ambiente escolar e que desafie as normas sociais que sustentam a discriminação.

A maioria dos alunos relataram ter enfrentado situações de racismo, tanto na escola quanto em outros ambientes. As experiências variam de comentários ofensivos a casos mais sérios de discriminação em eventos sociais. Por exemplo, o aluno 8 que foi chamado de "macaco", um termo que não só ofende, mas também reforça estereótipos raciais nocivos que desumanizam as pessoas negras e a aluna 7 relata que sua prima sofreu bullying por causa do cabelo, uma característica frequentemente discriminada em uma sociedade que privilegia padrões de beleza eurocêtricos. Esses relatos mostram que, apesar das iniciativas educacionais, o racismo ainda é uma realidade presente no cotidiano dos estudantes. Em relação às experiências de racismo e discriminação na escola, os alunos responderam da seguinte forma:

Quadro 6 - Situação de racismo e discriminação vivenciados na escola.

Respostas	Quantidade
Sim	5
Não	2
Não Lembro	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários (2023).

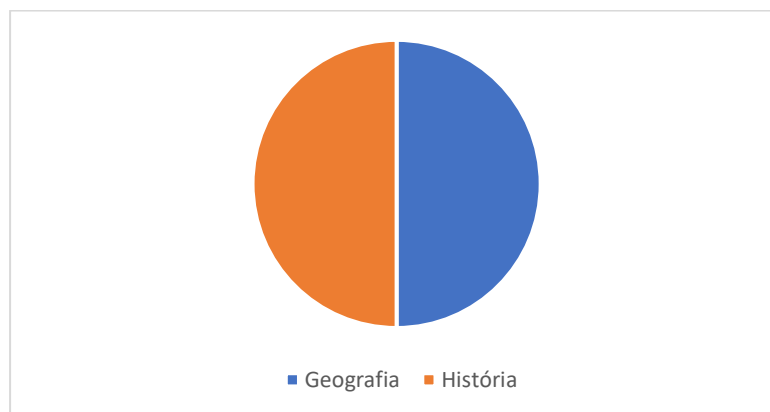
Por outro lado, a disciplina HABI é vista de forma positiva por 70% dos alunos, que a consideram importante para discutir questões de racismo e valorizar a cultura afro-brasileira e indígena. Muitos afirmaram que a disciplina os ajuda a compreender melhor as questões raciais e a lidar com situações de preconceito. O aluno 8 destacou que a HABI "ajuda a refletir sobre a importância de respeitar as diferenças". No entanto, 30% dos alunos mencionaram que, apesar de acharem a disciplina útil, nem todos os colegas compartilham da mesma compreensão, o que indica a necessidade de um trabalho contínuo de conscientização em toda a comunidade escolar. Quanto à convivência entre os alunos, a maioria a classifica como regular (45%), reconhecendo a presença de conflitos relacionados a questões raciais. Em contraste, a relação entre alunos e professores é considerada boa (60%), sugerindo que os educadores desempenham um papel positivo na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente mais inclusivo.

A discussão revela que, apesar dos desafios enfrentados, os alunos da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira apresentam uma percepção positiva de sua identidade étnico-racial, refletindo orgulho e autoestima. A disciplina HABI desempenha um papel crucial na formação dessa identidade, proporcionando um espaço de reflexão sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, as experiências de racismo e discriminação relatadas por alguns alunos indicam que ainda há um caminho a percorrer na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo. A continuidade de ações pedagógicas que abordem essas questões é fundamental para fortalecer a consciência racial e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

4.2. O perfil dos docentes

A pesquisa realizada na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, com foco no currículo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI), revela um perfil diverso de professores que trabalham nesta instituição. Os dados coletados por meio de entrevistas indicam que a maioria dos professores tem formação acadêmica em áreas relacionadas à educação, como História e Geografia, e possui experiência significativa, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Gráfico 1: Formação Acadêmica dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários (2023).

A identidade racial entre os educadores, reflete as complexas dinâmicas sociais que cercam a questão da autoidentificação. No grupo em questão, notamos que 1(um) professor se declarou como preto, 1(um) não se identificou, 1(um) como branco e 3(três) como pardos. Uma das professoras ressaltou que sua autoidentificação era de acordo com o que estava registrado em sua certidão de nascimento, evidenciando as tensões entre a percepção individual e as categorias sociais vigentes. Durante o curso de formação, ficou evidente que muitos professores lidam com incertezas a respeito de sua própria declaração de cor, algo que pode estar associado ao fenômeno do colorismo, no qual as diferentes tonalidades de pele afetam a maneira como as pessoas são percebidas e tratadas na sociedade.

Os professores entrevistados demonstram um comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo, embora a maioria não tenha qualificações específicas de pós-graduação em temas étnico-raciais. Suas formações acadêmicas geralmente envolvem diversidade cultural, mas a ausência de cursos especializados e

treinamento em diversidade étnico-racial continua sendo uma preocupação recorrente. Muitos professores reconhecem a importância de se aprofundar em diretrizes curriculares que abordam a educação étnico-racial, mas se sentem inadequadamente preparados para implementar essas diretrizes de forma eficaz.

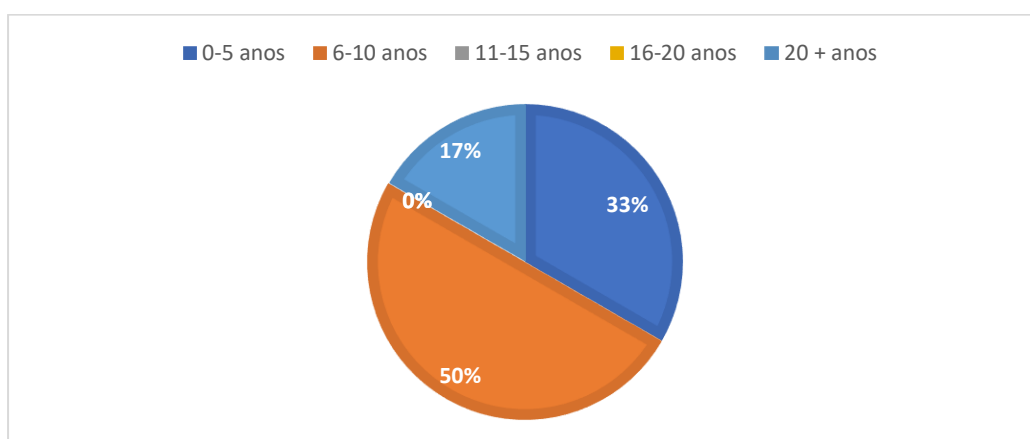
Quadro 7 – Professores com formação em diversidade étnico racial.

Nome do Professor	Formação em Diversidade Étnico-Racial
Professor A	Não
Professora B	Sim
Professora C	Não
Professora D	Não
Professora E	Não
Professora F	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários (2023).

A experiência entre os professores varia muito, com alguns tendo mais de 20 anos na área, enquanto outros estão apenas começando suas carreiras. Essa gama de experiências pode enriquecer as discussões sobre relações étnico-raciais, mas também destaca a necessidade de treinamento especializado para navegar nas complexidades do tópico. Além disso, muitos professores enfatizam a importância de compartilhar experiências e práticas pedagógicas entre colegas, o que pode promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

Gráfico 2 – Anos de atuação dos Professores da disciplina HABI



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários (2023).

Os professores relatam uma interação geralmente harmoniosa entre os alunos, mas reconhecem incidentes de preconceito e discriminação racial. A maioria dos educadores reconhece a importância de abordar essas questões em sala de aula, por meio de estratégias como círculos de discussão e atividades que incentivam a reflexão crítica. Os dados sugerem que os alunos são predominantemente negros ou pardos, e os professores percebem suas interações como marcadas por uma complexidade social que inclui amizade e conflito.

Os educadores também enfatizam a necessidade de criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual os alunos se sintam confortáveis para discutir suas experiências relacionadas à raça e etnia. No entanto, a falta de materiais e recursos educacionais apropriados para abordar temas étnico-raciais apresenta um desafio significativo. A escassez de livros, filmes e outros recursos que abranjam as culturas afro-brasileira e indígena limita a exploração desses tópicos em sala de aula. Os professores têm uma compreensão clara da importância da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, reconhecendo que a implementação do currículo HABI representa um avanço significativo no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial. No entanto, muitos apontam que as atuais políticas curriculares ainda requerem mais atenção à formação contínua dos professores e à valorização das culturas afrodescendente e indígena.

A participação dos professores no desenvolvimento curricular e na implementação de projetos pedagógicos que abordam a diversidade étnico-racial é considerada essencial. Muitos educadores expressam um desejo por maior integração de temas étnico-raciais em outras disciplinas, defendendo uma abordagem interdisciplinar que aprimore a educação dos alunos. Apesar desses desafios, os educadores mostram um forte comprometimento em promover a conscientização e o respeito às diferenças, reconhecendo que a educação é uma ferramenta crucial para a transformação social.

Além disso, a falta de apoio institucional e de políticas públicas focadas na formação de professores e na implementação efetiva das leis é uma questão crítica. Muitos educadores sentem que, sem apoio adequado, suas iniciativas podem ser limitadas e menos efetivas. Dessa forma, a pesquisa sugere que a escola deve se tornar um espaço

de diálogo e reflexão sobre questões étnico-raciais, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes. Implementar programas de formação e criar materiais educacionais que abordem a diversidade cultural são passos fundamentais para atingir esses objetivos, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de reconhecer e valorizar suas raízes.

4.2.1 A percepção dos professores em relação à disciplina HABI

A implementação do currículo HABI (História Afro-Brasileira e Indígena) foi um passo significativo em direção à inclusão e ao reconhecimento cultural nas escolas da cidade de Caetité. Esta seção explora as percepções dos professores sobre o currículo HABI, com base em dados de pesquisas recentes. O objetivo é entender como os educadores veem a eficácia, os desafios e os impactos deste currículo em suas práticas de ensino e nos resultados dos alunos. Os dados coletados de professores revelam uma gama diversa de experiências e opiniões sobre o currículo HABI, para fornecer uma visão abrangente do impacto do currículo.

A discussão sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil é complexa e multifacetada, como evidenciado nos textos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Gomes, além das entrevistas realizadas com professores da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. Os autores abordam a importância de uma educação que não apenas informe, mas que também transforme as relações sociais, destacando os desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais inclusivas.

Os professores evidenciam um reconhecimento claro da importância da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) na construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade cultural e promova a conscientização sobre as questões étnico-raciais. O professor A, ao afirmar que o currículo HABI ajuda a entender a fusão de várias raças e a valorização das múltiplas culturas representadas pelo movimento negro, ilustra a relevância desse currículo na formação de uma identidade coletiva mais rica e inclusiva. Essa perspectiva está alinhada com as reflexões de autores como Nilma Gomes, que enfatiza a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e étnica, contribuindo para a construção de uma cidadania plena (Gomes, 2001).

