

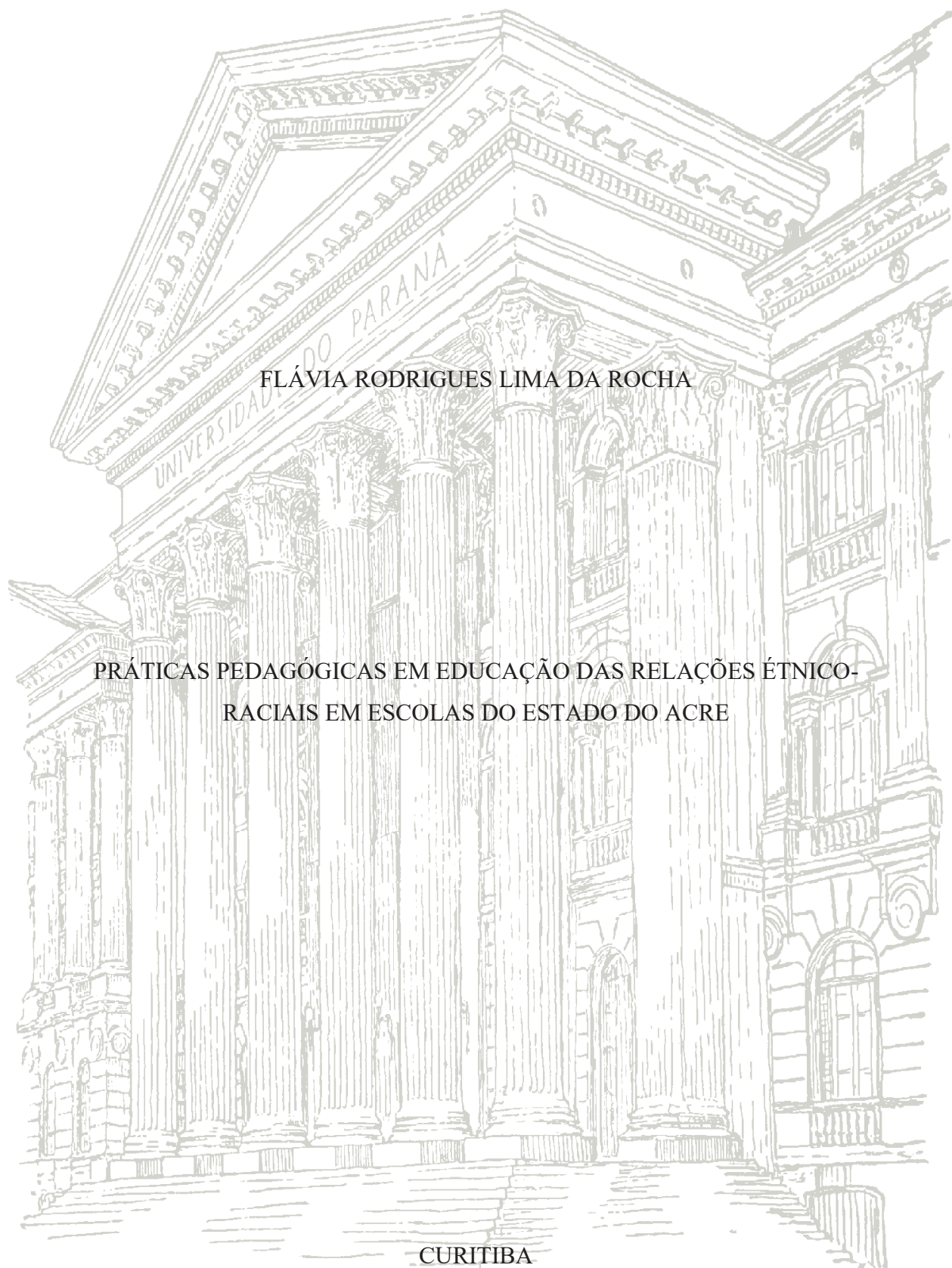
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

FLÁVIA RODRIGUES LIMA DA ROCHA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS EM ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE

CURITIBA

2022



FLÁVIA RODRIGUES LIMA DA ROCHA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS EM ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE

Proposta de Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pela linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (DDDS), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
(CIP)UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rocha, Flávia Rodrigues Lima da.

Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre / Flávia Rodrigues Lima da Rocha – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Relações étnico-raciais. 3. Etnia – Aspectos sociais. 4. Escolas – Racismo. 5. Práticas pedagógicas. I. Silva, Paulo Vinicius Baptista da, 1965-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FLÁVIA RODRIGUES LIMA DA ROCHA** intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 12:50:23.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/09/2022 21:56:46.0

WILKER SOLIDADE DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 16:22:52.0

TÂNIA MARA REZENDE MACHADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 10:42:37.0

THÁIS REGINA DE CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

05/09/2022 11:15:04.0

WILMA DE NAZARE BAIA COELHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppgg.academico@ufpr.br  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 220147

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> insira o código 220147

*Aos/Às profissionais da educação, sobretudo os/as colegas de docência, que sob condições mínimas ou mesmo sob nenhuma condição estrutural e/ou pedagógica, têm se dedicado em promover igualdade racial por meio de seu trabalho em seu cotidiano educador.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, porque Dele e por Ele são todas as coisas.

Ao meu marido e filho amados, que sempre foram minha base e minha motivação para ir adiante.

Aos meus pais, dois grandes educadores, que me criaram me ensinando o valor e o poder da educação para transformar vidas.

Às minhas lideranças espirituais, sobretudo minha pastora e mentora espiritual, Ana Cunha, que sempre esteve comigo em oração e palavras de encorajamento.

Aos familiares e amigos(as), que fazem parte da minha história e me constituem a pessoa que sou por meio de nossas interações cotidianas. Em especial, minha amiga Leidiane, que me ajuda, há mais de 12 anos, a cuidar da minha casa, da minha família e de mim, aliviando-me muitos pesos para uma maior liberdade produtiva no setor intelectual.

À Universidade Federal do Acre (Ufac), onde me graduei, tornei-me mestre e, posteriormente, tornou-se meu endereço profissional, proporcionando-me esta formação, por meio do convênio interinstitucional com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), em uma segunda edição desta parceria em formato de Dinter.

À área de História da Ufac, em que me formei professora de História, primeiro quando lá me licenciiei e depois quando voltei como docente, onde até hoje desenvolvo minha prática profissional.

Aos meus mestres que, desde a Educação Básica, sempre me mostraram uma infinidade de possibilidades por meio do conhecimento. Aos mestres do Curso de História, que tanto me inspiraram que decidi segui-los na carreira e na crença de uma sociedade melhor, por meio da transformação social que o conhecimento pode proporcionar. Em especial aos mestres e amigos José Dourado e Geórgia, grandes mentores a quem recorro sempre para receber orientações e socorros pedagógicos e administrativos e que me foram fundamentais em todo o percurso deste processo; às queridas mestras Teresa e Maria José, que me iniciaram na trajetória dos estudos de história e cultura africana e afro-brasileira; à mestra e amiga Bianca, que muito me inspirou no fazer pedagógico e com quem tenho dividido a liderança do meu grupo de pesquisa o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac) e outros trabalhos, sobretudo neste período de doutoramento, no qual ela muito se dedicou a cobrir minhas ausências em nossos espaços de trabalho, numa

contribuição imensa para meu fazer-se doutora. Aos meus alunos e alunas que, desde minha carreira na Educação Básica, constituem-me a docente que tenho me tornado, preocupada com as injustiças, sobretudo as raciais, e em como a educação pode contribuir para superá-las. Ao meu professor e orientador na graduação e no mestrado, o professor Gerson, que me conduziu nas primeiras pesquisas e descobertas sobre a população negra no estado do Acre e sua invisibilidade representada, entre outros espaços, na historiografia acreana.

Aos(às) egressos(as) do curso Uniafro, em suas duas edições, por me encantarem no decorrer dessa formação com seus fazeres pedagógicos e por continuarem me encantando nas suas trajetórias na luta antirracista em seus espaços educacionais, que me inspiraram a escrever esta tese, que acredita no poder revolucionário do conhecimento o qual vi se tornar força vital nestes sujeitos, usando de suas práxis pedagógicas para promover igualdade racial no chão das escolas nas quais se encontram. Em especial aos(às) que foram sujeitos(as) desta pesquisa e que tanto facilitaram o acesso à coleta de dados em suas escolas.

Ao Movimento Negro acreano, espaço no qual pude crescer para além dos muros da academia e me tornar militante em constante movimento na luta por promoção de igualdade racial em meu estado e município e por onde quer que eu me movimente, em especial à companheira Almerinda, matriarca neste movimento em meu estado, que muito tem inspirado e ensinado às outras gerações, como a minha. Ao Movimento Negro brasileiro, que sempre resistiu e lutou por liberdade, democracia e pelo enfrentamento ao racismo até se expandir para regiões mais distantes dos grandes centros nacionais, como é o caso de meu estado, e alcançar conquistas políticas como a política educacional de promoção de igualdade racial, em que se baseia esta tese.

À Universidade Federal do Paraná, sobretudo ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação, que pensou este convênio com a Ufac, contribuindo imensamente para a qualificação do quadro docente da Ufac, em um contexto nortista e amazônico, em que a pós-graduação, sobretudo a nível de doutorado, ainda é de baixa frequência e com poucas possibilidades. Aproveito aqui para agradecer aos(às) professores(as) deste programa, que nos acolheram de modo extremamente caloroso na capital paranaense, acusada de ser fria em sua temperatura física e nos relacionamentos, eles e elas fizeram com que pudéssemos nos sentir muito aconchegados(as) sempre que precisamos estar presencialmente na UFPR; gratidão imensa a estes(as) profissionais

extremamente qualificados(as), referenciais nacionais e muito hospitaleiros(as), além de muito comprometidos(as) com o fortalecimento e a expansão da educação pública e de qualidade, em seus diferentes níveis, em especial àquelas que estiveram muito próximas a mim neste percurso, Lucimar, Elizangela, Laura, Megg e Mônica.

Um agradecimento especial ao meu orientador, o professor Paulo Vinicius, que fez parte da equipe gestora deste Dinter, proporcionando-nos, a mim e a minha turma, formada por 25 profissionais da educação superior acreana, uma pós-graduação a nível de doutorado, a qual seria de muito difícil acesso se não fosse essa incrível oportunidade. A ele também quero agradecer por ter escolhido a minha proposta de pesquisa para orientar, entre muitas outras de excelente qualidade, propostas por todos que fizeram a seleção para este programa. Agradeço também por toda sua gentileza no trato comigo, por sua paciência, por seu investimento de tempo e de energia na orientação e, ainda, por me mostrar um Movimento Negro potente, ampliando em muito a minha visão e inserção neste espaço nacional de extremo valor. Sua orientação humanizada é comovente e me faz muito querer ser como ele quando eu crescer.

Às amigas que a UFPR me deu, em especial, às mais presentes no cotidiano, Silvia, Jussara, Tânia, Mariana, Sara, e Genice, sempre presentes, trazendo companhia e alegrias a este meu longo processo. E a tantas outras colegas, com quem tive menos contato, mas que também são parte deste processo tão intenso de tornar-se doutora.

Às amigas de turma, as mais próximas, como Joseane, Graça, Nayra, Aldenora, Adriana, bem como Girlane e França com quem dividi moradia em 2019, sobretudo a minha amiga e irmã desde antes do doutorado, França, com quem as partilhas dos dias, das alegrias e angústias da tese e de outras coisas da vida são muito intensas.

Ao Neabi/Ufac, meu grupo de pesquisa, onde congrego grandes amizades, pessoas que admiro imensamente e que sempre estiveram presentes me incentivando a buscar mais, a crescer e que são parte essencial da minha história tanto como pesquisadora, profissional, quanto pessoal.

Ao Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial, sobretudo aos(às) bolsistas e voluntários(as) que coletaram os dados para esta pesquisa, em especial à minha querida amiga Andressa, que iniciou no LabODR como bolsista de graduação como sua primeira experiência com a pesquisa, em 2016, mas que em 2019, em minha primeira estadia em Curitiba, assumiu a coordenação dos trabalhos no LabODR, já como

mestranda e pesquisadora das relações étnico-raciais, garantindo a continuidade dos trabalhos de modo excelente, em minha ausência física.

Aos(às) meus(as) orientandos(as) de Iniciação Científica de 2018 até as de hoje, Fábio, Wálisson, Shayra, Andrisson, Beatriz, Kaliny, Maycon, Paulo, Thais Albuquerque, Ló-Ruama e Geovanna, dos(as) quais alguns(mas) já são mestres e outros(as) mestrandos(as) em EREER, partícipes da rica troca realizada na IC, desde a coleta dados em diferentes municípios, inclusive em áreas rurais de difícil acesso, ao esforço em empreitar uma pesquisa tão longa e de tão grandes proporções, a qual sem equipes de peso eu jamais teria conseguido realizar. Aproveito para agradecer à minha amiga Elizangela, por emprestar o seu carro quando eu fiquei sem transporte para que minha equipe pudesse viajar e coletar dados em municípios vizinhos, viagens estas em que meu marido foi o motorista, aumentando ainda mais minha gratidão a ele.

Gratidão a Capes que proporcionou 12 meses de bolsa a esta turma de Dinter, ao longo dos 4 anos de doutoramento. Gratidão também à professora Andrea Dantas que gestou essas bolsas e os recursos destinados a este Dinter.

Por fim, gratidão imensa à minha banca, colegas de jornada, professoras e professor que me são por grande referencial teórico, militantes de causas caras a mim, como promoção de igualdade racial, educação pública de qualidade para todas as pessoas, às professoras Wilma, Kassandra, Thais de Carvalho, Tânia e ao professor Wilker, pela leitura atenta, pelo tempo investido em contribuir com meu texto, pela afetividade no trato, minha imensa gratidão.

*Aprendam a fazer o bem!  
Busquem a justiça,  
Acabem com a opressão.*

(BÍBLIA Sagrada Online. Isaías 1:17a)

## RESUMO

Em um país em que mais de 50% de sua população é autodeclarada negra e o racismo ainda é cristalizado em suas estruturas é preciso que ações afirmativas como a lei nº 10.639/2003 sejam plenamente consolidadas e que suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) sejam discutidas entre educadores(as) de diferentes áreas e etapas de ensino, para que se transformem em práticas pedagógicas efetivas no enfrentamento ao racismo nas escolas. O objetivo desta pesquisa foi de analisar práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do estado do Acre, promovidas por profissionais em educação, que tenham formação mínima em Educação das Relações Étnico-Raciais, desmembrando este objetivo em outros três específicos: conhecer outras pesquisas que tenham objetivos e questões de estudos semelhantes a esta com as quais esta tese possa dialogar; identificar práticas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais que têm sido desenvolvidas nas escolas acreana pelos sujeitos desta pesquisa; compreender elementos nas unidades escolares que podem favorecer a aplicação e a sustentação de práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais. Esta pesquisa baseou-se no método quanti-qualitativo, com sua coleta de dados realizada por meio estudo de revisão, bem como questionários, entrevistas dirigidas, grupos de discussão, contação de história; dados estes que foram registrados e organizados em relatórios de campo, áudios, recursos imagéticos e em formulários digitais. O estudo de revisão de literatura, desenvolvido no primeiro capítulo, realizado entre 2015 e 2019, demonstrou que estudos como estes são realizados com destaque para a região Sudeste, para o ano de 2018, para pesquisadoras mulheres e na etapa da Educação Infantil, com metodologia, referenciais teóricos e resultados aproximados aos desta pesquisa. O segundo capítulo apontou uma grande variedade de práticas pedagógicas em EREER realizadas nas unidades escolares visitadas, por meio dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, discentes, docentes e gestores, que apontaram desde rodas de conversa, uso de livros e leituras, a eventos, sobretudo os voltados para a Consciência Negra. E o terceiro capítulo apresentou a formação em EREER como o principal fator a ser considerado no desenvolvimento da lei nº 10.639/2003 e suas DCNERER nas escolas, predominantemente ministradas pelos Neabs e grupos correlatos das IES Foi comprovada a tese deste trabalho, de que uma educação para as relações étnico-raciais, em acordo com as DCNERER (2004) nas escolas, desenvolvida por educadores(as) com formação mínima na temática, é possível. Não apenas é possível na prática pedagógica isolada deste indivíduo, como esta possibilidade se amplia para toda a unidade e comunidade escolar por meio da reprodução dos conhecimentos do sujeito com a devida formação em EREER para os(as) colegas(as) de trabalho, potencializando assim as formações em EREER por meio dos seus agentes multiplicadores, formados e formativos para promover igualdade racial por meio de suas práticas pedagógicas em suas escolas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Educação das Relações Étnico-Raciais; escolas acreanas.

## ABSTRACT

In a country where more than 50% of its population is self-declared black and racism is still crystallized in its structures, it is necessary that affirmative actions such as Law Number 10.639/2003 are permanently consolidated and that their National Curriculum Guidelines of the Ethnic-Racial Relationships and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (DCNERER) are discussed among educators from different areas and stages of teaching, so that they become effective pedagogical practices in confronting racism in schools. The objective of this research was to analyze pedagogical practices of Education of Ethnic-Racial Relations in Basic Education in the state of Acre, promoted by professionals in education, who have minimal training in Education of Ethnic-Racial Relations, breaking this objective into three other specific ones: knowing other researches that have objectives and study questions similar to this one with which this thesis can dialogue; identifying pedagogical practices in education for ethnic-racial relations that have been developed in Acre schools by the subjects of this research; understanding elements in school units that can favor the application and support of pedagogical practices in Ethnic-Racial Relations Education. This research was based on the quantitative-qualitative method, with its data collection carried out through a review study, as well as questionnaires, directed interviews, discussion groups, storytelling; These data were recorded and organized in field reports, audio, image resources and digital forms. The literature review study, developed in the first chapter, carried out between 2015 and 2019, showed that studies like these are carried out with emphasis on the Southeast region, for the year 2018, for women researchers and in the Early Childhood Education stage, with methodology, theoretical references and results similar to those of this research. The second chapter pointed out a wide variety of pedagogical practices in EREER carried out in the visited school units, through the subjects of this research, that is, students, teachers and managers, who pointed from conversation circles, use of books and readings, to events, especially those focused on Black Consciousness. And the third chapter presented training in EREER as the main factor to be considered in the development of law n° 10.639/2003 and its DCNERER in schools, predominantly taught by Neabs and related groups of HEIs The thesis of this work was proven, that an education for ethnic-racial relations, according to the DCNERER (2004) in schools, developed by educators with minimal training in the subject, it is possible. Not only is it possible in the isolated pedagogical practice of this individual, but this possibility is extended to the entire school unit and community through the reproduction of the subject's knowledge with proper training in EREER for co-workers, enhancing thus training in EREER through its multiplier agents, trained and formative to promote racial equality through their pedagogical practices in their schools.

Key words: pedagogical practices; Ethnic-Racial Relations Education; Acre schools.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Perspectivas de práticas pedagógicas encontradas nas escolas	52
FIGURA 02 – Tipos de produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	73
FIGURA 03 – Identificação das publicações por sexo dos(as) autores(as) das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	74
FIGURA 04 – Períodos das publicações das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	75
FIGURA 05 – Etapas de ensino das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	76
FIGURA 06 – Distribuição regional das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	77
FIGURA 07 – Procedimentos Metodológicos das pesquisas e práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	79
FIGURA 08 – Abordagens Metodológicas das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	80
FIGURA 09 – Suporte Teórico das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)	81
FIGURA 10 – Prática pedagógicas antirracistas, em Educação das Relações Étnico-Raciais e de promoção de igualdade racial	91
FIGURA 11 – Localização geográfica das escolas que receberam a pesquisa	92
FIGURA 12 – Instância da rede educacional das escolas que receberam a pesquisa	95
FIGURA 13 – Distribuição de etapas de ensino por município onde a pesquisa foi aplicada	96
FIGURA 14 – Distribuição de formatos e modalidades de ensino por município onde a pesquisa foi aplicada	96
FIGURA 15 – Localização das intervenções pedagógicas do Curso de Especialização Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola (2013 – 2015)	97
FIGURA 16 – Fases, formatos e modalidades das intervenções pedagógicas do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola	98
FIGURA 17 – Localização das intervenções pedagógicas do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola (2016)	99

FIGURA 18 – Etapas e modalidades das intervenções pedagógicas do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola	99
FIGURA 19 – Autodeclaração de raça/cor dos(as) discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio	102
FIGURA 20 – Autodeclaração de raça/cor dos(as) docentes	103
FIGURA 21 – Autodeclaração de raça/cor dos(as) gestores(as)	103
FIGURA 22 – Capa do livro Zumbi, o pequeno guerreiro, usado para contação de história e gerar o grupo de discussão	106
FIGURA 23 – Contação da história Zumbi	109
FIGURA 24 – Atividades/Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais	113
FIGURA 25 – Atividades/Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por gestores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais	118
FIGURA 26 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio	120
FIGURA 27 – Características apontadas para a população negra	124
FIGURA 28 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por docentes dos Anos Finais e do Ensino Médio	126
FIGURA 29 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas pelos(as) gestores(as) dos Anos Finais e do Ensino Médio	129
FIGURA 30 – Práticas pedagógicas em EREER encontradas no estudo de revisão	131
FIGURA 31 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por docentes	132
FIGURA 32 – Área de formação inicial dos(as) gestores(as) sujeitos da pesquisa	139
FIGURA 33 – Área de formação inicial dos(as) docentes sujeitos da pesquisa	140
FIGURA 34 – Conhecimento da lei nº 10.639/2003 por parte dos(as) gestores(as)	141
FIGURA 35 – Conhecimento da lei nº 10.639/2003 por parte dos(as) docentes	141
FIGURA 36 – Formação continuada dos(as) gestores(as) em EREER	142
FIGURA 37 – Formação continuada dos(as) docentes em EREER	142
FIGURA 38 – Fatores que facilitam a aplicação da lei nº 10.639/2003 apontados pelos(as) gestores(as)	142
FIGURA 39 – Fatores que facilitam a aplicação da lei nº 10.639/2003 apontados pelos(as) docentes	143

FIGURA 40 – Formas de apoio da gestão às atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais apontadas pelos(as) docentes	144
FIGURA 41 – Nível de apoio da gestão nas atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidas na escola apontados pela própria gestão	145
FIGURA 42 – Como a escola, por meio da gestão, alcança a comunidade escolar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, segundo os próprios(as) gestores(as)	146
FIGURA 43 – Coletividade/individualidade das atividades em EREER nas escolas, de acordo com os(as) docentes	147
FIGURA 44 – Envolvimento do Movimento Negro na escola, segundo os(as) gestores(as)	148
FIGURA 45 – Envolvimento do Movimento Negro na escola, segundo os(as) docentes	148
FIGURA 46 – Responsável pela aplicação da lei nº 10.639/2003 na escola, de acordo com os(as) docentes	151
FIGURA 47 – Indicativo de tempo em que as atividades com a lei nº 10.639/2003 são desenvolvidas na escola, segundo os(as) gestores	152
FIGURA 48 – Marco inicial de aplicação da lei nº 10.639/2003 na escola, segundo os(as) gestores(as)	153
FIGURA 49 – Frequência das atividades com práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, segundo os(as) docentes	154
FIGURA 50 – A inserção de práticas pedagógicas em EREER no PPP da escola, de acordo com os(as) gestores(as)	156
FIGURA 51 – Elementos que facilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas em EREER nas escolas, de acordo com o estudo de revisão	158
FIGURA 52 – Práticas Pedagógicas em EREER realizadas nas intervenções dos TCCs da Especialização Uniafro/Ufac	167
FIGURA 53 – Práticas Pedagógicas em EREER realizadas nas intervenções dos TCCs do Aperfeiçoamento Uniafro/Ufac	168

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Teses relacionadas a práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, entre 2015 e 2019	64
QUADRO 2 – Dissertações relacionadas a práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, entre 2015 e 2019	67
QUADRO 3 – Artigos relacionados a práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, entre 2015 e 2019	70
QUADRO 4 – Caracterização das redes estadual e municipais de educação dos municípios que receberam a pesquisa	94
QUADRO 5 – Falas das crianças em meio ao grupo de discussão gerado pela contação da história Zumbi, o pequeno guerreiro condizente com as DCNERER (2004)	107
QUADRO 6 – Ações realizadas pelos(as) cursistas da Especialização em ERER, promovida pelo Neab/UFPR em suas instituições	162

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
JUSTIFICANDO A PESQUISA	19
PROBLEMA, QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS DESTA PESQUISA	27
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA	32
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PARTE DA LINHA DE PESQUISA DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO	37
O ESTADO DO ACRE COMO LÓCUS DA PESQUISA	40
APRESENTANDO OS CAPÍTULOS DESTA TESE	42
<b>1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER EM ESCOLAS: O QUE OUTROS(AS) PESQUISADORES(AS) TÊM A DIZER SOBRE O ASSUNTO</b>	<b>44</b>
1.1 ENTENDENDO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PODEM REPRODUZIR RACISMO OU PROMOVER IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR	45
1.2 APRESENTANDO A REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICA EM ERER (2015 - 2019)	63
<b>2 DIFERENTES TIPOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PODEM EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	<b>83</b>
2.1 EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ATENDIMENTO À LEI Nº 10.639/2003	85
2.2 APRESENTANDO AS ESCOLAS QUE RECEBERAM ESTA PESQUISA	92
2.3 CURSO UNIAFRO: POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA NO ESTADO DO ACRE	97
2.4 CONHECENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENCONTRADAS NA PESQUISA DE CAMPO	101
2.4.3 Práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais pelas vozes dos(as) discentes, docentes e gestores(as) dos Anos Finais e do Ensino Médio	119
2.5 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER ENCONTRADAS NO ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA REALIZADO POR ESTA PESQUISA COMPARADA COM AS MESMAS PRÁTICAS ENCONTRADAS EM CAMPO DE COLETA DE DADOS	130
<b>3 ELEMENTOS DE UMA UNIDADE ESCOLAR QUE PODEM FACILITAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER E OUTRAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>136</b>

3.1 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO A RESPEITO DOS ELEMENTOS FACILITADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS	137
3.2 RESULTADOS DO ESTUDO DE REVISÃO A RESPEITO DOS ELEMENTOS FACILITADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS	157
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE FACILITAM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE A – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÕES NAS ESCOLAS DA PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – GESTORES</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – DOCENTES</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – DISCENTES</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE E – ORIENTAÇÕES DE OBSERVAÇÃO: PRÁTICA DE SUSTENTABILIDADE DA PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE</b>	<b>201</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve uma pesquisa acerca das práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas do estado do Acre. Trata-se de uma análise que começou por uma discussão teórica que possibilitou uma melhor compreensão e posicionamento dentro da pesquisa, seguida por um mapeamento de práticas pedagógicas em ERER nas escolas acreanas, bem como uma compreensão de elementos que facilitem o desenvolvimento dessas práticas.

Sabe-se que em 2003 foi instituída a lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, acompanhada por suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); em 2004, foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; em 2009, foram instituídas legislações e orientações frutos do processo de redemocratização no Brasil e da luta do Movimento Negro brasileiro, este organizado como forma de resistência desde os tempos da colonização europeia.

## JUSTIFICANDO A PESQUISA

Este trabalho teve várias motivações pessoais, dentre elas o fato de esta pesquisadora ter ocupado a coordenação do curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, tanto na edição de especialização (2013-2015), como na de aperfeiçoamento (2016); e seguir com uma sequência de ações antirracistas voltadas para a educação, sobretudo à Educação Básica, desenvolvendo, nos últimos nove anos, o projeto de extensão: Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003<sup>1</sup>, que tem levado para as escolas do estado do Acre atividades em ERER, como palestras, oficinas, minicursos; tanto para docentes como para discentes, dependendo da disponibilidade de cada unidade escolar.

---

<sup>1</sup> Em 2019, este projeto não coube mais em uma forma única e desmembrou-se e diversas ações que já eram realizadas ao longo dos seus 4 anos de desenvolvimento. Porém, crescendo as atividades em quantidade e diversidade, a equipe que compunha o projeto decidiu desmembrá-lo para melhor organizar e efetivar suas ações.

Por meio deste projeto, são estabelecidos convênios com secretarias de educação para a referida formação em rede, como com as dos municípios de Rio Branco (desde 2016), Bujari (em 2019) e do estado (desde 2019) para formação em EREER aos(as) profissionais da educação, desde gestores(as), professores(as) e técnicos(as) administrativos(as).

Essas experiências pessoais com as formações de professores(as) que foram mencionadas apontam para a perspectiva de que práticas pedagógicas de promoção de igualdade podem estar sendo produzidas e desenvolvidas em escolas acreanas. Proposição esta que também pode ser relacionada com o fato de que já foi iniciado o processo de formação de professores(as) em EREER no estado do Acre, bem como a continuidade deste processo, ainda que por meio de formações menores, como é o caso das ações de extensão nas escolas acreanas, sobretudo na capital, Rio Branco. Além disso, desde 2008, o Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial realiza oficinas e seminários voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, contribuindo assim também para a formação continuada em EREER no estado do Acre.

Esta pesquisa acredita que a importância em registrar essas práticas e estudá-las está em confirmar a possibilidade de que uma EREER pode promover igualdade racial no ambiente escolar, bem como compreender o contexto escolar em que essas práticas se desenvolvem, desde que haja para os(as) educadores(as) uma formação na temática que os(as) capacite, provoque e empodere, instrumentalizando-os(as) de modo teórico e metodológico com o objetivo de romper com a tradicional educação racista e excludente que temos em nossos sistemas escolares.

Esta pesquisa não tem a intenção de apresentar modelos metodológicos de práticas pedagógicas a serem repetidas, nem de apresentar práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial como normas a serem seguidas. No entanto, esta pesquisa tem por tese o pressuposto de que educar para as EREER, de acordo com a lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004), é possível nas unidades escolares quando o(a) docente que se propõe a fazê-la tem alguma formação específica no assunto e, por isso, as práticas pedagógicas em EREER são catalogadas e apresentadas ao longo deste trabalho.

Além disso, este estudo também tem grande relevância acadêmica, uma vez que a discussão sobre EREER ainda é pequena nos programas de pós-graduação, como apontam as pesquisas publicadas na obra *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*, em 2018, situação esta que também alcança a Universidade Federal do Acre, onde os programas de pós-graduação, até o ano corrente deste estudo, não têm

sequer uma linha de pesquisa voltada para este tema ou mesmo com alguma aproximação mais específica. O que prejudica muito o efetivo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, já que a ausência de pesquisa enfraquece o ensino.

Uma vez que teses como esta sejam desenvolvidas, elas podem – por meio da qualificação acadêmica do(a) pesquisador(a) que as desenvolvem e dos materiais de orientação que elas geram para a comunidade acadêmica – ampliar linhas de pesquisas em cursos de pós-graduação e dar suporte teórico-metodológico a cursos de graduação, sobretudo a licenciaturas, para uma melhor articulação de seus currículos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que ratifica a obrigatoriedade do ensino para a EREER nos cursos superiores, já definida por sua antecessora, as Diretrizes de 2015, e ainda especifica como habilidade de engajamento profissional o “atentar nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais” (BRASIL, 2019, p. 19).

A contribuição científica deste trabalho também está em aumentar a produção, ainda pequena e iniciante nesta temática, como será visto na revisão de literatura apresentada no primeiro capítulo desta tese, especialmente se comparada com produções eurocêntricas ampla e secularmente elaboradas de forma hegemônica, abrindo, então, caminhos para outros trabalhos relacionados a este tema. Mesmo ainda que pequena e iniciante, é importante salientar que as políticas de ações afirmativas têm impulsionado nos últimos vinte anos uma ampla produção de literatura neste campo do conhecimento por meio de pesquisas que são publicadas nas mais diversas formas, desde teses, dissertações, monografias, artigos, livros, cartilhas, dentre outros.

Além disso, trabalhos como esses podem contribuir muito como produção científica para quebrar diversos paradigmas tradicionais no sistema educacional brasileiro. A começar por expor o racismo secularmente presente de forma estrutural e institucionalizado no ambiente escolar, como amostra do racismo que existe na sociedade brasileira. Ainda observa-se a negação do racismo pelo cristalizado discurso nacional, apoiado no mito da democracia racial que, segundo Kabengele Munanga (2019), difunde ideias sobre o Brasil ser uma nação de perfeita harmonia entre os povos de diferentes origens étnicas e raciais, silenciando e escondendo assim o processo colonial brasileiro de exploração, dominação, escravidão e desumanização dos povos europeus contra os

africanos e seus descendentes, bem como contra os povos nativos que foram encontrados pelos portugueses quando aqui chegaram.

No Brasil, tem-se muito forte o discurso da mestiçagem como união entre os povos que formam o país, sendo que esse conceito vem como consequência de grandes violências do colonizador contra os povos colonizados e da tentativa de embranquecimento do Brasil, ambos como mecanismos que as amarras da colonialidade considerava como modernização do país, pela preponderância do europeu sobre os demais povos que constituíram o brasileiro. Assim, tratar de práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial no ambiente escolar é partir de um entendimento de que essas práticas são necessárias para combater o racismo que existe e que sempre existiu neste ambiente.

Outra contribuição deste trabalho como produção científica é a indicação de que é possível, por meio de um processo de descolonização da educação, desde a formação dos(as) professores(as), de uma ampliação curricular, tornando o currículo plural e inclusivo, construir um sistema educacional para todos(as) e com todos(as), no qual exista a possibilidade de se ter uma escola onde todos(as) podem ter suas histórias, culturas e identidades valorizadas e livres de práticas racistas, insistindo-se assim num processo de mudança social por meio do ambiente escolar.

Esta pesquisa também ganha relevância social à medida em que apresenta práticas pedagógicas em EREER, demonstrando a possibilidade de uma educação plural, na qual as histórias e as culturas de todos os povos são valorizadas, sem qualquer nível de hierarquia, as diferenças não demonstram inferioridade alguma e cada sujeito do processo do conhecimento pode ter sua identidade representada de modo positivo.

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), a efetivação e a implementação de leis educacionais dependem de um conjunto variado de condições. Assim, a autora considera que a escola tem sido compreendida como um cenário historicamente de repercussão e reprodução do racismo, considerando também que é um cenário no qual dificilmente se consegue lidar com as identidades forjadas em um contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos diferentes grupos étnicos que formam o Brasil.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2014) reconheceu que o racismo e a discriminação são causas importantes de desigualdade racial no Brasil, por isso, as políticas específicas para a população negra precisam ser desenvolvidas de uma forma mais abrangente e estrutural, inclusive no setor educacional. Daí vê-se a

importância de práticas pedagógicas que possam redefinir relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Kabengele Munanga (2005) afirma que além da falta de preparo dos(as) profissionais da educação, deve-se também considerar a dificuldade em se lidar com o mito da democracia racial no ambiente escolar, que silencia ainda mais o racismo e dificulta as construções que o enfrentam, uma vez que a maioria das pessoas não tem compreensão concreta do que seja o racismo e de como ele se manifesta, pensando-se não racista numa constante reprodução de diversas formas de discriminação racial.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), a superação do racismo nas escolas vai além de ultrapassar estereótipos e extinguir preconceitos, abarca uma reeducação de mentalidades, desde a semântica utilizada a amplitude da ordenação de nossos discursos, já sacralizados pela ditadura colonizadora europeia, que impõe seus padrões de valores, belezas e conceitos, eliminando tudo que não está inserido nestes padrões. Por isso, analisar práticas pedagógicas que promovam igualdade racial em nossas escolas é de suma importância para compreender os mecanismos que as possibilitam, proporcionando um ambiente escolar propício para assim ações de visibilidade e valorização destas práticas. Estas ações, uma vez estudadas, podem ainda serem socializadas com outros(as) educadores(as), construindo uma rede de Educação das EREER, que fortaleça as políticas de promoção de igualdade racial no ambiente escolar e se possa caminhar de forma mais fortalecida na edificação de uma sociedade menos desigual.

Os sujeitos desta pesquisa foram os(as) profissionais em educação com formação continuada em EREER, formados pelo Curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, em suas duas edições, conforme já mencionado anteriormente<sup>2</sup>.

É importante ressaltar o valor da formação continuada a docentes para a implantação e implementação da política educacional de promoção de igualdade racial, uma vez que as estruturas curriculares dos cursos de Licenciaturas ainda são predominantemente eurocentradas, enquanto que as formações continuadas costumam ser mais abertas e mais livres de temas e abordagens colonizadoras, uma vez que cursos de curta duração, aperfeiçoamento e especialização, que compõem a formação continuada para professores(as) costumam discutir temas pouco aprofundados na formação inicial.

---

<sup>2</sup> A forma de contato com estes sujeitos, bem como o período de coleta de dados e os registros quantitativos desta coleta serão anunciados de maneira melhor detalhada logo à frente neste texto.

Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016) afirmam que a experiência da formação continuada pode corroborar “o enfrentamento das desigualdades por meio do trato da questão étnico-racial no cotidiano das escolas” (COELHO; SOARES, 2016, p. 26). Assim, as autoras consideram a formação docente continuada como uma possibilidade de superação das desigualdades vigentes em nossa sociedade.

Esta pesquisa tornou-se viável por ter a possibilidade de entrar em contato com esses profissionais da educação, ainda que em diferentes municípios acreanos, como Rio Branco, Senador Guiomard, Bujari, Brasileia e Epitaciolândia. Além disso, eles também se dispuseram a promover ações que possibilitaram desenvolver práticas pedagógicas que promovessem uma educação de melhor qualidade, no tocante à democratização da educação, numa ampla inclusão de todos os seus sujeitos, disponibilidade que ficou demonstrada e que, provavelmente, foi aperfeiçoada, ao longo da formação em EREER que tiveram a oportunidade de realizar.

Outro ponto que tornou esta pesquisa viável foi o apoio das Secretarias de Educação do Estado do Acre e dos Municípios onde os(as) profissionais envolvidos(as) são alocados(as) e aos quais são subordinados(as). A compreensão é a de que estes órgãos, responsáveis maiores pela execução da lei nº 10.639/2003, têm muito a contribuir com esta implementação, cujos resultados da pesquisa podem lhe servir de direcionamentos para a formação continuada de seus(as) professores(as), bem como para implementações de políticas sistematizadas em rede que visem às possibilidades de implantação e implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Todo o contexto secular de interdição da população negra ao sistema escolar brasileiro, tanto como aluno(a) quanto como conteúdo/sujeito a ser estudado de forma valorativa, construiu um sistema racista em sua raiz e estrutura, com o qual se tem muita dificuldade de romper atualmente. Inclusive pelo modo como ele se manifesta, ou seja, o racismo brasileiro, que se tem por toda parte, inclusive nas escolas, é definido como “racismo ambíguo” (GOMES, 2005, p. 46), extremamente disfarçado pelo humor que humilha, pelas relações que inferiorizam e pelo sistema que exclui.

De fato, nas escolas brasileiras, diferentemente do racismo que ocorre em outros lugares, como nos Estados Unidos e na África do Sul, a violência física não tem uma recorrência tão naturalizada. No entanto, essa realidade tem se agravado muito nos últimos quatro anos (2018-2022) devido às políticas públicas de promoção de igualdade racial que têm se enfraquecido, especialmente, depois de 2019 quando os organismos

próprios que atuam nesse contexto foram extintos, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>3</sup>, além da descaracterização de órgãos de enfrentamento ao racismo como a própria Fundação Palmares, que neste período tem desvirtuado toda a secular luta brasileira do Movimento Negro, introduzindo outros conceitos e valores sobre a população negra brasileira, dentre outras atitudes institucionais de desmonte desta política, fortalecendo assim o racismo e dificultando seu enfrentamento<sup>4</sup>.

Contudo, o sistema escolar é um dos espaços de maior privilégio e exclusão, onde o racismo brasileiro se manifesta em toda a sua intensidade, desde a mais tenra idade, através da invisibilidade e da rejeição do(a) aluno(a) negro(a), que tem o mais alto índice de desistência da escola (IPEA, 2014).

Considerando, portanto, que existe racismo no Brasil e em seu sistema escolar, é preciso reestruturar-se pedagogicamente para enfrentá-lo, daí a criação da lei nº 10.639, em 2003, e a publicação das DCNERER, em 2004. Compreende-se que o racismo é uma prática histórica, criada de forma racional e em um momento histórico pontual, com objetivos específicos, justificado pela ciência, pela religião e por todo um aparato discursivo que desumanizou os povos africanos e seus descendentes com o intuito de coisificá-los no processo de escravização moderna, assim como os europeus, que em suas posições de poder passaram a se esvaziar de sua humanidade no trato com o outro. Se foi assim criado e construído pelos sujeitos de um tempo, pode também, de igual forma, ser desconstruído, ainda que por meio de um processo lento, porém gradual, insistente e resistente.

Há atualmente uma legislação de políticas afirmativas (que será melhor apresentada nos capítulos a seguir), que, apesar de pouco tempo em atuação (menos de duas décadas), já tem funcionado como um instrumento para a construção de uma ERER, porém, precisar-se-á de um longo processo de tempo e investimento público para que essa legislação se consolide, a partir da compreensão de sua importância, bem como da compreensão teórico-metodológica e didático-pedagógica de como colocá-la em prática,

---

<sup>3</sup> Extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

<sup>4</sup> Segundo Thaís Rodrigues (2022) período de 2019 a 2022 o então presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, posicionou-se contra o Dia da Consciência Negra, afirmando que a escravidão foi benéfica à população negra, discriminando religiões de matriz africana, censurando biografias de personalidades negras que marcaram a história do movimento no país, dentre outros inúmeros e constantes ataques ao movimento negro.

reeducando assim a práxis pedagógica e construindo-se uma educação menos desigual e de maior amplitude para todos e todas.

É importante compreender também que apesar da tentativa de desmonte destas políticas de promoção de igualdade racial, os frutos deixados por elas não podem mais ser totalmente destruídos e não há mais como esconder o crescimento do processo de luta contra o racismo que foi denunciado e desmascarado nos últimos 20 anos em diversas instituições.

Considerando a existência do racismo no Brasil e em suas escolas, mas também que é possível enfrentá-lo de diversas formas, este trabalho compreende que uma das diversas maneiras através da qual se pode percorrer o caminho de desconstrução do racismo no ambiente escolar são as práticas pedagógicas desenvolvidas por sujeitos com a formação mínima<sup>5</sup> nesta área. Esta é uma das características desta tese, o estudo de práticas pedagógicas desenvolvidas por sujeitos com a formação mínima para tal, não para avaliar a atuação deles nem a formação que tiveram, mas para refletir sobre as possibilidades de se atuar como sujeito de uma EREER.

Sendo assim, embora essas políticas educacionais de promoção de igualdade racial caminhem a passos demorados, já se consegue perceber algumas respostas a elas e mesmo algumas ações que se alinham às propostas de uma educação antirracista no ambiente escolar e que produzem alguns resultados, ainda que não tão amplos e abrangentes como se espera e como de fato se necessita.

Além disso, ao tempo em que esta tese foi construída – entre 2018 e 2022 –, ocorreu um amplo processo de tentativa de desmonte das conquistas das políticas de promoção de igualdade racial no Brasil, prejudicando a implementação da lei nº 10.639/2003 nas escolas. Essa tentativa de desmonte, segundo Nilma Lino Gomes, Paulo Vinícius Baptista da Silva e José Eustáquio Brito (2021), tornou-se explícita com o *impeachment* que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a serviço de forças reacionárias, fundamentalistas e neoliberais e se fortaleceu com o governo do poder executivo de extrema direita, a partir de 2019, quando se tem a extinção da Secadi, como já mencionado; a diminuição significativa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), tanto em poderes quanto em verbas; e a gestão da Fundação

---

<sup>5</sup> Compreendendo-se aqui por formação mínima a participação em formações continuadas específicas em Educação das Relações Étnico-Raciais ou/e em história e cultura africana e afro-brasileira, de preferência em forma de curso, aperfeiçoamento ou pós-graduação, como é o caso dos(as) egressos(as) dos cursos Uniafros, sujeitos desta pesquisa, como já apontado anteriormente neste texto.

Cultural Palmares sob a presidência e equipe gestora de pessoas contrárias aos próprios objetivos da fundação, o que já foi motivo de diversas ações judiciais por parte de organismos do Movimento Negro e de funcionários(as) de carreira da instituição.

Com todo esse retrocesso diminuiu-se o número de investimento em formações de professores(as), elaboração de materiais didáticos, dentre outras ações que já vinham acontecendo nos primeiros 15 anos dos anos 2000. Porém, o Movimento Negro, sobretudo os(as) profissionais da educação antirracista, tem lutado para manter, por meio de seu trabalho ativo e constante, os avanços já alcançados até aqui.

É importante também ressaltar as dificuldades da construção desta tese, desenvolvida, em sua maior parte, ao longo da pandemia do Coronavírus (Covid-19), que assola o mundo desde 2020, matou mais de 600 mil pessoas no Brasil<sup>6</sup> e enclausurou os(as) sobreviventes como parte da luta pela vida diante da fatal mortandade, prejudicando, entre outras coisas, as pesquisas em desenvolvimento, tendo em vista o adoecimento grave desta pesquisadora em 2020, infectada pelo coronavírus, bem como a dificuldade de coleta dos dados restantes não coletados em 2019 e os ajustes necessários à metodologia da pesquisa, adaptada depois de 2020 ao mundo remoto e on-line.

Tendo em vista que as formações em EREER já ocorridas no estado do Acre, por meio dos cursos Uniafro, é que esta pesquisa se propôs a identificar escolas com egressos(as) deste curso e que, por sua vez, promovessem práticas pedagógicas no intuito de combater o racismo por meio da EREER e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em que atuam.

## PROBLEMA, QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS DESTA PESQUISA

Diante desse contexto, o **problema central** desta pesquisa concentra-se no seguinte questionamento: é possível a profissionais em educação, com formação mínima em Educação das Relações Étnico-Raciais, construir e aplicar práticas pedagógicas que contemplem a lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004)?

Este problema gera algumas **questões de estudo** que foram condutoras desta pesquisa, a saber: o que outros(as) estudiosos(as) têm a nos revelar como resultado em suas pesquisas a respeito de práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas? Quais práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-

---

<sup>6</sup> Segundo o G1, em 22 de outubro de 2022, 687.581 pessoas haviam morrido no Brasil por Covid-19.

Raciais têm sido promovidas, por educadores(as) com formação mínima em Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas acreanas em que atuam? Quais condições têm sido preponderantes e/ou influentes para que os sujeitos desta pesquisa possam desenvolver estas práticas pedagógicas que educam para as relações étnico-raciais no ambiente das escolas acreanas?

Em busca de melhor compreender essas questões de estudo, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do estado do Acre, promovidas por profissionais em educação, que tenham formação mínima em Educação das Relações Étnico-Raciais, que se encontram atuando em escolas das redes educacionais acreanas. Buscando para esta análise, primeiramente, conhecer outras pesquisas que tenham objetivos e questões de estudos semelhantes e com as quais esta tese possa dialogar; além disso, esta pesquisa também intentou identificar práticas pedagógicas em educação para EREER que tenham sido desenvolvidas nas escolas acreanas, por meio da atuação profissional de professores(as) egressos(as) do curso Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola. Seguido pelo esforço em compreender elementos escolares que podem favorecer a aplicação e a sustentação de práticas pedagógicas em EREER pelos(as) profissionais da educação que tenham formação nesta área, em suas unidades escolares, tornando possível a efetivação da lei nº 10.639/2003.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, primeiro se teve um período de aprofundamento de suas revisões bibliográficas e seus referenciais teóricos, em busca de melhor compreender e definir os passos da pesquisa, bem como de ampliar as possibilidades teórico-metodológicas ao longo do seu desenvolvimento. Por isso, o primeiro e o segundo ano, que se deram entre 2018 e 2019, foram destinados ao esforço de estudar materiais referentes a esta temática, inclusive obras que relatam experiências similares ao que se intentou fazer nesta pesquisa. Esses materiais foram estudados a partir das disciplinas eletivas e obrigatórias oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) e pela revisão de literatura do tema, realizada no primeiro ano e atualizada nos dois anos seguinte, revisão esta que muito

contribuiu para, como afirma Bernardete Angelina Gatti (2003), uma reconstrução ativa do tema, sob uma perspectiva interpretativo-crítica.

Ao passo que melhor apropriação havia destes referenciais teóricos, as unidades escolares onde atuavam os sujeitos da pesquisa foram mapeadas e identificadas, ainda no primeiro ano (2018). Mais uma vez ressalta-se a escolha das escolas destes sujeitos por entender que profissionais com formação mínima nesta temática são inquietados a uma prática pedagógica mais voltada a valorizar as diferenças e a empreitar uma educação antirracista em suas unidades escolares. É importante ressaltar que essas escolas tinham diversidade de etapas, fases, formatos e modalidades de ensino, turnos e localidades.

Assim, definidos o problema, as questões de estudo e os objetivos desta pesquisa, passou-se a trabalhar nos instrumentos da coleta, questionários para gestão, docentes e discentes e ficha de observação do ambiente escolar e de seus espaços, que podem ser vistos nos Apêndices. Este trabalho de construção dos instrumentos de coleta, como a própria coleta, o registro dos dados coletados e a organização destes dados, tanto em seu formato físico quanto digital, foram feitos pelo Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (LabODR/Neabi/Ufac), coordenado desde sua criação (2016) por esta pesquisadora. Neste local, também se executam projetos institucionais de pesquisa, voltados para o estudo das relações étnico-raciais, por meio de uma coordenação, que conta com uma coordenadora e colaboradores(as), assim como docentes da Ufac, educadores(as) da Educação Básica e integrantes do Movimento Negro acreano.

O Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre é uma importante conquista do Movimento Negro acreano que o reivindicou à universidade. O LabODR/Neabi/Ufac atualmente funciona ligado à Área de História da universidade, composta pelos cursos de Licenciatura e Bacharelado e pelo Mestrado Profissional em História, mas agregando pesquisadores(as) de outras áreas, inclusive externos(as). O laboratório funciona com alguns(mas) bolsistas e voluntários(as) e é um espaço para o estágio obrigatório supervisionado do curso de Bacharelado em História. Nesse local, discentes de toda a Ufac têm a oportunidade de serem introduzidos na pesquisa acadêmico-científica. Além disso, o LabODR/Neabi/Ufac é um espaço aberto a alunos(as) de outros cursos da instituição e a membros da comunidade externa que queiram ser inseridos(as) nas pesquisas e nas ações de promoção de igualdade racial que são desenvolvidas, como formações na temática, eventos, dentre outros.

É importante ressaltar que a origem das reflexões e decisões metodológicas para este estudo foi a pesquisa realizada a nível nacional, em 2009, coordenada pela professora da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Doutora Nilma Lino Gomes, em parceria com pesquisadores(as) das demais regiões brasileiras. A pesquisa foi apoiada e financiada pelo Ministério da Educação e Secadi e pela representação da Unesco no Brasil e foi publicada em 2012 em formato de livro, que levou o nome da pesquisa, *Práticas Pedagógicas de trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03* (GOMES, 2012). Esta pesquisa guiou inclusive a construção dos instrumentos de coleta, a fim de que pesquisa semelhante fosse realizada no estado do Acre, estado não alcançado pela pesquisa nacional, uma vez que a sua secretaria estadual de educação não respondeu ao convite da coordenação nacional da pesquisa para contribuir com ela.

Uma vez construídos os instrumentos de coleta de dados e definida a metodologia desta coleta, os(as) sujeitos(as) da pesquisa foram convidados a uma conversa para conhecerem-na, tanto em Rio Branco, onde se agregaram sujeitos dos municípios de Rio Branco e adjacências (Bujari e Senador Guiomard), quanto em Brasileia, onde se agregou o próprio município de Brasília e o município vizinho, Epitaciolândia. A pesquisa foi apresentada e os(as) sujeitos(as) foram chamados(as) a participar da coleta de dados nas escolas, para o que todos(as) concordaram e, de fato, muito contribuíram com a aplicação de questionários, entrevistas, agendamento de visitas e das atividades nas escolas. Esta coleta durou os dois primeiros anos da pesquisa (2018 e 2019), período em que também foram feitos os registros desses dados, como os questionários e as entrevistas registradas em formulário digital, em plataforma virtual. Nesses mesmos anos, esses materiais foram organizados em formato digital e físico.

Em suma, a coleta dos dados foi realizada pelos(as) participantes do Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre e se deu por meio de aplicação de questionários a professores(as), gestão – diretor(a) ou coordenador(a) de ensino ou coordenador(a) pedagógico(a) – e alunos(as), sob a colaboração da pessoa de referência de cada escola, ou seja, o(a) egresso(a) do Curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.

Ao longo do período nas escolas, também se buscou promover rodas de conversas com os(as) alunos(as), direcionada pelos questionários, para que se compreendesse melhor o alcance da aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 naquele ambiente escolar e como esse ensino tem sido compreendido pelos(as) discentes e de que

forma esse conteúdo tem contribuído para a implantação de uma educação antirracista, de acordo com a perspectiva deles(as). À medida em que o questionário era aplicado aos(às) docentes e gestores(as), promoveu-se momentos de conversas com esses sujeitos para que eles(as) pudessem relatar, para além dos questionários impressos aplicados, suas experiências em ERER com seus avanços, desafios e limitações, essas conversas foram gravadas e, quando possível, filmadas. Além disso, nas escolas também foram feitas observações dos materiais didáticos com relação à temática e ao ambiente escolar, em geral, inclusive seus murais, bibliotecas e outros espaços de manifestações culturais, essas observações foram registradas em diários de campo dos(as) pesquisadores(as) e fotografias.

Os anos que se seguiram a 2019 foram de organização e análise desses dados coletados nas escolas e registrados em plataforma digital, a fim de sistematizá-los melhor para uma compreensão mais explícita dos resultados obtidos. O registro também se deu paralelo às discussões e retomada dos referenciais teóricos, ou seja, houve um constante diálogo com a parte teórica e prática desta pesquisa. Esses dados foram analisados à luz do referencial teórico que orientou esta pesquisa, a fim de melhor organizar os resultados e a escrita desta tese.

Essa pesquisa foi feita por amostragem, não sendo entrevistados(as) necessariamente todos(as) os(as) professores(as) das escolas selecionadas, mas em especial os(as) que trabalham no mesmo turno do sujeito de estudo, numa meta de 50% de professores(as). Quanto aos(às) discentes, a meta foi fazer roda de conversa, em formato de grupos de discussão, com alunos(as) do(a) docente egresso(a) do Curso Uniafro ou, no caso deste estar atuando como gestor(a), de alunos(as) da escola em geral, buscando-se alcançar um quantitativo de dez discentes, exceto nas ocasiões em que o sujeito da pesquisa era docente de Educação Infantil, Anos Iniciais<sup>7</sup>, Poronga<sup>8</sup>, quando então se fazia a roda de conversa com a turma do sujeito da pesquisa.

A partir do critério de que toda pesquisa precisa de uma metodologia e de um método, compreendera-se que para este trabalho o mais viável seria o método quanti-qualitativo, uma vez que os dados coletados na pesquisa por meio de questionários,

---

<sup>7</sup> Os Anos Iniciais referidos nesta tese são os que compõem o Ensino Fundamental da Educação Básica.

<sup>8</sup> Projeto implantado em 2002, pelo governo do Estado do Acre, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de diminuir as distorções idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que na época chegava a mais da metade da matrícula da rede estadual (54,12%) na zona urbana do Acre, sendo que em dez anos de funcionamento, o projeto Poronga conseguiu baixar para 24,8%. (FÓRUM EJA, 2021).

entrevistas e observações, foram quantificados como forma de compreender a dimensão da aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas em estudo, mas esses dados também foram avaliados de forma qualitativa, por meio de análises que se fizeram de todo o material coletado durante a pesquisa.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

Faz-se importante também uma **exposição teórica dos principais conceitos que perpassam este trabalho**. A começar pelos conceitos de racismo, bem como alguma discussão teórica sobre as formas de manifestação do racismo no Brasil e no ambiente escolar.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 52) conceitua o **racismo** de três formas, sendo a primeira como “uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meios de traços físicos”; a segunda como sendo “um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”; e por fim, ela conceitua racismo como resultado “da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira”.

Por meio desses conceitos, pode-se perceber que o racismo é uma ação prática construída historicamente nos tempos atuais com o intuito de justificar a escravidão moderna, que foi uma escravidão predominantemente baseada na dominação europeia sobre os povos africanos, sequestrados e trazidos para as Américas, sobretudo para o Brasil, de forma desumana, interditando-os de suas liberdades e humanidades enquanto sujeitos, que começaram a ser interpretados como inferiores em suas histórias, culturas, estética, lugar de origem, como afirmado no segundo conceito sobre racismo, de Nilma Lino Gomes (2005, p. 52).

Em tempos em que a Europa vivia a glorificação da razão, bem como de princípios de liberdade e igualdade, e a modernidade iluminista era considerada a redentora da humanidade, com a promessa de progresso e de civilização para todos, ficou difícil compartilhar esse momento com a escravidão moderna, promovida pelos próprio europeus contra os povos africanos, que da modernidade só conheceram a dor e os horrores do escravismo que lhe fora próprio, daí a necessidade de elaborar o racismo

como um conjunto de ideias que desqualificasse os povos escravizados, enaltecendo e justificando os escravizadores.

Caracterizando a modernidade como o momento em que surge o então significativo do sujeito negro atual e sua conseqüente marginalização, Paul Gilroy (2001) nos traz o paradoxo do movimento iluminista do século XVIII, o projeto que defendia a liberdade, a igualdade e a racionalidade/razão, lançando a teoria fundante da modernidade, na qual se insere a escravidão africana, trazendo crise ao Iluminismo, que previa o humanismo e a racionalidade, pois, se o terror racial não é meramente compatível com a racionalidade ocidental, ela é, no mínimo, cúmplice dele.

Assim, para o sujeito negro, modernidade está muito mais ligada à escravidão e a todos os seus horrores do que ao progresso ou qualquer outro aspecto positivo prometido pela modernidade, pois foi o trabalho escravizado dos povos africanos e de seus descendentes na América que os aprisionou ao mundo moderno, atestando, assim, o fracasso de muitos dos princípios dessa temporalidade histórica.

Ainda nesse contexto, segundo Marcelo Paixão (2013), é nesse pano de fundo de ciência e progresso que se desenvolve também, no século XIX, o racismo científico, derivado do darwinismo social. Essa teoria desumaniza por completo os povos africanos, considerando-os como uma raça inferior à raça branca, pois, nesse sentido, o conceito de raça está ligado a traços fenótipos semelhantes dos indivíduos. No entanto, isso foi plenamente desmistificado no século XX, por meio de estudos genéticos, mas as conseqüências geradas por ele são muito fortes até hoje no imaginário social.

Era preciso, portanto, criar uma ideologia que justificasse tal prática, com diversos mecanismos para institucionalizar o racismo e fazer dele uma verdade inquestionável, naturalizando totalmente as ideias de que os povos europeus eram superiores aos africanos, apagando toda uma história milenar de desenvolvimento tecnológico destes povos em detrimento daqueles; naturalizando também o entendimento de que a Europa era o continente civilizatório dos demais, apresentando-a como melhor e mais elevada com suas histórias, culturas, crenças, valores, em detrimento dos demais povos que passaram a ser inferiorizados diante dos europeus, justificando-se assim a colonização e dominação europeia sobre os demais povos, bem como a escravização moderna dos povos africanos.

Este processo foi longo, violento e compactado pelas mais diversas instituições, desde religiosas, econômicas, políticas e toda uma sorte de aparato que compunham o contexto institucional que regulamentava a Europa moderna e, conseqüentemente, a

América colonizada. É desse contexto que vem, séculos depois, a extrema dificuldade que se tem para compreender o que é de fato o racismo e como ele funciona, visto que está intrínseco em todas as nossas estruturas de sociedade que foi construída no contexto da colonização escravocrata.

Como qualquer outra instituição no Brasil, o sistema educacional também é extremamente afetado pelo racismo. Segundo Eliane dos Santos Cavalleiro (2011), é de senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades, uma vez que a Constituição Brasileira de 1988 determinou o direito à educação para todos(as).

Pouco se considera os contextos e as histórias de cada povo que compõe a sociedade brasileira em suas interdições e dificuldades de acesso ao ensino público ou mesmo as dificuldades de permanência e desenvolvimento, passando-se então a pensar uma igualdade em contextos extremamente desiguais, como nos mostra Boaventura de Sousa Santos (1999). Entretanto, Eliane dos Santos Cavalleiro (2011, p.143) também nos lembra que “pesquisas estampam a existência de acontecimentos no espaço escolar que dificultam e até mesmo impedem o desenvolvimento satisfatório de parcela de alunos negros”, apontando a própria pesquisa de mestrado dela, realizada em 1998, como indicativo desta afirmação, pesquisa essa que desfaz “o olhar superficial sobre o ambiente escolar, que dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros e brancos” (CAVALLEIRO, 2011, p. 145).

Alguns anos depois, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e seus(as) colaboradores(as), em sua pesquisa *Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares* (SILVA et al., 2018), para compor a obra *Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*, aponta que

um grupo importante dos estudos aborda sobre o racismo nas instituições escolares. Diversas pesquisas observaram nas instituições escolares situações que geram experiências de racismo, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas negras, qualificando-as como inferiores, violentas, indolentes e perigosas. (SILVA et al., 2018, p. 112).

Kabengele Munanga (2005) também reforça que o racismo está no ambiente escolar e o permeia por completo, tanto seus materiais didáticos, como livros e outros recursos, quanto por meio das relações entre os sujeitos e ainda pelos valores e conceitos pré-concebidos a partir da ignorância e da falta de preparo para lidar com a diversidade.

Assim, levando em consideração o racismo no Brasil e em seu sistema escolar, retoma-se outro conceito já aqui apresentado, agora sob o endosso de Nilma Lino Gomes (2012), o de **Educação das Relações Étnico-Raciais**, que, segundo ela, é uma educação que

exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior com relação à África e aos afro-brasileiros. Mudança de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 17).

Além disso, as DCNERER (BRASIL, 2004) também compreendem a EREER como uma educação que positiva as identidades colonizadas e inferiorizadas pelo processo colonial, sobretudo pela escravização de povos africanos, indígenas e seus descendentes, desconstruindo

preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2004).

Assim, considerando Nilma Lino Gomes (2012) e as DCNERER (BRASIL, 2004), compreende-se que a EREER deve ser para todos e todas, pessoas negras e brancas, crianças e adultos(as), uma vez que ela traz um novo olhar sobre o “outro” e a maneira de se relacionar com este. Para a efetivação desta educação, tem-se a necessidade de formação de professoras e professores, bem como da renovação curricular, baseada na lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004), e de práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial.

Esses conceitos de EREER trazidos por Nilma Lino Gomes (2012) e pelas DCNERER (BRASIL, 2004) serão mais bem explorados ao longo dos capítulos que se seguem como forma de definir e compreender as práticas pedagógicas que esta tese se propõe a estudar.

É fato que há uma longa caminhada para que se tenha consolidada uma educação antirracista institucionalizada nas redes de ensino, porém desde a criação da lei nº 10.639 tem-se construído alguns aparatos para que ela seja implantada e implementada, começando pela formação de professores(as), como é o caso do Curso Uniafro: Promoção de Igualdade Racial na Escola, oferecido por alguns anos no catálogo da extinta Secadi,

e do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, que exigiu como critério de seleção para os livros didáticos a inclusão de elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira em seu conteúdo e definiu, a partir de 2008, que os livros deviam trazer uma presença de pessoas negras em maior número e de forma valorizada.

No entanto, para uma reeducação das relações étnico-raciais é necessário criar uma nova estrutura educacional, incluindo uma ressignificação curricular, como já aponta a legislação aqui discutida, bem como a formação de professoras e professores, que melhor lhe permitirá compreender o racismo no ambiente escolar, como também ter mecanismos teórico-metodológicos para enfrentá-lo não só por meio de intervenções pontuais, como por meio de uma práxis pedagógica cotidiana.

Sabe-se que o currículo é e sempre foi um poderoso campo de disputa, a seleção do que o compõe não é ocasional nem tampouco ingênua. Definir conteúdos para o currículo escolar é, sobretudo, escolher a mentalidade do(a) cidadão(a) que se quer formar.

Segundo Miguel Gonzalez Arroyo (2015) currículos são sínteses de conhecimento e cultura; e segundo Tomaz Tadeu da Silva (2018), também são reprodutores de desigualdades, uma vez que estão a serviço de um grupo dominante que os monopoliza e escolhe quais conhecimentos, histórias e culturas eles irão sintetizar. Por isso, é tão importante definir quais conhecimentos e quais culturas farão parte do currículo que é o documento deliberador da formação nas escolas.

O entendimento do Movimento Negro brasileiro, desde há muito tempo, é da necessidade de inserir a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo nacional de forma obrigatória, ainda que em uma tensa e intensa disputa com o currículo tradicionalmente baseado no eurocentrismo. Não é fácil quebrar as grades de um currículo tradicionalmente estabelecido, mas esta é a primeira tarefa para possibilitar que outros conhecimentos entrem no currículo real, saindo da legislação distante e pouco eficaz (ARROYO, 2015).

Por fim, é importante tornar explícito o conceito de **práticas pedagógicas** que será adotado ao longo deste trabalho, que é baseado numa perspectiva crítica na qual Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) define por organizar-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas que serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. A autora também defende a possibilidade de que “a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e

resignações, possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens” (FRANCO, 2015, p. 544).

Além disso, é importante compreender o que afirma Antonio Joaquim Severino (2001) ao considerar o conhecimento uma prática simbólica, uma vez que, segundo o autor, “a existência só se efetiva pela mediação do agir histórico-social dos homens. Por sua vez, a educação surge como práxis na medida em que é prática técnica e política, intencionalizada pela prática simbólica.” (SEVERINO, 2001, p.43). Assim, o autor auxilia esta pesquisa a entender que as práticas pedagógicas que serão analisadas ao longo deste texto têm forma tridimensional, baseadas em suas intenções técnicas, políticas e simbólicas, por parte de quem as produz.

Este trabalho faz uso também, para uma melhor compreensão do conceito de prática pedagógica aqui adotado, da concepção de Paulo Freire, na qual

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p.27).

Sendo assim, com essa perspectiva crítica de prática pedagógica, conceituando-a nesta base para o encaminhamento participativo e democrático dos sujeitos do conhecimento é que este trabalho foi desenvolvido.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PARTE DA LINHA DE PESQUISA DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO

O estudo de práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais articula-se com a linha à qual este trabalho está vinculado, que é a de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação (DDDS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, de diversas formas. A princípio, pode-se levar em consideração Nilma Lino Gomes (2007) que assegura que “não é fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade”

(GOMES, 2007, p. 17), mas que este é um grande desafio, enfrentado por todos(as) nós, nas diversas etapas e fases educacionais, sobretudo na escolar.

Por isso, para superar este desafio é necessário, dentre outras coisas, que educadores(as) tenham compreensão sobre a concepção de educação pela qual se orientam, essa concepção, para a autora e adotada por esta pesquisa, define que “educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade e que a escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo” (GOMES, 2007, p. 18), pois é neste contexto de relações sociais, marcado entre a interação contínua entre os sujeitos e o meio, que se constrói conhecimentos, valores, representações e identidades.

Ainda com relação ao conceito de **diversidade**, Nilma Lino Gomes compreende que

a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação são acompanhadas de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua, de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada. (GOMES, 2007, p. 19)

Entende-se assim que, na concepção da autora, a diversidade, quando empregada de modo correto, torna homogêneo os diferentes, colocando em risco o direito à diferença, reproduzindo desigualdades históricas como formas não construídas e não problematizadas de relacionamento entre os indivíduos. Isso pode levar a inferir-se que a diversidade étnico-racial precisa ser trabalhada com um alto nível de compreensão teórico-metodológica para que não haja desperdício de esforços na tentativa de valorizar essa diversidade.

Com relação ao conceito de **diferença**, Tomaz Tadeu da Silva (2018) afirma que ela se tornou central nas pedagogias oficiais, mesmo que ainda tratada de forma marginal, como tema transversal, já existe um reconhecimento oficial dessa temática como uma legítima questão de conhecimento, portanto, como algo que deva ser ensinado. Isso fica muito explícito na discussão trazida por esta proposta de trabalho, uma vez que a história e a cultura africana e afro-brasileira já estavam indicadas para serem trabalhadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais dentro do Caderno de Temas Transversais, levando assim, muitas unidades escolares a trabalharem a temática através de projetos interdisciplinares, ainda que, em sua maioria, de forma isolada dos conteúdos de ensino

propostos pelo currículo prescrito, bem como muitas vezes estigmatizadas e distorcidas dos anseios do Movimento Negro, perdendo-se assim em seu objetivo maior, que é o de promover igualdade racial no ambiente escolar.

Tomaz Tadeu da Silva (2018) afirma também que diferença e identidade cristalizam-se e naturalizam-se, ainda que sob a perspectiva da diversidade, ao que ele tece algumas críticas, assim como Nilma Lino Gomes o faz com relação ao conceito de diversidade, exposto anteriormente. Tomaz Tadeu da Silva (2018) afirma que a diversidade pode ser percebida como uma máscara para homogeneizar as diferenças sob um ponto de vista colonizador e englobando-as de forma a diluí-las em um discurso de respeito e tolerância, desde que essas diferenças estejam concentradas em um todo comum e aceitável, no qual todos(as) partilham a mesma identidade coletiva, chegando a considerar que “onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder” (SILVA, 2018, p. 81), sendo que esse autor compreende ainda a diferenciação como o processo central pelo qual a identidade é produzida. Assim, a questão aqui referendada pelo autor acerca da diversidade e da identidade também estabelece um estreito diálogo com o estudo aqui sugerido.

Uma vez que pensar identidade afro-brasileira é, tradicionalmente, relacioná-la a uma mestiçagem enfatizada por Gilberto Freyre (1933), e consolidada por sua obra *Casa-Grande & Senzala*, que buscava gerar uma terceira pessoa, além do branco e do negro, o mestiço, que continha características de ambos os personagens conhecidos como duas das três raças fundadoras de nossa nação.

Entretanto, a mestiçagem tem sido analisada por estudiosos(as) da temática, dentre os quais Kabengele Munanga (2007), como um apagamento da negritude em prol da hierarquia que privilegia a pessoas brancas, cancelando a história e a cultura africana colonizada no Brasil em favor de uma história e cultura branca e europeia colonizadora. Assim, a mestiçagem teria justamente o papel de oferecer uma identidade homogênea e aceitável, apresentada e criticada por Tomaz Tadeu da Silva (2018), na qual as diferenças entre negros(as) e brancos(as) seriam sistematizadas na figura do mestiço, identidade síntese e naturalizada e que deveria e foi cristalizada em nossa história brasileira.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2018), o poder de marcar a diferença está diretamente ligado às relações mais amplas de poder, inclusive por ser o resultado de um processo de produção simbólico e discursivo e ser imposto em uma relação social. Este poder é o poder que classifica, inclui e exclui, aprisiona e emancipa, reconhece e valoriza.

Tomaz Tadeu da Silva (2018) aponta ainda para a necessidade de uma pedagogia da diferença, que em muito contribui para esta tese, em que as diferenças seriam tratadas como questão política, que a compreendesse e discutisse como produção social e histórica, na qual fazer pedagogia significa acolher o outro como outro, conforme orienta Miguel Gonzalez Arroyo (2012). Uma pedagogia em que o currículo fosse capaz de oferecer oportunidades para que discentes desenvolvessem capacidades de criticar e questionar os sistemas e as formas dominantes de representação da diferença e que nele se pudesse observar a premissa de Boaventura de Sousa Santos de que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

## O ESTADO DO ACRE COMO LÓCUS DA PESQUISA

Faz-se necessário também uma rápida apresentação do espaço onde a pesquisa foi desenvolvida, o estado do Acre.

Atualmente, o estado do Acre encontra-se na região Norte do país, na Amazônia Legal<sup>9</sup> e faz divisa com os estados do Amazonas e Rondônia além de fazer fronteira com os países Bolívia e Peru, sendo composto por 22 municípios.

O estado do Acre, outrora território boliviano, foi incorporado ao território brasileiro em 1903, através do tratado de Petrópolis, assinado pelo Barão de Rio Branco, como resultado de um processo que a historiografia tradicional denomina de “Revolução Acreana”, denominação esta desconsiderada por várias revisões históricas por não a considerar fruto de uma revolução. Segundo a historiadora Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque (2015), em sua tese de doutorado, o termo “revolução” não é apropriado para a guerra do Acre contra a Bolívia, pois isso não trouxe mudança efetiva no modo de vida das pessoas que aqui moravam. Além disso, a historiadora aponta que a guerra entre os colonizadores do território e a Bolívia não ocorreu em decorrência do patriotismo, visto que a noção de pátria sequer existia por parte dos que ocupava o atual estado do Acre, toda essa agitação se deu por interesses econômicos tanto dos seringalistas quanto do governo do Amazonas em manter essas terras para que continuassem a lucrar de forma indevida, nesse sentido, os maiores beneficiados seriam eles e não o “povo que lutou”.

---

<sup>9</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Amazônia Legal equivale ao campo de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), delimitada no Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03/01/2007.

O fato é que, em meados do século XIX, o atual território do estado do Acre passou a ser explorado por meio de sua vasta área de seringueiras, que por sua vez produzia a borracha, importante produto para a economia mundial. Tendo em vista a dificuldade de acesso da Bolívia a essas terras e seu foco financeiro ser em outras formas de economia, outros povos vieram colonizar a região, já ocupada secularmente por diversos povos indígenas, que foram praticamente dizimados pelos que vieram implantar os seringais para exploração do látex. O Acre não tem quilombos registrados, tendo em vista o seu processo de colonização tardio e, conseqüente, a posterior exploração de seus rios, que foram a forma de acesso à região por muito tempo. Embora desde o final do século XIX tenha recebido vários fluxos migratórios negros, em diferentes períodos e por diferentes motivos, formando uma população cheia de diversidade e com sua maioria autodeclarada negra, fazendo surgir assim diversos povoados negros, espalhados por todo o estado acreano.

Em 1962, o Acre foi elevado à categoria de estado, fato que se deu por forte pressão da elite local, essas movimentações políticas ficaram conhecidas como “Movimentos Autonomistas”.