Entretanto, apesar das percepções positivas em relação ao impacto do HABI, os professores também destacam os desafios que dificultam sua implementação efetiva. O Professor A menciona a “falta de materiais e de treinamento contínuo” como barreiras significativas. Essa constatação ecoa as preocupações levantadas por Petronilha Gonçalves, que defende a necessidade de recursos adequados e formação contínua para educadores que atuam na área das relações étnico-raciais, a fim de garantir uma educação de qualidade que promova a igualdade e a inclusão (Silva, 2019).

A Professora C, sugere que “a política educacional para esse tema precisa ser repensada”, também ressalta a necessidade de um suporte mais robusto aos educadores. Esse chamado para uma revisão das políticas educacionais é fundamental, pois, como argumentam diversos autores, a implementação de currículos que abordem questões étnico-raciais não deve ser vista apenas como uma responsabilidade dos professores, mas como um compromisso institucional que envolve toda a comunidade escolar e políticas públicas efetivas. A ausência de suporte institucional pode comprometer a eficácia das iniciativas de ensino, perpetuando desigualdades já existentes (GOMES, 2001; SILVA, 2019).

As professoras B e E revelam as dificuldades que os educadores enfrentam ao implementar a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI), especialmente em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas. A professora E destaca a “complexidade de abordar questões raciais” e observa que muitos alunos se sentem desmotivados devido às suas condições de vida e experiências passadas. Essa afirmação é corroborada por autores como Silva (2019) e Gomes (2001), que enfatizam como fatores socioeconômicos podem influenciar o engajamento dos alunos nas discussões sobre identidade e diversidade cultural. Assim, a realidade socioeconômica dos estudantes não apenas impacta seu aprendizado, como também a receptividade ao currículo HABI, tornando essencial a criação de estratégias pedagógicas que considerem essas dimensões.

A preocupação da Professora E em criar um “ambiente seguro” para os alunos, no qual eles possam discutir suas experiências sem medo de julgamento, é fundamental para o sucesso de uma educação inclusiva. Essa ideia está alinhada com os princípios da educação antirracista, que preveem a construção de espaços de diálogo e respeito mútuo, onde a diversidade é celebrada e não apenas tolerada (Silva, 2019). A necessidade de um

ambiente acolhedor e seguro é essencial para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas realidades, contribuindo para um aprendizado significativo e transformador.

A professora B complementa essa perspectiva ao afirmar que “os círculos de discussão são cruciais para entender as realidades de nossos alunos”. Essa abordagem enfatiza a importância da pedagogia participativa, na qual os alunos são incentivados a compartilhar suas vivências e reflexões. Essa prática é respaldada por autores que defendem que a inclusão de vozes diversas no processo educacional é um passo vital para promover a empatia e a compreensão entre os estudantes (Silva, 2019). Assim, as discussões em grupo não apenas fomentam a aceitação da diversidade, mas também criam uma cultura de solidariedade e respeito, fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Dentro desse plano, as reflexões das professoras B e E destacam a urgência de se abordar as questões étnico-raciais dentro de um contexto mais amplo, que reconheça as desigualdades sociais e busque criar um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos. A educação, nesse sentido, deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo uma conscientização crítica e o respeito às diferenças como um passo essencial para a formação de cidadãos mais justos e conscientes.

As professoras E e C evidenciam a importância do currículo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) no desenvolvimento da identidade e pertencimento dos alunos. A afirmação da professora E de que “a disciplina promove discussões necessárias” revela como o HABI não apenas ensina conteúdos, mas também provoca diálogos significativos sobre a herança cultural dos estudantes. Essa experiência de engajamento está alinhada com os estudos de Gomes (2001), que defendem que a valorização da cultura afro-brasileira e indígena na educação é crucial para o fortalecimento da autoestima e da identidade dos alunos, promovendo um sentido de pertencimento e orgulho cultural.

A observação da professora E destaca a capacidade do HABI de impactar positivamente a formação de uma identidade cultural sólida entre os alunos, essencial em um contexto em que a diversidade muitas vezes é negligenciada. Essa conexão entre os alunos e suas raízes é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e

respeitosa, em que a pluralidade cultural é reconhecida e celebrada (Silva, 2019). No entanto, apesar dos benefícios evidentes do currículo HABI, a preocupação expressa pela professora C sobre a “lacuna significativa em recursos pedagógicos e treinamento” ressalta um desafio importante na implementação eficaz dessa disciplina. Essa afirmação reflete uma realidade compartilhada por muitos educadores, que enfrentam dificuldades em acessar materiais e formação adequados para ensinar de maneira eficaz (Silva, 2019). Essa falta de recursos não apenas limita as possibilidades de ensino, mas também pode comprometer a qualidade da experiência educacional dos alunos, dificultando a plena efetivação dos objetivos do HABI.

Nesse sentido, enquanto o currículo HABI se mostra um instrumento poderoso para promover a identidade e o pertencimento dos alunos, as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a recursos e treinamento adequados são questões que precisam ser abordadas com urgência. A formação continuada dos educadores e o fornecimento de materiais pedagógicos apropriados são essenciais para garantir que o HABI cumpra seu papel transformador na educação, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados em sua cultura e identidade.

Por esse ângulo, Silva (2019) e Gomes (2001), juntamente com os questionários, revela um panorama complexo sobre a educação e as relações étnico-raciais no Brasil. Embora tenha havido avanços nas políticas educacionais, os desafios persistem, exigindo comprometimento contínuo dos educadores e da sociedade. A formação contínua de professores, a valorização das identidades culturais e a promoção de um currículo inclusivo são passos essenciais para que a educação cumpra seu papel na transformação social, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Como conclui Silva (2019, p. 49), “somente por meio da educação podemos romper com a lógica excludente que ainda permeia nossas instituições”.

As perspectivas da equipe de gestão da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira sobre o currículo do HABI e questões raciais refletem tanto um progresso significativo quanto desafios contínuos. A coordenadora pedagógica destaca a importância do HABI na reformulação da narrativa histórica dos afrodescendentes, enfatizando que os alunos ganharam consciência das valiosas contribuições sociais e culturais dos negros para o Brasil. Essa mudança de perspectiva é vista como crucial para empoderar os alunos, que agora se sentem mais confiantes sobre sua identidade. A diretora da escola complementa

essa visão afirmando que as leis 10.639/03 e 11.645/08 são essenciais para valorizar a cultura afro-brasileira. Ela enfatiza que essas leis promovem uma educação que respeita a diversidade e fomenta a convivência harmoniosa entre todos os indivíduos, combatendo a discriminação e a desvalorização dos povos que contribuíram para a formação do país.

A diretora e a coordenadora pedagógica destacam a urgência do desenvolvimento profissional contínuo dos professores como um elemento crucial para a eficácia do ensino e a implementação das leis que promovem a educação étnico-racial. A coordenadora enfatiza que “a troca de conhecimento enriquece o trabalho pedagógico”, ressaltando a importância da colaboração e do compartilhamento de experiências entre os educadores. Essa perspectiva está alinhada com o que propõe Silva (2019), que defende que a formação colaborativa não só melhora a prática docente, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. A formação contínua é, portanto, uma ferramenta essencial para equipar os professores com as competências necessárias para lidar com a diversidade cultural e promover um ensino mais inclusivo.

Por outro lado, a afirmação da diretora sobre a necessidade de alinhar as práticas educacionais às “novas demandas sociais” indica que a educação deve ser um processo em constante evolução, adaptando-se às transformações da sociedade. Esse alinhamento é fundamental para que os educadores possam abordar questões contemporâneas, como o racismo e a desigualdade, em suas práticas pedagógicas. No entanto, a constatação de que “ainda persistem comentários racistas entre os alunos” evidencia que, apesar dos avanços, a discriminação racial continua a ser um desafio no ambiente escolar. Essa realidade é corroborada por Gomes (2001), que alerta para a necessidade de intervenções educativas que abordem não apenas a inclusão, mas também o combate efetivo ao racismo dentro das escolas.

Assim, a equipe gestora da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira destaca a importância de ações concretas que promovam o respeito e a valorização da diversidade. É imperativo que a escola não apenas implemente políticas de formação, mas que também crie um ambiente seguro e acolhedor onde todos os alunos possam expressar suas identidades sem medo de preconceito. Essa abordagem é vital para a construção de um espaço escolar que realmente reflita a diversidade da sociedade e combata as raízes do racismo. Portanto, a formação contínua dos professores, juntamente com ações educativas

focadas na diversidade, são fundamentais para promover um ambiente escolar em que todas as identidades são valorizadas e reconhecidas.

Os dados sugerem que, embora o currículo HABI seja valorizado por seu papel na educação cultural e no antirracismo, sua implementação enfrenta vários obstáculos. Os professores apreciam os objetivos do currículo, mas lutam com recursos limitados e treinamento insuficiente. A eficácia do currículo na promoção da compreensão cultural e no combate ao racismo é evidente, mas seu potencial total é prejudicado por questões sistêmicas dentro das instituições educacionais. Os níveis variáveis de suporte e disponibilidade de recursos refletem desafios mais amplos dentro do sistema educacional, que impactam a qualidade e a consistência da instrução HABI. As observações dos professores se alinham com temas mais amplos da necessidade de melhor treinamento e recursos para aprimorar o impacto do currículo.

Concluindo, a busca por uma educação que realmente reflita a diversidade cultural do Brasil continua sendo um desafio contínuo, mas a dedicação e o comprometimento da equipe são cruciais para impulsionar mudanças significativas no espaço escolar. O currículo HABI é reconhecido como um componente crucial da educação brasileira para abordar questões raciais e culturais. Os professores geralmente apoiam seus objetivos e apreciam seu impacto na identidade do aluno e na consciência cultural. No entanto, a eficácia do currículo é comprometida por desafios, como recursos inadequados, treinamento insuficiente de professores e barreiras sistêmicas. Para melhorar a implementação e os resultados do HABI, é essencial abordar essas limitações, investindo em desenvolvimento profissional, fornecendo materiais adequados e garantindo suporte institucional robusto.

4.2.2 As percepções dos professores da disciplina HABI sobre as questões étnico-raciais em sua prática docente

A disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira tem se mostrado como um espaço importante para a discussão e reflexão sobre as questões étnico-raciais. A pesquisa realizada com os professores que atuam nessa disciplina revela uma série de percepções e desafios enfrentados na prática docente, alinhando-se aos objetivos propostos de analisar o currículo, observar as práticas pedagógicas e promover a formação continuada.

As declarações dos professores participantes da pesquisa refletem uma sólida compreensão sobre a diversidade étnico-racial e a importância de valorizar as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. O professor A, ao afirmar que “a diversidade é o que torna nossa cultura rica”, enfatiza a necessidade de celebrar e integrar essa riqueza cultural no currículo escolar. Essa perspectiva está alinhada com a obra de Silva (2019), que defende que a valorização das identidades étnicas e culturais na educação é crucial para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação às diferenças. O reconhecimento da diversidade como um patrimônio cultural a ser celebrado sugere que os professores não apenas compreendem a teoria por trás da educação étnico-racial, mas também buscam aplicá-la de maneira prática em suas salas de aula.

Contudo, apesar do compromisso demonstrado pelos educadores em abordar questões étnico-raciais, diversos desafios surgem em suas práticas pedagógicas. Essa tensão entre a intenção de promover uma educação inclusiva e a realidade das dificuldades enfrentadas é evidenciada por autores como Gomes (2001), que discutem as barreiras que limitam a implementação efetiva de políticas educacionais inclusivas. Assim, embora os professores tenham uma compreensão clara sobre a necessidade de integrar a diversidade ao currículo, obstáculos como a falta de recursos didáticos, a ausência de formação específica e a resistência de alguns alunos ou pais podem dificultar a efetivação dessa visão.

Essa situação destaca a urgência de investimentos em formação continuada e na criação de materiais pedagógicos que apoiem os educadores na promoção de uma educação que respeite e celebre a diversidade étnico-racial. Somente por meio de um suporte adequado e do reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos professores é que se poderá transformar a intenção em prática, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de valorizar suas raízes e a história de seus antepassados no ambiente escolar. Portanto, a valorização da diversidade é uma meta a ser perseguida, mas que requer uma abordagem estruturada e recursos que permitam aos educadores navegar pelos desafios que essa tarefa implica.

A falta de formação específica e de recursos didáticos adequados é frequentemente mencionada como um obstáculo significativo. Uma professora comentou: “Sinto que, muitas vezes, não estou preparada para abordar temas tão

complexos. Faltam materiais e formação para que possamos fazer isso de maneira eficaz.” Além disso, as professoras C e E expressam preocupações sobre a falta de treinamento específico e recursos. O professor A observa que "a falta de material e treinamento contínuo" são obstáculos significativos, enquanto a professora C enfatiza que "a política sobre esse tópico precisa ser reconsiderada", sugerindo uma necessidade de suporte mais robusto e desenvolvimento profissional para os professores.

Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana já aborda sobre essa questão no seguinte trecho:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p.18).

Os educadores relatam que a escassez de materiais que tratem de forma adequada as culturas afro-brasileira e indígena dificulta a implementação de atividades que promovam uma compreensão crítica e reflexiva. Além disso, muitos mencionam a necessidade de apoio institucional e de políticas públicas que incentivem a formação continuada. A professora B enfatizou: “Precisamos de mais apoio da escola e da rede municipal. Sem isso, nossas iniciativas acabam sendo limitadas.”

A professora E aponta as complexidades de discutir questões raciais, afirmando: "A complexidade de abordar questões raciais é evidente. Muitos alunos estão desmotivados devido às suas condições socioeconômicas e experiências de vida." Isso indica que fatores socioeconômicos e experiências pessoais podem afetar o engajamento dos alunos com o currículo, destacando a necessidade de abordagens personalizadas para abordar efetivamente essas questões. As percepções dos professores sobre a relação com seus alunos revelam um ambiente escolar que, embora marcado por desafios, também é rico em potencialidades. Os educadores observam que a maioria de seus alunos é negra ou parda, e muitos relatam a ocorrência de preconceito e discriminação entre os estudantes. No entanto, a prática de rodas de conversa e atividades reflexivas tem se

mostrado eficaz na promoção de um espaço seguro para que os alunos compartilhem suas experiências.

Os professores relatam que o currículo HABI influenciou positivamente o senso de identidade e pertencimento dos alunos. A professora E observa: "A disciplina promove discussões necessárias, e notei que os alunos se tornam mais engajados com sua herança cultural." Isso sugere que o currículo contribui para o desenvolvimento pessoal e o orgulho cultural dos alunos, reforçando o valor da incorporação de temas étnico-raciais na educação. A professora F compartilhou: "Quando fazemos rodas de conversa, percebo que os alunos se abrem e compartilham suas vivências. Isso ajuda a criar empatia e a reduzir o preconceito." Os professores enfatizam a importância de criar um ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados. Essa abordagem não apenas contribui para a conscientização sobre as questões étnico-raciais, como promove um clima de empatia e solidariedade entre os estudantes.

Os professores reconhecem a relevância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que visam a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Para eles, a introdução da disciplina HABI representa um avanço importante na luta contra o racismo e na valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A professora C afirmou: "A disciplina HABI é fundamental. É uma oportunidade de mostrar aos alunos a importância de conhecer e respeitar as culturas que fazem parte da nossa história." No entanto, muitos apontam que a efetivação dessas leis ainda enfrenta barreiras, como a falta de investimento em formação e recursos. Os educadores desejam ver uma maior integração das temáticas étnico-raciais em outras disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriqueça a formação dos alunos.

Os desafios enfrentados pelos professores incluem a falta de preparo para discutir a temática étnico-racial, a ausência de materiais didáticos que abordem essas questões e a necessidade de um maior investimento por parte da rede municipal de ensino. Apesar disso, os educadores demonstram um forte compromisso em promover a conscientização e o respeito ao que é diferente. A professora B concluiu: "A educação é uma ferramenta poderosa. Se conseguirmos ensinar nossos alunos a respeitar as diferenças, estaremos contribuindo para um futuro melhor."

Nesse sentido, as percepções dos professores sobre questões étnico-raciais no currículo HABI revelam tanto um compromisso louvável, quanto desafios significativos. Embora os professores reconheçam a importância do currículo em promover a conscientização cultural e o engajamento dos alunos, eles enfrentam obstáculos como recursos inadequados, treinamento insuficiente e a necessidade de um suporte institucional mais forte. Abordar esses desafios por meio de treinamento aprimorado, alocação de recursos e suporte político é crucial para aumentar a eficácia do currículo HABI e promover um ambiente educacional mais inclusivo.

4.3 Produto educacional

O produto educacional desenvolvido consiste em uma formação continuada para professores, intitulada: **Caminhos da diversidade: Educação Étnico-racial em foco**, e tem como objetivo capacitar os educadores da disciplina HABI da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, para implementar uma abordagem inclusiva e antirracista em suas salas de aula, com foco na valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A formação visa não apenas a atualização teórica, mas também a aplicação prática dos conceitos discutidos, contribuindo para um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

A estrutura da formação foi organizada em cinco módulos distintos, cada um com um tema específico, visando proporcionar uma visão abrangente e integrada sobre a educação das relações étnico-raciais. O Módulo I abordou o histórico da Lei 11.645/08, discutindo seu impacto e implementação ao longo dos anos. O Módulo II focou na disciplina HABI, analisando sua importância e desafios na prática educativa. O Módulo III tratou da educação antirracista e decolonial, com atividades voltadas para a desconstrução de estereótipos e a promoção da empatia. O Módulo IV explorou a construção da identidade negra na escola e a importância da representatividade. Por fim, o Módulo V concentrou-se no ensino da cultura afro-brasileira e indígena, oferecendo estratégias e recursos para sua integração no currículo escolar.

A escolha dessa organização modular teve como objetivo proporcionar um desenvolvimento progressivo das competências dos professores, começando pela compreensão teórica das legislações e evoluindo para a aplicação prática de estratégias pedagógicas. Cada módulo foi projetado para construir sobre o conhecimento adquirido no anterior, garantindo que os educadores não apenas adquiram conhecimentos teóricos,

mas também desenvolvam habilidades práticas para enfrentar os desafios relacionados à educação étnico-racial.

Além disso, a estrutura modular foi pensada para ser interativa e participativa, com atividades que estimulam a reflexão crítica e a troca de experiências entre os participantes. Isso visa criar um ambiente colaborativo para que os professores possam explorar, discutir e aplicar novas práticas pedagógicas de forma eficaz. A organização do programa reflete a necessidade de uma abordagem holística na formação continuada, que aborde tanto a teoria quanto a prática para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

4.3.1 Módulo I – Histórico da Lei 11.645/08

Ao longo da história, o Brasil foi marcado por profundas raízes de discriminação e preconceito, especialmente contra a população afrodescendente. Em resposta a essas injustiças, os movimentos sociais emergiram com o objetivo de promover a igualdade e garantir os direitos dos afro-brasileiros, conquistando avanços significativos por meio de lutas persistentes. Uma das vitórias mais notáveis foi a promulgação da Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Essa legislação tornou obrigatória a inclusão da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar, nas redes de ensino públicas e privadas de todo o Brasil. Com isso, a Lei 10.639/03 visou corrigir distorções históricas e proporcionar um conhecimento mais abrangente e justo sobre a contribuição da população afrodescendente para a formação do país.

Em 2008, a legislação foi aprimorada com a aprovação da Lei 11.645/08, que expandiu o escopo da educação inclusiva ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história indígena. Assim, o Brasil reconheceu a importância de contemplar múltiplas perspectivas étnicas e culturais em sua narrativa educacional, promovendo a diversidade e a valorização de suas raízes. As demandas pelo estudo da história da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas sempre foram centrais nas reivindicações do Movimento Negro. Essa trajetória de lutas e conquistas legislativas reflete o comprometimento em superar desigualdades históricas e construir uma sociedade brasileira mais justa, inclusiva e consciente de sua rica diversidade cultural. Conforme afirmam Gomes e Silva, "para se construir experiências de formação de professores/as que incorporem e visem a uma

educação multicultural que respeite as diferenças, é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas" (Gomes e Silva, 2002, p. 16).

Neste primeiro módulo, buscamos discutir como a Lei 11.645/08 vem sendo aplicada ao longo de 20 anos, desde sua publicação. A metodologia utilizada incluiu uma aula dialogada, além da leitura de um texto e uma reportagem sobre o tema. Também foi realizado um jogo de tabuleiro que discutiu o percurso da Lei 11.645/08 no Brasil e na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. Os professores participaram do primeiro encontro de forma animada e receptiva. Durante as atividades, discutiu-se a necessidade de alinhamento entre a equipe pedagógica e a gestão para desenvolver um projeto maior, voltado para a cultura negra na escola. O envolvimento dos alunos em atividades relacionadas a essa temática, especialmente durante a Consciência Negra, foi notório, com os professores observando um maior engajamento nesse período.

Uma questão central que surgiu nas discussões foi a seguinte: como ampliar o protagonismo dos alunos negros na escola? Segundo as professoras, muitos alunos negros apresentam baixa autoestima, sofrem preconceito e não participam da maioria das atividades propostas. As professoras também relataram episódios de racismo e atitudes racistas em suas aulas, evidenciando o incômodo que essas situações causam. Além disso, foi mencionada a intolerância religiosa em relação aos alunos praticantes do candomblé. Apesar dessas inquietações, destacou-se que as disciplinas HABI e Direitos Humanos têm sido grandes aliados na luta contra o racismo dentro da escola.

4.3.2 Módulo II – A disciplina HABI em Caetité

O segundo encontro da formação ocorreu em 8 de agosto de 2023, abordando o tema "A Disciplina HABI em Caetité". Para iniciar a atividade, exibimos um vídeo de uma apresentação de dança da música "Toda Menina Baiana", de Gilberto Gil, seguido de uma discussão sobre a importância da valorização das diferentes culturas para uma educação étnico-racial inclusiva e respeitosa. Em seguida, analisamos o artigo "A Importância da Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Caetité-Bahia". Durante essa discussão, algumas professoras relataram que não sabiam que a disciplina HABI era uma realidade exclusiva das escolas da rede municipal de Caetité.