Atualmente o Acre possui uma população que chega a cerca de 906.876 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>10</sup>. Segundo o censo de 2010, tem-se no estado acreano a seguinte distribuição de pertencimento étnico-racial: 2,0% da população autodeclarada amarela, 2,1% indígena, 23,3% branca e 72,6% negra (sendo que 5,7% se autodeclaram preta e 66,9% se parda). Esse resultado censitário é bem representado na declaração do quesito raça/cor dos sujeitos que participaram desta pesquisa respondendo a este quesito no questionário de coleta de dados.

A maior parte da população acreana sobrevive de comércio, extrativismo e funcionalismo público. Como reverbera João José Veras Souza (2016), a história do Acre tem sido contada “em grande parte, pela voz da colonização dita civilizadora” (SOUZA, 2016, p. 105), o que reproduz narrativas que circunscrevem a pluralidade de sujeitos e eventos, invisibilizando negros(as), indígenas e seringueiros (hodiernamente chamados de nordestinos) sob o pressuposto da sub-humanidade, fruto da racialização presente no *Seringalismo*<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

<sup>11</sup> Segundo João José Veras Souza (2016), trata-se de um fenômeno histórico-social instaurado no território acreano no período inicial da sua colonização (meados do século XIX), que se instituiu a partir da junção de

Nesse sentido, embora não haja relatos de quilombos no Acre, sabe-se que a presença de pessoas negras foi uma forte e constante realidade na construção do estado. Estima-se que muitos eram barbadianos<sup>12</sup> e que vinham fugidos da construção da Ferrovia Madeira Mamoré.

Além disso, segundo Francisco Bento da Silva (2013), outros negros(as) foram enviados para as terras acreanas após a Revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1904) na qual o estado do Rio de Janeiro deportou negros(as) “rebeldes” para o Acre com intuito de promover uma “limpeza social”, . Tamanha era a influência dessas pessoas que por um tempo havia um bairro na cidade de Rio Branco chamado África e uma rua denominada Africana. Percebe-se ao longo da colonização acreana que:

uma nova sociedade foi construída a partir da diversidade étnica e cultural dos que pra cá migraram em busca da fortuna da borracha e na qual podemos identificar uma importante participação negra. Tão significativa quanto à própria presença de negros na sociedade brasileira da época. (NEVES, [s/d], p. 12)

Assim, escrever a respeito dos sujeitos amazônicos sem destacar sua pluralidade é escrever uma história colonizadora e contraditória, pois a Amazônia é repleta de práticas sociais múltiplas, mas que revela muito acerca da singularidade de cada sujeito que constitui esta região.

## APRESENTANDO OS CAPÍTULOS DESTA TESE

O primeiro capítulo desta tese é uma apresentação das pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas em EREER feitas entre os anos de 2015 e 2019<sup>13</sup> na academia brasileira. Apresentando os(as) pesquisadores(as), suas instituições, seus tipos de pesquisa, seus referenciais teórico-metodológicos, suas fontes de pesquisa e instrumentos de coleta, seus principais teóricos(as), numa revisão sistematizada dessas produções.

---

três elementos básicos que acionam na raiz o padrão de poder colonial: a racialização das populações migrantes nordestinas e de indígenas, o sistema de aviamento e a concentração fundiária.

<sup>12</sup> Segundo Maria Roseane Corrêa Pinto Lima (2006) “barbadino” é um termo genérico aplicado a negros estrangeiros, que vieram para o Brasil, sobretudo para a Amazônia, no início do século XIX, de diversas partes do Caribe, fora da condição de escravizados. Mas que passaram a ser rotulados de forma negativa para identificar negros estrangeiro, falante de inglês e anglicano.

<sup>13</sup> O período escolhido refere-se aos últimos cinco anos imediatamente anteriores à realização deste estudo de revisão desenvolvido para esta tese no início de 2020, compreendendo-se que cinco anos é um bom percurso para observar a produção acadêmica referente ao tema em estudo e ter alguma noção do que vem sendo produzido a respeito.

Apresentando também seus objetivos e resultados. Este capítulo ainda discute os conceitos teóricos desta tese, fazendo uma apresentação geral deles.

O segundo capítulo é uma apresentação das práticas pedagógicas em EREER desenvolvidas pelos sujeitos das pesquisas em suas escolas, apresentando-as em seus contextos, a etapa, a fase, o formato, a modalidade de ensino, na atuação do sujeito da pesquisa, e seu componente curricular, numa busca por expor o mapeamento das possibilidades de construção de uma EREER nas escolas e demonstrar que ela é uma realidade concreta na prática de quem se dispõe a romper com a tradicional educação colonizadora e reprodutora das desigualdades raciais entre muitas outras formas de desigualdades, que inferiorizam uns e valorizam outros, comparando esses resultados com outras pesquisas que tiveram o mesmo objetivo.

O terceiro capítulo segue um mapeamento de práticas pedagógicas em EREER, apresentadas em estudos com egressos(as) de curso de formação em EREER nas universidades federais do Acre, do Paraná e do Pará. Além de ser também um mapeamento e uma análise de fatores que, no universo escolar, podem colaborar para que seja desenvolvida uma educação antirracista, tendo como protagonista um(a) educador(a) que tenha uma formação mínima em Educação das EREER.

Esta tese pretende ser um mecanismo de esperar, no sentido pleno dito por Paulo Freire,

*“Esperar é se levantar,  
esperar é ir atrás,  
esperar é construir,  
esperar é não desistir!  
Esperar é levar adiante,  
esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*  
(Paulo Freire)

Certamente este é um texto que tem muito mais de esperar do que mesmo de esperança, pois ele parte do princípio que muitos profissionais da educação não aceitaram o sistema educacional colonizador, imposto a todos e todas por séculos, e não esperaram o sistema mudar por si mesmo, mas juntaram-se a vários(as) outros(as) educadores(as) espalhados(as) por todo o Brasil que decidiram enfrentar o racismo por meio de suas práticas pedagógicas na busca por promover uma sociedade menos desigual e com mais justiça para todos e todas.

## 1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER EM ESCOLAS: O QUE OUTROS(AS) PESQUISADORES(AS) TÊM A DIZER SOBRE O ASSUNTO

*“Nossos passos vêm de longe”*

(Jurema Werneck)

O primeiro capítulo desta tese é um estudo de outras pesquisas referentes a este tema por meio de uma revisão de literatura, em que apresenta a maneira como teóricos e pesquisadores(as) vêm tratando sobre práticas pedagógicas em ERER nas escolas.

Segundo Sérgio Vasconcelos de Luna, “uma revisão de literatura é uma peça importante no trabalho científico” (LUNA, 1996. p. 20) e se justifica por representar uma compreensão de que outros trabalhos relevantes já têm sido feitos na área em estudo e que não é necessário começar a pesquisa do ponto zero do conhecimento científico àquele respeito, tão pouco inserir na pesquisa e no texto falsos ineditismos. Outra importância de uma revisão literária é o respeito que ela dá a pesquisas e a pesquisadores(as) que já vêm se esforçando por produzir conhecimentos significativos sobre determinado tema, que pode e deve servir de base para que outros trabalhos sejam realizados.

Assim, este capítulo de revisão de literatura contará com uma revisão teórica e histórica, a partir dos principais conceitos trabalhados nesta tese, a saber, práticas pedagógicas e ERER, buscando construir um quadro teórico a respeito deles para melhor compreendê-los em suas diferentes concepções e contextos históricos.

A revisão teórica e histórica conta, então, com uma discussão conceitual de práticas pedagógicas nas tendências tradicionais de educação, na concepção educacional de Paulo Freire e na pedagogia decolonial. A revisão histórica também contextualizou sinteticamente a história da ERER no Brasil, desde sua consolidação racista aos tempos contemporâneos, quando se requereu uma reeducação dessas relações.

A revisão teórica deste capítulo inclui também uma discussão com alguns dos principais referenciais teóricos dessa temática no Brasil, como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Bem como uma apresentação dos conceitos mediante a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e DCNERER, de 2004 (BRASIL, 2004).

Além disso, este capítulo também visa determinar um estudo de revisão, ainda que de forma não expansiva, da área de pesquisa desta tese, ou seja, das práticas pedagógicas em ERER, apontando os principais resultados encontrados em outros trabalhos realizados no Brasil com esse enfoque, buscando também conhecer os

principais referenciais teóricos e metodológicos que outros(as) pesquisadores(as) têm utilizado para realizar suas pesquisas com temas semelhantes ao desta tese.

Compreende-se ser importante conhecer os avanços, os limites e os desafios que essa temática já enfrentou sendo pesquisada por outros(as) estudiosos(as), a fim de não empenhar esforços em conhecimentos já produzidos, bem como direcionar melhor a delimitação desta pesquisa.

## 1.1 ENTENDENDO COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PODEM REPRODUZIR RACISMO OU PROMOVER IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A educação no Brasil foi criada, sistematizada e regulamentada para servir a uma pequena elite, branca e, em sua maioria, masculina. Desde seus primórdios, a educação é uma ferramenta de colonização dos sujeitos e uma maneira de perpetuar a dominação colonial por meio do que é ensinado e aprendido. Essa educação vem sendo aplicada desde a chegada dos jesuítas no Brasil Colônia, com a aberta intenção de catequizar os indígenas, implantando um epistemicídio violento contra estes povos e seus seculares sistemas educacionais e de transferência de culturas e saberes. Deve-se considerar ainda que até mesmo desse sistema de regulamentação do ensino colonizador os povos africanos e seus descendentes foram excluídos, uma vez que a sua própria condição humana era para o colonizador uma mera hipótese bastante questionável, com o forte aval da ciência e da religião.

Considerando esse contexto histórico brasileiro, as professoras Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013) afirmam que “nossa história é marcada por desigualdades e discriminações, particularmente contra negros e indígenas” (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 15). Assim, segundo as autoras,

Durante boa parte de nossa história, o Estado percebeu o sistema educacional como um instrumento de homogeneização, que resultaria na diminuição das diferenças existentes entre sujeitos, mas numa perspectiva, de negação do racismo e da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. O objetivo final proposto pelo sistema era a constituição do cidadão brasileiro, a partir de paradigmas eurocêtricos hegemônicos. (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 15).

Além disso, o Brasil já conheceu diversas correntes educacionais e tendências pedagógicas, a maioria advindas da Europa, que, por sua vez, orientam as práticas educacionais e pedagógicas. Por isso, para melhor compreender o significado e a

importância das práticas pedagógicas decoloniais que são defendidas neste texto como as práticas que podem ser apropriadas para a EREER, abordar-se-ão algumas dessas principais tendências, seus períodos de predominância e características principais.

Segundo João Francisco Souza (2009), a prática pedagógica se divide em diversas dimensões e diferentes articulações com a prática docente, a prática gestora, a prática discente e a prática epistemológica. Esse conceito de prática pedagógica amplia a concepção de educação para além dos muros da escola, favorecendo a compreensão da educação antirracista que também não está limitada ao espaço escolar, mas é ampliada para outros espaços de produção do conhecimento e pode adotar outros métodos diferentes dos utilizados no chão da escola<sup>14</sup>, retomando espaços e formas de aprendizado dos povos colonizados e dando a eles o devido lugar de destaque nesse processo educacional.

As pedagogias tradicionais chegaram ao Brasil ainda no século XIX, encontrando aqui uma colônia de Portugal, com um número muito reduzido de pessoas com acesso ao ensino escolarizado.

Autores como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos Luckesi ajudam a pensar sobre as práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva liberal, desenvolvidas dentro desse contexto. Dermeval Saviani (1983) historiciza o surgimento do sistema nacional de ensino no Brasil ainda no século XIX, baseando sua organização no princípio de que a educação é um direito de todos(as) e um dever do Estado. Contudo, essa organização e esse princípio tinham como base a consolidação da sociedade de classes e do fortalecimento da burguesia como classe dominante, assim a educação era um direito de todos(as), porém à serviço dos ideais burgueses, pelos quais cada sujeito era educado para ocupar seu lugar na sociedade desigual.

José Carlos Libâneo (1984) destaca que o termo “liberal” aplicado às tendências que se fortaleceram no Brasil no século XX não tem uma conotação democrática, pelo contrário, as pedagogias de tendência liberal surgem como justificativa do sistema capitalista, defendendo como liberdade a liberdade de mercado, mas não as liberdades individuais de todas as pessoas. Por isso, o autor afirma que essas pedagogias são expressas de forma conservadora da sociedade desigual e injusta do sistema capitalista. Segundo José Carlos Libâneo

---

<sup>14</sup> Chão de escola: termo usado pelo antropólogo Alexandre Barbosa Pereira (2017, p.150) para se referir à “concretude das relações vividas” no cotidiano das instituições de ensino, em contraposição a uma imagem idealizada de escola.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. (LIBÂNEO, 1984, p. 6).

Cipriano Carlos Luckesi (1994) corrobora a fala de José Carlos Libâneo (1984), afirmando que a pedagogia tradicional, como parte das tendências pedagógicas liberais, tem por filosofia “a educação como reprodução”, que faz com que suas práticas pedagógicas sejam voltadas para a manutenção do social tal como se encontra, na qual cada um assume e cumpre seu papel, tanto os grupos em situação de poder, como os dominantes, quanto as pessoas em situação de dominação, ou seja, os dominados.

Assim, as práticas pedagógicas tradicionais são organizadas dentro da **tendência tradicional de pedagogia**, que

se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 1994, p. 55).

A pedagogia tradicional, marcadamente de caráter positivista, baseia-se em verdades absolutas, impostas como conhecimentos escolarizados aos(as) alunos(as), que, nessa concepção pedagógica, apenas os decoram e os assimilam, reduzindo assim o processo educativo à dimensão do saber, sem nenhuma construção de conhecimento, mas impondo conhecimentos unilaterais em detrimento dos diferentes saberes dos diversos sujeitos que integram esse processo.

Levando-se, então, em consideração, o caráter liberal e a tendência tradicional de educação, as práticas pedagógicas que se articulam a esse contexto são práticas que tendem a excluir quem já é excluído(a) e empoderar quem já está no poder.

Essas práticas tendem a aprofundar ainda mais as desigualdades históricas entre os sujeitos e os diferentes grupos humanos, pois têm em sua essência a defesa de concepções como hierarquias socioeconômicas e meritocracia, que apenas privilegia a população já inclusa no processo de escolarização e torna a população negra, suas histórias, culturas e identidades cada vez mais marginalizadas e ainda a torna culpada desta marginalização, já que em seu discurso meritocrático os(as) excluídos(as) assim o são, pois não se esforçaram o suficiente, desconsiderando todo o contexto de diferentes

condições em que cada um(a) está inserido(a) bem como seus contextos históricos ainda tão determinantes por meio de suas heranças coloniais.

Além disso, a verdade absoluta a ser transmitida e aprendida na sala de aula é a verdade do colonizador, que o favorece e contribui para ampliar o racismo e ainda justificá-lo em seus conteúdos escolares discriminatórios. Os sujeitos a serem estudados são os heróis forjados pelo colonizador, em detrimento dos sujeitos colonizados, que quando aparecem são de forma estereotipada e extremamente inferiorizada, por vezes, animalésca. Sendo assim, histórias e culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros ficam relegadas ao ostracismo epistêmico. Nesta corrente de ensino, as práticas pedagógicas são centradas na figura do(a) professor(a) que ensina ao(a) aluno(a) que aprende, sem grandes interações entre esses dois sujeitos e com um grande esforço em não causar nenhuma mudança no *status quo* estabelecido.

Dentre muitas outras práticas pedagógicas, este texto escolheu remeter-se àquelas forjadas pela concepção de Paulo Freire de educação, que se difundiu nos anos 1960, como uma contraposição às citadas práticas pedagógicas tradicionais, incluindo em sua concepção de educação uma grande consideração aos(às) educandos(as) e seus saberes, histórias, contextos e possibilidades de aprendizados.

Para Paulo Freire (1996), toda prática pedagógica é antes compreendida como uma prática política e social. Política porque parte das escolhas educacionais do(a) educador(a) e social por estar intimamente entrelaçada com o contexto social no qual o(a) educador(a) está inserido, daí a necessidade dessas práticas serem dialógicas, críticas e contextualizadas, levando em consideração os contextos e os saberes dos(as) educandos(as), para, a partir deles, produzir conhecimento.

Paulo Freire (1996) defende que as práticas pedagógicas que visam trazer mudança social têm o dever não só de respeitar os saberes com que os(as) educandos(as) chegam às escolas, mas também de discuti-los, aproveitando-os para construir novos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire também defende que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2019, p. 17).

Sendo assim, percebe-se que em Paulo Freire (1996) as práticas pedagógicas devem ser essencialmente problematizadoras e críticas, bem como devem construir novos caminhos, em que produção do conhecimento e humanização andem juntas, por meio do processo educacional construído entre educador(a) e educandos(as), de forma dialógica.

É interessante perceber como a concepção freiriana de educação contradiz a tradicional, abordada anteriormente. A freiriana, que produz também uma nova concepção de prática pedagógica, amplia as possibilidades dessas práticas e dos sujeitos que as produzem, retirando do(a) professor(a) o poder pleno do conhecimento e dividindo com os(as) educandos(as), que são considerados em seus conhecimentos prévios que são considerados em Paulo Freire como pontes para novos conhecimentos, necessários para a tomada de consciência do mundo em que estão inseridos e de como suas ações podem transformá-lo.

A concepção de educação e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas em Paulo Freire refletem as concepções de uma educação antirracista, uma vez que, segundo Paulo Freire (1996), deve-se rejeitar qualquer forma de discriminação, pois as práticas discriminatórias ofendem o ser humano e negam a democracia. Compartilhar o processo de ensino e aprendizagem entre educador(a) e educandos(as) também representa um grande avanço rumo a uma maior consolidação da educação antirracista, porque os saberes, culturas e histórias da população negra e dos povos indígenas passam aqui a serem considerados, retirando esses sujeitos do epistemicídio sofrido no processo de colonização e aprofundado pela pedagogia de tendência tradicional. As práticas pedagógicas dialógicas, propostas por Paulo Freire, incluem os sujeitos que tiveram suas vozes negadas por séculos dentro dos processos de escolarização.

Paulo Freire também aponta a educação como forma de romper com os sistemas de poder e dominação colonial, ainda persistentes no Brasil, e cada vez mais consolidados, afirmando inclusive que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2019, p. 74). O autor complementa afirmando que é indispensável, por meio da ação político-pedagógica, rebelar-se como parte do processo radical de transformação do mundo. Embora não seja o suficiente, a rebeldia é um ponto de partida para que formas tradicionais e opressoras de educação sejam superadas e substituídas por outras mais inclusivas e menos discriminatórias.

A autora bell hooks concorda com Paulo Freire, ao afirmar que o objetivo dessa pedagogia transformadora apontada ele é “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (HOOKS, 2017, p. 56), fazendo do espaço da sala de aula um lugar de liberdade e de segurança para que todos os seus sujeitos possam viver suas identidades, dizer o que pensam e expressar seus valores, rompendo com o silêncio de um alunado que muitas vezes sequer se identifica com que está sendo ensinado.

As práticas pedagógicas vêm sofrendo grandes transformações em seus significados e estruturas. A concepção freiriana de educação foi uma revolução na ampliação das perspectivas de inclusão educacional de sujeitos, temáticas e práticas pedagógicas, rompendo em muito com a educação tradicional e tornando os processos educativos mais democráticos.

No início dos anos 2000, difundiu-se uma nova maneira de pensar educação, por meio da pedagogia decolonial, estruturada a partir de intelectuais da América Latina, com o objetivo de ser uma proposta alternativa às epistemologias coloniais modernas, que a decolonialidade considera como partes integrantes de um mesmo processo de dominação europeia sobre as Américas nos séculos XV a XIX. Assim, modernidade/colonialidade podem ser definidas, entre outras coisas, como sistemas epistêmicos que tornam as outras epistemologias inferiores ou simplesmente as excluem.

Um dos teóricos que fundam essa corrente de pensamento é Aníbal Quijano (2007), que interpreta o colonialismo como um padrão de dominação e exploração, e a discussão de colonialidade, como “mais duradoura e estável do que o colonialismo, em cuja matriz foi estabelecida” (QUIJANO, 2005, p. 117) e sobrevive apesar da descolonização, ou seja, da emancipação política dos territórios colonizados. Sendo assim, ainda segundo esse estudioso, a colonialidade implica em um padrão de poder que também é “um cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro do qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 127).

Aníbal Quijano funda ainda uma discussão em torno dos conceitos de colonialidade do **poder**, colonialidade do **ser** e colonialidade do **saber**, que traduzem, sequencialmente, a invasão e a destruição do imaginário do outro pelo processo de ocidentalização; a negação da existência do outro enquanto humano; e a repressão a outras formas de conhecimento não-europeu, negando a outros povos seus legados intelectuais e históricos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais, fazendo surgir assim o racismo epistêmico.

Segundo Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010, p.24), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também a construção e a criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Segundo os(as) autores(as), a decolonialidade é “um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 26).

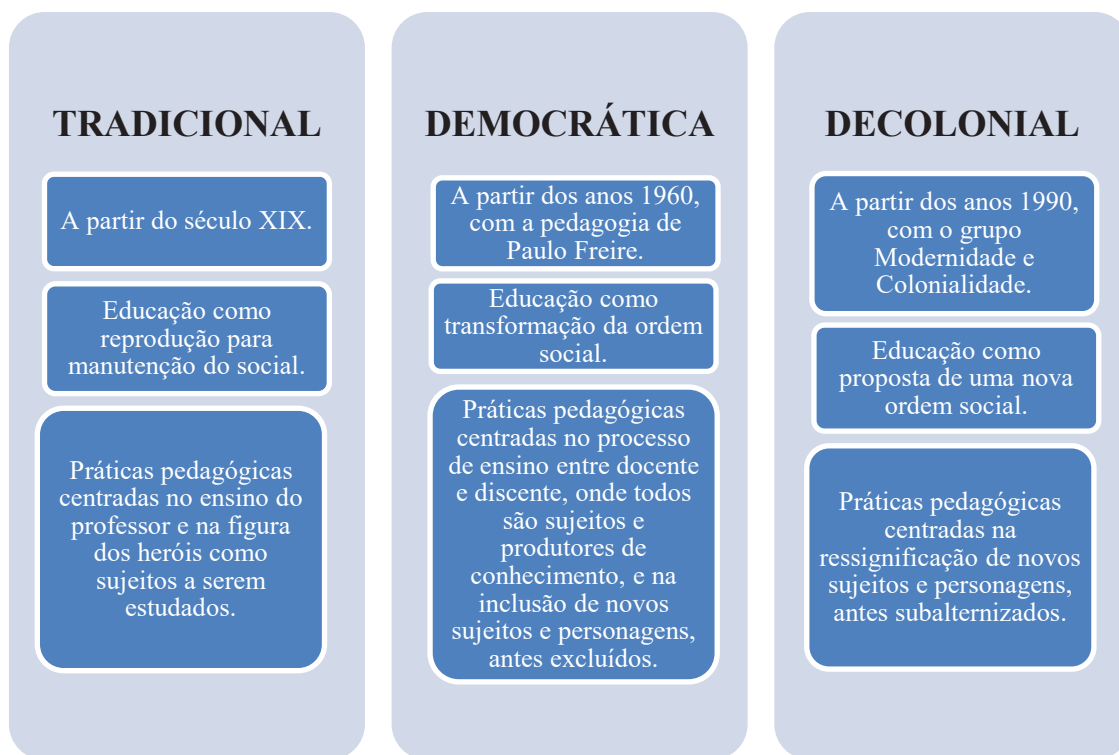
O enfoque intercultural é outra característica da decolonialidade, enfatizada por Catherine Walsh (2007), que defende que os debates em torno da interculturalidade devem ser aprofundados pela pedagogia decolonial. De acordo com a autora, a interculturalidade no campo educacional não se restringe apenas à inclusão de novos temas nos currículos ou em novas metodologias pedagógicas, mas trata de uma busca por transformação estrutural e sócio-histórica. Segundo Catherine Walsh (2007), a pedagogia decolonial pode ser considerada uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. É interessante ressaltar que a autora cita Paulo Freire como inspiração e referência para suas formulações sobre educação.

Nesse sentido, Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010, p. 36) afirmam que “a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da interculturalidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica”.

Esse autor e essa autora consideram que a denúncia da colonialidade do poder, do saber e do ser, por parte de Aníbal Quijano (2007) “possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 37), assim como possibilita uma mudança de paradigma e uma consequente construção de outras bases epistemológicas como uma reeducação para as relações étnico-raciais. Nesse processo, as práticas pedagógicas privilegiam todos os grupos étnico-raciais na construção positiva de suas identidades, bem como na contação de suas histórias, eliminando assim o racismo epistêmico e a colonialidade do saber e, por fim, inserindo as culturas de diferentes grupos como produção de saberes, rebelando-se, portanto, contra a colonialidade do ser.

Tendo em vista essa discussão acerca das diferentes perspectivas de práticas pedagógicas, percebe-se que cada uma delas tem uma temporalidade marcada, mas que influencia outras perspectivas surgidas posteriormente. Bem como percebe-se também que essas perspectivas surgem a partir das demandas de seus contextos histórico-sociais e que as práticas pedagógicas com perspectiva democrática e decolonial surgem como resistências à pedagogia tradicional, com suas características e demandas, conforme sintetiza a Figura 01 a seguir.

FIGURA 01 – Perspectivas de práticas pedagógicas encontradas nas escolas



FONTE: a autora, baseada na literatura especializada, 2020.

No Brasil, sempre houve uma ERER, como bem destaca o Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). O que se necessita, de fato, é reeducar as relações entre brancos(as) e negros(as) e para isso

é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção de identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes africanos. (BRASIL, 2004, p. 15).

Essa discriminação racial construiu ao longo de séculos uma ERER consolidadamente racista. Durante séculos, essa educação foi elaborada e forjada exclusivamente pelo colonizador europeu, que se limitou a contar suas histórias e implantar suas culturas como verdades únicas e inquestionáveis em detrimento das histórias e culturas dos outros povos, sobretudo dos africanos, afro-brasileiros e povos indígenas.

Levando-se em consideração a complexidade da questão histórica que construiu a ERER que se tem no Brasil de hoje, é importante compreender a realidade de que existe um profundo racismo que envolve toda a estrutura do sistema educacional brasileiro,

criada a partir do modelo europeu, implantada pelos portugueses na colonização, ampliada nos tempos do Império e implementada na República Brasileira.

Essa estrutura, ainda dentro dos princípios eurocêntricos e colonizadores pelos quais fora criada, determina como será a escola e o sujeito que essa escola se propõe a formar, o que envolve toda a cultura escolar, desde os materiais didáticos, os conteúdos a serem estudados, a rotina, os valores, os silêncios, as exclusões, as relações estabelecidas entre os sujeitos e os(as) personagens históricos, bem como o lugar de cada um(a) deles(as) ocupa.

Forjado a partir de um sistema colonial e escravocrata, o sistema escolar brasileiro sempre privilegiou a história e a cultura do colonizador, bem como foi para ele que foram feitas as escolas no Brasil. Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não eram contadas, a não ser pela ótica europeia, pelo olhar do vencedor, do herói forjado pelo sangue dos que foram vencidos, dominados e escravizados. É partir desse viés que se criou o sistema escolar brasileiro, que durante seus primeiros séculos interditou a população negra de frequentá-lo, liberando-o apenas em 1878, com a Reforma de Leôncio de Carvalho, que permitiu a matrícula de negros(as) libertos(as), maiores de quatorze anos nos cursos noturnos, onde quase nunca havia professores(as) disponíveis para lecionar, ou seja, onde a liberação legislativa não alterou a condição de exclusão da população negra.

Embora a historiografia sobre esse assunto não seja tão abundante e divulgada quanto o é a historiografia da educação brasileira despida do recorte étnico-racial, já se têm estudos publicados sobre a história da educação do negro no Brasil que abordam todo esse processo de exclusão, resistência e inclusão, sobre o qual a breve discussão realizada anteriormente se referendou. Destaca-se aqui duas destas obras: *História da Educação do Negro e outras histórias*, organizada por Jeruse Romão e publicada pela Secadi, em 2005, como parte da *Coleção Educação para Todos*; e *A História da Educação dos Negros no Brasil*, organizado por Marcus Vinícius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, publicada em 2016. Essas obras, além de denunciar a escassa historiografia e fontes sobre este tema para que se possa conhecê-lo melhor, ainda trazem outras questões como a situação de algumas regiões específicas em que a população negra, embora com muita dificuldade e discriminação, teve acesso a escola, gerando a “ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano” (CRUZ, 2005, p. 29). Ambas as obras também relatam a inserção da população negra brasileira no mundo escolarizado, nas quais “embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis

de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.” (CRUZ, 2005, p. 27).

Portanto, a escolarização da população negra desde muito cedo foi compreendida como uma forma de resistência e de ascensão, por isso, foi grande a luta do Movimento Negro pelo direito de frequentar a escola, essa luta foi consolidada apenas pela Constituição Federal de 1988, que garantiu, em seu texto, uma educação para todas as pessoas.

Se a inclusão da população negra no sistema escolar foi fruto de uma luta secular, maior ainda é a luta pela inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar de todas as etapas da Educação Básica, definida pela lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (BRASIL, 2004), uma vez que, por todos esses séculos de existência de escolarização no Brasil, a história contada e valorizada tem sido do colonizador, do “vencedor”, do branco europeu, restando à do “perdedor”, do escravizado africano e afro-brasileiro, a inferiorização, a negatividade e o silenciamento, não só de suas histórias como também de suas culturas, que poderiam ser positivadas e não apenas vinculadas ao processo de escravização moderno que tanto desumanizou esses sujeitos.

O processo de redemocratização no Brasil nos anos 1980 foi uma luta de toda população civil contra a ditadura militar e tudo aquilo que estava ligado a ela, essa luta foi organizada pelos mais diferentes setores sociais, de diferentes campos políticos da militância, inclusive pela educação e pelo Movimento Negro. Segundo Sales Augusto dos Santos (2005), em 1986, em Brasília, foi realizada a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, com grande representatividade de entidades de Movimento Negro nacional e de estados brasileiros, que indicou aos dirigentes do país e aos membros da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, entre outras reivindicações, que “o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira” e tornou “obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil” (SANTOS, 2005, p. 24).

Esse processo trouxe uma legislação mais democrática, a começar pela própria Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, garante igualdade, sem distinção de qualquer natureza, bem como inviolabilidade de diversos direitos, por exemplo, à liberdade e à igualdade. Além disso, segundo Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares “a criminalização da prática do racismo, instituída no art. 5º da Constituição Federal de 1988, representou um avanço na legislação referente a tais

práticas porque possibilitou uma superação do caráter de contravenção imputado às manifestações de preconceito” (COELHO; SOARES, 2016, p. 4).

Atendendo-se então a esta nova conjuntura política e social, em 1996 foi criada também uma nova legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394, ainda como consequência de todo esse contexto que buscava ampliar a democracia de direitos no acesso à educação pública nacional e permanência nela, por isso, em seu Artigo 2º, a LDBEN afirma que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e ter por uma de suas finalidades preparar o(a) educando(a) para o exercício da cidadania. Essa cidadania teve seus princípios definidos por seu Artigo 3º, dentre eles a igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Além disso, em 2013, a lei nº 12.796, que dispõe sobre a formação dos(as) profissionais da educação e alterou a LDBEN, em seu artigo primeiro, passa a considerar a diversidade étnico-racial como um princípio básico de ensino.

A partir da LDBEN de 1996, e sob muito tensionamento, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como uma proposta de currículo nacional com conteúdos comuns para serem estudados nos diferentes estados, agregados aos currículos locais e regionais, publicados entre os anos de 1997 e 2000, esses documentos passaram a contribuir para a definição dos currículos estaduais e municipais.

Os PCNs formam uma coleção dividida por níveis de anos e disciplinas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>15</sup>. Seu objetivo, segundo o discurso governamental da época, quando o poder executivo nacional era ocupado presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1995-2002), era o de garantir que todas as pessoas, mesmo em locais diferentes do Brasil e em diferentes condições econômicas e sociais, tivessem o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos básicos para o exercício da cidadania prevista pela LDBEN de 1996.

---

<sup>15</sup> Para a Educação Infantil foi construído um Referencial Curricular Nacional, publicado em 1998. Coleção composta por três volumes, sendo o primeiro, um documento introdutório; o segundo, um volume voltado para os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças; e o terceiro, com seis documentos orientadores para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que se estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Embora os PCNs também fossem uma proposta de padronização dos currículos dos mais diferentes lugares do Brasil, ainda que minimamente e em formato de orientação, eles eram considerados como um currículo comum nacional quando da elaboração das avaliações em larga escala, que passaram a funcionar como medida de desenvolvimento da educação para prestação de contas com os organismos de financiamento, buscando transformar a escola em uma empresa e, segundo José Augusto Pacheco (2000), por meio de um longo processo de muitas tensões e disputas, buscando esvaziar o território escolar de seus processos educacionais, baseados nos princípios de uma educação democrática, construída por meio de processos coletivos de seus sujeitos atuantes.

Na composição dos PCNs havia três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais, sendo um deles tratando de Pluralidade Cultural o que levava muitas escolas a trabalharem a cultura africana e afro-brasileira, porém, na maioria das vezes, de forma isolada da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar, bem como desvinculada dos conteúdos escolares.

Convencionara-se a realização de feiras e outras ações que expunham elementos da cultura africana e afro-brasileira, às vezes até mesmo de forma pejorativa, apenas em cumprimento de um currículo exigido pelos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, elaborados de acordo com os PCNs. Em muitos casos, sem grandes construções destas atividades com a comunidade escolar, nem mesmo com a devida interação entre professores(as) e alunos(as) para uma real busca para que se conheça melhor a história e a cultura africana e afro-brasileira, no sentido de valorizá-las positivamente, ressignificando identidades e reconstruindo relações étnico-raciais, mas, ao contrário, servindo muitas vezes para fortalecer a dinâmica racista que estrutura os sistemas de ensino.

O texto sobre o tema transversal pluralidade cultural era ambíguo em relação ao racismo e como proposta de educação antirracista, orientado por uma perspectiva de formação brasileira como “cadinho das três raças” que pouco dialogava com a sociologia das relações étnico-raciais e a antropologia indígena e antropologia do sujeito negro brasileiro de então, menos ainda com os movimentos sociais negro e indígena. No entanto, era um avanço por propor algum trabalho pedagógico sobre diversidade, mas muito limitado enquanto proposta. Como toda proposta curricular, sua implantação nas escolas foi realizada de forma não linear, cheia de quebras, dobras, resistências, rupturas e continuidades. Então ocorreram tanto resistências em manter os currículos inalterados,

como mudanças que efetivaram práticas de educação intercultural ou ensino de história e cultura afro-brasileira e africana com respaldo nos conhecimentos difundidos pelos movimentos indígenas e negros.

Os Temas Transversais passaram a ser trabalhados, frequentemente, em forma de projetos, muitas vezes com sentido folclórico ou de mero lazer, com pouco significado educacional em suas ações. Isso se dava até mesmo pela falta de condições dentro do sistema escolar para desenvolver melhor esses temas, que eram de todas as disciplinas e ao mesmo tempo de nenhuma. Esse contexto também explicita a operacionalização do racismo estrutural e institucional<sup>16</sup> nas relações que permeiam o ambiente escolar, o que se nota na própria falta de prioridade do tema das relações étnico-raciais em meio aos conteúdos escolares trabalhados no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 2003, o Brasil começou a passar por mudanças políticas, quando chegou ao fim o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e início do governo Lula (PT – 2003-2010), a partir do qual, segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 20), o Brasil passou a construir “políticas públicas de igualdade racial, bem como a inserir o recorte étnico-racial – não sem resistências – nas várias políticas sociais existentes”.

Neste contexto, a EREER foi incorporada como política educacional no Brasil. A lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003 modifica a lei nº 9.394/1996, acrescentando-lhe dois artigos, o 26-A<sup>17</sup>, que obriga o ensino, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar de todo o currículo e o 79-B, que estabelece o dia 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia da Consciência Negra” em alusão à morte de Zumbi dos Palmares, data de grande relevância para o Movimento Negro brasileiro.

É importante perceber que essa é uma lei orgânica, no sentido em que ela nasce diretamente da demanda da população civil, sobretudo do Movimento Negro, e não do sistema educacional de ensino, como bem expõe Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016), que retomam ainda a importância da participação do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e

---

<sup>16</sup> Entendendo-se aqui como racismo estrutural e institucional os conceitos trazidos por Silvio Luiz de Almeida (2019), que define racismo estrutural como o racismo que transcende o âmbito da ação individual, frisando a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro. E aponta o racismo institucional como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça.

<sup>17</sup> Que em 2008 foi alterado pela lei nº 11.645, que estendeu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira ao estudo da história e cultura indígena.

Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, em 2001, ocasião em que o Brasil, acordou em implementar o Programa de Ação da Declaração de Durban, que assumia o compromisso de fomentar propostas de ensino relacionada aos direitos humanos e à luta contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerância.

Em 2004, as DCNERER são publicadas, elas foram elaboradas com a finalidade de normatizar e regulamentar caminhos para que o ensino tornado obrigatório pela lei nº 10.639/2003 se efetive em toda a Educação Básica.