Um dos destaques desse encontro foi a dinâmica "Experiência do Espelho", cujo objetivo foi refletir sobre as experiências pessoais de cada professor e identificar quais privilégios possuem em relação à sua própria etnia. Essa reflexão visou ajudá-los a desenvolver empatia e compreender como suas experiências de vida influenciam suas interações com os alunos. Durante a dinâmica, os professores reconheceram que, apesar de seus esforços, ainda não praticam uma educação antirracista em suas salas de aula. Muitas atitudes preconceituosas e racistas ainda ocorrem, e frequentemente não são tomadas as devidas providências para lidar com essas situações.

Para concluir o encontro, discutimos pontos essenciais para a elaboração de um Plano de Ação Colaborativo para a escola, incluindo a diversificação do currículo, a criação de parcerias com comunidades étnicas locais e a sensibilização dos pais e da comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Essa atividade teve como foco o trabalho colaborativo e a criação de estratégias práticas e realistas para promover a educação étnico-racial. Os professores foram incentivados a discutir em grupos e, após essas discussões, o plano de ação foi elaborado e entregue à direção da escola.

4.3.3 Módulo III – Educação antirracista e decolonial

O terceiro encontro de formação teve como objetivo promover a conscientização e a reflexão crítica entre os professores sobre o impacto das histórias únicas na percepção de diferentes culturas e identidades. Essa reflexão é crucial para capacitar os educadores a integrar perspectivas diversificadas em suas práticas pedagógicas, buscando uma educação mais inclusiva, antirracista e decolonial.

A dinâmica da oficina começou com atividades voltadas para a desconstrução de estereótipos raciais comuns. Por meio de discussões em grupo e exercícios de conscientização, os participantes refletiram sobre a importância de adotar uma abordagem educacional que combata esses estereótipos, que muitas vezes perpetuam desigualdades e injustiças sociais. Em um ambiente descontraído, complementado por cinema, pipoca e guaraná, exibimos o vídeo "O Perigo de uma História Única", de Chimamanda Ngozi Adichie. Este vídeo estimulou uma discussão rica, na qual os professores se identificaram prontamente com a protagonista, estabelecendo conexões entre suas experiências e a realidade escolar, que muitas vezes é estigmatizada como desafiadora, com alunos considerados mal educados ou bagunceiros.

A discussão que se seguiu destacou a urgência de combater os estereótipos raciais que permeiam a sociedade brasileira, especialmente em Caetité, em que muitos alunos negros se sentem marginalizados e excluídos. Para aprofundar essa reflexão, solicitamos que os professores realizassem uma autorreflexão sobre suas práticas pedagógicas, considerando como esses estereótipos podem influenciar suas abordagens educacionais. Uma dinâmica que envolveu a seleção de estereótipos raciais escritos em papéis gerou debates significativos sobre como esses estereótipos impactam a vida dos alunos e a formação da identidade.

Em continuidade, exploramos estratégias práticas para combater os estereótipos raciais na sala de aula. Discutimos a importância de incluir essas temáticas no currículo da disciplina HABI, bem como a necessidade de estudar diversas culturas para promover a apreciação da diversidade. A ênfase foi também na promoção da empatia entre os alunos, utilizando recursos didáticos variados, que facilitem a discussão e o entendimento das questões raciais. Ao final da formação, realizamos uma avaliação, e os participantes expressaram surpresa e apreciação pelos debates e pelas contribuições que aconteceram. Para reforçar o compromisso com uma abordagem educacional inclusiva e antirracista, foram compartilhadas sugestões de materiais didáticos voltados para a desconstrução de estereótipos raciais no grupo do WhatsApp da formação, fortalecendo a rede de apoio e a troca de experiências entre os educadores.

4.3.4 Módulo IV – Construindo a identidade do negro na escola

O quarto encontro da formação teve como objetivo estimular uma reflexão crítica sobre a identidade negra, a representatividade e a superação de estereótipos na educação. A intenção foi capacitar os professores a criar um ambiente inclusivo e empoderador para os estudantes negros. Para iniciar, analisamos o texto base "Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo", de Nilma Lino Gomes. Este texto profundo proporcionou uma discussão rica sobre o papel da escola na construção da identidade da criança negra, explorando como a estética e a corporeidade podem ser abordadas de maneira inclusiva e diversificada na formação dos educadores.

Em seguida, conduzimos uma dinâmica que envolveu questões reflexivas, na qual os professores foram convidados a considerar como a identidade étnica ou racial deles

pode influenciar a experiência dos estudantes em sala de aula. Essa atividade também visou identificar estratégias que possam ser implementadas para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Muitos professores relataram que, através dessa formação, conseguiram compreender melhor sua própria identidade, reconhecendo que essa descoberta facilitará a abordagem destas questões em suas aulas.

A próxima etapa do encontro concentrou-se na importância da representatividade como um modelo positivo para os estudantes negros. Os professores compartilharam experiências pessoais de representatividade em suas vidas, discutindo os desafios enfrentados pelos alunos negros devido à ausência de figuras representativas. Essa ausência, como foi explorado, pode impactar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes. Discutimos também maneiras de incorporar a temática no currículo e nas atividades da sala de aula, ressaltando a importância de conhecer nossa própria história e de ter representações positivas na mídia e na sociedade, para que as pessoas negras possam se inspirar e entender que podem alcançar qualquer lugar.

Para ilustrar essa discussão, apresentamos uma lista de cientistas e inventores negros, destacando suas contribuições à sociedade. Exibimos também um vídeo impactante com a atriz Taís Araújo, uma referência significativa para as mulheres negras. Para encerrar este módulo, realizamos uma oficina da boneca Abayomi, que por representar uma rica expressão da cultura negra, foi sugerida como uma atividade para os professores durante a semana da Consciência Negra. Essa atividade reforça a importância de celebrar e promover a cultura negra dentro do ambiente escolar, criando um espaço de aprendizado e reconhecimento da identidade negra.

4.3.5 Módulo V – O ensino da cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula

O quinto e último módulo da formação abordou o tema "O Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula", com o propósito de promover a conscientização sobre a importância de integrar a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Os objetivos incluíram fornecer recursos e estratégias para a implementação desses temas nas práticas pedagógicas dos educadores. A reunião teve início com a leitura e discussão de um texto motivador que tratava das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental.

Durante as discussões, foram levantadas questões relevantes sobre os compromissos que o ensino fundamental deve assumir em relação à diversidade e ao respeito às diferenças. A cosmovisão africana foi explorada, com ênfase em como incorporá-la no referencial curricular do Ensino Fundamental. Também foram apresentadas sugestões didático-pedagógicas para a construção de uma pedagogia antirracista, ressaltando a importância de envolver a comunidade local nas dinâmicas escolares. Um ponto importante abordado foi que a Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira ainda não conseguiu integrar plenamente a comunidade, destacando a capoeira como um exemplo significativo que poderia ser mais explorado. A capoeira, com seus fundamentos culturais, poderia ser incorporada à dinâmica escolar, proporcionando uma conexão mais relevante com o cotidiano dos alunos.

Durante a apresentação, foram compartilhadas sugestões didático-metodológicas e materiais para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena. As propostas incluíam atividades como jogos de cartas, questões reflexivas, diálogos antirracistas e atividades impressas, todas recebidas com entusiasmo pelos professores. Algumas professoras relataram já ter implementado com sucesso as sugestões discutidas em módulos anteriores.

A troca de experiências entre os participantes destacou desafios enfrentados, como a escassez de materiais didáticos, incluindo a ausência de um livro orientador. Além disso, a limitação de recursos, como papel e impressões, foi identificada como um obstáculo cotidiano. Contudo, muitos educadores reconheciam que a formação estava contribuindo para mitigar essas dificuldades. Uma experiência positiva mencionada foi o uso do documentário "Vista Minha Pele", sugerido durante a formação, que gerou discussões significativas nas aulas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, segundo uma das professoras.

A conclusão da formação envolveu a dinâmica "Árvore dos Sapatos", que teve como objetivo refletir sobre os caminhos percorridos durante o processo formativo e sua aplicação na prática pedagógica. O feedback foi positivo, e os professores foram convidados a escrever cartas fictícias aos alunos, compartilhando os aprendizados e reflexões adquiridos ao longo da formação. Posteriormente, essas cartas foram coletadas, permitindo que entendêssemos quão valiosas foram as experiências para os educadores. Nos anexos deste trabalho, seguem algumas cartas dos professores participantes. O

evento foi encerrado com um lanche, entrega de mimos e agradecimentos pela participação e compartilhamento de experiências de todos os envolvidos, consolidando um momento de aprendizado e celebração da diversidade cultural nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos amigo lute
Vamos amigo lute
Vamos amigo lute uoh oh!
Vamos amigo ajude, se não
A gente acaba perdendo quem já conquistou...
A gente acaba perdendo quem já conquistou.

Lute (Edson Gomes)

Vivemos em um país caracterizado por uma rica diversidade étnica, resultado da miscigenação ocorrida durante o período colonial. No entanto, ainda hoje, as escolas — espaço onde crianças e jovens passam boa parte do seu dia — não refletem adequadamente essa diversidade em seus currículos, conforme exige a legislação vigente. Assim, é fundamental que as escolas enfrentem essa lacuna, por meio de um compromisso efetivo no combate aos preconceitos e discriminações que estão se manifestando, cada vez mais, nos ambientes escolares, como resultado das dinâmicas sociais atuais.

Nas escolas, crianças e jovens negros, indígenas, ciganos, entre outros, frequentemente enfrentam atitudes racistas e preconceituosas por parte de colegas, professores, funcionários e gestores. Muitas vezes, esses indivíduos, devido ao preconceito ou à falta de conhecimento, acabam silenciados diante de conflitos dessa natureza, o que contribui para a baixa autoestima desses alunos, assim como para a negação de sua identidade e, em casos extremos, para a evasão escolar.

Nesse contexto, o professor deve reconhecer essas dificuldades e deve estar preparado para se posicionar e oferecer uma educação antirracista. A sanção das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, pelo governo federal, em resposta às reivindicações do

Movimento Negro e das entidades que lutam pelos direitos dos povos indígenas, visa corrigir erros históricos que a sociedade e as escolas têm perpetuado até hoje.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender as dificuldades e limitações dos docentes para ministrar a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI). Além disso, permitiu analisar se o currículo aplicado atende à legislação para a educação das relações étnico-raciais.

Ao analisar o currículo praticado no município, os resultados obtidos com a pesquisa evidenciam que os professores estão desenvolvendo e executando ações pedagógicas que garantem a efetivação da legislação vigente, pois os planos de curso da disciplina HABI atendem a todos os requisitos presentes na lei. Além disso, a análise dos documentos escolares mostra que os professores abordam, em suas aulas, os conteúdos previstos no referencial curricular e nos Planos de Curso. No entanto, ao observar como os professores lidam com a questão étnico-racial no cotidiano da sala de aula, e com a aplicação dos questionários e do produto educacional, percebemos que os professores da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira ainda não se sentem completamente preparados para trabalhar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Foram constatadas práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura afrodescendente e indígena, como rodas de conversa, discussões em grupo, realização da Semana da Consciência Negra, com várias atividades voltadas para a temática. Contudo, os depoimentos dos professores e alunos revelam que, embora haja um esforço dos professores em trabalhar o que preconiza as leis, a realidade da sala de aula ainda apresenta desafios, como a presença de muitas atitudes racistas no cotidiano escolar, silenciamento de alunos negros, xingamentos, violência física, etc., levando a concluir que essas práticas muitas vezes carecem de aprofundamento e sistematização. Isso se deve tanto à falta de formação inicial e continuada, quanto à carência de materiais didáticos adequados.

A formação continuada dos professores foi considerada essencial, mas muitos relataram que a oferta de cursos e treinamentos ainda é insuficiente, indicando a necessidade de uma estrutura mais robusta para apoiar os educadores em sua prática. Assim, a pesquisa evidenciou a urgência de materiais pedagógicos que auxiliem os professores na implementação da disciplina HABI, permitindo que as discussões sobre

cultura e identidade sejam abordadas de maneira mais integrada e eficaz. Os alunos, além de relatarem que sofrem racismo em seu dia a dia e também na escola, mostraram que a disciplina é muito importante, pois contribui para o entendimento sobre sua ancestralidade e para lidar com situações de racismo e preconceito em sua vida cotidiana.

Foi observado que há por parte da gestão e coordenação pedagógica uma preocupação, dentro das suas possibilidades, em promover a educação étnico-racial na escola como o Projeto da Consciência Negra e momentos de discussão sobre a temática nos encontros de Atividades Complementar - AC. Segundo o que foi observado nos questionários, a disciplina HABI tem trazido benefícios significativos ao longo do tempo, pois tem ajudado no empoderamento e no resgate da identidade dos alunos negros.

A pesquisa ainda revela que o racismo presente na escola é institucionalizado, evidenciando a necessidade de formação contínua para esses profissionais. Dessa forma, a educação antirracista pode ser cada vez mais praticada e colocada a serviço da inclusão de todos os sujeitos no processo educacional. A implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram importantes, porém, sozinhas não podem mudar uma realidade social complexa e histórica, que está profundamente enraizada nas práticas e no imaginário coletivo. Acreditamos que a disciplina HABI seja uma grande aliada nesse sentido, pois ações isoladas de cada professor, em sua área, podem resultar em uma abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena muito fragmentada e superficial, mas destacamos a importância de a disciplina passar por avaliações contínuas e as devolutivas dos envolvidos são essenciais para adaptar e fortalecer a disciplina. A comparação das falas dos alunos e professores sugere a necessidade de um alinhamento entre as estratégias pedagógicas dos professores e o que acontece na prática nas salas de aula, indicando um estudo mais aprofundado e ações centradas nos problemas apontados como um caminho possível para sanar essa divergência.

Assim, acreditamos que todos os objetivos deste estudo foram contemplados. Ao aplicar o produto educacional, a formação "Caminhos da Diversidade: Educação Étnico-Racial em Foco", atendemos aos últimos objetivos da pesquisa. A elaboração do material pedagógico específico para a formação foi um passo importante para garantir aos educadores uma maior compreensão das questões étnico-raciais na escola em questão e proporcionar acesso a recursos que os ajudem a implementar as diretrizes das Leis

nº10.639/03 e nº11.645/08. As discussões realizadas, ao longo dos cinco módulos, foram importantes e contribuíram bastante para a reflexão realizada durante este estudo, como por exemplo os relatos de que através do módulo Construindo a Identidade do Negro da Escola, foi possível compreender melhor sua própria identidade, deixando claro que essa descoberta facilitará a abordagem de tais questões em sala de aula com os alunos.

Outro ponto importante a ser frisado é que, ao realizarmos a Experiência do Espelho em um dos módulos, as professoras relataram que, apesar de seus esforços, ainda não realizam uma educação antirracista em sala de aula, e que muitas atitudes preconceituosas e racistas ainda acontecem e muitas vezes não são tomadas as devidas providências com relação a isso. Concluiu-se ainda que alguns alunos negros têm a autoestima baixa, sofrem preconceito e não participam da maioria das atividades propostas. Foi ressaltado que a Escola Manoel Lopes ainda não conseguiu integrar plenamente a comunidade, ao citar a capoeira como um forte exemplo que poderia ser explorado, sugerindo que os fundamentos da capoeira sejam incorporados à dinâmica escolar, proporcionando uma conexão mais significativa com o cotidiano dos alunos.

Dada a importância do tema, entendemos que se torna cada vez mais necessário o desenvolvimento de formações continuadas para os profissionais que lecionam a disciplina HABI, como também para todos os profissionais da escola, para que possam desenvolver competências e habilidades que garantam um ensino que atenda às diferentes necessidades de todos os alunos e, assim, efetivar uma prática pedagógica inclusiva e democrática. Porém, evidenciamos que, além da formação, o avanço nessa área exige destes profissionais uma profunda reflexão e um comprometimento contínuo com a construção de um pensamento crítico e decolonial.

A formação precisa ir além dos aspectos técnicos e teóricos. Os profissionais devem cultivar uma postura crítica e reflexiva frente a essa realidade, dispostos a questionar e desafiar práticas racistas e preconceituosas enraizadas em nossa sociedade e que refletem diretamente dentro das salas de aula. Isso requer um esforço constante para aprimoramento das abordagens e uma disposição para envolver com as realidades daqueles que foram historicamente marginalizados. A pesquisa contribui significativamente para o entendimento das práticas pedagógicas relacionadas à disciplina HABI e para a discussão sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas

para a educação étnico-racial no Brasil. Ao identificar, tanto as potencialidades, quanto as limitações na implementação do currículo, a pesquisa proporciona subsídios para a elaboração de políticas mais eficazes para a formação continuada dos professores.

Além disso, destaca-se a importância de se criar um ambiente escolar que não apenas ensine sobre as culturas afro-brasileira e indígena, mas que também promova um diálogo contínuo sobre as questões étnico-raciais. A formação continuada dos professores, a disponibilização de materiais didáticos adequados e o fortalecimento das políticas públicas são passos essenciais para garantir que a educação cumpra seu papel transformador na sociedade. Assim, a disciplina HABI pode se consolidar como um espaço de reflexão crítica e de valorização das identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Contudo, algumas limitações devem ser consideradas. A pesquisa focou em um único contexto escolar, o que pode restringir a generalização dos resultados. Além disso, as percepções dos professores e alunos foram priorizadas, podendo não refletir completamente as opiniões da comunidade escolar como um todo. Para futuras pesquisas, recomenda-se uma ampliação do escopo, realizando estudos em diferentes escolas de contextos variados para obter uma visão mais abrangente sobre a implementação do componente curricular HABI. Além disso, sugerimos estudos que acompanhem a evolução das práticas pedagógicas, ao longo do tempo, e seus impactos na formação da identidade dos alunos, especificamente, como essas práticas influenciam a consciência identitária e o empoderamento dos alunos à medida que avançam para o ensino médio.

A análise apresentada demonstra uma compreensão sólida das limitações inerentes a qualquer pesquisa e, mais especificamente, àquelas que se concentram na implementação de políticas educacionais como o disciplina HABI. Ao reconhecer que os resultados obtidos em um único contexto escolar podem não ser generalizáveis e que a perspectiva de professores e alunos, embora importante, não abarca a totalidade das opiniões da comunidade escolar, os autores demonstram um olhar crítico e responsável em relação à sua pesquisa.

Por fim, uma avaliação das políticas públicas que visem à formação de professores e à inclusão das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares poderá

contribuir para melhorar a implementação das leis existentes. Este estudo não tem a intenção de encerrar a discussão sobre o tema, mas de iniciar um debate necessário sobre a importância de uma educação para as relações étnico-raciais eficaz, e que atenda às necessidades de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Essas abordagens poderão enriquecer a discussão sobre a educação étnico-racial no Brasil e promover um ambiente escolar no qual a diversidade cultural é respeitada.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2022b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei complementar nº95, de 26 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp95.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. 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 a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Estrutura Organizacional**. Fundação Cultura Palmares. 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/acao-a-informacao/institucional/copy_of_estrutura-organizacional. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural**. Portal MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 09 08 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização; Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Secad, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: **Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

CAETITÉ, Bahia. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. 2015. Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/07/PME-2015-2025-DOC-FINAL-TABELA-NOVA.pdf>. Acesso em: 10 abril 2024.

CAETITÉ, Bahia. Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, 2023.

CAETITÉ, Bahia. **Relatório de Monitoramento do PME de Caetité/Ba**, 2023. Disponível em: <https://caetite.ba.gov.br/site/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-de-monitoramento-2023-Municipio-de-Caetite-BA-Atas-de-reunioes-listas-e-convites-1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Artigos, Livros e Teses

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 14.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BUECKE, Jane Elisa Otomar. Educação não escolar: Balanço da produção presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e069, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, E.D.; CASTRO, R.M. **O papel do estado como promotor de políticas educacionais de diversidade religiosa no espaço da escola pública brasileira**. Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política, v. 3, n. 1, 2023. ISSN 2447-0961 antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. The University of Chicago Legal Forum, n. 140, 1989, pp.139-167.

ARAÚJO, G.M.; BAPTISTA, G.S. **Etnobiologia e Diálogo Intercultural: Concepções de Professores de Ciências e Implicações para a Formação Docente**. Ethnoscintia - Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia. V. 5, n. 3, 2020.

ARAÚJO, L. R. O. **A formação de professores nos cursos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1961 – 1972)**. 2024. 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

ÁVILA, J.S. **Interculturalidade, educação e descolonização**. Integra Educativa, v. III, n. 1, 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **As diferenças não devem ser toleradas: Reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade**. Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 273–299, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BAIÃO, J. C. .; SILVA, L. R. da . **Análise de Dados e Políticas Públicas Antirracistas Na Educação Carioca: um estudo da GERER (SME-RJ)**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62872>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BAPTISTA, G. C. S. **Concepções de professores brasileiros e portugueses sobre a aprendizagem das ciências por crianças do meio rural e proposta de formação sensível à diversidade cultural**. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 267–291, 2014. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3171>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BAPTISTA, Rodrigo. **Dia da Consciência Negra, 50 anos:** liberdade conquistada, não concedida. Agência Senado. 2021. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50anos-liberdade-conquistada-nao-concedida>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BARBOSA, P. R.; Joerke, G. A. O.; De Souza, S. A. L.; Freire, M. E. Dos S.; Pereira, A. I. B.; Henrique, V. H. De O.; Ribeiro, J. De S.; Oliveira, I. M. A.; De Souza, D. C. O.; Gil, T. De S.; Couten, S. P. De A.; Dos Santos, R. **Inclusão e diversidade na atual conjuntura escolar brasileira:** uma interlocução entre currículo, projeto político pedagógico e multiculturalismo. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.], v. 15, n. 11, p. 13076–13097, 2023. Disponível em:

<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/2166>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BARBOSA, X.D.; KOKKONEN, R.L.; SOUSA, S.B. **“Eu não consigo respirar”:** racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - Brasil. Educação Profissional e Tecnológica em Revista. V. 5, n. Especial, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. **A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03.** In: SANTIAGO, Eliete et al. (Orgs.). *Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE.* Recife: Universitária/UFPE, 2010, p. 299-318.