A lei nº 10.639/2003, e suas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, já era subentendida pela Constituição Federal (1988), bem como pela LDBEN (1996) – antes mesmo de nela ser incorporada a lei nº 10.639/2003 – e já prevista como orientação nos Temas Transversais dos PCNs, como já visto na discussão exposta acima, porém ainda não era executada em sua forma como impõe a lei de 2003, uma vez que o sistema educacional brasileiro é marcado por um alto teor de racismo historicamente enraizado em suas estruturas, fazendo com que as questões étnico-raciais, como racismo, discriminação e preconceito fossem pouco ou, por vezes, nada levadas em consideração, ou ainda tratadas de forma isolada, folclórica e estigmatizada, que em pouco ou nada contribui para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar e muitas vezes ainda podendo contribuir para a consolidação do racismo neste espaço, que deveria ser de inclusão e de valorização de todos os sujeitos.

Daí a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares, que, segundo Nilma Lino Gomes (2001), encontram-se inadequados à população negra e pobre desse país, sendo assim, o espaço escolar, um lugar de exclusão. Nilma Lino Gomes (2001) discute também que a escola privilegia um padrão de ensino, que prima pelo modelo branco de aluno a ser valorizado, em detrimento do alunado negro, sujeito que é constantemente vítima do racismo estrutural brasileiro, que o coloca sempre em condição inferior e negativa, dificultando, assim, a construção de sua identidade como sujeito negro. Nilma Lino Gomes (2001) nos aponta ainda que para uma escola ser igual para todas as pessoas e respeite a particularidade do povo negro, ela precisa não depender apenas de preceitos legais e formais, pois por mais avançada que seja uma lei, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.

Legislações antirracistas, são indubitavelmente grandes conquistas do Movimento Negro, mas sozinhas não são o suficiente para uma reeducação das relações étnico-raciais, uma vez que o texto legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e

cotidianas de inclusão, que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, econômico e étnico-racial, principalmente, os que trazem consigo um histórico de discriminação e exclusão, como o povo negro.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2001), as relações étnico-raciais no ambiente escolar ainda, por muitas vezes, reproduzem o discurso racista, bem como o da democracia racial, que é uma marca do racismo no Brasil. Ao passo que é comum se ver nas escolas práticas pedagógicas voltadas para o lado exótico, sensual e folclórico da população negra, relacionando-a à música, ao futebol, ao carnaval, às danças descontextualizadas de suas culturas e história, dentre outros elementos caricaturais da população negra.

Não se discute, porém, sobre esta mesma população, a sua ausência na política e em cargos de poder, as diferentes formas de discriminação racial na escola, invisibilizando todo o complexo racismo brasileiro e trazendo à tona o poder da branquitude, código pelo qual, segundo Lourenço da Conceição Cardoso (2010), a população branca se reproduz de forma naturalizada nos cargos de poder e nos locais de privilégio.

A lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) são um encaminhamento formal específico para tratar do racismo no ambiente escolar, numa busca necessária e urgente de enfrentá-lo, a fim de realmente garantir “igualdade, sem distinção de qualquer natureza”, como nos assegura nossa lei maior de 1988. É fato que para esta mudança acontecer na sociedade seja necessário que ela comece em suas bases, por exemplo, na educação escolar, espaço privilegiado que muito contribui para a formação das mentalidades e dos cidadãos(ãs).

A educação escolarizada é uma das armas mais poderosas que se tem em nossa contemporaneidade para propagar valores, ideias, conceitos e preconceitos, daí a necessidade de uma legislação que se aplique à escola para iniciar uma transformação em um sistema educacional fortemente marcado pela herança escravista e que vive sob um curto período de legalidade da liberdade jurídica de todos(as), frente a quase quatrocentos anos de escravidão negra.

O período de escravização no Brasil durou 388 anos e em 2018 sua abolição completou 130 anos, o que nos leva a compreender que ainda existe pela frente uma longa caminhada de reparação à população negra pelas condições de desumanidade, violência e interdição total a espaços que hoje são considerados, juridicamente, para todos, mas que

na maior parte da história do Brasil foram abertos apenas à população branca, trazendo sobre esses espaços a longa construção de uma herança colonial.

Considerando então a modificação da LDBEN, feita pela lei nº 10.639/2003, educar para as relações étnico-raciais não significa converter o ensino eurocentrista e colonialista, baseado nos conceitos e valores do colonizador europeu – sujeito branco que impôs todo um sistema racial na estrutura do Brasil, desde seu domínio sobre ele – para um ensino afrocentrista – em que a África e seus processos diaspóricos, envolvendo, inclusive, seus(as) descendentes no Brasil, passariam a ser o foco do processo escolar de ensino e aprendizagem –, mas sim promover uma igualdade entre os sujeitos que o longo processo de escravização negra roubou.

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira busca um renovar-se em todo o contexto do processo de ensino e aprendizagem, inclusive na prática escolar docente. As próprias DCNERER (2004) definem como prática de Educação das Relações Étnico-Raciais a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliações, bem como posturas pedagógicas democráticas e emancipatórias que devem ser desenvolvidas dentro das unidades escolares, definindo este conceito da maneira a seguir.

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32).

Assim, práticas pedagógicas que eduquem para promover igualdade racial são práticas que buscam formar cidadãos(ãs) aptos a conviverem com as diferenças entre os sujeitos, e têm a finalidade de promover uma educação antirracista, sendo elas de extrema urgência.

É importante ressaltar que durante todo o século XX, o Movimento Negro Brasileiro apontou para a necessidade de um sistema educacional que valorizasse a história e a cultura africana e afro-brasileira e que promovesse educação de relações étnico-raciais de maneira positiva, destacando o valor da diversidade brasileira.

Assim, a lei nº 10.639/2003 e suas DCNERER (2004) são uma resposta a anos de reivindicações desse movimento, no sentido de criar políticas de ações afirmativas que trouxessem não apenas valorização, mas, sobretudo, reconhecimento e reparação à história, cultura e identidade africana e afro-brasileira, buscando divulgação e produção

de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores, que forme cidadãos(ãs) orgulhosos(as) de seu pertencimento étnico-racial e também respeitosos(as), conscientes das diferenças, da diversidade e das desigualdades que perpassam esses pertencimentos.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo Maria Raquel Caetano (2019), fica muito explícito que o parâmetro da qualidade para educação passa a ser o mercado e se fortalece a ideia de privatização da educação pública, na defesa de um Estado mínimo que não tenha grandes responsabilidades com o sistema educacional dos(as) cidadãos(ãs), assim, a educação passa a ser uma mercadoria a ser consumida por quem tiver condições e não mais uma obrigação do Estado e um direito de todos(as) os cidadãos(ãs).

Segundo Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2021) com relação à formação inicial de professores a

condução das práticas pedagógicas – o(a) futuro(a) professor(a) terá de ser capaz de aplicar práticas pedagógicas condizentes com o que estabelece a BNCC – as habilidades requeridas não encaminham reflexões. A prática profissional é percebida como o domínio da técnica. (COELHO; COELHO, 2021, p. 14).

Sendo assim, percebe-se que o caráter tecnicista e mercadológico da BNCC impacta diretamente a formação inicial de professores, que passa a ser regulamentada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como já explicitado na Introdução deste texto, e, conseqüentemente, na futura prática docente destes licenciandos, que precisarão de um esforço dobrado para romper com a proposta não reflexiva de práxis pedagógica trazida por este novo currículo.

Ainda no contexto de construção da proposta da BNCC, Windy Brandão Ferreira (2015) aponta que, desde os anos 1990, o termo *diversidade* vem crescendo e se esvaziando de seus significados e implicações, em favor da retórica política internacional, na qual este termo se tornou item de agenda, numa maneira de homogeneizar os diferentes em um único contexto e conceito, o de diversidade, atendendo assim ao processo de globalização, mas deixando de atender às especificidades dos diferentes, inclusive no contexto educacional.

A BNCC representa assim, em todo o seu contexto histórico e formulação, um grande retrocesso às questões étnico-raciais. Um exemplo disso é a parte que se refere à Educação Infantil, que está bastante aquém das Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Infantil (DCNEI), de 2010, que já era uma conquista dos(as) educadores(as), pesquisadores(as) e militantes das questões de promoção de igualdade racial na infância.

Embora os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela BNCC para a Educação Infantil apontem o “respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38), esses direitos não trazem nenhuma menção específica à ERER, à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena nem ao enfrentamento ao racismo, como acontece nas DCNEI (2010), que em sua proposta pedagógica para a diversidade busca assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21) de forma explícita, direta e objetiva, enquanto que na BNCC esse tema ficou silenciado, diluído em outras discussões também importantes, mas sem definição alguma, desconsiderando assim o texto das DCNEI (2010), construído de forma articulada com diferentes entidades educacionais que são especialistas nesta discussão, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) e o GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que tornaram o documento de 2010 muito mais democrático, participativo, legítimo e rico com relação à ERER, contendo inclusive propostas pedagógicas para a diversidade, contemplando crianças negras e indígenas, contexto no qual o termo diversidade fica bem definido e tem público-alvo bem explicitado.

Os campos de experiências da BNCC para a Educação Infantil, que são bastante abrangentes e subjetivos, poderiam ter explorado muito mais as relações étnico-raciais e o racismo, mas a abrangência desses campos silenciou e diluiu esses assuntos, cabendo ao(à) educador(a) que vai trabalhar com a BNCC a tarefa de extrair dela essa discussão já prevista em lei, mas não reforçada nos campos de experiências. Essa prática exige dos(as) educadores(as) uma formação em ERER e história e cultura africana, afro-brasileira e indígena muito mais aprofundada e consolidada, as quais o Estado proporciona cada vez menos de forma institucionalizada. O que se encontra são formações oferecidas por educadores(as) militantes e com acesso a espaços formativos como as universidades, as secretarias de educação e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), além de grupos correlatos, sem caráter governamental.

É de extrema importância levar em consideração a discussão realizada por Paulo Vinicius Baptista da Silva e Elisangela de Farias (2019) a respeito da diversidade e das relações étnico-raciais na BNCC, que, além de rememorar a já tradicional afirmação de

Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994) sobre o currículo como um território de disputas, que inclui e exclui, percebem na BNCC uma defesa do universalismo associado e como a justificativa de igualdade, reforçando a tradicional homogeneização dos sujeitos, suas histórias e culturas, silenciando os diferentes e consolidando o ensino normativo colonizador e europeizado.

Além disso, segundo esse autor e essa autora, a relativa autonomia dada às escolas e aos sistemas locais de ensino, dando indicativa de que cada unidade federativa e município poderá construir um currículo multicultural, perde-se enquanto orientação e na falta de obrigatoriedade de tratar de assuntos extremamente relevantes em um país de maioria negra e com altos índices de mortes dessa população por diversos tipos de violências advindas do racismo estrutural, que é também estruturante, transformando assim a EREER e suas práticas pedagógicas em tema secundário e aparentemente facultado, apesar de todo o amparo legal que conquistou ao longo dos anos.

Dessa forma, a BNCC assume uma pretensa neutralidade que não pode ser encontrada em produções humanas, que são todas constituídas de escolhas e contextos nos quais estão inseridas. Sendo então este silêncio da BNCC quanto a EREER apenas uma consolidação do tradicional racismo escolar e da hierarquização dos saberes, quando o que se precisa de fato, segundo os autores é de práticas pedagógicas que se efetivem de formas plurais, aliadas ao currículo nacional e local.

Sendo assim, uma nova EREER precisa ser implementada no sistema educacional brasileiro. Uma educação que não apenas reconheça os séculos de racismo na educação nacional, mas que também, como orienta as DCNERER (2004), que reconheça o valor dos processos históricos de resistência negra desencadeado pelos povos africanos escravizados no Brasil e por seus(as) descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas, divulgando e respeitando esses processos.

## 1.2 APRESENTANDO A REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICA EM EREER (2015 - 2019)

A pesquisa de revisão literária, em seu formato empírico<sup>18</sup>, foi realizada no primeiro semestre de 2020, por meio de uma consulta ao sistema *Scielo* e ao banco de

---

<sup>18</sup> Tomando por empírico o conceito de Luna (1996), que em sua obra *Planejamento de Pesquisa uma Introdução*, apontou a revisão de pesquisa empírica como um tipo de revisão de literatura, na qual se

teses, dissertações e periódicos da Capes. Para a realização dessa revisão de literatura foram utilizados como descritores os seguintes termos: *práticas pedagógicas*; *educação étnico-racial*; e *Lei 10.639/2003*, sob o período de 2015 e 2019, na Área específica de Educação.

Será apresentada a seguir uma discussão dos resultados dessa revisão de literatura pesquisada. Ficando a discussão qualitativa deste levantamento para os próximos capítulos. Os Quadros 01, 02 e 03 apresentam a síntese das obras identificadas e alguns dos dados encontrados nelas, com os quais serão dialogados a seguir.

QUADRO 1 – Teses relacionadas a práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, entre 2015 e 2019

<b>TESES</b>	
<b>SILVA, Tarcia Regina da. <i>Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil</i>. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.</b>	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Pesquisa qualitativa. Estudo de caso. Com os adultos: a entrevista semiestruturada e histórias em quadrinhos que traziam conflitos raciais. Com as crianças, foram realizadas entrevistas mediante estratégias do autorretrato, seguido de autoidentificação, contação de histórias com personagens negros/as e modelagem de príncipes e princesas.
<b>Objetivos</b>	Analisar os elementos que norteiam práticas pedagógicas antirracistas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças e negras.
<b>Resultados</b>	As práticas desenvolvidas no CMEI partem do princípio da incorporação do outro como verdadeiramente outro. Parte da equipe escolar do CMEI assume e desenvolve o trabalho pedagógico com essa temática.
<b>SILVA, Claudilene Maria da. <i>Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento</i>. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.</b>	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos em diálogo com a Afrocentricidade. Educação Popular (Paulo). Etnografia (Souza, 2009). Análise de Conteúdo (Laurence Bardin, 2011). Análise do ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Observação participante. Análise de documentos. Entrevistas. Observação direta. Introspecção.
<b>Objetivos</b>	Analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras, indicadas como instituições que possuem práticas pedagógicas de enraizamento intenso no trabalho com a temática.
<b>Resultados</b>	O processo de construção e vivência das práticas pedagógicas acontece num contexto de disputa curricular política e social. O trabalho coletivo, a gestão compartilhada das práticas, a formação temática permanente e a confiança da comunidade são evidenciados como mecanismos de enraizamento como uma pedagogia de combate ao racismo. A maior dificuldade apontada nesse processo é a falta de apoio das gestões das secretarias municipais de educação.

(Continua)

demonstra como um tema de pesquisa vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico.

(Continuação)

<b>TESES</b>	
<b>OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo.</b> 281 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Pesquisa qualitativa. Estudo de caso. Análise de documentos produzidos no âmbito da unidade de pesquisa. Entrevistas semiestruturadas com a direção, assistente de direção, coordenação pedagógica e com professoras. Sessões de observação.
<b>Objetivos</b>	Compreender como a temática racial se tornou um dos estruturantes do currículo da Educação Infantil e de que forma passou a integrar a proposta curricular de uma escola municipal de Educação Infantil, da cidade de São Paulo.
<b>Resultados</b>	Os cursos de formação inicial ainda não são capazes de fazer os(as) professores(as) atuarem na temática racial conforme orienta a legislação, mas a equipe da EMEI pesquisada conquistou essa capacitação em suas formações continuadas, promovida pela equipe gestora, que também elabora seus próprios documentos norteadores de suas práticas pedagógicas. Importância de se ter uma liderança comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a devida institucionalização dela no ambiente escolar.
<b>SANTOS, Antônio Luís Parlandin. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural.</b> 282 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2018.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Teoria das Representações Sociais com abordagem processual (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2005). A abordagem é quanti-qualitativa do tipo multimétodo, com metodologia de cunho descritivo e analítico. A análise das informações realizou-se a partir da análise de conteúdo e do mapa mental. Os sujeitos da pesquisa são dez professores/as de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no bairro do Guamá da cidade de Belém, Pará. As técnicas de coleta de informações utilizadas foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada.
<b>Objetivos</b>	Analisar a constituição das representações sociais de professores(as) do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica.
<b>Resultados</b>	As representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial apresentam perspectivas ambíguas, que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e a discriminação racial via educação, mas um “território simbólico” com “solo fértil” para que novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar vem sendo construído a partir de aproximações da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro.
<b>SANTOS, Aretusa. Educação das Relações Étnico-Raciais na Creche: o espaço-ambiente em foco.</b> 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	A perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigostki (2007). Estudos sobre as relações étnico-raciais a partir de Gomes (2011). Colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2010). Foram analisados os <i>portfólios</i> da creche, dos anos anteriores à pesquisa e observadas as fotografias, imagens, cartazes, literaturas presentes naquele espaço-ambiente. A pesquisa privilegiou a análise das práticas de cuidado e educação de bebês e crianças, de até 03 anos de idade, ressignificadas nos diálogos construídos em três encontros reflexivos coordenados pela pesquisadora.
<b>Objetivos</b>	Compreender como ocorre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente.

(Continua)

(Continuação)

TESES	
<b>Resultados</b>	Identificou-se na creche pesquisada modos de ver e viver a vida e as pessoas além da hegemonia eurocentrada, bem como documentamos ações pedagógicas potentes com a estética corpórea negra, mais especificamente, na afirmação da beleza do cabelo crespo e seus possíveis adornos. Presença de imagens de crianças e bebês negros, bem como de bonecas negras, livros da literatura africana e afro-brasileira, a pintura do muro externo, e, principalmente a abertura à estética do cabelo crespo de professoras e crianças; além de um movimento de combate à injúria racial. Professoras e educadores(as) da creche mostraram incômodo frente a posicionamentos preconceituosos de familiares de algumas crianças e buscaram refletir sobre formas de enfrentar tal problemática.

FONTE: a autora, com base nos dados do *SciELO* e da Capes 2020.

Nos resultados dessas teses, todas essas pesquisas consideraram a formação continuada de professores(as) em EREER como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da lei nº 10.639/2003 nas escolas (SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, Antônio L. P., 2018), embora todas também denunciasses a precariedade dessa formação em meio ao trabalho docente.

Outro resultado apontado por esses estudos foi a importância do trabalho coletivo para que a lei nº 10.639/2003 se efetivasse no ambiente escolar, o que depende em muito não apenas da devida formação para práticas pedagógicas antirracistas, mas também de uma gestão comprometida com a EREER, de forma que esta possa ser pauta de planejamentos contínuos e de atuações cotidianas por parte de toda a comunidade escolar (SILVA, 2015; SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, Aretusa, 2018).

Por fim, essas pesquisas foram todas unânimes ao observarem a positividade das práticas pedagógicas em EREER, fazendo com que as crianças negras vejam sua identidade como positiva e com que alunos(as) passem a fortalecer não apenas suas identidades negras, mas a terem argumentos para enfrentar o racismo que ainda perpassa o ambiente escolar.

QUADRO 2 – Dissertações relacionadas a práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, entre 2015 e 2019

<b>DISSERTAÇÕES</b>	
<b>LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal Lavras Novas – MG. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ouro Preto, 2015.</b>	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Estudo de caso/Observação. Entrevista, com professores(as) e gestores(as), semiestruturadas gravadas em áudio. Preenchimento de questionário pelas/os entrevistadas/os. Pesquisa documental.
<b>Objetivos</b>	Investigar como as/os docentes da Escola Municipal de Lavras Novas - em Ouro Preto - MG – trabalham e se posicionam com relação à diversidade étnico-racial e à implementação da lei federal nº 10.639/03 no cotidiano escolar, a fim de contribuir para a elaboração de subsídios que possibilitem uma ação educativa capaz de contemplar e valorizar a diversidade étnico-racial.
<b>Resultados</b>	Constatou-se a ausência de um trabalho consistente sobre o que determina a lei nº 10.639/2003. Ausência de práticas pedagógicas articuladas entre as disciplinas do currículo escolar onde esteja incluída e faça parte a temática tanto da diversidade étnico-racial como uma problematização das relações étnico-raciais. Há trabalhos isolados e pontuais realizados por algumas poucas professoras(as).
<b>MICELI, Paulina de Almeida Martins. Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil da UFRJ. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.</b>	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Abordagem qualitativa. Análise das produções de conhecimento, obtida através da análise dos cadernos de planejamento dos docentes, e o <i>encontro</i> como metodologia de ensino.
<b>Objetivos</b>	Encontrar as docentes, conhecer e reconhecer os caminhos pedagógicos que as levam para uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Estudar o fazer docente na EEI-UFRJ, analisando as produções de conhecimento das docentes desta unidade
<b>Resultados</b>	Esta pesquisa revelou que as demandas com relação às questões étnico-raciais ficam a cargo das demandas trazidas pelas crianças e suas famílias. Há rastros do trabalho sobre os temas, mas não há sempre registros que expliquem como que este trabalho acontece, deixando estas descobertas no campo da memória e das narrativas.
<b>CAMPOS, Leonardo Lacerda. Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da lei 10.639/2003 e suas implicações nas redes municipais de ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP. 403 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.</b>	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Análise de documentos oficiais a respeito da implementação da lei nº 10.639/2003. Entrevistas semiestruturadas com docentes de duas escolas em cada município pesquisado – escolas estas que se destacavam frente aos seus respectivos municípios por desenvolverem projetos ao longo do ano letivo com conteúdos voltados para as relações étnico-raciais entrelaçados aos princípios que norteiam a aplicabilidade da lei. Entrevista em cada um dos municípios pesquisados um(a) representante do Setor Pedagógico atrelado(a) a Secretaria de Educação, com a finalidade de compreender a relação desempenhada por este setor no que diz respeito ao apoio ou não da aplicabilidade dos princípios da lei supracitada no cotidiano escolar.
<b>Objetivos</b>	Analisar a implementação da lei federal nº 10.639/2003 em três Municípios brasileiros, Vitória da Conquista - BA, Porto Seguro-BA e São Carlos-SP.
<b>Resultados</b>	Avanços na implementação da lei nº 10.639/2003 por meio da materialização de sua proposta nos municípios pesquisados de Vitória da Conquista/BA, Porto Seguro/BA e São Carlos/SP, mas com necessidade de ampliação dessas práticas.

(Continua)

(Continuação)

<b>DISSERTAÇÕES</b>	
<b>FELICIANO, Lucelia da Silva. História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da lei 10.639/2003.</b> 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Pesquisa qualitativa. Etnográfica – Marly André (1995, 2010), Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2015). Pesquisas documental e bibliográfica. Entrevista semiestruturada. Observação participante. Registros em diário de campo. Descrição.
<b>Objetivos</b>	Buscar compreender como é efetivada a relação interativa entre currículo e práticas pedagógicas na educação para as relações étnico-raciais.
<b>Resultados</b>	Necessidade de a Escola Estadual Potiguassu fomentar o entrelace entre currículo e práticas pedagógicas para de uma educação baseada na igualdade étnico-racial no espaço escolar, elegendo o ensino de História como base sustentável para sua implementação
<b>OSCAR, Joana Elisa Costa. Caminhos Percorridos por Professores para a Implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal.</b> 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Relações raciais e Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1987). Movimento Negro em suas conquistas para a Educação Infantil (PEREIRA, 2013; CORSINO, 2003; OLIVEIRA, 2011, GOMES, 2016). Análise documental dos Projetos Pedagógicos Anuais (PPA) do ano de 2015. Entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Infantil correspondentes às unidades escolares cujos projetos foram analisados.
<b>Objetivos</b>	Identificar e analisar experiências de implementação da lei nº 10.639/03 na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, em conexão com projetos pedagógicos das escolas e com práticas desenvolvidas por professores(as) de Educação Infantil (PEI), à luz das discussões teóricas na perspectiva de uma educação antirracista
<b>Resultados</b>	As orientações da Secretaria Municipal de Educação quanto à temática étnico-racial são sensivelmente percebidas pelo campo, mas não necessariamente se configuram como reflexo efetivo de implementação da lei nº 10/639/03. Interdependência entre a prática pedagógica e a postura compromissada com uma Educação das Relações Étnico-Raciais por parte das professoras de Educação Infantil.
<b>PAIM, Márcio Luis da Silva. Práticas de Ensino da Cultura Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras.</b> 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Conceito weberiano de sentido. Conceitos de experiência e motivos no âmbito da fenomenologia sociológica desenvolvidos por Alfred Schutz (2012). Análise de Conteúdo (BARDIN, 1970). Análise das trajetórias e das reivindicações dos movimentos sociais negros na contemporaneidade brasileira, particularmente o Movimento Negro Unificado, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Observações. Entrevistas semiestruturadas.
<b>Objetivos</b>	Analisar práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de experiências de duas professoras da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, situada na comunidade do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo do Retiro, na cidade de Salvador.
<b>Resultados</b>	A inserção das diversas formas inerentes à cultura afro-brasileira na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental se constitui como fontes, ferramentas e/ou instrumentos para construção de saberes e práticas que permitirão a professoras e professores, alunos (as) a compreenderem acerca da diversidade cultural da sociedade brasileira.

FONTE: a autora, com base nos dados do *SciELO* e da *Capes* 2020.

Observando os resultados das 06 dissertações que compuseram este estudo de revisão, pôde-se perceber que todos eles demonstraram que as unidades escolares pesquisadas apresentam trabalhos voltados para a lei nº 10.639/2003, demonstrando que a política educacional de promoção de igualdade racial tem dado frutos, embora com muitas limitações e fragilidades. Essa informação vem fortalecer a tese inicial deste trabalho na qual educar para as relações étnico-raciais por meio de práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial é viável. Os resultados apresentados mostram inclusive duas situações em avançada implementação da lei, o estudo de Joana Elisa Costa Oscar (2018), numa escola de Educação Infantil, no Rio de Janeiro, e o de Leonardo Lacerda Campos (2018), em escolas de São Paulo e da Bahia, que afirmaram que há orientações das secretarias de educação em que essas unidades escolares estão inseridas para a temática étnico-racial; além do de Márcio Luis da Silva Paim (2018), em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Bahia, que apresentou uma diversidade de práticas pedagógicas encontradas no chão da escola que recebeu sua pesquisa. Além disso, é interessante notar nos resultados trazidos por Paulina de Almeida Martin Miceli (2017) a importância da participação da comunidade escolar na luta antirracista nas escolas, levando a demanda por uma EREER, numa demonstração também na relevância do Movimento Negro para tencionar a educação antirracista nas escolas, levando não apenas demandas, mas também colaboração por meio das demandas advindas da própria escola.

Observa-se também que alguns resultados apresentados apontaram a falta de consistência nas práticas pedagógicas que ensinam para a EREER por falta de curricularização da lei nº 10.639/2003, como afirmam Sandra Carvalho do Nascimento Lessa (20015), Lucelia da Silva Feliciano (2018). Já nas escolas que estão inseridas em redes educacionais com orientação para o ensino de EREER, os resultados apontaram que existe a necessidade de ampliação dessas práticas, diversificando-as, ressaltando a importância da EREER para que se conheça, discuta e construa possibilidades variadas de práticas pedagógicas.

Há pesquisas que apontaram também como fatores de fragilidade de aplicação da lei nº 10.639/2003 trabalhos isolados e pontuais de educadores(as) em suas escolas, ao passo que a situação oposta também foi considerada por Joana Elisa Costa Oscar (2018) que apresentou o trabalho da unidade escolar por ela pesquisada como resultado da

integração dos(as) distintos(as) profissionais daquele lugar investigado e do compromisso deles(as) com uma educação antirracista.

A falta de registro dos trabalhos já realizados com relação à lei nº 10.639/2003 foi outro fator de debilidade da implementação da referida lei, segundo Paulina de Almeida Martins Miceli (2017), levando a unidade escolar a um constante recomeço dos trabalhos já realizados antes, mas pouco levados em consideração pela ausência do devido registro e posterior discussão a respeito deles, de forma a consolidar naquele ambiente uma ERER.

QUADRO 3 – Artigos relacionados a práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais, entre 2015 e 2019

ARTIGO	
MARQUES, Leonardo de Souza; SÁ, Michele Aparecida de; SOUZA, Oziel de. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História Afro-brasileira e Africana na Perspectiva da lei 10.639/03 e suas Respectivas Diretrizes Curriculares. <b>Revista Formação Docente</b> . Belo Horizonte, Vol. 07, Nº 02, julho/dezembro, 2015.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Educação das Relações Étnico-Raciais (Eliane Cavalleiro, 2001; Kabengele Munanga, 2005; Nilma Gomes, 2005; Petronilha Silva, 2005). Pesquisa bibliográfica. Análise documental.
<b>Objetivos</b>	Discutir o que propõe a lei 10.639/03 e as diretrizes escolares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando como esse ensino pode e deve ser feito no 2º Ciclo do Ensino Fundamental
<b>Resultados</b>	As políticas educacionais voltadas para a implementação desta lei contribuem na reflexão sobre a ampliação dos focos dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica. Sendo essas políticas uma importante contribuição para superação dos desafios de uma educação capaz de levar os(as) educandos(as) a compreenderem a diversidade étnico-racial e cultural presente no contexto brasileiro.
ALVES, Simone Silva; STOLL, Vitor Garcia; ESPÍNDOLA, Quelen Colman. (Re) Educação das Relações Étnico-Raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica. Conexões Culturais – <b>Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura</b> - V. 02, nº 01, ano 2016, p. 13-29	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Pesquisa qualitativa. Perspectiva histórico crítica, tendo como base de interpretação metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo (BONIN, CAVALLEIRO, CANDAU, FREIRE, MARX & ENGELS, MUNANGA, SENNET, TRIVIÑOS). Dinâmica de grupo em meio à formação de professores(as).
<b>Objetivos</b>	Refletir sobre a (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos(as) educadores(as) do município de Dom Pedrito/RS. Conhecer que ações educativas estão sendo efetivadas para atender as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito escolar.
<b>Resultados</b>	A pesquisa evidenciou a relevância da divulgação, da produção do conhecimento, da formação de atitudes, posturas e valores que educam cidadãos(ãs) orgulhosos(as) de seu pertencimento étnico-racial.

(Continua)

(Continuação)

<b>ARTIGO</b>	
LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. <b>Revista Contemporânea de Educação</b> , vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Pesquisa qualitativa. Bibliográfica e documental.
<b>Objetivos</b>	Compreender e analisar as repercussões da implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em ações pedagógicas desenvolvidas e registradas em instituições de Educação Infantil numa rede municipal de educação.
<b>Resultados</b>	Os altos índices de exploração de obras literárias, produções artísticas, filmes e mapas evidenciados nos registros revelam que estes são os materiais mais acessados pelos(as) professores(as) para o estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais. As instituições têm realizado progressos na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, porém, sinalizam a necessidade de formação para que os(as) profissionais possam qualificar ainda mais as ações pedagógicas realizadas.
MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir de. <b>Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito</b> . Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.	
<b>Suporte teórico-metodológico e procedimentos metodológicos</b>	Identidade (Hall, 2004). Identidade negra (Gomes, 2005). Concepção de infância de que a criança é sujeito atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzida (Kramer; Motta, 2010). Estudos pós-coloniais, especialmente, Bhabha (1998) e Fanon (2008). Observações de campo. Material institucional como Projeto Político Pedagógico e fichas de matrícula das crianças. Material das docentes – cadernos de registro, esboço de projetos, projetos. Diálogos/entrevistas com profissionais da Creche.
<b>Objetivos</b>	Identificar os aspectos decorrentes do Parecer CNE/CP 003/2004, da lei nº 10.639/2003 nas práticas educacionais da Educação Infantil e discutir como as questões raciais influenciam a vivência das práticas pedagógicas nos espaços educativos voltados à primeira infância.
<b>Resultados</b>	O estudo concluiu que, embora a creche analisada se adeque à legislação ao inserir a temática das relações étnico-raciais como tática para a educação, é necessário ainda a presença de um corpo técnico consciente da temática antirracista.

FONTE: a autora, com base nos dados do *Scielo* e da Capes 2020.

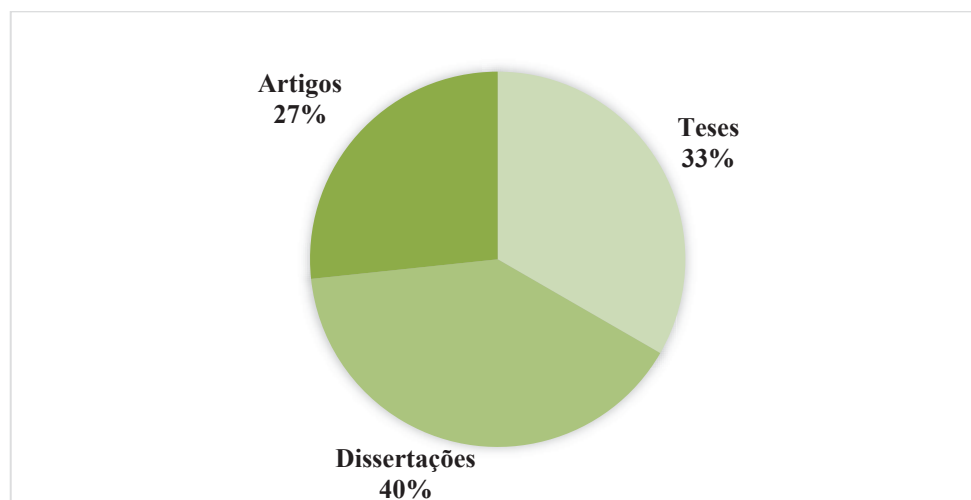
Os resultados dos artigos aqui catalogados também destacam a implantação da lei nº 10.639/2003, inclusive a importância da política educacional para a implementação dessa lei, como afirmaram Leonardo de Souza Marques, Michele Aparecida de Sá e Oziel de Souza (2015), por meio de sua curricularização. Os resultados dos artigos também trouxeram sugestões de como tornar viável o desenvolvimento da ERER nas escolas, sugestões estas que estão diretamente vinculadas com o fortalecimento da política educacional de promoção de igualdade que pode ser um meio para a implantação da curricularização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento e em todas as etapas e modalidades de ensino.

Um dos resultados dos artigos apontou a importância da divulgação do conhecimento voltado para a EREER, para que educadores(as) e comunidade em geral se apropriem e usufruam dele, tornando-o mecanismo de formação em EREER. Outro aspecto apontado para ampliar a viabilidade da lei nº 10.639/2003 nas escolas foi a formação de professores(as) nesse assunto a fim de que conheçam diferentes possibilidades de aplicação da lei. O uso de obras literárias, produções artísticas, filmes e mapas foram recursos apontados como utilizados em práticas pedagógicas para EREER em um dos resultados dos artigos acima. Por fim, um dos artigos apontou a necessidade da presença de um corpo técnico consciente da temática antirracista nas escolas ou que acompanhasse o trabalho desenvolvido por elas.

Os resultados trazidos por esses artigos demonstram, de forma geral, a importância do fortalecimento da política educacional de promoção de igualdade racial, uma vez que é ela a base para que todos os apontamentos observados nos resultados desses artigos sejam efetivados, desde a curricularização da lei nº 10.639/2003, divulgação do conhecimento em EREER por meio do investimento em publicações de obras, revistas e outros mecanismos de democratização dos saberes, e a devida formação de professores(as) que lhes auxiliem em seu fazer pedagógico antirracistas em suas escolas.

No decorrer desta pesquisa, como representado na Figura 02 a seguir, foram encontradas 05 (cinco) teses, 06 (seis) dissertações e 04 (quatro) artigos. Totalizando 15 (quinze) produções científicas identificadas e que serviram de base inicial para compreender melhor o contexto desta pesquisa. A revisão foi feita prioritariamente a partir da leitura dos resumos, com seus títulos e palavras-chave, mas com a lida das introduções e conclusões quando os resumos não continham todas as informações necessárias para o preenchimento do quadro teórico-metodológico, e, por vezes, até mesmo a leitura do texto na íntegra, quando resumos, introduções e conclusões não continham todas as informações que esta pesquisa buscava identificar.

FIGURA 02 – Tipos de produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)



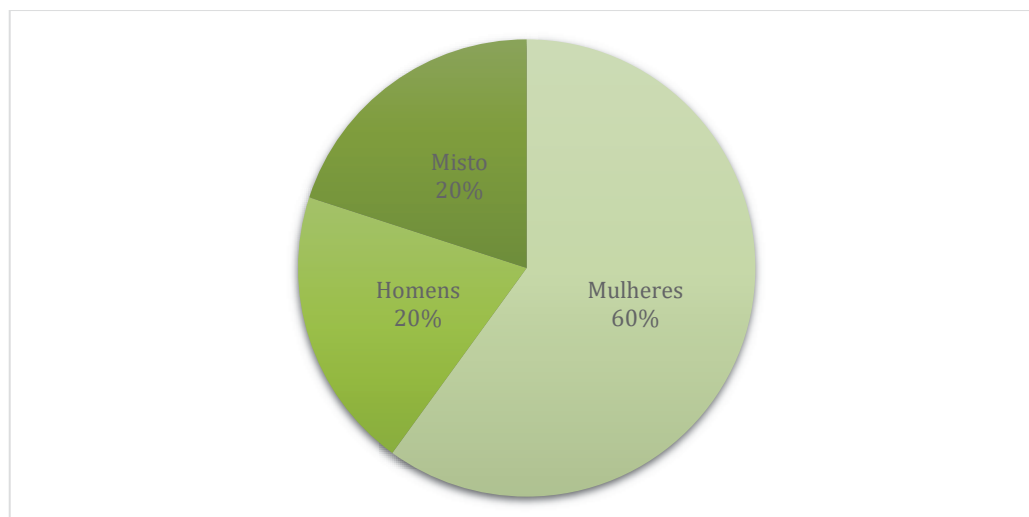
FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

Assim, como já apontado por Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Maysa Ferreira da Silva, Wilker Solidade, Josiane Andrade e Thalita Arica (2018), em seu estado da arte sobre a *Implementação da Lei 10.639/2003* – pesquisa com dados coletados referentes aos anos de 2003 a 2014 –, este campo de estudo é formado por pesquisadores(as) iniciantes, tanto que a maior parte das produções é de dissertações, faltando ainda à temática maior aprofundamento e tempo de pesquisa por parte de seus(as) estudiosos(as) para que se extraiam conteúdos mais contundentes. O que também pode refletir como resultado das recentes políticas de ações afirmativas que levaram pessoas negras para as universidades, inclusive para os programas de pós-graduação, levando-as a empreitar pesquisas que discutam suas histórias, culturas e identidades.

Conforme representado no gráfico a seguir (Figura 03), para pensar em como estão as pesquisas sobre práticas pedagógicas em EREER, é possível observar que se tem nessa área de investigação uma maioria de mulheres (9) para homens (03) e de artigos compostos por mulheres e homens (03). Esta informação já tinha sido constatada na obra *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte* (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018) tanto por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (p. 110), em seu estado da arte sobre *Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares*, quanto por Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Maysa Ferreira da Silva, Wilker Solidade, Josiane Andrade e Thalita Arica (p. 159), em seu estado da arte sobre *Implementação da Lei 10.639/2003*, bem como pelos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2005, que apontam um número de mulheres que ingressam no ensino superior maior do que o número de homens<sup>19</sup>.

FIGURA 03 – Identificação das publicações por sexo dos(as) autores(as) das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)

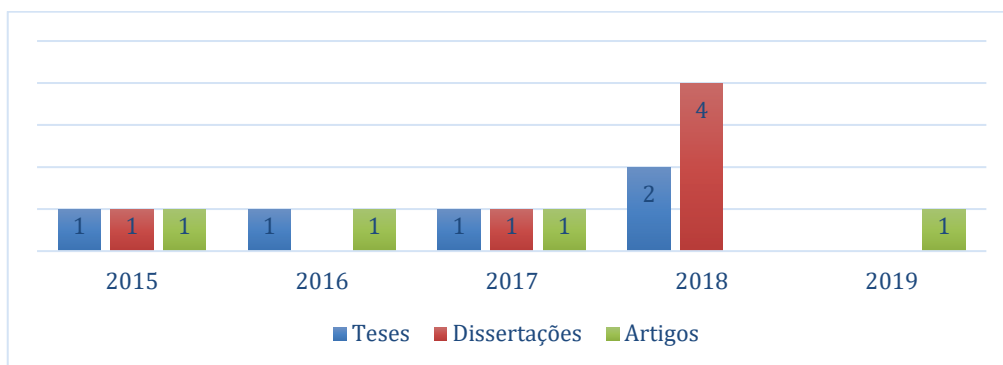


FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

É interessante verificar também que a maior parte dessas produções de dissertações e teses são do ano de 2018, conforme nos mostra a Figura seguir (Figura 04), apontando uma consolidação maior dessa temática com as produções desse ano, sobretudo na área da pós-graduação. Das 05 teses, 02 são de 2018, e as outras de anos diferentes entre si. Das 06 dissertações, 04 são de 2018, e as outras também de anos diferentes entre si. O que leva a um cálculo de maiores entradas em pós-graduação desta temática no período de 2014 a 2016, podendo-se mais uma vez considerar a consequência das políticas públicas de ações afirmativas implantadas desde o começo dos anos 2000.

<sup>19</sup> [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cresce-presenca-das-mulheres-em-todos-os-niveis-de-ensino/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cresce-presenca-das-mulheres-em-todos-os-niveis-de-ensino/21206). Acessado em: 08 de set. de 2020.

FIGURA 04 – Períodos das publicações das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)



FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

Destaca-se também nesta pesquisa, de acordo com o próximo gráfico (Figura 05), que, diferente do que foi apontado por Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Maysa Ferreira da Silva, Wilker Solidade, Josiane Andrade e Thalita Arica (2018, p. 154), quanto à predominância das etapas na Educação Básica, nesta pesquisa observou-se a Educação Infantil como etapa em que predominaram as pesquisas sobre práticas pedagógicas em EREER entre 2015 e 2019, sendo que esta etapa equivale à metade das teses e das dissertações e mais do que isso dos artigos pesquisados, demonstrando assim uma modificação em uma das lacunas apontadas por Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Maysa Ferreira da Silva, Wilker Solidade, Josiane Andrade e Thalita Arica (2018) na pesquisa realizada com dados do período de 2003 a 2014.

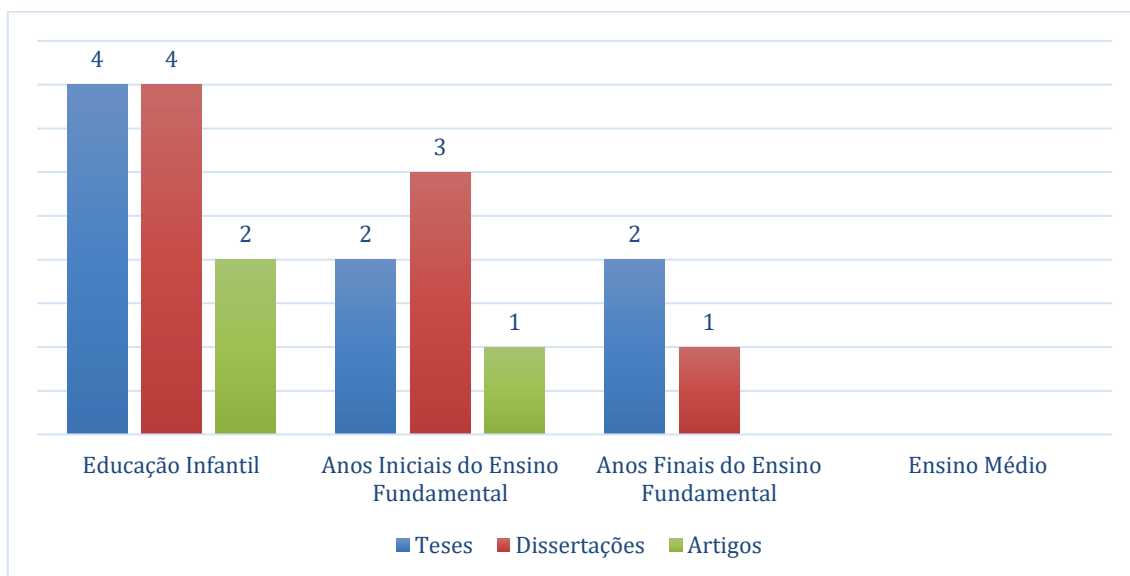
A lacuna que se apresenta desta vez é com relação ao Ensino Médio, uma vez que nenhuma das pesquisas entre teses, dissertações e artigos a respeito de práticas pedagógicas em EREER, entre 2015 e 2019, voltou-se para essa etapa de ensino, restando sobre ela apenas dados gerais levantados por duas pesquisas que se concentraram e em investigar as práticas pedagógicas em EREER em seus municípios invés de unidades escolares, sendo um desses trabalhos de dissertação e outro de artigo.

Entretanto, no levantamento de dados para a escrita desta tese, os sujeitos da Educação Infantil também foram em menor número do que os das outras etapas de ensino. E os dados do Ensino Médio os de segundo menor número com relação aos sujeitos desta pesquisa, cabendo a predominância ao Ensino Fundamental, sobretudo aos Anos Finais<sup>20</sup> na etapa de ensino objeto desta pesquisa.

<sup>20</sup> Os Anos Finais aqui referidos neste texto de tese é a respeito dos Anos Finais que compõem o Ensino Fundamental da Educação Básica.

Conforme demonstra a Figura 05, algumas pesquisas fizeram levantamento de dados em mais de uma escola, sendo assim, observou-se que algumas delas computaram dados de mais de uma etapa de ensino. Além disso, outras tiveram como espaço de investigação unidades escolares com mais de uma etapa de ensino, como também é o caso de algumas escolas que foram campo de pesquisa para esta tese.

FIGURA 05 – Etapas de ensino das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)

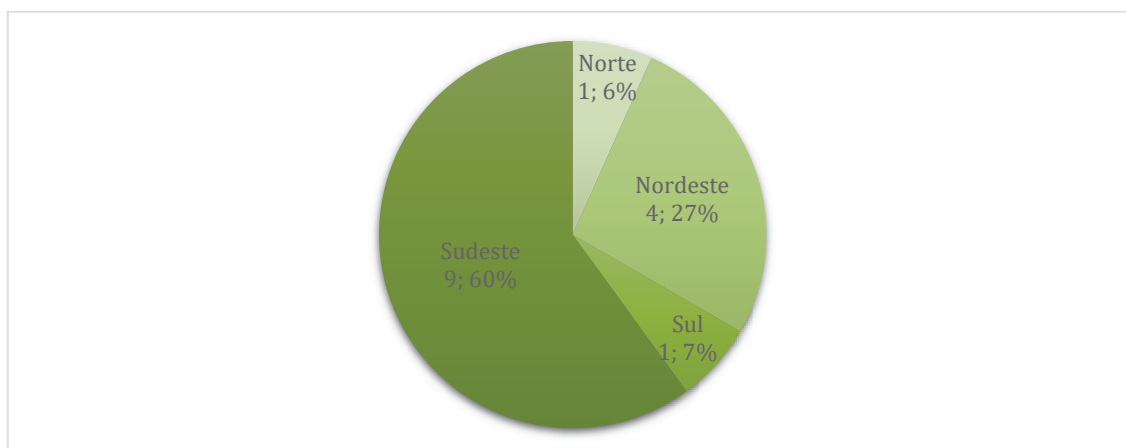


FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

Outro ponto também a ser observado no gráfico a seguir (Figura 06) é a predominância da região Sudeste como espaço de pesquisa para essas publicações. Esse dado já havia sido constatado tanto por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018, p. 112) quanto por Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Maysa Ferreira da Silva, Wilker Solidade, Josiane Andrade e Thalita Arica (2018, p. 157) que indicam para esse dado, que continua a ser identificado nas pesquisas, o fato de que esta região possui um número maior de universidades e de programas de pós-graduação que são mais antigos e, portanto, mais consolidados no país.

Dentro da região Sudeste os estados que mais se destacam são Rio de Janeiro – com duas publicações pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e duas publicações pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), somando um total de 04 publicações, das 09 publicações da região; e Minas Gerais – com 03 produções, sendo 02 na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e 01 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), somando um total de 03 publicações, das 09 publicações da região, como indica o gráfico a seguir (Figura 06).

FIGURA 06 – Distribuição regional das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)



FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

Com relação aos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas aqui em estudo, conforme nos aponta a Figura 07, é perceptível a predominância da análise documental, seguida de entrevistas. É interessante notar que a predominância das análises de documentos como metodologia para essas pesquisas pode apontar o crescimento do volume de documentos a respeito dessa temática, sobretudo no âmbito escolar, em que as pesquisas foram realizadas. É fato que na primeira década do século XXI, produziu-se uma forte literatura legislativa nacional a fim de consolidar essa temática como política pública, literatura esta que se refletiu nos estados e nos municípios, sobretudo em suas secretarias e conselhos de educação, estaduais e municipais e, por fim e conseqüentemente, nas unidades escolares, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos Escolares, Planos de Ensino, planejamentos cotidianos, gerando assim uma grande variedade de documentos a serem estudados em pesquisas sobre a temática, demonstrando um crescimento na consolidação legal dessa área de estudo.

A entrevista em segunda ordem de procedimentos metodológicos utilizados nessas pesquisas apontou para a compreensão que esses(as) estudiosos(as) têm da importância e da necessidade de ouvir o outro, de ouvir os sujeitos atuantes no cotidiano escolar a respeito do assunto em questão, uma vez que essas vozes podem contar para além do exposto nos documentos, podem explicar enredos, apresentar emoções que não se podem digitalizar, no entanto podem melhorar o entendimento do que se está estudando. Por isso, a entrevista, que, já é há tempos uma técnica muito utilizada, sobretudo em pesquisas com pouco material escrito, inclusive documentos, continua

sendo bastante utilizada para o estudo dessa temática, ainda que combinada com diversos outros procedimentos metodológicos.

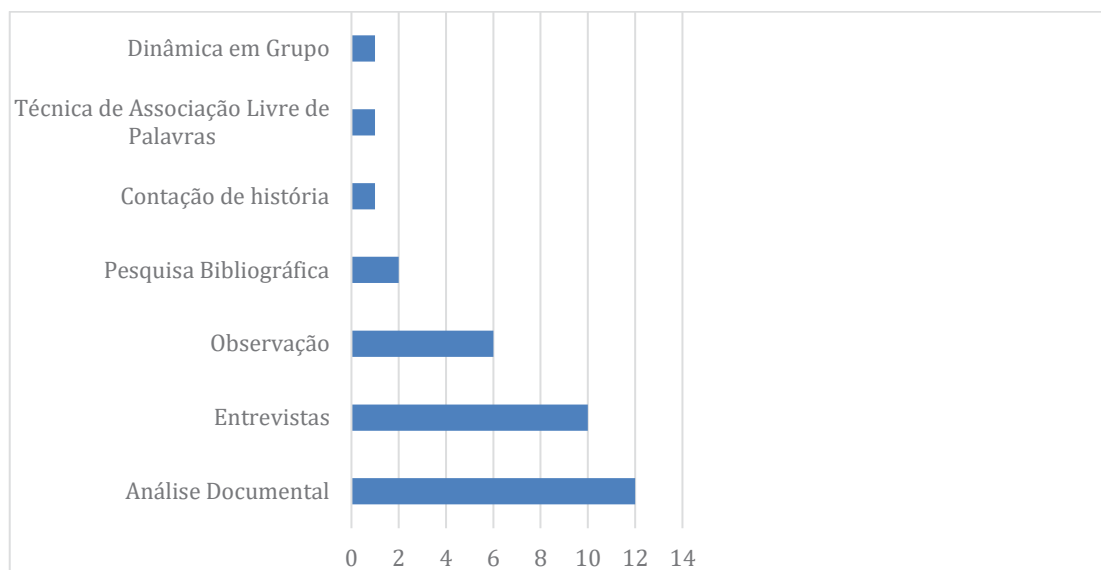
Outra coisa a ser observada é justamente a variedade de procedimentos metodológicos adotados em uma única pesquisa, numa busca por ampliar as informações e as percepções sobre a temática investigada. É possível que isso reflita um maior nível de maturidade das pesquisas, que passam a abandonar a tradição de apegar-se a um único método como validador de suas pesquisas em desprezo de outros. A variedade de procedimentos metodológicos tem enriquecido extremamente os resultados das pesquisas, contribuindo para os estudos de outros pesquisadores.

A pesquisa bibliográfica que em Lucimar Rosa Dias, Bartolina Ramalho Catanante, Maysa Ferreira da Silva, Wilker Solidade, Josiane Andrade e Thalita Arica (2018) ficou como primeira opção de procedimentos metodológicos, neste levantamento ficou apenas com 6%, dos casos investigados, demonstrando uma grande mudança nos procedimentos utilizados para este tipo de estudo. Percebe-se também a introdução de técnicas que tradicionalmente não eram consideradas como técnicas de pesquisa, como contação de história e a técnica de associação livre de palavras.

Aproveitando a revisão de literatura e o estado da arte realizado por Lucimar Rosa Dias (2018), pode-se aqui ressaltar que esses resultados também coadunam com os procedimentos metodológicos empregados na coleta de dados, ao longo da pesquisa de campo desta tese, que foi desde entrevistas semiestruturadas, observação, contação de história e dinâmica em grupo, numa demonstração de que pesquisas como estas carecem, de fato, de uma variedade de formas de se ouvir e se ler os sujeitos e os espaços da investigação como forma de dar maior qualidade aos dados coletados.

O gráfico (Figura 07) busca sintetizar essa variedade de procedimentos metodológicos nas produções em análise, a fim de melhor visualizar a questão.

FIGURA 07 – Procedimentos Metodológicos das pesquisas e práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)

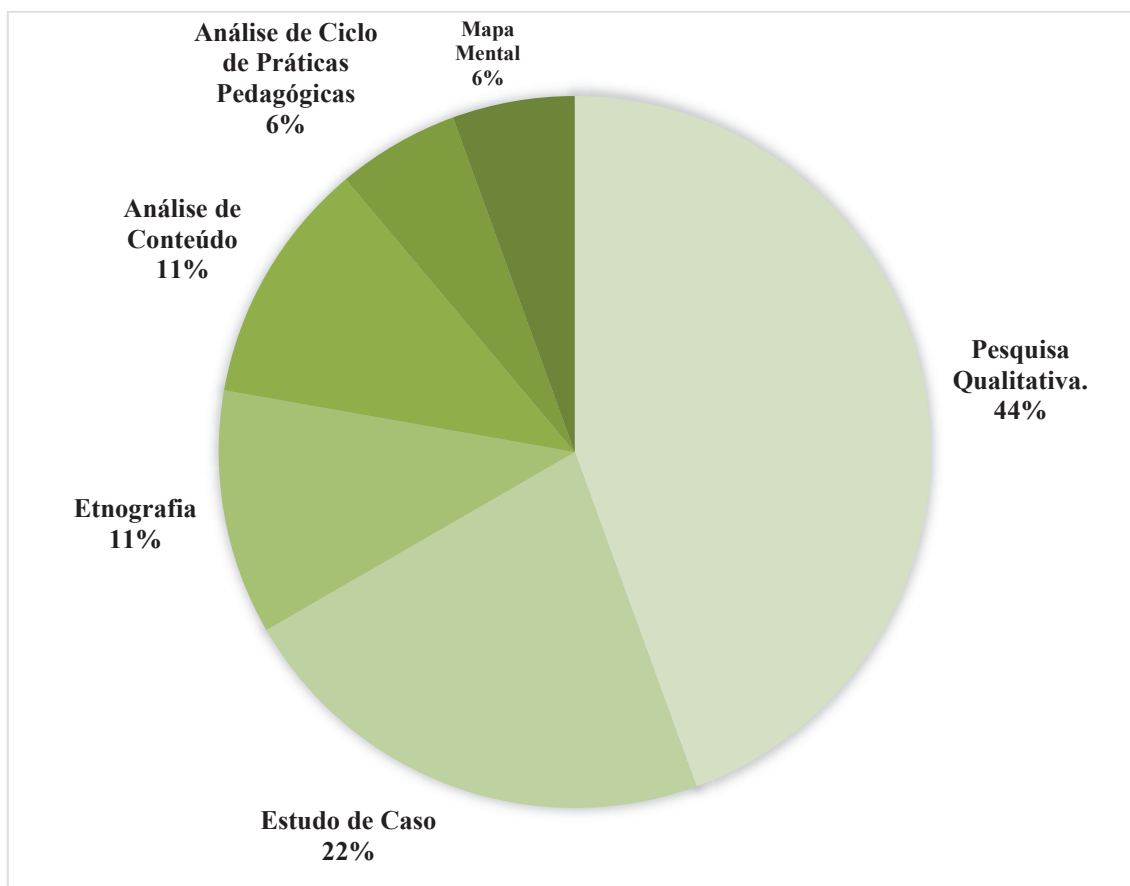


FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

É interessante notar na Figura 08, a variedade de abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre práticas pedagógicas em ERER entre os anos de 2015 e 2019, predominando entre elas a pesquisa com abordagem qualitativa, que é comum, de uma forma geral, em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, inclusive na área da Educação. Dentre essas abordagens metodológicas, a pesquisa desta tese utilizou de pesquisa qualitativa e organizou dados sob influência da análise de conteúdos.

De cunho qualitativo, outras abordagens metodológicas merecem destaque nessa revisão literária, como os estudos de caso, que ajudaram a compreender melhor uma realidade maior a partir de um estudo em particular; a etnografia, advinda dos estudos da Antropologia; bem como abordagens metodológicas mais recentes no uso de pesquisas acadêmicas, como no caso dos mapas mentais, que buscam sintetizar e esquematizar falas dos sujeitos em pesquisa, para melhor compreensão delas.

FIGURA 08 – Abordagens Metodológicas das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)



FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

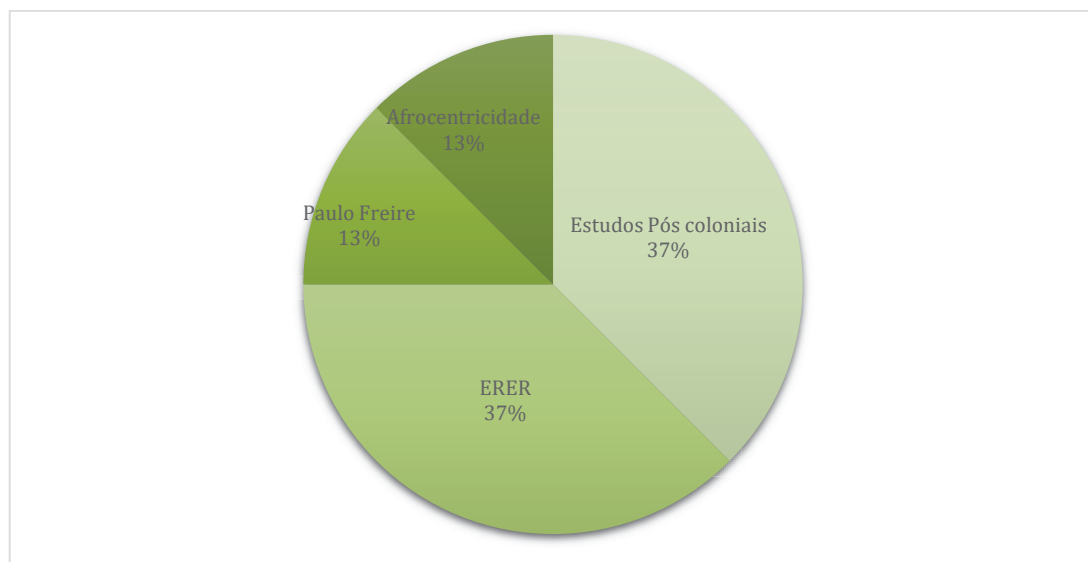
Como se pode ver na Figura 09, a temática em pesquisa já tem seguido um suporte teórico muito próximo ao indicado por esta tese, como o uso de Paulo Freire, que sustenta a perspectiva de práticas pedagógicas democráticas, como já discutido anteriormente.

Além disso, foi recorrente o uso da EREER não só como política de promoção de igualdade racial no Brasil, mas também como suporte teórico recém definido nesta nação. Autores como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes dentre outros têm fornecido literatura para pesquisadores(as) nesta área poderem basear seus estudos, pesquisas e ponderações, autores(as) esses(as) que podem ser notados(as) na base teórica das pesquisas deste estudo de revisão como na própria pesquisa desta tese. Estes(as) autores(as), tanto os(as) citados(as) como muitos(as) outros(as), têm inspirado e influenciado toda uma geração a estudar a educação sob uma outra perspectiva, a perspectiva de educar-se para relacionar-se com o outro, com o diferente e fazer disso uma arma na luta antirracista; sendo assim, os aportes teóricos registrados na Figura 09 são grandes estratégias teóricas de

enfrentamento ao racismo, bem como são também propostas de novas possibilidades, de outras referências, como forma de romper com o tradicional e secular pensamento colonial e eurocêntrico, que foi suporte teórico para as pesquisas em Educação e nas outras áreas ao longo do tempo e agora recebem outras formas de pensar a educação, as relações étnico-raciais e o trabalho do(a) educador(a) por meio de suas práticas pedagógicas.

Outro suporte teórico das pesquisas encontradas no estudo de revisão é o de Afrocentricidade, trazido na tese de Claudilene Maria da Silva (2016), que pode ser considerado parte do suporte de toda a lei 10.639/2003 e das DCNERER (2004), uma vez que a Afrocentricidade é considerada pela referida autora da tese, baseada nas ideias de Asante, uma posição epistemológica, compreendida como possibilidade de produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico, “que posiciona o africano como centro da história” (SILVA, 2016, p. 37), com toda sua resistência à dominação europeia. A ideia trazida por esse suporte teórico pode ser percebida ao longo de todo o documento das DCNERER, que realoca não só o africano, mas estende essa realocação a toda a população negra brasileira nesse lugar de fala de luta e de resistência ao longo desse processo secular de diáspora negro-africana.

FIGURA 09 – Suporte Teórico das pesquisas em práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais (2015 – 2019)



FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2020.

Sendo então este primeiro capítulo um ajuste teórico para uma melhor compreensão dos capítulos vindouros, ele pode trazer a compreensão de que práticas pedagógicas tanto podem promover o racismo como podem promover igualdade racial,

depende da perspectiva com a qual essas práticas são desenvolvidas pelo(a) docente e pela escola em geral; tal qual afirma Cipriano Carlos Luckesi (1994), a educação transformadora não redime nem reproduz a sociedade, “mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador” (LUCKESI, 1994, p. 48). Observou-se também que a EREER é uma epistemologia que foi conquistada pelo Movimento Negro e está em fase de implementação nas escolas e em pesquisas voltadas para este tema e o curso Uniafro: Política de Promoção Racial na Escola foi uma consequência dessa episteme.

Segundo o estudo de revisão aqui apresentado, pesquisas sobre práticas pedagógicas em EREER têm ocorrido predominantemente a nível de mestrado, por meio de pesquisas de dissertações, sendo que a maioria das pesquisas mapeadas entre artigos, dissertações e teses foi produzida por mulheres e no ano de 2018.

Além disso, observou-se o destaque para a região Sudeste quanto às pesquisas realizadas com os descritores utilizados. A entrevista destacou-se como a técnica de coleta de dados mais utilizada como procedimento metodológico entre as pesquisas encontradas neste estudo de revisão. Já enquanto abordagem metodológica o destaque ficou para a pesquisa qualitativa, que de fato é própria das Ciências Humanas. E, por fim, o suporte teórico das pesquisas dividiu-se entre os estudos pós-coloniais<sup>21</sup>, com autores sendo considerados pós-coloniais pelas produções em estudo Aníbal Quijano, Stuart Hall, Homi K. Bhabha e Frantz Fanon; e os estudos em EREER, que têm cada vez mais se constituído como campo teórico e métodos que são pertinentes ao seu campo de atuação.

---

<sup>21</sup> Debruçando-se sobre tais pesquisas, observou-se que o conceito de estudos pós-coloniais contido nelas não está estreitamente ligado ao discutido por Mignolo (2003), em relacionar esses estudos ao Grupo de Estudos Subalternos Indianos, mas em apontar discussões que rompam com a colonialidade e o eurocentrismo, numa nova proposta epistemológica de valorização dos saberes subalternizados dos países periféricos.

## 2 DIFERENTES TIPOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PODEM EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*“A educação é a arma mais poderosa  
que você pode usar para mudar o mundo.”*  
(Nelson Mandela)

Este capítulo é uma apresentação das diversas práticas pedagógicas encontradas nas escolas durante a pesquisa, que, de alguma forma, contemplam as exigências da lei nº 10.639/2003 e de suas DCNERER, publicada em 2004.

Compreende-se que a EREER é uma conquista ainda recente, historicamente falando, e que é fruto de um longo processo de luta do Movimento Negro brasileiro, que há décadas compreendeu a importância da educação formal para o combate ao racismo e que por isso há tempos reivindica uma educação antirracista nas escolas. Assim, a política educacional de promoção de igualdade racial no ambiente escolar consolida a luta por uma educação antirracista e abre caminhos para a EREER. Não se trata aqui de pensar numa perspectiva linear dessas conquistas, mas de pensá-las com toda sua força e potencial dentro de seus respectivos períodos históricos e, ainda que quando se relacionando entre si contemporaneamente, sejam diferentes tipos de atuações educacionais, como mais bem discutido a seguir.

Para que se compreenda melhor as práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial no ambiente escolar, apresenta-se aqui uma breve contextualização, a fim de melhor explicar no que de fato elas consistem, o que as caracterizam e em qual contexto se inserem.

Compreendendo que toda prática pedagógica está inserida em um contexto histórico e faz parte de uma concepção de educação. Apresentar-se-ão os contextos e concepções de educação antirracista, de EREER e de educação de promoção de igualdade racial, por meio de um diálogo com alguns(as) estudiosos(as) dessa temática e de dispositivos legais, no intuito de melhor compreender as práticas pedagógicas encontradas na pesquisa e compreendidas como práticas pedagógicas para a EREER, que não deixam de ser antirracistas e fazer parte do contexto que colabora para a promoção de igualdade racial no ambiente escolar.

Este capítulo traz como questão central a seguinte problemática: quais práticas pedagógicas em atendimento à lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) têm sido desenvolvidas por educadores(as) com formação mínima em EREER nas escolas acrianas?

Essa questão gera um objetivo central para este capítulo, que é identificar práticas pedagógicas em atendimento à lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) nas escolas acreanas, desenvolvidas, sobretudo, por egressos(as) do curso Uniafro: Política de Promoção Racial na Escola.

Essa questão gera outra mais específica, também levantada na pesquisa nacional, realizada por Nilma Lino Gomes (2012) a respeito dessa temática, já referida aqui nesta tese: Como essas práticas pedagógicas são recebidas pelos sujeitos nelas envolvidos – discentes, docentes e gestão escolar?

Para responder às questões deste estudo, bem como alcançar o objetivo proposto neste capítulo, a metodologia empregada foi a de 1) Observação do ambiente escolar, da dinâmica dos relacionamentos dos sujeitos da escola em pesquisa, do material didático, do Projeto Político Pedagógico, dos espaços das escolas, dos murais e da biblioteca, dirigida por um roteiro previamente estruturado a partir das orientações das DCNERER (2004); 2) Entrevistas com o(a) gestor(a) – considerando-se como gestor(a) o(a) diretor(a), o(a) coordenador(a) de ensino e coordenador(a) pedagógico(a)<sup>22</sup> – com 50% mais 1 dos(as) docentes do turno em que nosso principal sujeito de pesquisa atuava, incluindo o(a) próprio(a) profissional com formação em EREER<sup>23</sup>; 3) Grupo de discussão com os(as) alunos(as), sendo que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais a ação era iniciada pela contação de histórias da obra *Zumbi, o pequeno guerreiro* (2009), de Kayodê, ilustrada por Edmilson Q. Reis.

Embora em todas as etapas de ensino os grupos de discussão também fossem conduzidos por direcionamentos estruturados voltados para o objetivo desta pesquisa, as falas dos(as) discentes foram deixadas livres para que comentassem o que quisessem ao longo da ação que fora feita com eles(as). As observações foram registradas em relatórios de campo, as entrevistas foram gravadas em áudio e os grupos de discussão foram filmados e, embora se tenha permissão para o uso do material e das imagens, esta pesquisa não pretende divulgar nomes de escolas nem de seus sujeitos de pesquisa.

---

<sup>22</sup> Embora se compreenda que, de acordo com o organograma, das escolas acreanas o(a) coordenador(a) pedagógico não seja considerado gestor(a), esta pesquisa assim considerou por ele(a) ser de fato um gestor(a) com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), que são antes planejadas pelo(a) professor(a) com orientação, apreciação e aprovação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

<sup>23</sup> Esta tese considerou como profissional em EREER profissionais em educação – docentes e gestores(as) – com formação mínima em EREER e atuando por meio de seu fazer pedagógico para promover igualdade racial nas escolas.

A metodologia aqui desenvolvida apresenta as escolas que receberam a pesquisa, bem como a localização municipal em que estavam situadas, as etapas, os formatos e as modalidades de ensino nas quais a pesquisa foi aplicada. Além disso, apresenta também as vozes dos sujeitos da pesquisa em sua compreensão de quais práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial a escola desenvolve, vozes estas que se procurou relacionar umas com as outras, bem como com as observações feitas nas escolas e com as definições de prática pedagógica que atenda a lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes. Por fim, comparou-se os resultados desta pesquisa com a revisão sistemática que foi feita, no intuito de compreender melhor esses resultados quando comparados ao cenário nacional contemporâneo e com a pesquisa nacional com temática semelhante, coordenada por Nilma Lino Gomes e publicada em 2012 (GOMES, 2012b).

Faz-se necessário aqui explicar a escolha por diferentes tipos de Figuras, expressas em forma de gráficos para apresentação dos dados. O quesito raça/cor será apresentado em formato de Gráfico de Setores (Gráfico Pizza) nas Figuras 19, 20 e 21, para melhor representar os dados em forma de percentual. As práticas pedagógicas foram representadas em Gráficos de colunas nas Figuras 24, 25, 26, 27, 28 e 29, apontando o número de cada prática pedagógica em ERER, a comparação entre as referidas práticas pedagógicas identificadas nesta pesquisa e as identificadas na pesquisa de revisão sistemática nas Figuras 30 e 31 foram apresentadas em gráfico de barras para que melhor se compreenda a comparação.

## 2.1 EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ATENDIMENTO À LEI Nº 10.639/2003

A educação antirracista com suas devidas práticas pedagógicas é uma estratégia antiga e eficiente do Movimento Negro brasileiro para educar a si mesmo e propagar os conhecimentos adquiridos nessa formação à sociedade em geral. Essa educação ocorre para além dos muros escolares, inclusive em espaços nem sempre legitimados pela educação institucionalizada, como espaços de sindicatos, associações e vários outros tipos de aquilombamentos que visam construir uma educação libertadora e anti-opressora. Como foi o caso da Frente Negra Brasileira, que, segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000), na década de 1930, criou salas de aula de alfabetização para a população negra, em diferentes localidades. Bem como fez o Teatro Experimental do

Negro, na década de 1940, e o Movimento Negro Unificado, entre o final dos anos 1970 e 1980.

A escola sempre foi um espaço de padronização colonial, portanto, um espaço de afirmação da identidade europeizada e negação da identidade negra e indígena, tratadas como inferiores em todas as dimensões, como física, cultural, intelectual, dentre outras, expondo-se assim o despreparo histórico da escola para tratar com a diversidade dos sujeitos que a compõe. Sobre essa afirmação da identidade branca nas escolas em detrimento das demais, Jacques d'Adesky (2001) defende a negritude como uma forte estratégia antirracista, por meio da negação dos valores da branquitude, em substituição aos seus próprios valores, forma positivada, desde a estética, às heranças culturais e às origens africanas, em confronto com a branquitude, identidade racial branca, dotada de privilégios exclusivos a ela.

Sendo assim, a negritude deveria ser implantada nas escolas como prática pedagógica antirracista por parte de toda a comunidade escolar, reivindicando o respeito ao pluralismo cultural, considerando as diferenças entre os sujeitos como positivas.

Além disso, ainda segundo Jacques d'Adesky (2001), o antirracismo consiste em ações contínuas de combate ao racismo, advindas de diversas áreas, incluindo a educação, e que se distribuem em diversos níveis (local, nacional, continental, mundial). Além disso, o autor também conceitua o antirracismo como a defesa das identidades coletivas ameaçadas e menosprezadas, daí pode-se compreender sua proposição de negritude como método de enfrentamento ao racismo. O que também se assemelha ao conceito de “enegrecer” de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), no qual a autora afirma que se trata da “maneira própria de os negros se porem no mundo” (SILVA, 2011, p. 101), ou seja, uma maneira própria de pensar a negritude brasileira, com suas marcas e valores únicos.

Para Aparecida Sueli Carneiro (2005), o conceito de educação antirracista assume um caráter de educação emancipatória, que desconstitui os saberes e as imagens de controle que reproduzem a estigmatização do corpo negro e a sua destinação para a subordinação, em contraposição de educação que visibiliza os saberes negros e contrapõe-se aos da dominação.

Eliane dos Santos Cavalleiro (2005) na introdução da obra *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03*, publicada em 2005, afirma que uma educação antirracista deve combater a “ideia de inferioridade/superioridade dos indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do

sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada” (CAVALLEIRO, 2005, p. 11) também afirma que uma educação antirracista proporciona bem-estar a todo ser humano que dela participa, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia para todos, sejam negros(as), indígena(s) e brancos(as). Nilma Lino Gomes (2005) corrobora o pensamento de Eliane dos Santos Cavalleiro (2005) afirmando que a luta antirracista e, conseqüentemente a educação antirracista, objetiva construir um país que tenha condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos étnico-raciais que têm uma história de exclusão, e, portanto, uma sociedade concretamente democrática, que respeita e valoriza a diversidade.