BEZERRA, Antônio Albuquerque; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **A diversidade e o multiculturalismo na educação.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 1008–1024, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13515>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Estudos africanos na escola baiana:** relato de uma experiência. Revista da Faeba - Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12, n.19, p. 41-51, jan./jun. 2003.

CALDAS, D. B.; JOERKE, G. A. O.; REIS, D. A. dos; SANTOS, A. M.; De SOUZA, S. A. L.; FREIRE, M. E. Dos S.; PEREIRA, A. I. B.; Henrique, V. H. De O.; REIS, D. Dos S.; NUNES, J. De A.; SCHMIDT, J. B.; JACQUES, C. A. F. **O papel dos professores no combate ao racismo:** por uma educação antirracista. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.], v. 15, n. 11, p. 13058–13075, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n11-013. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/2165>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CALEGARI, L.C.; HAIKI, V.D. **Preconceito e silenciamento racial em negros em contos, de Luís Silva.** 2015. Disponível em:

<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/viewFile/176/102>. Acesso em: abr. 2024.

CAMPOS, Walter de Oliveira. Expectativas em torno da Lei Afonso Arinos (1951): a “nova Abolição” ou “lei para americano ver”? **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 4, nº13, jul., 2015. Disponível em: [://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238564.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238564.pdf). Acesso em: 07 de jul. 2024.

CANDAU, V. M. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 7 ago. 2024.

CARVALHO, D. M. Da S.; FRANÇA, D. X. De. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, 148-168. 2019. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.974>.

CASTANHEIRA, C. S. A lei 11.645/08 e o livro didático “**História, Sociedade e Cidadania**” / Law 11.645/08 and the didactic book "History, Society and Citizenship". *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 116211–116220, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-400. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/41187>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CAVALCANTE, André Luis Lima. **Raça Brasil (1996/1999):** A revista de quais negros brasileiros? Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de História. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34414/1/Ra%c3%a7a BrasilRevista.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34414/1/Ra%c3%a7a%20BrasilRevista.pdf). Acesso em: 13 jul. 2024.

CAVALCANTE, José Luiz. **A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra**. *Histórica*, v. 2, p. 1-8, 2005.

CIGOLINI, A.A.; SILVA, M.C da. **A temática indígena no ensino de geografia: problemas e caminhos**. *Revista geografar*. v.15, n.1, p.82-100, jan. a jun./2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34, e192224. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em: 19 jul. 2024.

COLARES, A.A.; GOMES, M.A.; COLARES, M.L. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR on line**, n. 10, 197-213. 2012.

COSTA, Luciana Wathisa Silva da. **Por uma Educação Antirracista: um estudo sobre a abordagem das relações étnico raciais na docência dos anos iniciais do ensino fundamental no Recife.** 24 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

CRENSHAW, K.. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 171–188. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DA SILVA MARTINS, Viviane Ramiro. PERCURSO FORMATIVO DE UMA INTELLECTUAL NEGRA A PARTIR DO NEABI (UENF). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 14, n. 39, p. 195-219, 2022.

DA SILVA TAXWEILER, Natalia Roth; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Questionário online como instrumento de coleta de dados em pesquisa em secretariado: desenho, refinamento, pré-testagem e versão final. **Revista Expectativa**, v. 21, n. 1, p. 147-168, 2022.

DE PAULA, B. X. de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas.** Tese. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

DIAS, A. D. S.; AMORIM, R. Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 628–647, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2020.e1011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1011>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ENFPT. Convenção Nacional do Negro e a Constituinte. **Carta-Convite aberta a toda comunidade negra brasileira, a todas as entidades, militantes negros e demais.** Disponível em: <https://www.enfpt.org.br/acervo/jornadas/jnfracismo/timeline/media/documentosacervo/arquivopessoalflavinho.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: uma análise sobre a documentação oficial gerada pelo Projeto de Lei 433/03 e os caminhos para a efetivação da norma.** Anais do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, PUC-SP, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600476546_ARQUIVO_5967ee6dafaff0d0bae7d9411efaf727.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

FARIA Rodrigues, G.; Breder, D. “Raça” e racismo estrutural: (re)pensando a formação de professores na educação básica. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/129304>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013, p. 47.

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola:

Possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GALVAO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 8, n. 2, p. 4–24, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GARCIA, T.F.; FREITAS, N.D.; CARDOSO, T.C. A educação étnico-racial na formação de professores diante dos desafios culturais da contemporaneidade.

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 89–102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/1759>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GOMES, N. L. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações **Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Resistência Democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In:__. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. BeloHorizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03**. (2011)Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:**

reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** (15), dez, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv>. Acesso em: 07 jul. 2024.

GRAÇAS, Maria das; BISPO, Santana; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. **Como os professores de biologia concebem a diversidade cultural: influências para o diálogo intercultural e proposta para a formação docente.**

GREEN, B; BIGUM, C. **Aliénigenas na sala de aula.** In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 155-168.

GUIMARÃES, Claudiane Pereira; SILVA, Heloisa Helena Rodrigues. **A democracia racial e a Lei 10.639/03 no livro didático.** 2013. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/bitstream/riueg/3047/2/MG%20037%200074-2013.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática; tradução Bhuvli Libanio.** São Paulo: Elefante, 2020

IMAP. **15 anos da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira: avanços e desafios.** 2023. Disponível em: <https://imap.org.br/15-anos-da-obrigatoriedade-do-ensino-da-historia-e-cultura-indigena-e-afro-brasileira-avancos-e-desafios/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

IPHAN. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.** Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_n_3.551_de_04_de_agosto_de_2000.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista [online]**. 2018, v. 34, e167901. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Acesso em: 19 jul. 2024.

LAGO, Rafaela Domingos. Liberdades controladas: da Lei do Ventre Livre aos sexagenários. Espírito Santo (1871-1888). **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**, v. 4, n. 8, 2020.

LIMA, J. R. **O desafio da escola em trabalhar com a diversidade.** Revista memento, v.3, 33-50. 2012.

LIMA, Renata da Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Formação Continuada de Professores: o que dizem os professores. **Tópicos Educacionais, Recife**, v.21, n.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/22417/18610&>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Lopes, A. F., & Tolentino Neto, L. C. B. de. (2023). Comunidades de prática e a formação de professores: Um olhar para as pesquisas no Brasil. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, 34(00), e023019. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.9360>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MACIEL, Camila. **Lei que inclui cultura afro-brasileira nas escolas completa 20 anos**. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-01/lei-que-inclui-cultura-afro-brasileira-nas-escolas-completa-20-anos>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n. 1, p. 449-460, 2012.

MARQUES FILHO, Elvis Gomes; GOMES SILVA, Isabel Cristina; DE JESUS OLIVEIRA, Antonia Marina; DE OLIVEIRA LUZ, Michael Junior. A urgência da prática educacional antirracista: educação de combate às estatísticas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 418–434, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73608>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MARTINS, Adriana Mello Almeida; DEBACCO, Maria Simone. A formação continuada potencializadora do antirracismo: metodologias ativas uma atitude de insubordinação criativa. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 233-241, 2023.

MARTINS, C.A. **o silêncio como forma de racismo**: a ausência de negros na publicidade brasileira. *InterScience Place*, 1. 2015.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. de. **Implicações do racismo no processo educativo de estudantes negros**. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 1–18, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i40.26527. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26527>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MATOS, P.M.; FRANÇA, D.X. Racismo e escolarização: Formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. **Revista Contexto & Educação**. v. 38, n. 120. 2023. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/d1ab4dd984ed42f5683f6a48bfd37dffdd02278c>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MATTOS, Hebe et al. **Um mundo em uma foto**. Conversa de Historiadores. 2020. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/07/um-mundo-em-uma-foto/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. (coleção Temas Sociais)

MONTIEL, F. C.; JÚNIOR, A. J. R.; ANDRADE, D. M. de; AFONSO, M. da R. **Paulo freire e o desenvolvimento da autonomia no ensino médio integrado do IFSUL: contribuições da educação física**. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1020–1036, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.67412. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67412>. Acesso em: 10 ago. 2024

MORAES, Gisele Karin. **História da Cultura Afro-brasileiras e africana nas escolas de educação básica: igualdade ou reparação?** Sorocaba, Dissertação (Mestrado), Universidade de Sorocaba, 2009.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva, COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Influência das tecnologias digitais na formação continuada de professores**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 08, Ed. 07, Vol. 03, pp. 42-59. Julho de 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-das-tecnologias>. Acesso em 12 jul. 2024.

MOURA, Eliana P. G.; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate?**. *Educação, [S. l.]*, v. 42, n. 1, p. 150–158, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/27950>. Acesso em: 10 ago. 2024

MOURA, J. T. V.; RAMOS, Paulo Cesar. As narrativas do movimento negro no campo político brasileiro: do protesto à política institucionalizada. *Revista Contemporânea de Antropologia*, v. 50, p. 224-47, 2020.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?**. *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*, p. 20-31, 2015.

MUNSBURG, J. S.; SILVA, G.F. (2018). Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 3. 140-154. 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, J. C. do; CASTRO, M. A. D. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-17, 2021. DOI: 10.20396/rho. V21i00.8657131. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NUNES, Simone Costa; SIQUEIRA, Laci. **Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências**. Administração: Ensino e Pesquisa, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 415–445, 2011. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/161>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 01, pág. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. G.; COSTA, S. R. DE J. **O mito da democracia racial brasileira no discurso de educadores da RME**. Belo Horizonte: Silenciamentos e Ausências. Educação, v. 45, n. 1, e106/ 1–17, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984644441084>.

PANTA, M.; SILVA, M.N. **Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos**. Sociologias [online]. v. 26e-soc130382, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18070337-130382>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PARENTE, P. D.; SOUSA TEODOSIO, S.; VIEIRA ALVES, F. R. Decolonizar é preciso: pensando a escola e o currículo para a superação do racismo. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 901–916, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2519. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2519>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PASSOS, J. C dos. et al. **As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados**. Tubarão. **Poiésis**, (Unisul), v. 8, p. 179-196, 2014. <https://doi>

PEIXOTO, J. G.; RIBAS DE MELLO, K. R. A interculturalidade na perspectiva da decolonialização por meio da educação. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 439–451, 2023. DOI:

10.14393/RFADIR-51.1.2023.68216.439-451. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/68216>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, A.; SANTOS, J. G. dos. **As questões étnico-raciais na educação e docência em prisões: percepção docente em intervenção pedagógica.** Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 28, p. 36-56, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11344>. Acesso em: 10 ago. 2024

PEREIRA, Ana Emilia da Silva et al. NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores. 2013.