Na obra já citada, em que Eliane dos Santos Cavalleiro faz a introdução, Sales Augusto dos Santos (2005) expõe um longo processo de luta em prol da legalização de uma educação antirracista nas escolas pelo Movimento Negro ao longo do tempo e em diversas partes do Brasil. Todo esse percurso evidencia como a política de promoção de igualdade racial nas escolas foi sendo desenhada processualmente e com muito enfrentamento ao racismo estrutural brasileiro, por exemplo, na adoção de leis para uma educação antirracista nos estados da Bahia, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul, do Pará, de Sergipe, de São Paulo e do Piauí, entre o final dos anos 1980 e 1990, tendo como apoio a Constituição Federal (1988) em vigência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, culminando com a lei federal nº 10.639 de 2003, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e foi incorporada pela LDBEN/1996, inaugurando assim a política educacional de promoção de igualdade racial no Brasil que oportunizou, no ano seguinte, em 2004, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como parte dessa política, trazendo o conceito de ERE e, conseqüentemente, de suas práticas.

Alguns anos mais tarde, em 2011, uma nova obra também organizada por Eliane dos Santos Cavalleiro é publicada, *Racismos e Anti-Racismos na Educação: repensando nossa escola*, ampliou a contribuição para a compreensão sistematizada de educação e práticas pedagógicas antirracistas, sobretudo a partir de um artigo da organizadora que compôs a obra, *Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. Além de confirmar o que já foi dito pelos(as) autores(as) aqui já citados sobre educação antirracista, Eliane dos Santos Cavalleiro (2011) aponta características

sistematizadas que, segundo ela fazem parte de uma educação antirracista e, conseqüentemente, dialogam com as práticas pedagógicas antirracistas, a saber:

a) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; b) busca permanentemente por uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; c) repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar; d) utiliza a diversidade presente no ambiente escolar para promover a igualdade, encorajando a participação de todos(as) os(as) alunos(as); e) ensina uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; f) usa materiais que contribuem para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; g) pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; h) elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados; i) mantém um relacionamento afetivo com todos(as) os(as) alunos(as); j) ouve as vozes e os silêncios de alunos(as) de grupos discriminados; k) promove um ambiente acolhedor para todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de seu pertencimento étnico-racial ou condição socioeconômica.

Sendo assim, a educação antirracista, com suas práticas pedagógicas bem definidas, abre as portas para a EREER e para a política educacional de promoção de igualdade racial, preparando-lhe o caminho ao longo de anos por meio de estudos, formações, publicações, engajamentos e sistematização de ideias e conceitos que viriam a ser a base da política fundada pela lei federal nº 10.639, em 2003 e por suas DCNERER, em 2004.

Além disso, em atendimento à lei nº 10.639/2003, tem-se a EREER que se trata de uma reivindicação antiga da educação antirracista brasileira, implantada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, instituída por meio da Resolução 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 17 de junho de 2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004.

Esse documento delibera sobre EREER, trazendo conceitos, objetivos e encaminhamentos para que essa educação se desenvolva em uma articulação entre sistemas de ensino, docentes, coordenador(a) pedagógico(a) e as Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive por meio de seus Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) e correlatos, no intuito de apoiar o desenvolvimento, a implantação e implementação da

ERER e do ensino de história africana e afro-brasileira, em conformidade com a legislação vigente, nas escolas.

Baseada na definição de práticas pedagógicas em ERER, de acordo com as DCNERER (2004), já apresentada neste texto, Nilma Lino Gomes aponta que são “ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias que deveriam acontecer nas escolas” (GOMES, 2012b, p. 32). Percebe-se aqui toda a bagagem trazida pela educação antirracista proposta pelo Movimento Negro no Brasil, muito bem representada na implantação da ERER para as escolas.

Essa implantação da ERER faz surgir uma política educacional de promoção de igualdade racial, bem como criar suportes para o desenvolvimento desta política, delimitando-a e definindo-a.

Por fim, a lei nº 10.639/2003 gerou uma política pública de promoção de igualdade racial nas escolas. Segundo as DCNERER (2004), a política de promoção de igualdade racial no Brasil foi instituída em 2003, com a criação Seppir, que, em articulação com o Ministério da Educação (MEC), define e elabora conseqüentemente uma política educacional de promoção de igualdade racial para o Brasil, que tem como marco regulatório, além da LDBEN em seus artigos 26-A e 79-B e suas DCNERER (2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) e o próprio Estatuto da Igualdade Racial (2010).

As práticas pedagógicas em ERER também são conteúdo no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em sua segunda edição (2013), na qual se defende que

práticas pedagógicas e rotinas educacionais devem ser plenamente orientadas para as relações sociais igualitárias, as quais requerem o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação social brasileira. (BRASIL, 2013, p. 7).

Além disso, esse Plano, orientado pelas DCNERER (2004) também reconhece como práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial aquelas que valorizam a diversidade étnico-racial dos sujeitos, bem como as que são reflexivas, participativas e interdisciplinares que possibilitem ao(à) educando(a) o entendimento de nossa estrutura social desigual.

Outro marco legal para orientar a política educacional de promoção é o Estatuto de Igualdade Racial (2010), o qual aponta que a solidariedade aos membros da população negra como parte da cultura de toda a sociedade deve ser desenvolvida por campanhas educativas, inclusive nas escolas. O referido estatuto traz também o dispositivo da LDBEN em seu artigo 26-A e 79-B, demarcando ainda que nas “datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do Movimento Negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.” (BRASIL, 2012, p. 16).

Segundo Nilma Lino Gomes (2011) o Movimento Negro exige da política educacional

a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização de igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. (GOMES, 2011, p. 114).

Tendo em vista o rápido levantamento histórico e conceitual a respeito da educação e das práticas pedagógicas antirracistas, das relações étnico-raciais e de promoção de igualdade racial, pode-se perceber o quanto uma fortalece a outra, embora venham de contextos históricos distintos, ambas coexistem na conjuntura e são de suma importância para o enfrentamento ao racismo escolar, bem como se perpassam em seus objetivos e definições que serão utilizados neste capítulo para identificar práticas pedagógicas que atendem a lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) nas escolas onde ocorreu a pesquisa, mas tendo por base a ERER, por se tratar de uma pesquisa voltada diretamente para as escolas.

FIGURA 10 – Prática pedagógicas antirracistas, em Educação das Relações Étnico-Raciais e de promoção de igualdade racial

<b>Educação e Práticas Pedagógicas Antirracistas</b>	Se fortalece na primeira metade do século XX, como estratégia do Movimento Negro para inserção da população afro-brasileira em espaços onde tradicionalmente essa população é excluída e vai para além dos muros da escola.
<b>Educação e Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais</b>	Instituída e definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, 2004.  Se constitui de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias que devem acontecer nas escolas.
<b>Educação e Práticas Pedagógicas de Promoção de Igualdade Racial</b>	Instituída pela política de promoção de igualdade racial, inaugurada pela criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), em 2003.  Constitui-se de práticas pedagógicas e rotinas educacionais que devem ser plenamente orientadas para as relações sociais igualitárias, as quais requerem o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação social brasileira.

FONTE: a autora, baseada em documentos e literatura especializada, 2020.

Como já foi discutido no capítulo anterior, a maior parte da história da educação brasileira foi dominada por práticas pedagógicas com perspectivas tradicionais e eurocentradas, esvaziando as escolas em seus conteúdos, metodologias e relações práticas que pudessem contemplar a história e a cultura de povos que foram dominados e, por isso, foram tratados como inferiores, como os(as) indígenas, afro-brasileiros(as) e africanos(as).

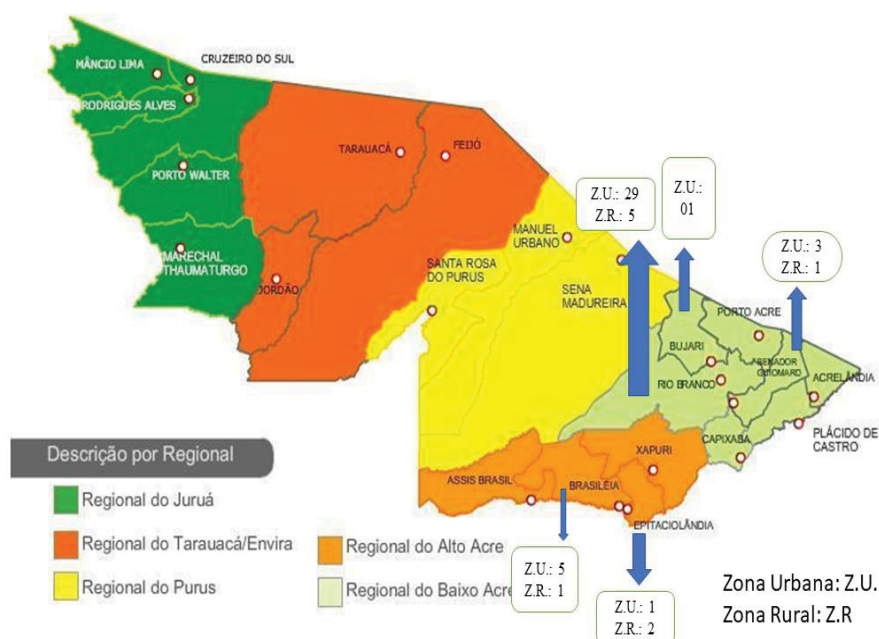
Essa cultura de valorização apenas da herança europeia e colonizadora não esteve presente apenas nas escolas, mas também nas formações de professores(as), tanto as iniciais como as continuadas, que irão construir a mentalidade e a práxis pedagógica docente. Por isso, ainda é difícil para educadores(as) identificarem e compreenderem o que de fato é uma prática pedagógica que reedue para as relações étnico-raciais, que identifique e enfrente o racismo, além de promover igualdade racial.

O mito da democracia racial prejudica ainda mais essa compreensão, pois o pensamento comum e primário é o de que não existe racismo no Brasil e, conseqüentemente, nas escolas, culminando na falta de preocupação com práticas, conteúdos, materiais e discursos racistas tão presentes nesse ambiente. Por isso, a necessidade de que educadores(as) tenham uma definição muito bem dada a partir de ações concretas do que sejam práticas pedagógicas que de fato promovam a aplicação da lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004).

## 2.2 APRESENTANDO AS ESCOLAS QUE RECEBERAM ESTA PESQUISA

Tendo como critério para aplicação da pesquisa a presença de um(a) profissional em EREER, egresso(a) do curso Uniafro, na unidade escolar, a pesquisa alcançou um total de 48 unidades, em cinco municípios do estado do Acre, sendo eles: Rio Branco, Bujari, Senador Guiomard, Brasileia e Epitaciolândia, conforme a distribuição geográfica da pesquisa no mapa a seguir. Dessas unidades, 39 estão situadas em zona urbana e 9 em zona rural desses municípios, o que pode ser considerado um ponto positivo para a implantação da lei nº 10.639/2003 no estado, tendo em vista a amplitude do alcance das práticas pedagógicas desenvolvidas por profissionais com formação na área.

FIGURA 11 – Localização geográfica das escolas que receberam a pesquisa<sup>24</sup>



FONTE: a autora, baseada nos arquivos do Curso Uniafro, 2020.

Apresentar-se-á logo a seguir uma rápida caracterização das redes de ensino dos municípios com escolas que receberam a pesquisa, com dados levantados pelo censo

<sup>24</sup> A divisão por regional que se encontra neste mapa, é uma divisão política do Estado do Acre.

escolar de 2021, a fim de melhor contextualizar esses municípios e a própria pesquisa neles realizada.

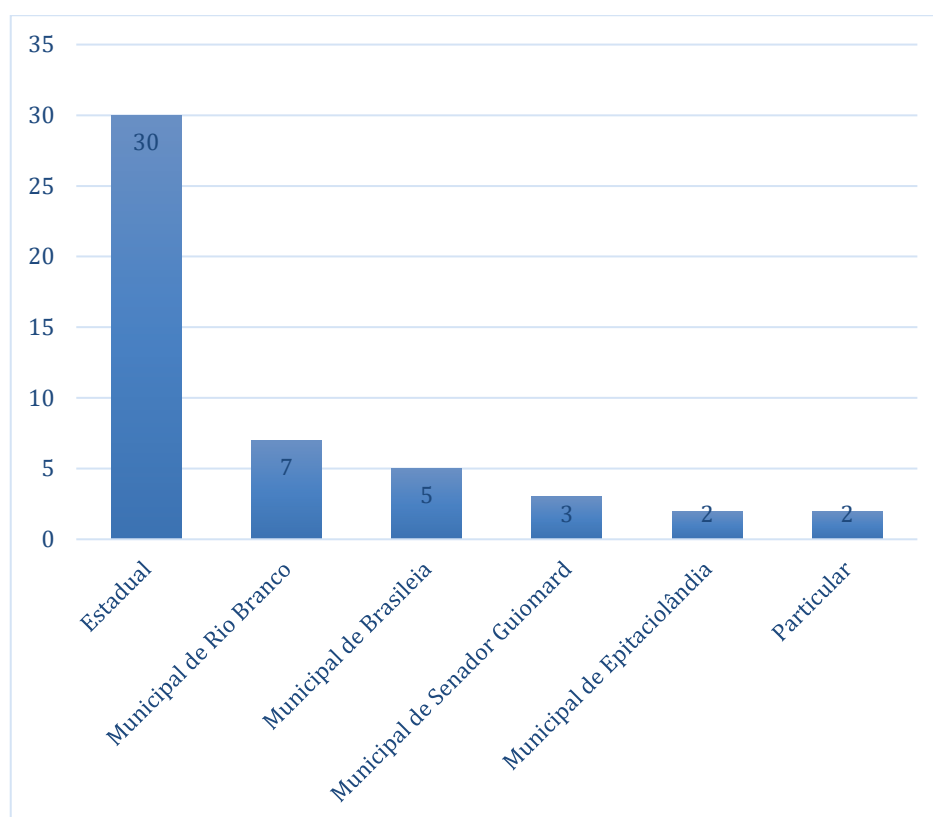
QUADRO 4 – Caracterização das redes estadual e municipais de educação dos municípios que receberam a pesquisa

Município	Rede	Localização	Escolas	Creches	Pré-Escola	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Profissional	EJA
Rio Branco	Estadual	Rural	59	0	0	53	40	58	20	01	06
Rio Branco	Estadual	Urbana	99	0	0	48	41	78	30	03	22
Rio Branco	Municipal	Rural	04	0	04	04	0	04	0	0	03
Rio Branco	Municipal	Urbana	77	45	53	24	0	24	0	0	09
Bujari	Estadual	Rural	20	0	0	16	15	20	12	0	07
Bujari	Estadual	Urbana	01	0	0	0	01	01	01	0	01
Bujari	Municipal	Rural	12	0	03	12	01	12	0	0	0
Bujari	Municipal	Urbana	03	01	02	01	0	01	0	0	0
Senador Guiomard	Estadual	Rural	14	0	0	12	09	14	07	0	05
Senador Guiomard	Estadual	Urbana	05	0	0	02	02	04	01	0	02
Senador Guiomard	Municipal	Rural	04	02	04	03	0	03	0	0	0
Senador Guiomard	Municipal	Urbana	09	04	04	05	01	06	0	0	02
Epitaciolândia	Estadual	Rural	01	0	0	0	01	01	01	0	01
Epitaciolândia	Estadual	Urbana	03	0	0	0	02	02	01	0	02
Epitaciolândia	Municipal	Rural	10	0	06	10	0	10	0	0	0
Epitaciolândia	Municipal	Urbana	08	02	04	04	0	04	0	0	0
Brasileia	Estadual	Rural	01	0	0	0	01	01	01	0	01
Brasileia	Estadual	Urbana	04	0	0	02	02	03	02	0	01
Brasileia	Municipal	Rural	29	0	10	29	0	29	0	0	0
Brasileia	Municipal	Urbana	07	04	03	03	0	03	0	0	0

FONTE: Inep, 2021.

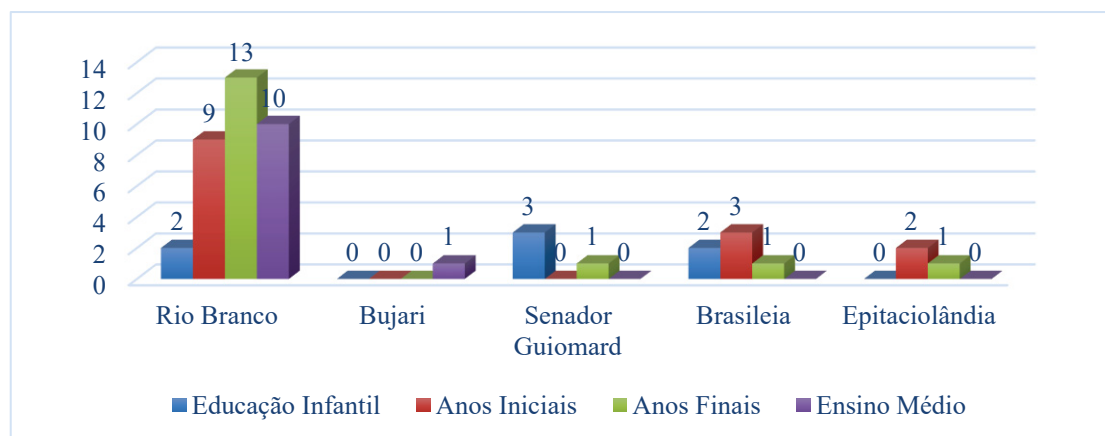
Dentre as unidades escolares que receberam a pesquisa, 07 (sete) são de Educação Infantil, 14 (quatorze) de Anos Iniciais, 16 (dezesesseis) de Anos Finais e 11 (onze) de Ensino Médio, conforme apresentado na Figura 12. Algumas escolas eram mistas em seu formato e modalidade de ensino, mas foi considerada apenas o formato e a modalidade do turno em que o sujeito da pesquisa atuava. Embora alguns sujeitos tenham levado a pesquisa a mais de um turno, como em casos em que eles eram gestores(as) e em casos nos quais uma mesma unidade escolar recebeu a pesquisa em mais de um turno devido por ter diferentes sujeitos da pesquisa atuando em mais de um turno na mesma escola e até mesmo casos em que o mesmo sujeito da pesquisa atuava como professor(a) em mais de um turno na mesma escola. Além disso, algumas dessas escolas eram da rede estadual de educação, outras das redes municipais e houve ainda escola da rede particular, como se pode observar na Figura 12.

FIGURA 12 – Instância da rede educacional das escolas que receberam a pesquisa



FONTE: a autora, baseada na pesquisa realizada, 2020.

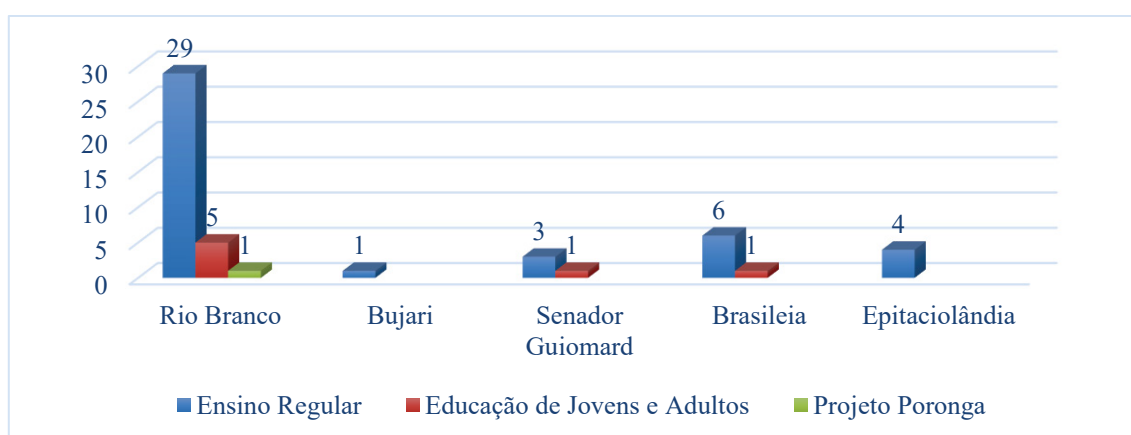
FIGURA 13 – Distribuição de etapas de ensino por município onde a pesquisa foi aplicada



FONTE: a autora, baseada na pesquisa realizada, 2020.

Além disso, não somente o Ensino Regular foi contemplado com esta pesquisa, como também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Poronga, tendo sempre como referência o espaço de atuação do(a) egresso(a) do curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola. Com relação à questão do formato e da modalidade de ensino também pode-se perceber escolas mistas, tendo em Rio Branco duas escolas que atendem ao Ensino Regular e à EJA e uma o Ensino Regular e o Projeto Poronga; em Brasileia tem-se uma escola que atende o Ensino Regular e a EJA; e em Senador Guimard outra com o Ensino Regular e a EJA, conforme sistematização no gráficos a seguir (Figura 14).

FIGURA 14 – Distribuição de formatos e modalidades de ensino por município onde a pesquisa foi aplicada



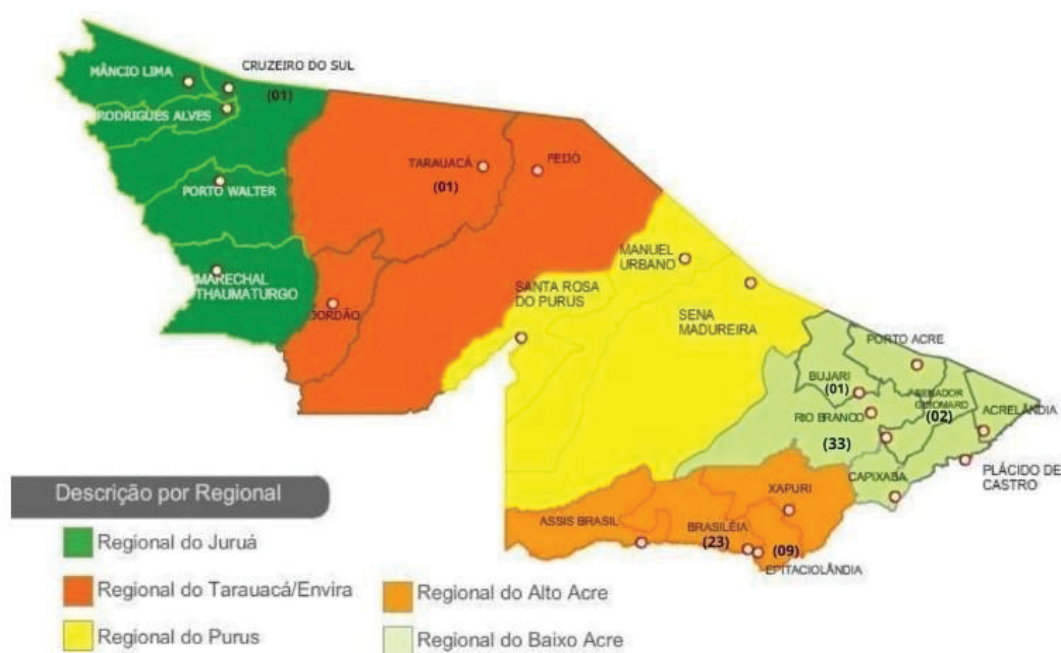
FONTE: a autora, baseada na pesquisa realizada, 2020.

### 2.3 CURSO UNIAFRO: POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA NO ESTADO DO ACRE

O curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola era um dos cursos de formação continuada para professores(as) de Educação Básica que compôs o catálogo da Secadi e MEC, entre os anos de 2008 e 2014 e foi parte fundamental das políticas de ações afirmativas em crescimento no Brasil na primeira década do século XXI.

A Universidade Federal do Acre teve a primeira edição desse curso aprovada pelo MEC em 2013, em formato de especialização específica para professores(as) da Educação Básica. O curso foi concluído em 2015, com duração de 18 meses, ocorrendo nos municípios de Rio Branco e Brasileia, alcançando, professores(as) desses municípios e de outros vizinhos, como Epitaciolândia, vizinho a Brasileia, e Senador Guiomard, vizinho a Rio Branco, como indica o mapa a seguir.

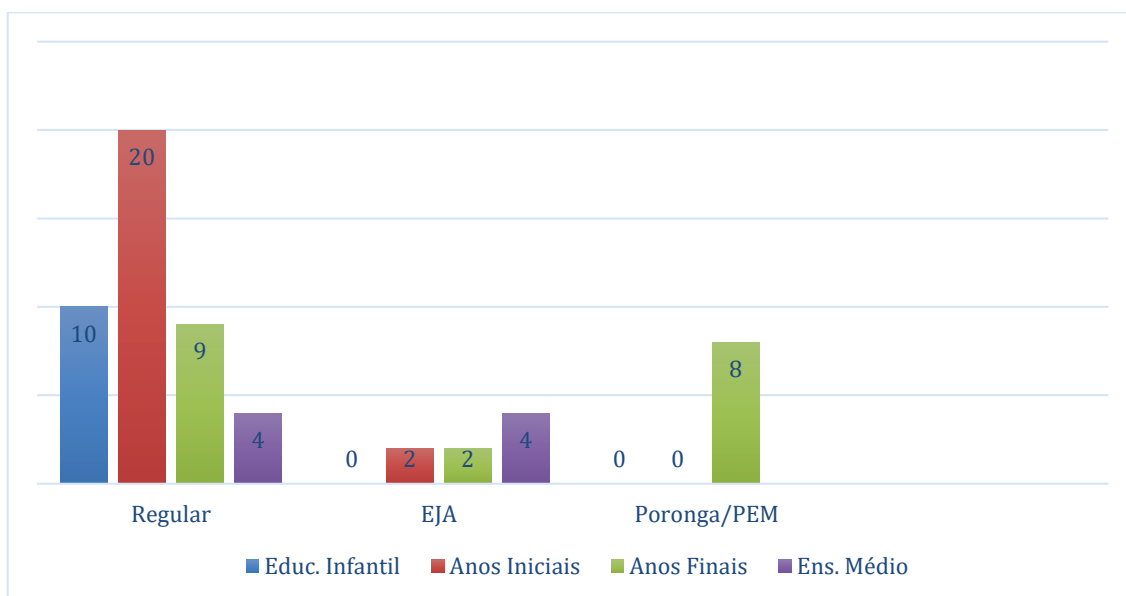
FIGURA 15 – Localização das intervenções pedagógicas do Curso de Especialização Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola (2013 – 2015)



FONTE: Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre, 2020.

Nessa edição foram matriculados(as) 100 (cem) professores(as) da Educação Básica, dos quais 70 (setenta) concluíram o curso que funcionou de forma semipresencial, com algumas disciplinas em formato EAD e outras semipresenciais, mas, em sua maioria, disciplinas presenciais. O trabalho de conclusão do curso foi uma monografia, como resultado de uma intervenção pedagógica em ERER na área de atuação do(a) discente do curso, em seu ambiente de trabalho, o que levou a uma diversidade grande de práticas pedagógicas de ERER em diferentes etapas, fases e modalidades de ensino, como aponta o gráfico a seguir (Figura 16), bem como em diferentes áreas do conhecimento, como será apresentado mais à frente desta tese.

FIGURA 16 – Fases, formatos e modalidades das intervenções pedagógicas do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola

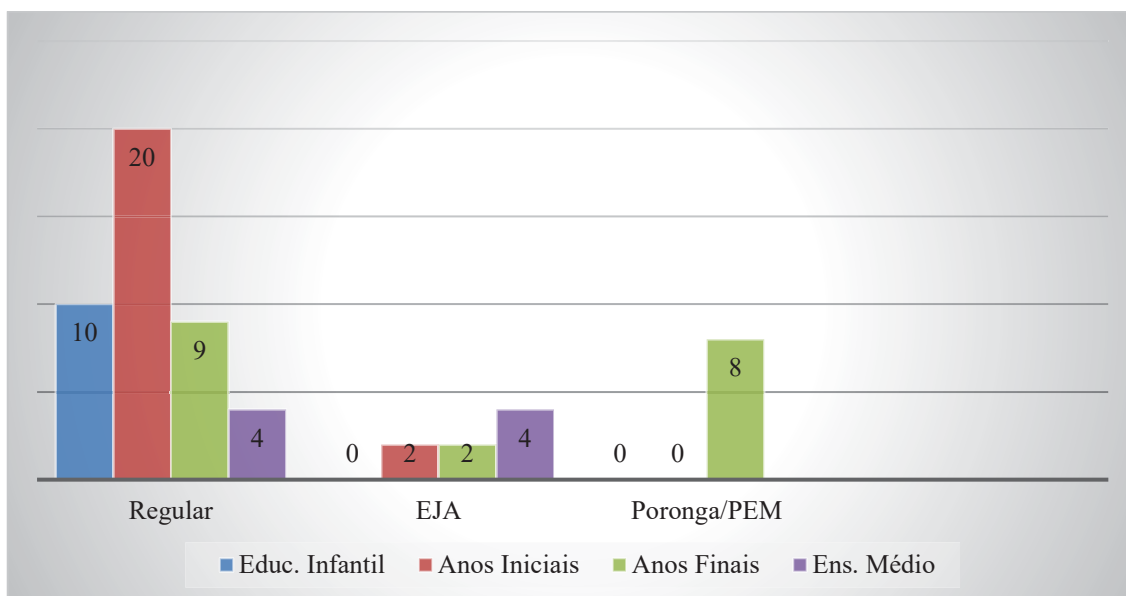


FONTE: a autora, baseada nos arquivos do Curso Uniafro, 2020.

Embora uma outra edição deste curso tenha sido aprovada para a Ufac em 2014, o recurso para que este acontecesse não foi repassado e uma nova edição só veio acontecer em 2016 e em caráter de aperfeiçoamento, com carga horária reduzida de 420h para 180h e ofertada por meio de projeto aprovado para curso de extensão.

A segunda edição do curso Uniafro, formou 34 profissionais para a ERER, dos(as) 50 matriculados, e funcionou apenas no município de Rio Branco, embora tenha recebido discentes de diferentes municípios, de perto e de longe, como Bujari, Porto Acre e Senador Guiomard, próximos a Rio Branco, mas também de Sena Madureira, um pouco mais distante, e de Feijó, município com distância de 362,6 km de Rio Branco, como mostra o gráfico a seguir.

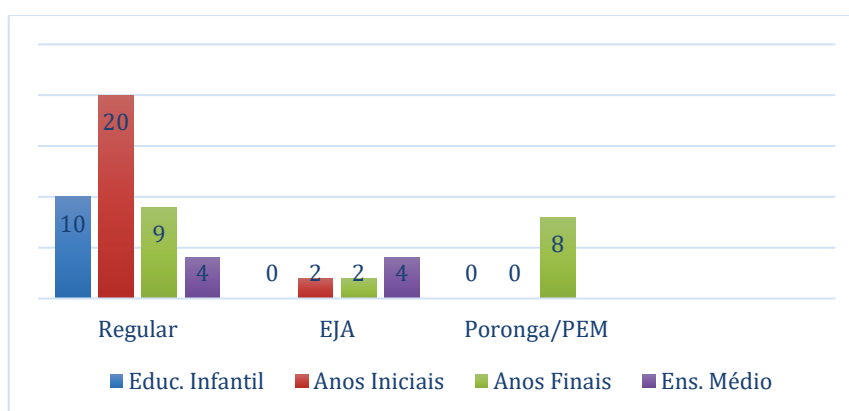
FIGURA 17 – Localização das intervenções pedagógicas do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola (2016)



FONTE: Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre, 2020.

Essa edição, devido ao seu caráter extensionista, não foi exclusiva para professores(as) de Educação Básica, mas para a comunidade em geral, inclusive para licenciandos(as). E, dada sua carga horária extremamente reduzida, no lugar de uma monografia, os(as) discentes escreveram um artigo, porém também como resultado de uma intervenção pedagógica em uma sala de aula, gerando, portanto, uma grande diversidade de práticas pedagógicas com relação às etapas e às modalidades de ensino, como indica o gráfico abaixo (figura 18), e ainda com relação às áreas do conhecimento.

FIGURA 18 – Etapas e modalidades das intervenções pedagógicas do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola



FONTE: a autora, baseada nos arquivos do Curso Uniafro, 2020.

No caso da segunda edição do referido curso, como nem todos(as) eram professores(as) com atuação em alguma escola, os(as) discentes precisaram de autorização das escolas e dos(as) professores(as) onde fizeram sua intervenção pedagógica, providenciada pela coordenação do curso, em uma parceria entre Universidade Federal do Acre e Secretarias de Educação, tanto do estado quanto dos municípios em que os(as) discentes desenvolveram seus trabalhos.

A intervenção pedagógica dos(as) discentes do curso Uniafro, em suas duas edições, era fruto de um planejamento orientado por um(a) professor(a) do curso, projeto na primeira edição e sequência didática na segunda, a partir do que, relacionando com todo o aparato teórico-metodológico oferecido ao longo do curso, os discentes escreveram seus trabalhos de conclusão (TCCs).

Os TCCs das duas edições do curso Uniafro foram realizados a partir do currículo oficial das secretarias de educação, numa demonstração de que as práticas pedagógicas de promoção de igualdade racial podem ser desenvolvidas mesmo a partir do currículo oficial, porém com outras abordagens, com outras metodologias, em que todas as histórias, culturas e identidades sejam valorizadas. Assim, os TCCs, além de descreverem as práticas pedagógicas de EREER, com suas metodologias e seus referenciais teóricos, objetivos associados ao currículo prescrito, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), faziam também a reflexão dessas práticas, a fim de servir de inspiração para outros(as) profissionais também poderem atuar nessa perspectiva de educação para todos e com todos.

A respeito das intervenções pedagógicas realizadas nas duas edições do curso Uniafro, existe um convênio entre Ufac e as secretarias de educação estadual e municipais para que atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam realizadas nas escolas sob a supervisão de um(a) docente da Ufac. Mesmo assim, a coordenação do curso Uniafro preparou um documento de apresentação de seus(as) discentes às escolas em que fariam suas intervenções, explicando do que se tratava a atividade, bem como o período de duração dela, dentre outras definições da ação. No entanto, a maior parte destas intervenções pedagógicas ocorreram de forma direta, já que na primeira edição do curso, seus 70 cursistas formados eram docentes com liberdade de atuação em suas escolas, sobretudo em suas próprias turmas.

Sendo assim, o curso Uniafro foi um espaço de construção de outras possibilidades de práticas pedagógicas, numa demonstração que elas,, além das

tradicionais, seguindo uma proposta decolonial de educação, são possíveis de serem trabalhadas nas escolas. A segunda edição teve os artigos publicados, em 2021, em uma Coletânea, organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, com o título *Coletânea Uniafro: Práticas Pedagógicas em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (ROCHA; COSTA; FRANÇA, 2021).

#### 2.4 CONHECENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENCONTRADAS NA PESQUISA DE CAMPO

Neste subcapítulo serão apresentadas as práticas pedagógicas em EREER identificadas durante a pesquisa nas unidades escolares que foram visitadas. Essa identificação teve como suporte teórico o conceito de EREER resumido por Nilma Lino Gomes (2012) a partir das DCNERER (2004), conforme já mencionado.

Além disso, essas práticas pedagógicas foram identificadas por meio das vozes dos sujeitos da pesquisa que são os(as) discentes, os(as) docentes e os(as) gestores(as) que estão classificados como categorias. As etapas e fases escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) estão aqui pensadas como subcategorias e as práticas pedagógicas apontadas como unidades de registro para análise.

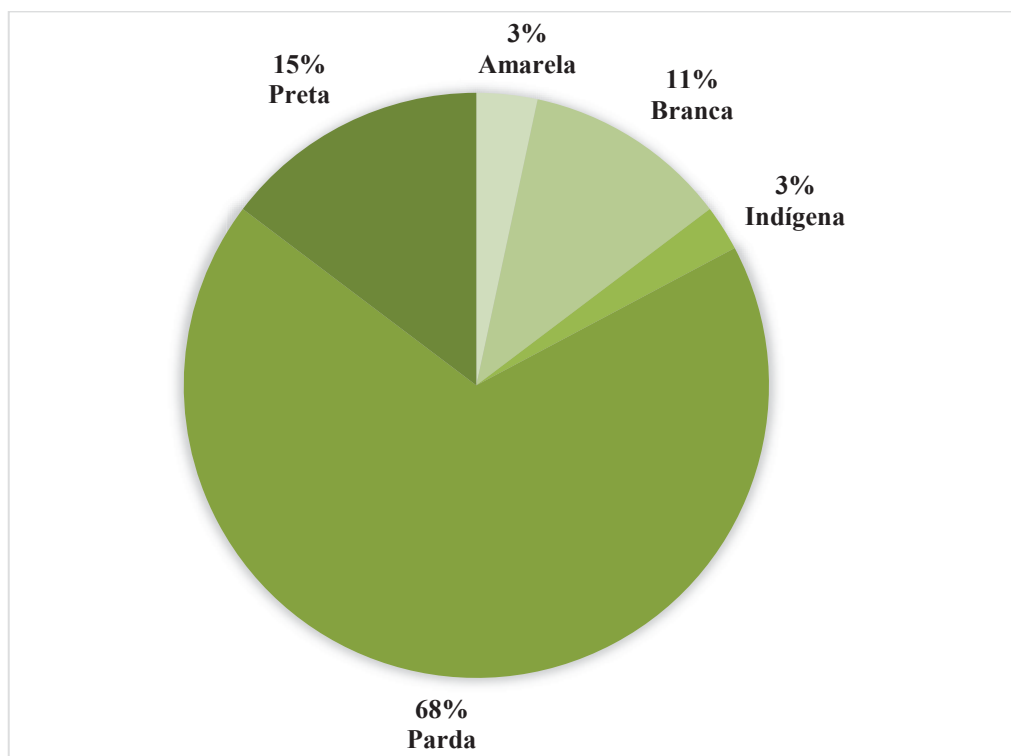
##### 2.4.1 Autodeclaração de raça/cor dos sujeitos da pesquisa

A primeira categoria de sujeito aqui representada é a dos(as) discentes, a respeito da qual também se apresenta aqui suas identidades/pertencimento étnico-racial, apontada por eles(as), durante a marcação do questionário da entrevista semiestruturada.