PEREIRA, N. A. M.; LIMA, K. R. R.; FERNANDES, B. P. **Repensar o currículo e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais.** *Communitas*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 180–194, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-14. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6050>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PEREIRA, NEIL FRANCO. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPEd (1995-2015). **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 23, pp.1-24, 2018. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785020>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PERIM, F. de C.; ARAÚJO, F. da S.; TRINDADE, M.; MONTEIRO, M.; FRAGOSO, N. da S; BATISTA, R; BENEVIDES, S; CARVALHO, V. Despertando mentes: A necessidade de pensamento crítico nas escolas. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 10, pág. e3342, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-095. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3342>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PONCE, B. J.; FERRARI, A. R. de S. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PORTO, Liana Barcelos; SILVA, José Rodolfo Lopes da; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista.** *Revista Educação e Emancipação*, v. 16, n. 3, p. 768–793, 20 Nov 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21537>. Acesso em: 19 jul 2024.

QUILOMBO. SP: Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: 34, 2003.

RAMOS, DK; RIBEIRO, FL; ANASTÁCIO, BS; SILVA, GA da. **Elaboração de questionários: algumas contribuições.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 3, pág. e4183828, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i3.828. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/828>. Acesso em: 10 ago. 2024.

REIS, G. R. F. da S.; AZEVEDO, I.; REIS, M. de O. M. F. Decolonialidade e educação antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62996>. Acesso em: 18 ago. 2024.

REIS, Maria Conceição. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 131–143, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49419. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49419>. Acesso em: 10 ago. 2024.

REVISTA DA PROCURADORIA GERAL DO ESTADO – v. 1 (1974) – Salvador: Procuradoria Geral do Estado. Centro de Estudos e Aperfeiçoamento/Serviço de Biblioteca e Documentação, 2020. Disponível em: <https://www.pge.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/03-Revista-Comemorativa-Novembro-Negro-2019-30-anos-da-Lei-Caó-Copiar.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, A. C.; BORGES, L. P. C.; RIBEIRO, T. Currículos, Interseccionalidades e Práticas antirracistas em educação. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–10, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i1.63252. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63252>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RODRIGUES, R.L. **Cultura e Classe na Educação Escolar Brasileira: Igualdade Como Condição do Pluralismo.** Revista Educativa - Revista de Educação. 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CARDOSO, Ivanilda Amado. **Os desafios para implementar história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.** Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12692/os-desafios-para-implementar-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nas-escolas>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SAMPAIO, A. M. de; SILVA, A G. da. Professores de geografia do ensino fundamental II e as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. **Revista Ciranda**. v. 05, n.03, p. 297-303, 2021.

SANTOS, Cecília Gusson. **Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica.** Entretextos, Londrina, v. 21, n. 2, p. 153–172, 2021. DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2p153. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/43104>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, R.E.; CORRÊA, G.S.; SANTOS, R.C. **Oficinas “racismo e educação”:** experiências de atuação de uma pesquisa-ação na aplicação da Lei 10.639/03. e-Mosaicos. v. 7, n. 16, 2018. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/6632f3e6be2d703053ac469b6d1dcf7a29883952>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SANTOS, Sales A. **O negro no poder no Legislativo: Abdias Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro.** In: PEREIRA, Amauri M.; SILVA, Joselina da (Orgs.). *O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil.* Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 127-163.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo.** Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Helena Lima (S/A). CAETITÉ: Pequeninina e Ilustre. Disponível em: https://estudoscolaborativos.sei.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/SANTOS_CAETIT%C3%89-PEQUENINA-E-ILUSTRE.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

SCHOLZ, Danielle; DE FREITAS, Cláudia Rodrigues. ALUNOS NEGROS E COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS DA PRODUÇÃO SOCIAL DE DUPLO ESTIGMA NO ESPAÇO ESCOLAR. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 75-99, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito.** Editora Companhia das Letras, 2015.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. **Projeto de Lei da Câmara nº109, de 2005.** 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/75737>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SEVERO, J. Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, 24 fev. 2016.

SILVA, F. C.; DIAS, L. R. O direito a uma educação comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais. **Educação em Foco**, v. 20, n. 30, p. 59–81, 2018.

SILVA, Genilson Ferreira. **Os debates sobre Educação Pública e o combate ao racismo no Brasil nos anos 1980.** In: NOVAES, João R.; SAMPAIO, Joslan S.; SANTOS, Wilson da Silva. *História, Educação e Interfaces.* Ed. Uberlândia, MG: Navegando, 2022.

SILVA, M.S. **Prática de Educação Antirracista em uma Escola Pública de São Paulo.** *Revista Mosaico*, v. 15, n. 23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/87972/83843>. Acesso em: 10 jul. 2024.

- SILVA, Maria Cláudia. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 283-301. Dez. 2003.
- SILVA, P. G. e. Raça negra e educação 30 anos depois: memórias e legados. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 12–31, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/679>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- SILVA, P.; SILVA, A. **Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais**. Pesquisas e Práticas Educativas, v. 1, p. 20, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/28>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- SILVA, P.B. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/80643d3789bd0ea444873da206e646f3d806388b>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- SILVA, R.M.; DA ROSA VASCONCELOS, T.; Gleison de Souza Medeiros, E.; PRAGANA, A.; CARDOSO DE MENEZES BAHIA, B. O antirracismo como prática decolonial emancipatória no âmbito da educação. **Revista ComSertões**. v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/15477>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- SOUZA, C. E. F.; FRANÇA, T. B. de. **Questões Étnico-Raciais, Educação Física Escolar e Educação para o Lazer**. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 66–86, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.37711. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/37711>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- SOUZA, I.S.; SOUZA, L.E.; ALVES, L.T.; MENDES, L.; VALE, V.P. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2018.
- SOUZA, M. P. de; RIBEIRO, P. R. M; NOGUEIRA, C. DE SOUSA. **Decolonialidade e educação antirracista: Intersecções e aproximações**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 88–98, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6077>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- SOUZA, M.P.; RIBEIRO, P.R.; NOGUEIRA, C.D. **Decolonialidade e educação antirracista intersecções e aproximações**. Revista em favor de Igualdade Racial, v. 5, n.3, p.88-98, set-dez. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6077/3899>. Acesso em: 19 jul. 2024.

TELES, Carolina de Paula. **Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil**. Anagrama, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 4, p. 1–16, 2009. Acesso em: 19 jul. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antônio. Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 21–36, 2019. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/9125>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ANEXOS

Anexo - A

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Senador Ovídio Teixeira.

Pesquisador: Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia

Versão: 1

CAAE: 55027722.7.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus VI

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 002532/2022

Patroclonador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Senador Ovídio Teixeira, que tem como pesquisador responsável Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 17/01/2022 às 01:06.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

ANEXO - B**RESOLUÇÃO CME Nº 14/2016, 17 de NOVEMBRO 2016**

Homologa a criação do Componente Curricular História Afro Brasileira e Indígena da Rede Municipal de Ensino de Caetité e dá outras providências.

A PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAETITÉ, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o Art. 11 da LDB Nº 9.394/96 e a Lei Municipal Nº 552/2002, que cria o Sistema Municipal de Ensino de Caetité, fundamentado nas Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/2008, no Parecer CNE Nº 03/2004 e no Parecer CME Nº 14/2016, aprovada na Sessão Plenária no dia 17 de novembro de 2016,

RESOLVE:

Art. 1º - Homologar a criação do componente curricular História Afro Brasileira e Indígena, retroativo ao ano de 2008.

Art. 2º - Validar os atos escolares praticados pelas unidades escolares, da rede municipal de ensino, referente a História Afro Brasileira e Indígena, retroagindo os efeitos legais a partir do ano de 2008 a 2016.

Art. 3º - Autorizar sua oferta para o ano de 2017, sob o atual formato.

Art. 4º - Diante das questões verificadas no cumprimento da legislação pertinente quanto a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro Brasileira e Africana para a Educação Básica, fica estabelecido a criação de uma Comissão Especial dentro do Conselho Municipal de Educação para organizar Audiências Públicas com o poder público, as instituições escolares, as representações docentes, os pesquisadores da temática para a formulação de um Dossiê para servir de orientação a este Conselho e sociedade quanto ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no município de Caetité.

Art. 5º - A Comissão Especial apresentará ao plenário desta instituição, ainda este ano, proposta para a execução das oitavas. **Art. 6º** - Esta Resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação.

Sala de Sessão do Conselho Municipal de Educação de Caetité, Estado da Bahia, 17 de novembro de 2016. Teresa Letícia Souza Rodrigues

Presidente

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS *CAMPUS VI*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)



Título da Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.

QUESTIONÁRIO/DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Nome: _____
2. Sexo: _____
3. Formação Acadêmica: _____
4. Qual é a sua função e há quanto tempo a exerce nesta unidade de ensino?

5. Qual o percentual de negros matriculados na escola?

6. Qual a sua cor/raça? Você se considera afrodescendente? Justifique.

Conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Você considera relevante a criação e implantação destas leis? Justifique sua resposta.

7. Qual a relevância social e didática da implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na escola?

8. Quais foram as ações implementadas para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em sua instituição de ensino?

9. Qual é a sua opinião em relação a formação continuada para a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08?

10. Já presenciou situações de racismo entre os educandos? Exemplifique:

11. Durante a aplicação dos conteúdos referentes ao ensino de História e Culturas africanas você observou modificações no comportamento e na estética dos seus educandos? Quais?

12. Qual é a sua opinião em relação a disciplina HABI, implantada nesta instituição de ensino?

13. Que outros comentários você gostaria de registrar?

Muito obrigada!

APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS *CAMPUS VI*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)

Título da Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.

QUESTIONÁRIO/PROFESSOR

1. Nome: _____

2. Sexo: _____

3. Cor:

a) Preto ()

b) Pardo ()

c) Branco ()

d) Amarela ()

e) Indígena ()

f) Outra. Qual? () _____

4. Idade: _____

5. Formação Acadêmica: _____

- Ano de Conclusão: _____

6. Tem pós-graduação? Qual?

- Ano de Conclusão: _____

7. A quantos anos você atua na Educação e em quais níveis?

8. Qual a cor predominante dos seus alunos?

9. Como é a relação entre os alunos? Já presenciou algum tipo de preconceito ou discriminação racial entre eles?

10. Na sua sala de aula e/ou escola você já presenciou algum episódio de discriminação racial ou mesmo de racismo? Você fez alguma intervenção? Caso a resposta seja positiva, qual?

11. O que você entende por diversidade étnico-racial?

12. Na sua opinião, como a política curricular de educação para as relações raciais está sendo concebida, construída e conduzida pela rede municipal de ensino de Caetité?

13. Qual a sua participação/contribuição no processo de implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 na rede municipal de ensino de Caetité? Quais recordações/lembranças tem desse processo?