Considerando que apenas discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio responderam ao questionário, como já fora explicado, foi notado, como demonstrado na Figura 19, que, ao responderem de forma objetiva, o quesito raça/cor do questionário 68% identificaram-se como pardos(as), 15% como pretos(as), 11% como brancos(as), 3% como indígena e 3% como amarelos(as), em um universo de 238 respostas, dentre as quais apenas 01 (um) discente não se autodeclarou. Esses resultados nos mostram a predominância de discentes autodeclarados(as) negros(as) (somativo de pretos/as e pardos/as) , sendo eles 83% dos sujeitos de pesquisa, demonstrando não apenas a

negritude acreana, como também o autorreconhecimento dessa população e a demanda imensa e urgente de educar para as relações étnico-raciais nas escolas acreanas.

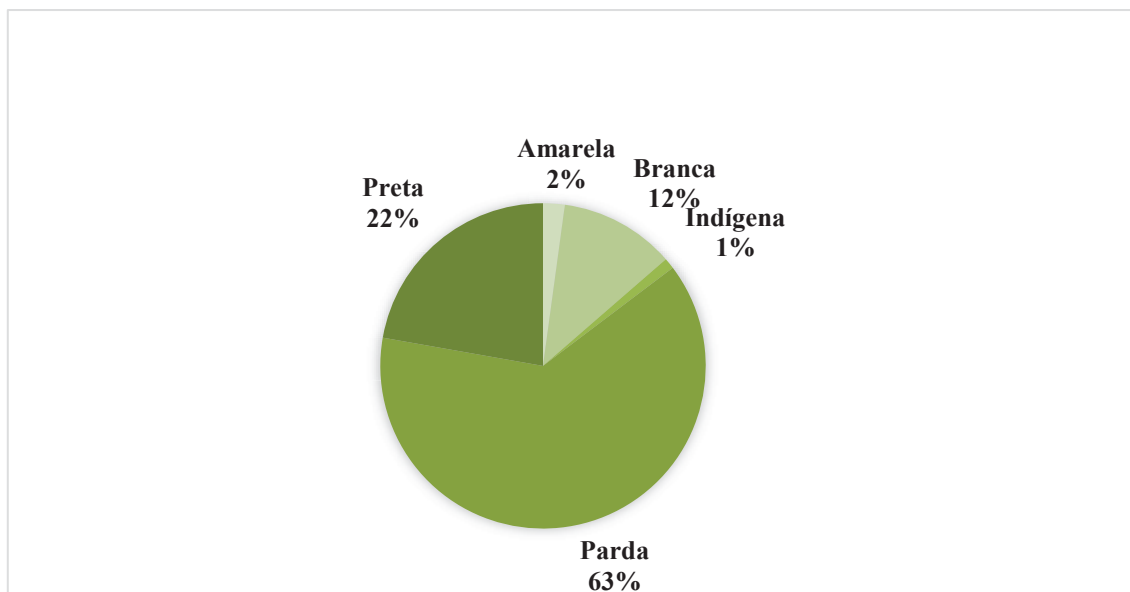
FIGURA 19 – Autodeclaração de raça/cor dos(as) discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio



FONTE: Projeto de Iniciação Científica Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre 2020/2021 baseado nos questionários da pesquisa, 2021.

A segunda categoria de sujeito aqui representada é a dos(as) docentes, sobre a qual também se fez registro de seu pertencimento étnico-racial, conforme indicado na Figura 20, na qual podemos identificar que a grande maioria se identifica como parda, sendo a população negra um percentual de 85%, em um universo de 281 docentes que responderam à pesquisa, das diferentes etapas e fases de ensino da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Além disso, 12% se autodeclarou branca, 2% amarela e 1% indígena.

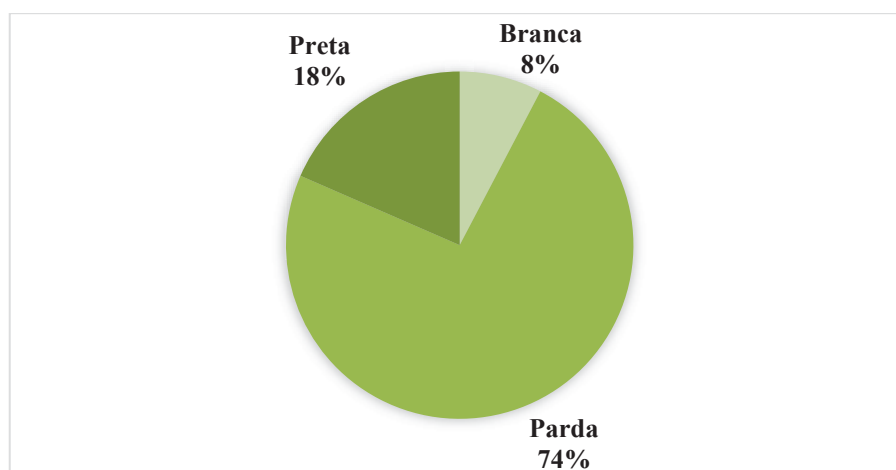
FIGURA 20 – Autodeclaração de raça/cor dos(as) docentes



FONTE: Projeto de Iniciação Científica “Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre 2020/2021”, 2021.

Por fim, a última categoria de sujeitos da pesquisa são os(as) gestores(as) das escolas – identificados(as) aqui como diretor(a), coordenador(a) de ensino ou coordenador/a pedagógico/a do turno em que a pesquisa foi aplicada). Os(as) gestores(as) também fizeram sua autodeclaração de pertencimento étnico-racial no questionário aplicado e representado pela Figura 21.

FIGURA 21 – Autodeclaração de raça/cor dos(as) gestores(as)



FONTE: Projeto de Iniciação Científica “Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre 2020/2021”, 2021.

Assim como as categorias anteriores, em um quantitativo de 65 gestores(as) entrevistados(as), eles(as)(as) se autodeclararam predominantemente como negros(as), sendo 74% como pardos(as) e 18% como pretos(as), ao contrário da pesquisa nacional na

qual esta se baseia, em que os(as) gestores(as) negros(as) foram de 20% na esfera estadual e nenhum na esfera municipal. Na pesquisa desta tese, não houve gestores(as) que se declarassem como amarelo(a) e indígena, sendo que todos os(as) entrevistados(as) responderam a este quesito declarando algum pertencimento étnico-racial, diferentemente da categoria docente, na qual um sujeito da pesquisa não respondeu a este quesito do questionário e outro não soube se autodeclarar quanto ao seu pertencimento étnico-racial.

A análise desses dados precisa ser iniciada com a observação das Figuras 19, 20 e 21, que representam o quesito raça/cor dos sujeitos desta pesquisa, em que se percebe a predominância da autodeclaração negra, tanto por parte dos discentes (81%), como dos(as) docentes (84%) e dos(as) gestores(as) (85%). O que parece seguir a lógica de uma região que teve em seu último censo levantado pelo IBGE o quantitativo de 72,6% de sua população autodeclarada como negra, porém esta alta taxa de autodeclaração de pertencimento étnico-racial é recente no estado do Acre, como demonstra o próprio censo de 2000.

É certo que a população acreana tem crescido nos últimos 20 anos, como também nos aponta o IBGE (2012), mas também é certo que tem crescido as autodeclarações de pretos(as) e pardos(as) no cenário nacional, no qual também tem crescido a negritude e seus valores positivados, como fruto de séculos de luta do Movimento Negro, inclusive do Movimento Negro educador, que, segundo Nilma Lino Gomes (2017), educa ao outro, a sociedade e a si mesmo, trazendo essa discussão para a pauta educacional, institucionalizando a educação antirracista e tornando-a política educacional, colaborando assim para a construção positiva das identidades negras desta geração e fortalecendo as já criadas em gerações anteriores.

Destaca-se ainda nesta discussão a especificidade de ser pardo(a) na Amazônia acreana. É importante ressaltar que no processo histórico desta região sua colonização deu-se tardiamente com relação a outras regiões do Brasil, pois o que conhecemos como o estado do Acre atualmente, até o início do século XX, pertencia à Bolívia, que tinha dificuldades de acesso a esse território. Assim, por muito tempo, durante o processo colonizador europeu na América essa região não foi colonizada, sendo inclusive o único estado sem registro de quilombos no Brasil. Portanto, embora o Censo de 2010 registre que apenas 2,4% da população acreana é de povos indígenas (Brasil, 2012), tem-se no Acre ainda 16 etnias registradas e 02 ainda sem registros pelos não-indígenas. Entretanto, diversos motivos levam pessoas com ascendência e fenótipo indígena se declararem como pardas.

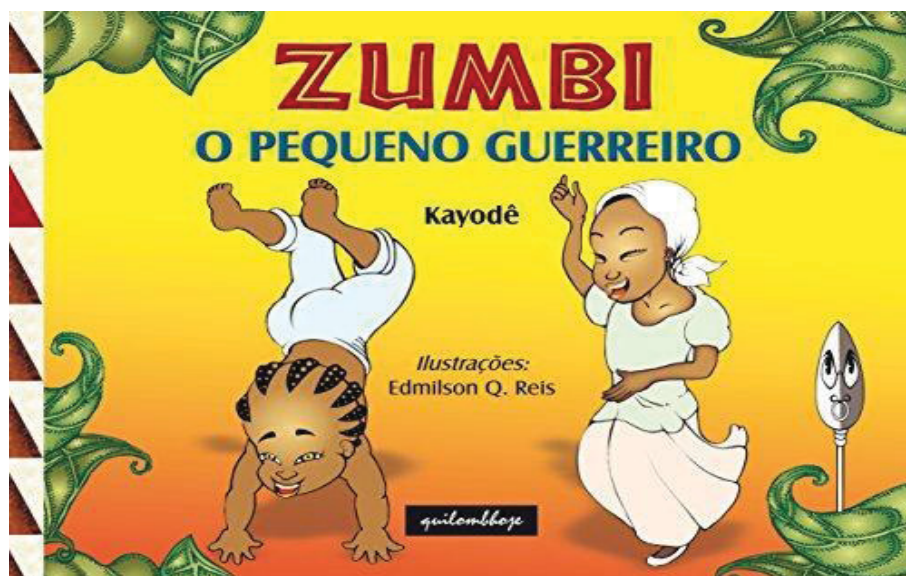
Tendo em vista que a categoria indígena só foi incluída no quesito raça/cor do Censo do IBGE em 1991 e que esta categoria já fora associada no quesito raça/cor do Censo a caboclos(as) (Censos de 1872 e 1890) e a pardos(as) (de 1940 até 1980) é de se compreender que pessoas indígenas atualmente se identifiquem e sejam lidas como pardas, devido ao grande esforço institucional para apagar a identidade indígena, sobretudo dos povos não aldeados. Portanto, parte do que se tem como pardo(a) no estado do Acre atualmente inclui não apenas afro-brasileiros(as), como também indígenas que tiveram suas identidades roubadas e seus descendentes que tiveram seus(as) ancestrais violentados(as) e assassinados(as), vulnerabilizando assim extremamente a identidade indígena na região da amazônica em geral, inclusive na acreana.

#### 2.4.2 – Práticas pedagógicas em ERER pelas vozes dos(a) discentes, docentes e gestores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Foram realizadas, ao todo, 21 rodas de conversas em 07 escolas de Educação Infantil e 14 escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com uma média de 25 alunos(as) em cada ação.

As rodas de conversa ocorreram baseadas na contação da história de *Zumbi, o pequeno guerreiro*, ao longo das quais as crianças manifestaram seus conhecimentos em ERER, bem como em história e cultura africana e afro-brasileira, demonstrando que práticas pedagógicas voltadas para essa temática podem ter sido desenvolvidas com elas ao longo de seu contexto escolar.

FIGURA 22 – Capa do livro Zumbi, o pequeno guerreiro, usado para contação de história e gerar o grupo de discussão



Fonte: Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Zumbi-Pequeno-Guerreiro-Kayod%C3%AA-ebook/dp/B00UPJD7EC>. Acesso em: 15 jul. 2022.

A contação de história, aconteceu no ambiente da sala de aula por parte dos(as) pesquisadores(as) do LabODR/Neabi/Ufac, com auxílio do(a) docente da turma, em geral egresso do Curso Uniafro, por meio do livro, com apresentação das imagens às crianças, ao longo da atividade. O Quadro 05 a seguir é uma síntese das falas das crianças que participaram desta pesquisa em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que revelaram o nível de EREER que elas têm recebido por meio de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O quadro foi organizado de acordo com categorias de análise encontradas nas DCNERER (2004) a respeito das quais as crianças conversaram com os(as) pesquisadores(as) e é um retrato resumido dessas falas das crianças, que servirão de base para posteriores reflexões.

QUADRO 5 – Falas das crianças em meio ao grupo de discussão gerado pela contação da história Zumbi, o pequeno guerreiro condizente com as DCNERER (2004)

Valorização da história e da cultura africana	Valorização da história afro-brasileira	Valorização da cultura afro-brasileira	Valorização da identidade negra e do pertencimento étnico-racial negro	Racismo/Mito da democracia racial
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Falas das crianças a respeito de África.</li> <li>● “Continente que sempre existiu.” (Criança 03 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “Foi onde surgiu o primeiro homem.” (Criança 03 dos AI)</li> <li>● “País dos negros que tiveram muitas vitórias, porque saíram da escravidão.” (Criança 03 dos AI)</li> <li>● “Quando fala em África eu penso na cultura.” (Criança 06 dos AI)</li> <li>● “Tem muita riqueza natural.” (Criança 06 dos AI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Quilombo é casa.” (Criança 01 da Educação Infantil – EI)</li> <li>● “Quilombo é a terra deles.” (Criança 01 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “Zumbi foi um guerreiro.” (Criança 01 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “Dandara e Zumbi moravam lá.” (Criança 02 dos AI)</li> <li>● “Quilombo é o espaço onde as pessoas mostram ancestralidade.” (Criança 02 dos AI)</li> <li>● “Zumbi foi considerado importante pra consciência negra.” (Criança 02 dos AI)</li> <li>● “Quilombo é uma cidade. É um refúgio para se defender das pessoas más. É um lugar bom.” (Criança 10 dos AI)</li> <li>● “Zumbi foi um herói. Dandara ajudava o Zumbi. Era guerreiro.” (Criança 10 dos AI)</li> <li>● “Quilombo era o refúgio dos escravos que fugiam dos brancos, os negros fugiam e iam pros quilombos, por isso são chamados de quilombolas.” (Criança 11 dos AI)</li> <li>● “Quilombo é o lugar onde os africanos vivem, tipo a África, só que é diferente, a África é um país e o quilombo é tipo uma pequena cidade.” (Criança 12 dos AI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Feijoada é da África” (Criança 07 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “Trouxeram a capoeira.” (Criança 08 dos AI, referindo à população negra no Brasil)</li> <li>● “De lá que veio a feijoada, o vatapá, a farofa. “Veio a capoeira de lá.” (Criança 10 dos AI, referindo-se a África)</li> <li>● “Tem uma dança dos negros que é chamada de capoeira.” (Criança 11 dos AI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Os negros estavam tristes e lutaram.” (Criança 01 da Educação Infantil – EI)</li> <li>● “Pessoa negra é aquela que trabalha muito e dá muito valor ao trabalho.” (Criança 06 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “Negro é importante. (Criança 06 dos AI)</li> <li>● “Negro é uma pessoa esforçada, dedicada e trabalhadora.” (Criança 11 dos AI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Não é certo o preconceito contra negros.” (Criança 01 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “Preconceito é quando as pessoas brancas não gostam das pessoas negras por causa da cor da pele, não pode ser preconceituoso.” (Criança 01 dos Anos Iniciais – AI)</li> <li>● “As pessoas brancas escravizavam as pessoas negras sem pagar nada pelo trabalho delas.” (Criança 02 dos AI)</li> <li>● “Racismo é julgar a aparência das pessoas.” Racismo é quando você julga a pessoa por alguma coisa, por exemplo a cor da pele.”</li> <li>● “Racismo é crime.” (Criança 06 dos AI)</li> <li>● “Racismo faz as pessoas se sentirem mal.” “O menino sofria <i>bullying</i> porque era negro.” (Criança 08 dos AI)</li> <li>● “Racismo é quando uma pessoa branca não respeita uma pessoa negra pela cor dela.”</li> <li>● “Racismo é crime.” “Racismo é uma coisa que pessoas brancas fazem contra pessoas negras.” (Criança 09 dos AI)</li> <li>● “O que vem na minha cabeça é que a pessoa negra deve sofrer muito preconceito, mas que vai lutar contra o preconceito feito com ela.” (Criança 11 dos AI)</li> </ul>

FONTE: Projeto de Iniciação Científica Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre 2021/2022, baseada no grupo de discussão com as crianças, promovido pela contação da história de Zumbi, o pequeno guerreiro, 2022.

É motivador a uma pesquisadora em EREER ouvir as vozes de crianças em Educação Infantil e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental que expressam alguma EREER em perspectiva com a lei nº 10.639/2003 e suas DCNERER (2004), as quais de alguma forma demonstram que elas estão sendo envolvidas em práticas pedagógicas que as eduquem para a valorização de suas raízes africanas e de sua identidade afro-brasileira e as eduquem ainda mais para reconhecer o racismo opressor, dando-lhes assim ferramentas para enfrentá-lo.

É perceptível que as práticas pedagógicas desenvolvidas com estas crianças rompem com diversos silenciamentos escolares ocorridos ao longo de séculos, mas que a lei nº 10.639/2003 e a política educacional que ela provocou forçou a ruptura deste silêncio, trazendo para as salas de aula contextos históricos outrora não revelados ou distorcidos. O reconhecimento de que a África é um lugar que sempre existiu e não está meramente atrelado à escravidão moderna, como se consolidou no ensino tradicional escolarizado, relacionando a ela, inclusive, a compreensão do surgimento da humanidade por ela, como mencionou uma das crianças, é de fato um forte indício de que o ensino de história e cultura africana vem sendo tratado de forma para além do tradicional aspecto de pobreza, fome e outros estereótipos que envolvem o continente, limitando-o a um conceito negativo a respeito dele.

A ideia das crianças de que em África tem muita riqueza natural foge a esse conceito de pobreza que a colonização do saber lhes impôs. Além disso, ouvir de uma criança que ela relaciona a África com cultura também rompe com a tradicional ideia de que na África não há história nem cultura e que é um espaço geográfico muito mais relacionado à fauna e flora, no qual o próprio ser humano se encontra sem cultura ou civilização alguma, conceitos esses forjados pelo eurocentrismo colonial, cujas as práticas pedagógicas decoloniais visam romper e ter como resultado conhecimentos como os expressos nas falas das crianças registradas no Quadro 05. Outra fala registrada é a que uma criança relaciona a África e os africanos a sujeitos que lutaram e venceram a escravidão, demonstrando que ela tem a identidade africana como positiva, o que também nos remete a pensar que esta criança tem vivenciado práticas pedagógicas que a eduquem para pensar dessa forma.

A valorização da história afro-brasileira, exigida pelas DCNERER (2004) é outra característica importante de ser observada nas falas das crianças quando elas falam sobre quilombo, Zumbi e Dandara. Muitas crianças já conheciam esses elementos e

protagonistas históricos de forma positiva e, por isso, disponibilizaram-se a dialogar sobre a história que ouviram da equipe de pesquisa que a contou.

Sabe-se que o ensino tradicional não apenas silenciou a história da população negra no Brasil, mas também que quando a contou a fez de maneira negativa, em que a população negra é representada humilhada, apenas escravizada, sem resistência ou como criminosos, dentre outros fatores negativos.

As crianças envolvidas em práticas pedagógicas que as eduquem para as relações étnico-raciais conforme a lei nº 10.639/2003 podem considerar a história dos negros no Brasil por outro viés, no qual elas conhecem heróis(as) negros(as), como o Zumbi, que elas consideram corajoso e valente para lutar por liberdade; em uma das escolas em que a pesquisa foi realizada ao perguntar às crianças se elas conheciam Zumbi, elas apontaram para um cartaz que tinha na sala, com imagem e informações sobre o personagem em questão, como ilustra a Figura 23 abaixo, foto do que está descrito aqui.

FIGURA 23 – Contação da história Zumbi<sup>25</sup>



FONTE: Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre, 2022.

<sup>25</sup> História do pequeno guerreiro por uma pesquisadora do LabODR/Neabi/Ufac numa turma que tinha na parede um cartaz com a imagem de Zumbi dos Palmares, com um texto informativo sobre ele e as crianças o apontando para relacioná-lo com a história que estava sendo contada

Práticas pedagógicas que eduquem para as relações étnico-raciais podem também levar os(as) educandos(as) a conhecerem e reconhecerem a grandiosidade do que é um quilombo para além de seu aspecto físico e geográfico, levando-os(as) a pensarem o quilombo como sendo a casa e a terra deles(as), relacionando-o com a África, compreendendo-o como uma reprodução do modo de vida desse continente, que de fato era a casa e a terra deles, onde viviam livres, a ponto de uma criança dizer que quilombo é um espaço em que os(as) negros(as) mostram ancestralidade.

Por fim, as crianças também consideraram o quilombo como um lugar de refúgio, compreendendo sua importância no processo de resistência à escravidão. Algumas crianças que participaram das rodas de conversa promovidas pela contação da história já conheciam o significado do termo “quilombo”, apontando-o antes e depois da contação de história, como um lugar para onde os(as) negros(as) fugiam da escravidão e onde eram felizes.

As falas das crianças também revelam que elas identificam culturas brasileiras de origem e/ou de influência africana e mencionam como algo positivo, ao contrário do que essas culturas já representaram dentro da história do Brasil. Elas mencionam a feijoada, o vatapá, a farofa e a capoeira como elementos da cultura afro-brasileira. Percebe-se aqui o rompimento com o racismo que inferiorizou e até mesmo criminalizou essa cultura por séculos (como no caso da capoeira), inferiorização essa, inclusive, transmitida no ensino tradicional.

Ainda há muito a se conquistar nesse aspecto, uma vez que a cultura afro-brasileira não se limita apenas às artes e ao legado alimentício, mas também a um rico legado tecnológico, que ainda é negligenciado em nossas redes de ensino, e a ausência desse conhecimento nas falas dos sujeitos desta pesquisa é uma demonstração disto.

A valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira resulta em uma identidade negra positiva, como já mencionaram as DCNERER (2004). Algumas crianças faziam, ao longo da contação da história e da observação das ilustrações, a relação da cor de pele de Zumbi com a delas, ficando felizes em conhecer um herói com sua cor, numa descoberta ou numa confirmação positiva de sua identidade negra.

Na maioria das escolas as crianças se identificaram como negras, sobretudo após ouvirem a contação da história. As crianças que participaram desta pesquisa, em sua maioria, relacionam as pessoas negras a pessoas lutadoras, trabalhadoras, importantes, esforçadas e dedicadas.

Ainda que se tenha muito a avançar também neste aspecto, uma vez que as ideias positivas que as crianças têm sobre a população negra estão muito atreladas ao processo de escravidão ao qual foram submetidas, relacionando essa população sempre ao trabalho, ao esforço e à luta, já é uma grande conquista da EREER que elas vêm recebendo, tendo em vista que por muito tempo a população negra foi prioritariamente relacionada discursivamente em várias esferas da sociedade com os estereótipos de “ladrão”, “malandro”, “preguiçoso”, dentre outros que muito negativaram a identidade negra. Porém ainda não relacionam a pessoa negra com profissionais de alto *status* econômico, intelectual e social, como forma de valorização dessa população, o que ainda é uma conquista a ser alcançada tanto de forma concreta na sociedade quanto no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Por fim, percebe-se uma EREER por meio das falas das crianças que participaram desta pesquisa, que não apenas identifica o racismo que sofrem, como também o racismo que praticam, ou seja, elas compreendem que racismo existe, inclusive no ambiente escolar, que está ligado ao fenótipo negro, desmontando assim o cristalizado mito da democracia racial que, infelizmente, ainda perdura na sociedade brasileira, inclusive nos espaços escolares e até mesmo na mentalidade de muitos profissionais da educação que foram sujeitos desta pesquisa.

Ainda que as crianças confundam os termos preconceito, discriminação e *bullying* com racismo, o que, inclusive, também acontece com muitos adultos que foram sujeitos desta pesquisa, a maioria delas sabe descrever com detalhes as características do racismo, de como ele se pode se manifestar e que é crime; e todas foram unânimes em dizer que racismo é errado.

Fora das rodas de conversa, é importante registrar que em muitas escolas as crianças tinham compreensão do que é racismo, associando às suas próprias experiências, chegando uma delas a dizer que racismo é “chamar os outros de preto”, e outra a dizer que já presenciou racismo quando viu a cena onde uma criança disse para a outra “cala a boca, seu preto”; outra criança afirmou ainda que “a chamaram de negra feia”, dando a entender que elas compreendem o sentido pejorativo com os quais os termos preto e negra são mencionados para caracterizar uma pessoa, inferiorizando-a por sua cor, constituindo-se no clássico racismo.

Sendo assim, percebe-se pelos conhecimentos manifestados pelas crianças que os apontamentos dos(as) gestores(as) e dos(as) professores(as) das escolas, apresentados

mais à frente, a respeito das práticas pedagógicas em questão, articulam-se com as falas das crianças sobre o tema.

É importante mencionar que ao longo da trajetória da pesquisa também foram encontrados muitos desafios e fatores que não correspondem às práticas pedagógicas que esta pesquisa se interessa em encontrar. Muitas crianças nunca tinham ouvido falar de Zumbi, outras associavam o personagem histórico aos seres mortos-vivos apresentados em filmes e séries televisivas. Também houve crianças que relacionaram a África apenas com miséria e/ou animais. Muitas vezes, elas ficavam dispersas, inquietas, sem atenção na contação de histórias. Por vezes, riram dos colegas que se identificaram como preto(a) ou negro(a). Alguns confundiam África com país, o que também é comum mesmo entre os adultos. Porém, esses desafios aqui relatados não impediram esta pesquisa de identificar a EREER que essas crianças vêm recebendo, por meio de práticas pedagógicas que as têm educado para se relacionarem bem com seus diferentes.

Com relação aos(as) docentes e gestores(as) entrevistados(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental alguns dados coletados por meio das entrevistas e dos questionários aplicados estão agrupados para fins didáticos, a fim de facilitar a leitura dos muitos dados desta pesquisa. É compreendido por esta pesquisa que Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são etapas da Educação Básica completamente distintas e estão agrupadas aqui apenas por uma aproximação metodológica entre estas etapas, diretamente ligadas à faixa etária mais aproximada entre seus discentes.

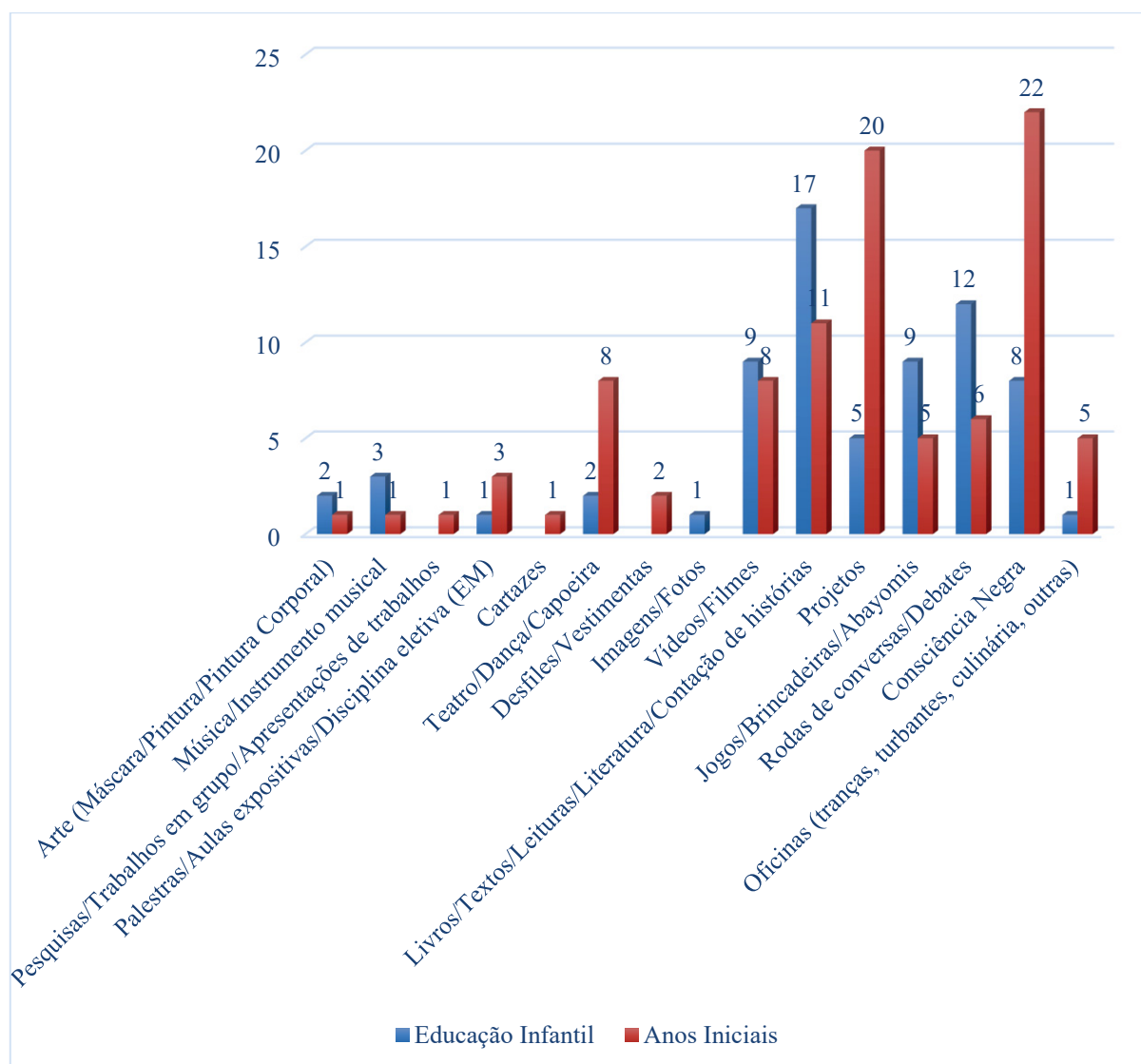
No universo de 62 docentes entrevistados(as), 45 afirmaram conhecer a lei nº 10.639/2003 e mesmo que apenas 22 tenham dito ter formação continuada em EREER, todos afirmaram ser possível trabalhar EREER, bem como história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. E quando perguntado como esse trabalho era possível de ser feito, eles(as) deram as respostas que estão sintetizadas na Figura 24 adiante.

Refletindo sobre o conceito, já citado, de prática pedagógica em EREER sistematizado por Nilma Lino Gomes (2012), para esta pesquisa foi considerado relevante associar as escolhas metodológicas, os recursos utilizados e as situações de aprendizagem desenvolvidas pelos(as) docentes em suas diferentes formas de promover igualdade racial por meio de sua atuação com os(as) discentes nas escolas nas quais são alocados(as).

Na Figura a seguir, gerada por meio das respostas dadas pelos(as) docentes às entrevistas e ao questionário a eles(as) aplicado, pode-se perceber que as práticas pedagógicas apontadas por eles(as), tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais,

têm linguagens específicas para o público infantil, buscando associar metodologias e recursos que possam conversar com essas práticas e de fato educar para as relações étnico-raciais.

FIGURA 24 – Atividades/Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais<sup>26</sup>



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2021.

Na Educação Infantil, entre as práticas pedagógicas de EREER apontadas pelos(as) docentes, nota-se a preponderância da linguagem por meio da contação e leitura de histórias, enfocando a literatura infantil para a EREER para crianças pequenas e bem

<sup>26</sup> Nesta pesquisa, as práticas pedagógicas apontadas por discentes, docentes e gestores foram divididas em categorias por área de aproximação dos trabalhos apontados, que envolvem metodologias de ensino, linguagens, recursos didáticos e fontes de pesquisa, esses elementos compõem as práticas pedagógicas e assim se efetivam pelo tratamento didático do(a) docente em seu processo de ensino e aprendizagem.

pequenas, com o uso de livros e textos, numa interação entre docente e discente a fim de fazer dessa prática pedagógica uma forma de trazer representatividade, por meio dos(as) personagens e de suas histórias contadas, para o espaço escolar, abrindo espaço para que crianças negras se vejam nessas histórias de forma positiva.

A literatura infantil de promoção de igualdade racial apresentou como uma grande oportunidade para várias outras práticas pedagógicas, relatadas pelos(as) docentes nas entrevistas, como o relato por parte dos(as) alunos(as), tanto por meio da oralidade, como de pinturas e até teatro, como pequenas dramatizações da história contada, feitas pelas crianças, sob coordenação docente, permitindo assim às crianças negras viverem protagonismos, dando-lhes a autoestima necessária para valorizar seu pertencimento étnico-racial.

Em segundo lugar, os(as) docentes da Educação Infantil apontam como parte de suas práticas pedagógicas em EREER o uso de jogos, brincadeiras e bonecas abayomis. Essas estratégias tratam da ancestralidade das crianças negras de forma positiva e atrativa para todas as crianças, negras, indígenas e brancas, envolvendo-as numa interação propositiva de respeito e reconhecimento do valor do outro em sua identidade, história e cultura. Em pé de igualdade com essas práticas estão os vídeos e filmes, que são cada vez mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem, tanto pela facilidade de acesso, visto que atualmente as escolas acreanas são equipadas com *kits* multimídias, como pela familiaridade das crianças com esse tipo de prática pedagógica. Também é crescente o número de vídeos, filmes e animações dedicados à representatividade positiva de crianças negras, que lhes possibilitam ampliar sua visão de mundo a respeito de si mesmas e suas perspectivas identitárias de forma positiva e inclusa na sociedade de múltiplas formas.

Os trabalhos voltados para novembro, o mês da Consciência Negra, de acordo com o artigo 79-B da LDBEN/1996, aparecem em terceiro lugar dentre as práticas pedagógicas, momento em que, segundo os(as) docentes, culminam-se projetos de EREER desenvolvidos ao longo do ano, já englobando assim o quarto lugar apontado pelos(as) docentes em suas práticas pedagógicas de EREER. Algumas escolas apontaram a Consciência Negra sendo trabalhada em um dia, outras indicaram para o trabalho com este assunto o período de uma semana e outras ainda indicaram o período de um mês, por isso em todo este capítulo as práticas pedagógicas envolvendo ações relacionadas à Consciência Negra, conforme o artigo 79-B da LDBEN/1996 e as DCNERER (2004), que priorizam o 20 de novembro e seu entorno temporal, seja a semana que contém este dia ou o próprio mês de novembro, foram agrupados em um único item denominado

Consciência Negra, independente do período de tempo em que as atividades sejam desenvolvidas nas escolas.

Observou-se, inclusive, que muitas práticas pedagógicas englobadas na categoria de “consciência negra” já são desenvolvidas ao longo do ano, muitas vezes para que em novembro se tenha a culminância e outras vezes não, desenvolvem-se ao longo do ano como parte da rotina comum da sala de aula. Por isso, o diferencial das práticas pedagógicas em EREER categorizadas como “consciência negra” não está na prática pedagógica em si, mas na temporalidade em que ela se desenvolve, que é novembro, em resposta ao artigo 79-B da LDBEN/1996, fortalecendo não apenas a legislação, mas sobretudo a proposta do Movimento Negro brasileiro de tornar o 20 de novembro um dia de reflexões e de valorização da história e da cultura da população negra brasileira.

Por fim, tem-se, em um número reduzido, o apontamento pelos(as) docentes de atividades musicais, artísticas, de expressões corporais (como danças, teatro e capoeira), palestras, atividades com uso de iconografia (imagens e fotos) e ainda quem citasse a prática de oficinas, sobretudo as estéticas, para feitura de turbantes e tranças.

Já os(as) docentes dos Anos Iniciais apontaram a Consciência Negra (seja em forma de dia, semana ou mês) como sua principal prática pedagógica em EREER. Segundo as DCNERER (2004) brancos(as) e negros(as) precisam ser despertados na construção de uma consciência negra.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004).

É certo que as atividades realizadas no mês de novembro podem também representar a preocupação já levantada por Nilma Lino Gomes (2007) e que Torres Santomé (1995) denominou de “currículo turístico”, trata-se de atividades realizadas ocasionalmente, em detrimento de alguma data, ocasião ou acontecimento específico, mas de forma isolada do restante da proposta curricular da escola. As atividades voltadas para o Dia da Consciência Negra, ainda que em cumprimento do artigo 79-B da LDBEN, quando desenvolvidas neste contexto de currículo turístico correm o sério risco de agravar ainda mais o racismo escolar e em nada educar para as relações étnico-raciais.

Em segundo maior índice de práticas pedagógicas em EREER, os(as) docentes dos Anos Iniciais apontaram os projetos, o que bem dialoga com a culminância das ações

de Consciência Negra, em novembro, que geralmente, costuma ser o resultado de projetos construídos ao longo do ano letivo.

A área da linguagem (livros/textos/leituras/literatura/contação de histórias) aparece em terceiro lugar, mas ainda com um alto índice de incidência e pelo que se pode perceber durante a pesquisa, também dialoga com as duas primeiras práticas pedagógicas mais apontadas, uma vez que grande parte dessas práticas da área da linguagem são realizadas em forma de projetos escolares, com culminância em novembro, em alusão ao mês da Consciência Negra.

Em quarto e quinto lugar, empatados como práticas pedagógicas mais realizadas, de acordo com os(as) docentes para promover igualdade racial no ambiente escolar, estão as atividades envolvendo expressões corporais (teatro/dança/capoeira) e as atividades de uso de mídias (vídeos/filmes), numa demonstração de equilíbrio entre o movimento e a quietude, demonstrando que de todas as formas é possível educar para as relações étnico-raciais.

Jogos, brincadeiras, abayomis e rodas de conversa ou de debates aparecem em sexto e sétimo lugar entre as práticas pedagógicas em EREER, numa média de 50% de menor incidência do que na Educação Infantil, revelando aqui grandes distinções entre uma etapa e outra, ainda que os(as) discentes tenham idades relativamente próximas e estejam todos(as) incluídos(as) na categoria da infância brasileira. Percebe-se aqui a mudança de foco nas atividades com as crianças, possivelmente na busca de melhor obter sua atenção, concentração e motivação nas atividades. Embora o lúdico dos jogos, brincadeiras e abayomis continue sendo fundamental para a construção positiva de suas identidades e as rodas de conversas fundamentais para que se expressem a respeito de suas diferenças e compreensão delas e da importância do respeito ao próximo, os(as) docentes aqui em pesquisa escolheram outras ações, também de importante valor para contribuir com a EREER em suas aulas.

Em oitavo lugar, tem-se as oficinas (tranças, turbantes, culinária, dentre outras), que, embora em pé de igualdade com os sexto e o sétimo lugares, têm uma incidência maior do que na Educação Infantil, o que talvez se justifique pelo fato de o(a) docente encontrar apoio em sua proposta curricular para esta etapa de ensino.

Por fim, citadas com uma incidência muito pequena, têm-se as atividades voltadas para a estética, como desfiles/vestmentas, arte, música, produção do próprio(a) aluno(a), como pesquisas/trabalhos em grupo/apresentações de trabalho e cartazes. É importante dizer do cuidado que se deve ter com atividades voltadas para a estética, como

oficinas de tranças e de turbantes, bem como desfiles e vestimentas, dentre outras, para que não se corra o risco de descaracterizar a promoção da igualdade racial que deve ser o foco dessas atividades e tornando-as descontextualizadas e esvaziadas de EREER.

Em se tratando dos(as) gestores(as) entrevistados(as), poucos(as) foram os(as) que nessas etapas e fases de ensino que apontaram práticas pedagógicas em EREER nas escolas que dirigiam e menos ainda na Educação Infantil. Nesta faixa, as práticas, igualmente, mais apontadas pelos(as) gestores(as) foram os jogos, as brincadeiras e as abayomis, atividades lúdicas próprias do processo de ensino e aprendizagem dessa faixa etária, bem como livros, textos, leituras, literatura, contação de histórias, bem articulado com as rodas de conversas e debates. Seguidas de pesquisas e trabalhos em grupo e apresentações de trabalho, bem como projetos, que bem se articulam com a opção anterior, e, por fim, vídeos e filmes.

Com relação aos Anos Iniciais, um número maior de gestores(as) identificou práticas pedagógicas em EREER em suas escolas, embora ainda tenha sido um quantitativo reduzido de respostas, frente ao montante de sujeitos entrevistados, uma vez que apenas 12 dos 65 gestores(as) participantes desta pesquisa responderam esta pergunta na entrevista semiestruturada por meio de questionário aplicado. A prática pedagógica mais apontada foi a de rodas de conversas e debates, seguida de palestras e aulas expositivas, depois os projetos e, por fim, foram citadas as atividades voltadas para a Consciência Negra, bem como oficinas (tranças, turbante, culinária, outras), teatro, dança, capoeira e vídeos/filmes.

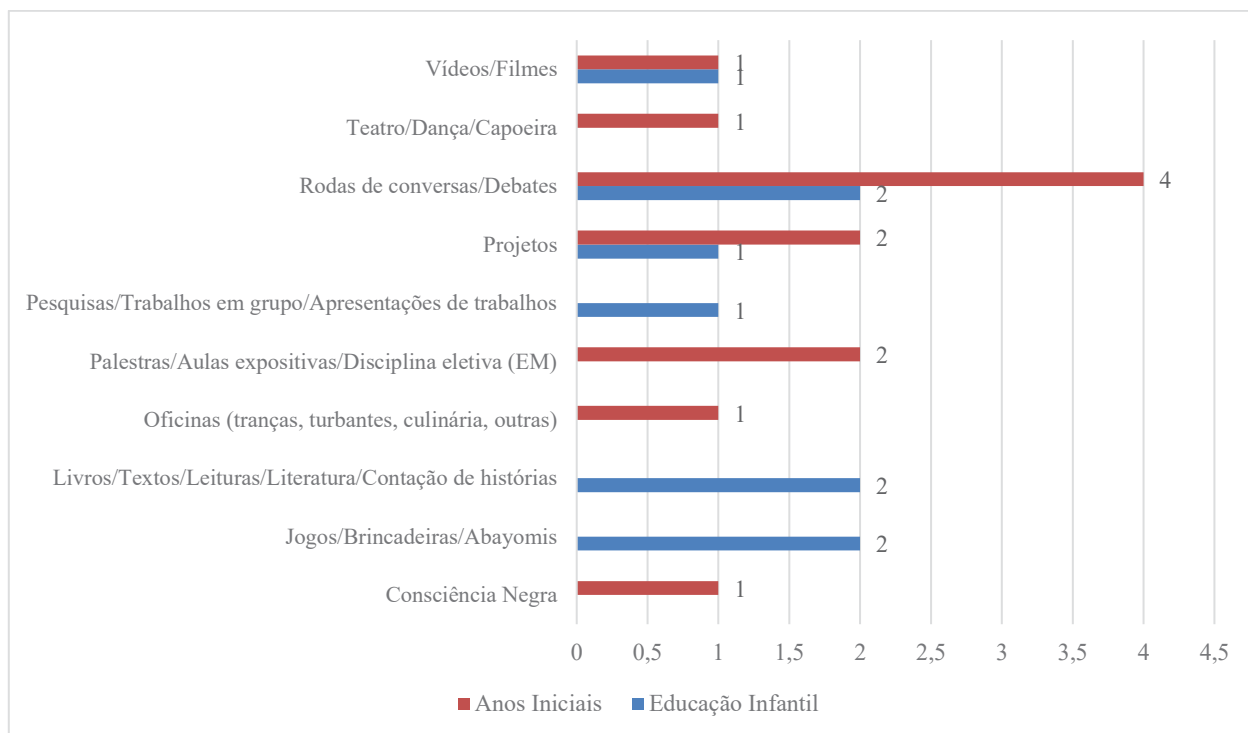
A entrevista com esses(as) gestores(as) revelou que eles(as) conhecem pouco da rotina da sala de aula e, conseqüentemente, das atividades realizadas pelos(as) docentes e que pouco se envolvem com elas. Pode-se considerar também que, além da pouca atuação de grande parte deles(as) no desenvolvimento das práticas pedagógicas de EREER em suas escolas, essas atividades, embora já em desenvolvimento pelos(as) docentes e já com algum efeito sobre os(as) discentes, que nas rodas de conversa, em sua maioria, demonstraram já ter tido contato com a temática em pesquisa, ainda não estão institucionalizadas e ocorrem mais em caráter individual e sobre a responsabilidade de sujeitos específicos. Assim como na pesquisa realizada por Nilma Lino Gomes (2012) a política educacional para as relações étnico-raciais ainda está em processo de implementação nas escolas de Educação Infantil e de Anos Iniciais no estado do Acre, porém isso precisa acontecer de forma institucionalizada para que possa de fato se

fortalecer e se enraizar, uma vez que o racismo é institucionalizado, o antirracismo também precisa o ser.

Mesmo que atualmente os processos de acesso aos cargos de diretores(as) ocorram de forma democrática, por meio de eleição na comunidade escolar, esse cargo democrático é perpassado pelo racismo estrutural, que, conforme afirma Silvio Luiz de Almeida (2019), conduz uma estrutura social racializada e privilegiada, na qual o racismo é um de seus componentes orgânicos, ou seja, as conquistas democráticas da sociedade contemporânea são limitadas ao racismo, que é reproduzido nas instituições de ensino, por isso, a necessidade urgente de implementação da lei nº 10.639/2003. Sendo assim, pode-se perceber que a democracia conquistada e estabelecida para o acesso ao cargo de diretor(a) de escola ainda não se estabeleceu na atuação da gestão na construção de uma escola antirracista que inclua a todas as pessoas em suas histórias, culturas e identidades, já que a maior parte desses sujeitos da pesquisa se mostraram alheios a essa luta cotidiana em defesa da EREER.

Esses resultados levaram à construção da Figura 25 que busca sistematizar as respostas dos(as) gestores(as) a esta pesquisa ao identificar práticas pedagógicas de EREER desenvolvidas em suas escolas.

FIGURA 25 – Atividades/Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por gestores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2021.

Sendo assim, percebeu-se que nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais muitos discentes estavam inseridos(as) em práticas pedagógicas de EREER, apontadas pelas falas dos(as) docentes e dos(as) gestores(as). Percepção esta que foi alcançada por meio da escuta às suas falas durante as contações de histórias e das rodas de conversas proporcionadas por ela, nas quais se percebe o processo de implementação da lei nº 10.639/2003, ainda que em meio a uma educação estruturalmente colonizada e colonizadora.

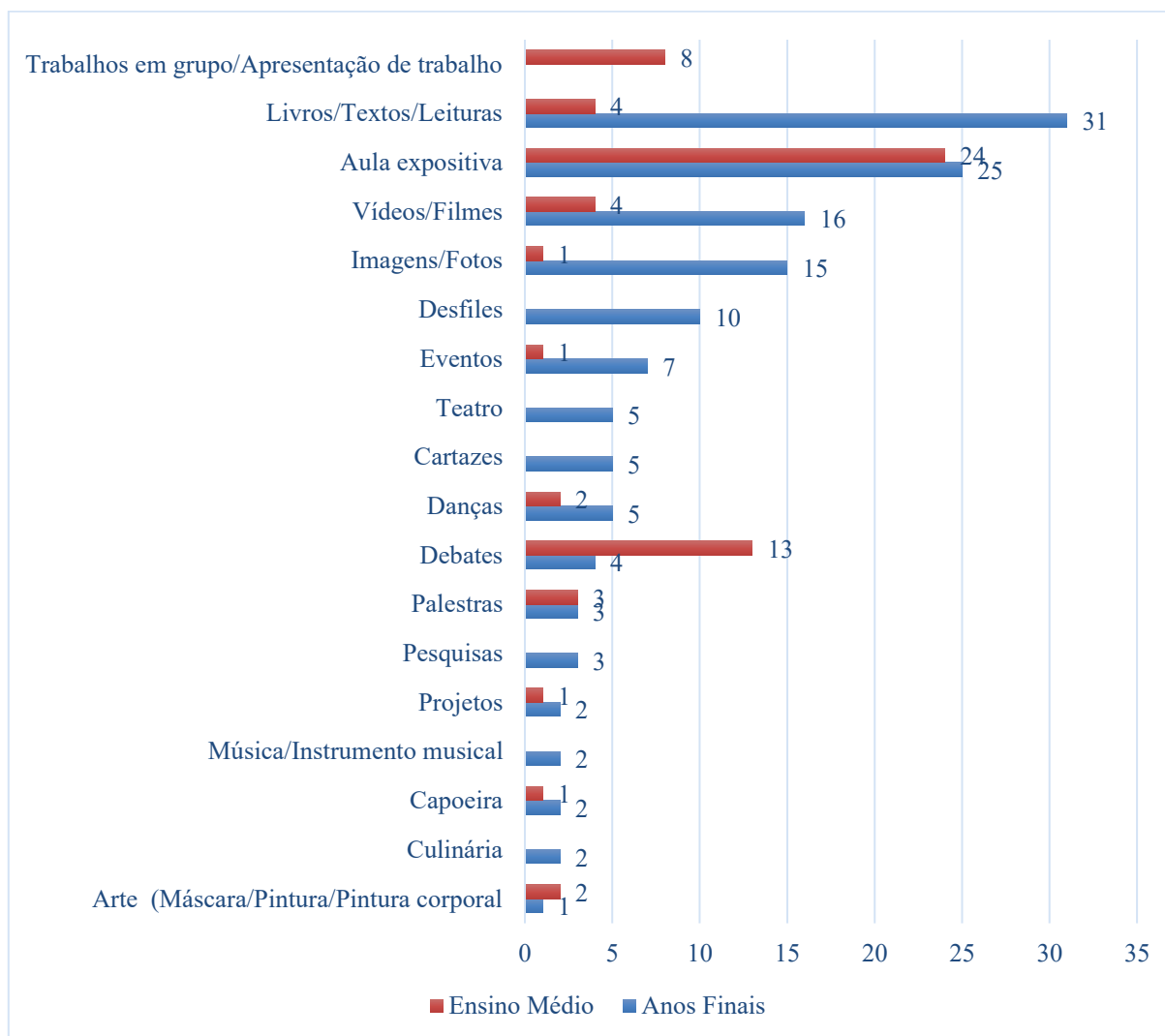
A seguir ver-se-á como os sujeitos desta pesquisa ligados aos Anos Finais e ao Ensino Médio das escolas pesquisadas percebem as práticas pedagógicas de EREER nas escolas em que estudam.

#### 2.4.3 Práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais pelas vozes dos(as) discentes, docentes e gestores(as) dos Anos Finais e do Ensino Médio

Os apontamentos das práticas pedagógicas em EREER feitos pelos(as) discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio que participaram da pesquisa foram registrados em questionário objetivo e por meio de grupo de discussão, conduzido por um roteiro de entrevista, que também pode ser considerada como uma entrevista semiestruturada, na qual as perguntas não eram fechadas, mas apenas geravam conversas e discussões sobre uma palavra, um termo ou um assunto gerador voltado para a EREER. Esses grupos de discussão foram filmados para melhor construção desta pesquisa posteriormente.

Diferentemente das práticas pedagógicas identificadas entre os(as) discentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, com os(as) discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio procurou-se explorar durante o grupo de discussão o que eles(as) entendiam por prática pedagógica em EREER perguntando-lhes de que forma eles percebiam a presença da história e da cultura africana e afro-brasileira em suas aulas, chegando-se, de forma sistematizada, ao resultado apontado na Figura 26.

FIGURA 26 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por discentes dos Anos Finais e do Ensino Médio



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2021.

Livros, textos e leituras foram as práticas pedagógicas mais frequentes nas respostas dadas pelos discentes dos Anos Finais. O que é compreensível, tendo em vista que atualmente se tem livros nas escolas para todos(as) os(as) alunos(as) os quais são, inúmeras vezes, a base das aulas ministradas pelos(as) professores(as). Associado a essa prática pedagógica, têm-se exatamente as aulas expositivas, nas quais esses materiais são apontados em maior número pelos(as) alunos(as). O uso de filmes e vídeos e de imagens e fotos foram apontados na sequência quantitativa de ações pedagógicas que educam para as relações étnico-raciais nas escolas, pelos(as) alunos(as) dos Anos Finais. Desfiles, eventos, teatro, cartazes e danças vêm logo a seguir. Em número bem inferior, são apontados ainda debates, palestras, pesquisas, projetos, música e instrumento musical, capoeira, culinária e atividades artísticas (máscara/pintura/pintura corporal).

É perceptível nesses resultados encontrados junto aos(as) discentes dos Anos Finais que a EREER a eles destinada parece estar dentro das aulas e do currículo oficial, uma vez que as atividades de letramento e as aulas didáticas foram por eles as mais apontadas na promoção da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Essa realidade supõe uma adequada aplicação da lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo. Entretanto, a falta de diversidade de práticas pedagógicas que visam promover igualdade racial pode tornar o processo educativo cansativo e a história e a cultura africana e afro-brasileiro correm o risco de ficar dissociadas de outras atividades cotidianas. Mas a curricularização da história e da cultura africana e afro-brasileira de forma positiva e valorizada, como exige a legislação, é uma grande conquista dos ativistas pela educação antirracista no Brasil.

Com relação aos(as) discentes do Ensino Médio, a prática mais apontada é a aula expositiva, seguida por debates, pode-se, com isso, compreender que as outras práticas pedagógicas em EREER apontadas se articulam com as aulas expositivas e com os debates aqui indicados. Na sequência, foram apontados trabalhos em grupo e apresentação de trabalho, demonstrando a maior capacidade de letramento e oralidade dessa etapa de ensino e, por sua vez, devidamente explorada por seus(as) professores(as). Em pequena medida, os(as) discentes também apontaram livros, textos e leituras, filmes e vídeos, palestras, danças e atividades artísticas (máscara, pintura e pintura corporal). Em medida ainda menor eles(as) indicaram capoeira, projetos, eventos e imagens e fotos como práticas de EREER desenvolvidas por seus(as) professores(as) em suas aulas.

O uso das aulas expositivas também foi amplamente apontado pelos(as) discentes do Ensino Médio como prática de EREER, demonstrando também nessa etapa do ensino uma forte inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo utilizado para a organização das aulas desses docentes. O trabalho em grupo e a apresentação de trabalhos, muitos realizados em grupo, é uma forma de instigar os(as) alunos(as) a se relacionarem e a se entenderem com seus(as) colegas de classe, buscando torná-los(as) sociáveis, empáticos(as) e cientes das diferenças entre os indivíduos, pensando-as de forma positiva nas identidades dos(as) colegas e na sua própria.

Além disso, durante os grupos de discussão que foram realizados, foi possível observar que os(as) discentes dos Anos Finais interagem bem menos com os pesquisadores do que os de Ensino Médio. Ainda assim, muitos dos(das)discente de Anos Finais – grande parte sendo negra, mesmo não fazendo grandes diálogos sobre práticas

pedagógicas em EREER em seus contextos escolares –, revelaram reconhecer bem o racismo que sofrem, inclusive no ambiente escolar, referindo-se, muitos deles, a fenótipos da população negra como cabelo, boca, nariz, dentre outros, como alvo de inferiorização étnico-racial.

Essa realidade apresentada contraria o discurso de docentes e gestores(as) que identificam pouco ou nenhum racismo no ambiente escolar. Porém os(as) alunos(as), que são os alvos mais diretos e expostos ao racismo, identificaram-no bem e sabem relatá-lo com detalhes a quem se interesse em ouvi-los(as).

A série *Todo Mundo Odeia o Chris*<sup>27</sup> foi muito mencionada entre esses alunos(as) como representação de racismo no ambiente escolar, demonstrando mais uma vez a facilidade que eles(as) têm em compreender o que é racismo, como ele se manifesta e identificar quando são vítimas dele. Mesmo os(as) alunos(as) brancos(as) demonstraram essa compreensão, inclusive admitindo práticas racistas para com colegas, numa demonstração de que discentes de fato, brancos(as) e negros(as), sabem bem o que é racismo e o reconhecem quando sofrem ou quando o praticam.

Já os(as) discentes do Ensino Médio foram bem mais participativos nos grupos de discussão e muitos demonstraram algum conhecimentos sobre EREER e os conceitos e discussões próprios dessa área do conhecimento, ainda que com as palavras que lhe são próprias, obviamente, mas, em geral, muitos tiveram bastante desenvoltura ao falar sobre os assuntos que foram trazidos para o grupo de discussão. Pautados nos termos em negrito a seguir, o grupo de discussão, após responder o questionário, discutiu a respeito de suas respostas e dos principais descritores que mobilizaram o debate, que estão em destaque nos próximos parágrafos.

A maioria dos(as) alunos(as), por exemplo, declararam compreender que as **cotas raciais** para a população negra é um direito dela e os(as) discentes negros(as) disseram que se inscreverão como cotistas sempre que tiverem essa opção. Uma das afirmações foi de que “as cotas raciais são mais para igualar as vagas e não necessariamente que os negros(as) roubem as vagas”. Poucos foram os(as) discentes do Ensino Médio que se declararam contra as cotas raciais. O que indica alguma EREER ao longo de suas vivências, com grande probabilidade de ser parte de sua escolarização e das práticas pedagógicas em EREER por eles experimentada em seu processo escolar.

---

<sup>27</sup> Seriado televisivo que retrata a adolescência de seu protagonista, um garoto negro estadunidense, em uma escola de brancos, na qual sofre inúmeras formas de racismos, tanto por parte de colegas como da própria professora.

Outra observação que induz esta pesquisa a compreender a inserção e a importância das práticas pedagógicas em EREER, por meio dos grupos de discussão com os(as) discentes de Ensino Médio, está ligada à **concepção de África** que eles(as) trouxeram para esta pesquisa, embora tenha quem relacionasse o continente africano com “animais” e “luxúria”, na marcação do questionário, na roda de conversa a maior parte deles(as) fizeram comentários positivos a respeito de África, compreendendo-a como um continente, o que ainda é um desafio para a EREER, uma vez que outras pesquisas mostram que África é vista cheia de estereótipos e como um país. Invés disso, a maior parte dos(as) alunos(as) associou a África com “diversidade cultural”, o que pode ser relacionado a práticas pedagógicas que rompem com o tradicional ensino que relega a África como o espaço geográfico de povos incultos, embora o continente também seja retratado com exuberante flora e fauna, o que remonta ao imaginário colonizador racista de definir o continente apenas por sua natureza, aproximando os seus povos a parte dessa fauna, em que esses sujeitos são desconsiderados em sua humanidade. Entretanto, este aspecto superou muitos outros que definiam a África como um lugar de fome, miséria e outras características extremamente negativas, fruto do longo processo de exploração a que o continente e seus povos foram submetidos por séculos.

Notou-se também que grande parte dos(as) alunos(as) utilizam o termo **“povos indígenas”** invés de índios. Em que se reconhece um grande avanço na construção da EREER, por meio de suas práticas pedagógicas, já que esses termos fazem grande diferença na compreensão teórica dos povos indígenas e sua constituição como sujeitos plenos e de direitos e não como meros assujeitados pelo colonizador.

Muitos discentes do Ensino Médio também souberam comentar **conceitos** caros à EREER, de forma significativa. Com relação ao termo racismo, ouviu-se nos grupos de discussão que “racismo é se sentir superior em relação às pessoas”. Sobre preconceito comentaram ainda mais e definiram o termo de diferentes formas, como: a) “preconceito é julgar sem conhecer”; b) “não aceitar a diversidade das outras pessoas”; c) “conceito que você dá a outra raça ou a alguém diferente de você, sendo que na própria palavra você percebe que é um conceito errado”. Sobre discriminação foram notadas as seguintes respostas: a) “discriminar a cor do próximo”; “discriminar uma raça diferente”; “ofensas por ser diferente”.

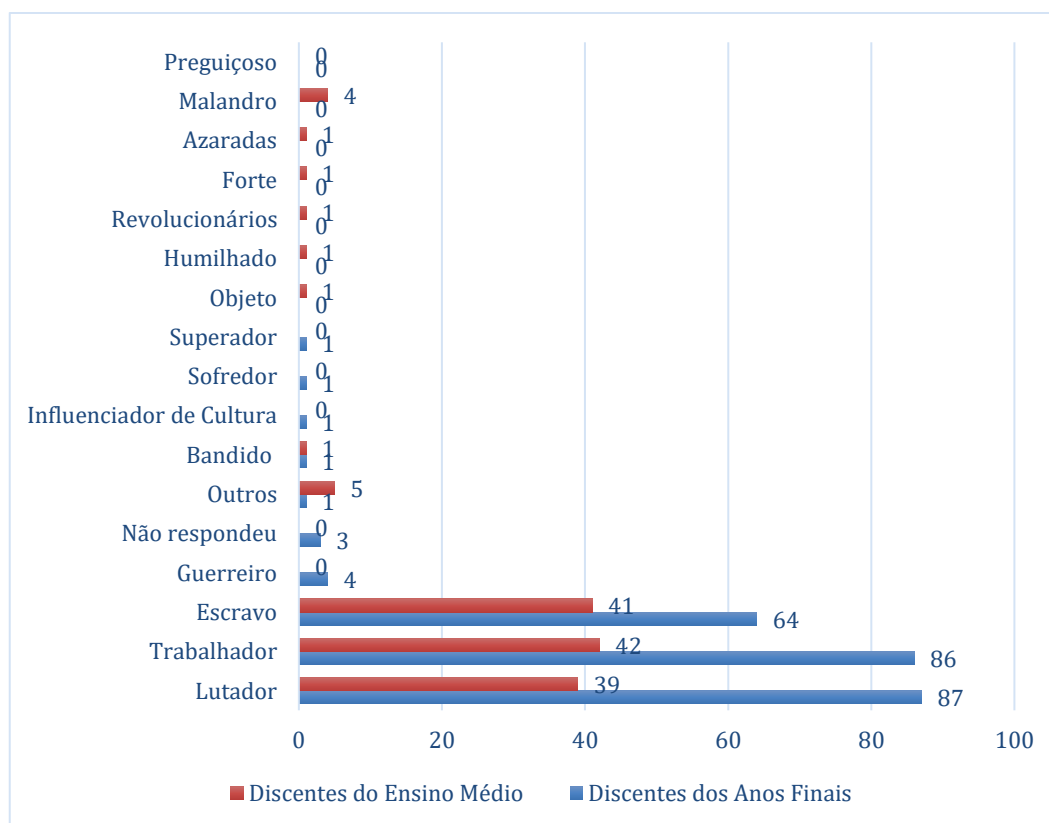
Notou-se também no decorrer dos grupos de discussão a forma de compreensão de muitos com relação ao seu **pertencimento étnico-racial**, expressa nas seguintes falas discentes: “preto é uma cor” “pardo é uma mistura das cores” “negro é um preto mais

claro”, demonstrando alguma confusão com relação ao conceito de negro em relação às definições do IBGE e do Estatuto da Igualdade Racial, mas com algum grau de compreensão do que é ser preto(a) e do que é ser pardo(a). Além disso, a maior parte deles(as) apontaram a pessoa negra como trabalhadora e lutadora como características positivas a essa população secularmente estigmatizada e inferiorizada.

Sendo assim, as falas de muitos deles(as) aqui expostas, representando boa parte do segmento discente que compôs os sujeitos desta pesquisa, tendem a expressar que eles(as) estiveram inseridos(as) em práticas pedagógicas de EREER em sua trajetória escolar, tendo em vista que parte dos seus discursos rompe com a tradicional educação racista institucionalizada secularmente nas escolas, mas que passa a ser devidamente questionada e vê-se outras propostas sendo inseridas a fim de decolonizar o ensino, formando sujeitos potencialmente eficazes na transformação da sociedade para uma sociedade mais justa.

Outro aspecto levantado, tanto nos apontamentos dos questionários dos discentes dos Anos Finais quanto dos do Ensino Médio, foi a relação da pessoa negra com elementos positivos, como se pode observar na Figura 27, a seguir.

FIGURA 27 – Características apontadas para a população negra



FONTE: Projeto de Iniciação Científica Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre 2021/2022, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

O fato de que a maioria dos(as) alunos(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental relaciona a pessoa negra com “lutador” e “trabalhador” e a maioria dos(as) alunos(as) do Ensino Médio a apontam como “trabalhador” é um indicativo de que eles(as) têm sido educados(as) para as relações étnico-raciais por meio das práticas pedagógicas em EREER, apontadas pelos(as) docentes e mesmo pelos(as) gestores(as).

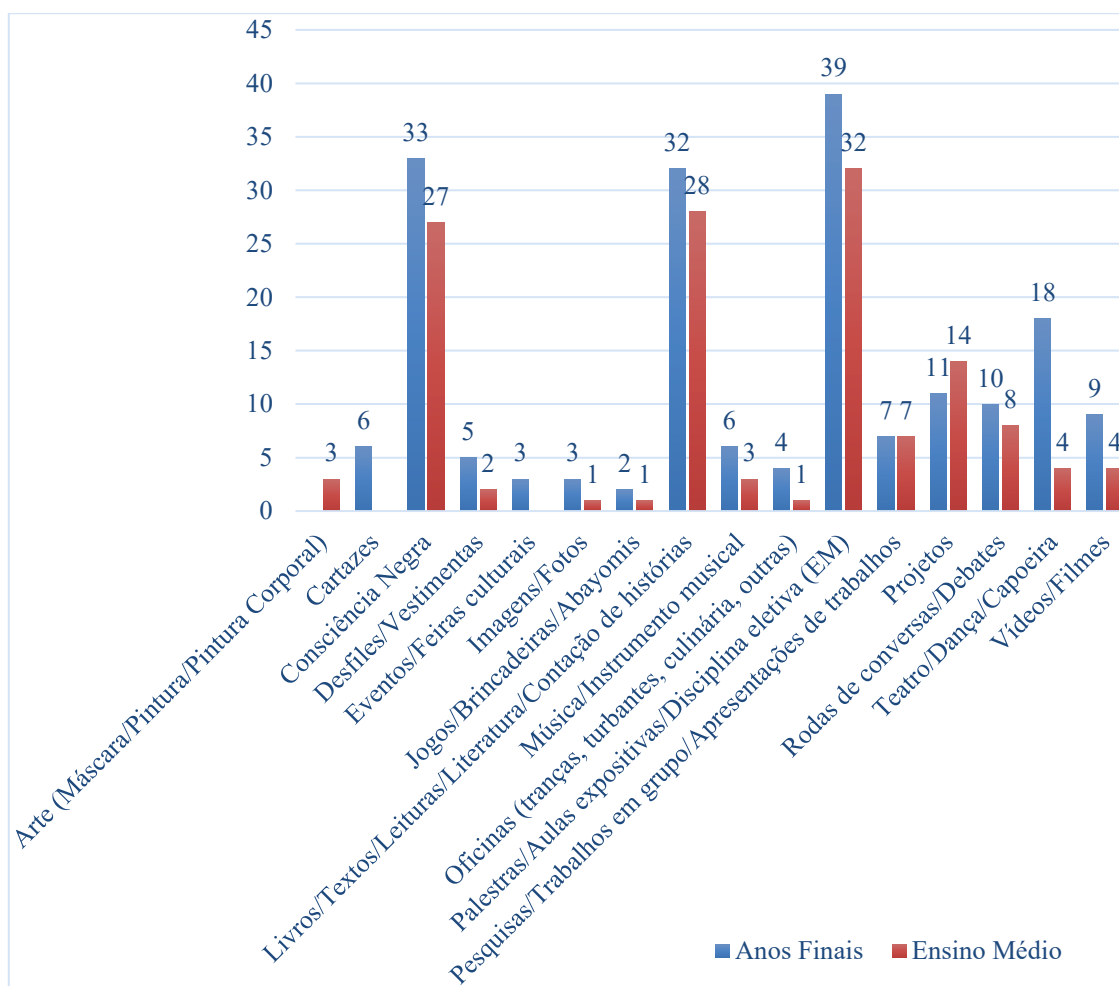
Uma vez que esta representatividade positiva da pessoa negra é mais uma ruptura com a tradicional educação racista que por anos a inferiorizou e depreciou, reservando-lhe papéis marginalizados, criminosos, limitados ao sistema escravocrata e às suas terríveis consequências. A EREER, prescrita pelas DCNERER (2004), estabelece uma correção de distorções e equívocos quanto a identidade da população negra, bem como afirma que um dos seus objetivos é de que a identidade da população negra seja valorizada por meio da produção e da divulgação do conhecimento sobre esses sujeitos, em busca da consolidação da democracia brasileira. Essa prescrição das DCNERER (2004) de valorizar a identidade afro-brasileira parece ser bem respondida pelos(as) discentes aqui em discussão e suas concepções a respeito deste grupo de pessoas, que parecem estar perpassadas por práticas pedagógicas em EREER e sendo educados(as) para construir de fato uma sociedade mais democrática.

Faz-se ainda interessante mencionar o alto número de indicações do termo “escravo”, por parte de ambas as categorias de sujeitos da pesquisa apontadas na Figura 27, ou seja, tanto discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental como do Ensino Médio relacionou de forma contundente a população negra brasileira a “escravo”, demonstrando a grande e urgente necessidade de se fortalecer no cotidiano práticas de desconstrução do estigma da história eurocêntrica.

O segundo sujeito da pesquisa, os(as) docentes, aqui mais especificamente os dos Anos Finais e do Ensino Médio, no universo de 172 entrevistados(as), sendo 88 dos Anos Finais e 84 do Ensino Médio, 108 afirmaram conhecer a lei nº 10.639/2003, e mesmo que apenas 71 tenham dito ter formação continuada em EREER, apenas 9 afirmaram não ser possível trabalhar EREER, bem como história e cultura africana e afro-brasileira em sua disciplina. Aqui faz-se importante ressaltar que esta tese considera que a EREER ocorre e sempre ocorreu nas escolas cotidianamente, o que falta aos(as) profissionais da educação é trabalhá-la de forma a educar brancos(as) e negros(as) a se relacionarem entre si de forma que cada sujeito valorize a história, a cultura e a identidade uns dos outros, numa busca pela igualdade racial, secularmente negada à população negra.

Quanto aos(às) que responderam afirmativamente sobre a viabilidade de trabalhar práticas pedagógicas em EREER em suas áreas de atuação, as respostas apontaram diferentes possibilidades, que estão representadas na Figura 28.

FIGURA 28 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas por docentes dos Anos Finais e do Ensino Médio



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2021.

Observando as práticas pedagógicas em EREER, apontadas pelos docentes tanto dos Anos Finais como do Ensino Médio, percebe-se que as três primeiras predominantes foram as mesmas em ambas as etapas de ensino da Educação Básica. Sobressaíram-se as palestras e aulas expositivas e disciplinas eletivas (sendo as disciplinas eletivas próprias do Ensino Médio, nas quais o(a) docente tem maior autonomia de proposição de tema, por isso, docentes com maiores conhecimentos da lei nº 10.639/2003 propõem disciplinas eletivas voltadas para essa temática), essas práticas pedagógicas também foram muito apontadas pelos(as) discentes, que as associaram ao uso do livro didático e a outros

instrumentos de leitura. Confirmando assim uma maior inserção da temática no currículo oficial e uma adequação da prática pedagógica ao currículo dessas etapas de ensino.

Em seguida, tem-se as atividades voltadas para a Consciência Negra, cumprindo assim também a lei nº 10.639/2003 em seu artigo 79-B. Seguidas das atividades com uso de livros, textos, leituras, literatura e contação de histórias.

Os(as) docentes dos Anos Finais apontaram em quarto lugar como práticas pedagógicas em ERER que eles desenvolvem em suas aulas algumas atividades performáticas como teatro, dança e capoeira, o que costuma ser muito executado em celebrações à Consciência Negra, já citada por eles(as) como uma das prática pedagógicas predominantes, seguidas de projetos, que também costumam ter sua culminância nas atividades voltadas para a Consciência Negra.

Rodas de conversa e debates aparecem logo em seguida, as quais bem se articulam com as palestras e aulas expositivas e disciplina eletivas (EM) que se sobressaíram entre as principais práticas pedagógicas apontadas por esses sujeitos. Filmes e vídeos são a sequência de práticas pedagógicas mais apontadas pelos(as) docentes entrevistados, seguidas de pesquisas e trabalhos em grupo e apresentações de trabalho, música e instrumento musical e cartazes, que muito são usados nas apresentações de trabalho.

Na sequência, foram apontados desfiles e vestimentas, oficinas (tranças, turbantes, culinária e outras), que também são atividades que costumam se desenvolver durante as ações voltadas para Consciência Negra.

Por fim, em número reduzido, foram apontadas ainda como práticas pedagógicas de ERER por eles(as) desenvolvidas em suas escolas eventos e feiras culturais, uso de imagens e fotos e utilização de jogos, brincadeiras e abayomis, como as atividades menos usuais, o que é compreensível, tendo em vista que seus(as) alunos(as) possuem uma faixa etária em que essas atividades não lhes são mais tão atrativas como para os que estão nos Anos Iniciais e na Educação Infantil.

Já os(as) docentes do Ensino Médio seguem apontando, após suas três indicações mais predominantes, projetos, rodas de conversa e debates e pesquisas e trabalhos em grupo e apresentações de trabalho, levando esta pesquisa novamente a considerar a já citada em referência aos Anos Finais, possibilidade de conciliação entre essas práticas e as que foram mais mencionadas, como projetos e Consciência Negra, rodas de conversa, debates e palestras, aulas expositivas e disciplina eletivas (EM).

Foram citadas também, embora em pequena frequência, práticas com vídeos e filmes, teatro, dança e capoeira, artes (máscara, pintura e pintura corporal), música e instrumento musical, desfiles e vestimentas, imagens e fotos, jogos, brincadeiras e abayomis e oficinas (tranças, turbantes, culinária e outras).