14. Ao seu ver quais são os principais avanços/conquistas realizados/as pela Rede Municipal na implementação da Lei nº 10.639/2003 no que diz respeito, especificamente, ao currículo escolar e à formação continuada dos profissionais da educação voltados às Relações Raciais?

15. No seu entendimento quais são os principais entraves/desafios constantes na política curricular de educação para as Relações Raciais no que se relaciona ao currículo escolar e à formação continuada dos profissionais da educação?

16. Qual é a sua opinião em relação a disciplina HABI implantada nesta instituição de ensino?

17. Quais são as suas dificuldades em relação a disciplina HABI?

18. Você já participou de algum curso de formação dentro da temática “diversidade étnico-racial”? Caso a resposta acima seja positiva:

a) Em qual instituição?

b) Foi curso de: Extensão, Aperfeiçoamento, Pós-Graduação lato sensu, ou Capacitação à distância?

19. Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Caso a resposta seja positiva, qual sua opinião sobre essas diretrizes?

20. Você acha importante o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira? Por que?

21. O material didático utilizado na escola trabalha a temática étnico-racial?

22. Você conhece o PPP da sua escola? Ele contempla a discussão sobre a questão racial?

23. Além da disciplina HABI, a sua escola há algum trabalho sobre a questão racial? Se a resposta positiva responda:

a) É feito durante todo o ano letivo? ()

b) Em alguns momentos? ()

c) somente no dia 13 de maio e 20 de novembro? ()

24. Você se sente capacitado para trabalhar estes conteúdos em suas aulas? Caso a resposta seja negativa, por que não?

25. Durante a aplicação dos conteúdos referentes ao ensino de História e Culturas africanas você observou modificações no comportamento e na estética dos seus educandos? Quais?

Muito Obrigada!

APÊNDICE - C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)



Título da Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.

QUESTIONÁRIO/ALUNOS

1. Nome: _____

2. Sexo: _____

3. Série: _____ Turma: _____

4. Como você se classifica, quanto a sua cor?

a) Preto ()

e) Indígena ()

b) Pardo ()

f) Outra. Qual? ()

c) Branco () _____

d) Amarela ()

5. Idade/Data de Nascimento: _____

6. Cidade de Nascimento: _____

7. Onde você mora?

() Zona Rural () Zona urbana

8. Se mora na Zona urbana, sua casa é:

() Perto da escola onde você estuda () Longe da escola onde você estuda

9. Se mora na zona urbana, qual é o nome do bairro que você reside:

10. Para você o que é ser negro?

11. Gosta da sua cor? Por que?

12. Você se acha bonito(a)?

13. Você já teve algum problema por conta da sua cor/raça?

14. Caso a resposta acima seja sim, que tipo de problema você teve?

15. Se você pudesse, o que mudaria no seu corpo? Por quê?

16. Que pessoa (pessoa comum, atriz, jogador de futebol, escritor) você gostaria de ser por um dia? Por quê?

17. Existe na sua escola algum tipo de trabalho que fale/discuta a questão racial? O que exatamente?

18. O que você acha da disciplina: História Afro-brasileira e Indígena - HABI?

19. A disciplina HABI lhe ajudou a lidar com o racismo e discriminação racial?

20. Você já foi vítima de preconceito e discriminação racial na escola? Se a resposta for positiva, conte como foi...

21. Como é a convivência em sua Escola:

- Entre os alunos:
 - a) excelente
 - b) boa
 - c) regular

- d) ruim/péssima
- b) boa
- Entre os alunos e professores
- c) regular
- a) excelente
- d) ruim/péssima
- b) boa
- c) regular
- d) ruim/péssima
- Entre os alunos e direção:
- a) excelente




22. Você já presenciou algum episódio de discriminação racial na escola? Caso a resposta seja afirmativa, conte como foi...

23. Você considera importante que a escola tenha disciplinas que abordem assuntos sobre discriminação e preconceito racial? Por quê?

24. Quais são as principais informações que você já leu em seu livro didático sobre o Continente Africano?

Muito Obrigada!

APÊNDICE - D

 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS VI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS) 	
<h2>Questionário - Rosemária</h2> <p>Título da Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.</p> <p>kyarakelly145@gmail.com Mudar de conta </p> <p>* Indica uma pergunta obrigatória</p>	
<p>E-mail *</p> <p>Seu e-mail _____</p>	
<p>1. Nome:</p> <p>Sua resposta _____</p>	
<p>2. Sexo:</p> <p>Sua resposta _____</p>	
<p>3. Formação Acadêmica:</p> <p>Sua resposta _____</p>	
<p>4. Cor</p> <p><input type="radio"/> a) Preto ()</p> <p><input type="radio"/> b) Pardo ()</p> <p><input type="radio"/> c) Branco ()</p> <p><input type="radio"/> d) Amarela ()</p> <p><input type="radio"/> e) Indígena ()</p> <p><input type="radio"/> f) Outra. Qual? () _____</p>	
<p>5. Quando assumiu como secretária de educação, como você encontrou a abordagem da educação étnico-racial na rede municipal?</p> <p>Sua resposta _____</p>	
<p>6. Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou nesse contexto?</p> <p>Sua resposta _____</p>	
<p>7. Houve algum estudo ou levantamento para embasar a implementação da disciplina HABI?</p>	

8. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante esse processo?

Texto de resposta longa

...

9. Qual é a sua avaliação sobre a eficácia da disciplina HABI em nosso município? Você acha que está funcionando adequadamente?

Texto de resposta curta

10. Você acredita que os professores responsáveis pela disciplina HABI receberam a formação necessária para lecioná-la?

11. Houve investimento em materiais didáticos específicos para a disciplina HABI? Se não, você acha que seria necessário investir nisso?

Texto de resposta longa

12. Qual é a sua opinião sobre a criação de uma disciplina, mesmo não sendo obrigatória pela lei?

Sua resposta

13. Após 21 anos da implementação da Lei 10.639, qual é a sua avaliação sobre seus resultados e impacto?

Sua resposta

14. Quais medidas você acredita serem necessárias para fortalecer a educação antirracista? Você vê a sociedade brasileira, em geral, e a comunidade de Caetité mais conscientes e atentas a essa questão?

Sua resposta

15. Existem outros aspectos ou informações que você gostaria de adicionar?


Sua resposta




Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE - E



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)



PPGELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

Questionário - Nadir

Título da Pesquisa:
Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões e desafios da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HABI) na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira.

kyarakelly145@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail _____

1. Nome:

Sua resposta _____

2. Sexo:

Sua resposta _____

3. Formação Acadêmica:

Sua resposta _____

4. Cor

a) Preto ()

b) Pardo ()

c) Branco ()

d) Amarela ()

e) Indígena ()

f) Outra. Qual? () _____

5. Qual era a sua função na época da implantação da Disciplina HABI na rede Municipal de ensino de Caetitê?

Sua resposta _____

6. Como foram as discussões para a implementação da Lei 10.639 e, consequentemente, da disciplina HABI no município de Caetitê?

Sua resposta _____

7. Quais foram os professores que participaram? Foram todos ou somente os da disciplina História?

8. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante esse processo?

Sua resposta

9. A ideia foi prontamente aceita por todos ou houve alguma resistência inicial?

Sua resposta

10. Na época houve alguma discussão sobre a necessidade de formação para os professores em Educação para as relações étnico-raciais? E em relação aos materiais didáticos?

Sua resposta

11. Você percebe que a Lei 11.645 está sendo efetivamente aplicada em Caetité?

Sua resposta

12. Após 21 anos da aprovação a lei, qual é a sua avaliação sobre seus resultados e impacto?

Sua resposta

13. Quais medidas você acredita serem necessárias para fortalecer a educação antirracista? Você vê a sociedade brasileira, em geral, e a comunidade de Caetité mais conscientes e atentas a essa questão?

Sua resposta

14. Existem outros aspectos ou informações que você gostaria de adicionar?

Sua resposta



Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE - F



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS *CAMPUS VI*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ___ / ___ / _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “Educação das relações étnico-raciais: reflexões e desafios da disciplina história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira”

2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia

Cargo/Função: Discente da Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Educação das relações étnico-raciais: reflexões e desafios da disciplina história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira”, de responsabilidade da pesquisadora Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia mestranda da Universidade do Estado da Bahia Campus VI e pretende responder a seguinte problemática: O professor de HABI da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira está desenvolvendo e executando ações pedagógicas que implicam na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? O objetivo geral deste estudo é compreender as dificuldades e limitações dos docentes da Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira para ministrar a disciplina HABI, com vistas a promover a formação continuada para que adquiram competências para colocar em prática o que preconiza as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Como objetivos específicos, tem-se: Analisar o currículo praticado no município, a fim de constatar se existem práticas pedagógicas propostas com o objetivo de preservar e valorizar a cultura da população afrodescendente e indígena; Observar como os professores lidam com a questão étnico-racial no cotidiano da sala de aula, as dificuldades enfrentadas e os recursos didático-pedagógicos utilizados para trabalhar com essa temática; Promover a formação continuada dos professores com vistas a prepará-los para a prática docente da disciplina e Elaborar material pedagógico para a formação continuada dos professores. A pesquisa pretende identificar o nível de conhecimento destes profissionais sobre a temática da pesquisa, os problemas e dificuldades enfrentados e as ações desenvolvidas por eles no ensino, descrever e interpretar as respostas às perguntas feitas aos participantes selecionados. Busca perceber quais são as representações que os professores possuem a respeito da história e cultura africana e indígena e como abordam tais temáticas em sala de aula, suas estratégias de ação didático-pedagógicas, metodologias e recursos utilizados.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no sentido de contribuir para que o professor possa repensar a sua prática, sentir-se melhor preparado para ministrar a disciplina HABI e atuar com vistas a promover uma educação antirracista e decolonial, a qual acolhe a diversidade com respeito e equidade. Caso o Senhor (a) aceite responder o Questionário informamos que as respostas serão

analisadas pela discente Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia. Devido a coleta de informações o senhor (a) poderá sofrer riscos decorrentes de sua participação na pesquisa como a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida na Resolução Nº 466/12, caso seja consumado quaisquer um dos riscos, os mesmos serão reparados pelo Pesquisador Responsável, nos termos das legislações específicas do Estado Brasileiro. Os supostos riscos que poderão ser advindos desta pesquisa estão associados ao cansaço ou aborrecimento ao responder questionários/entrevistas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, caso se faça necessário; medo de não atender as expectativas propostas; receio na quebra de sigilo; temor em ser identificado e causar algum desconforto no local de trabalho. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr. (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr. (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Kyara Kelly Rodrigues Santos Maia

Endereço: Rua Plínio de Lima, s/n. Bairro: Observatório, Caetitê/BA. Telefone: telefone/whatsApp (77) 99962-7651 ou no endereço eletrônico: www.kyarakelly@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Educação das relações étnico-raciais: reflexões e desafios da disciplina história e cultura afro-brasileira e indígena na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Caetité/Ba, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente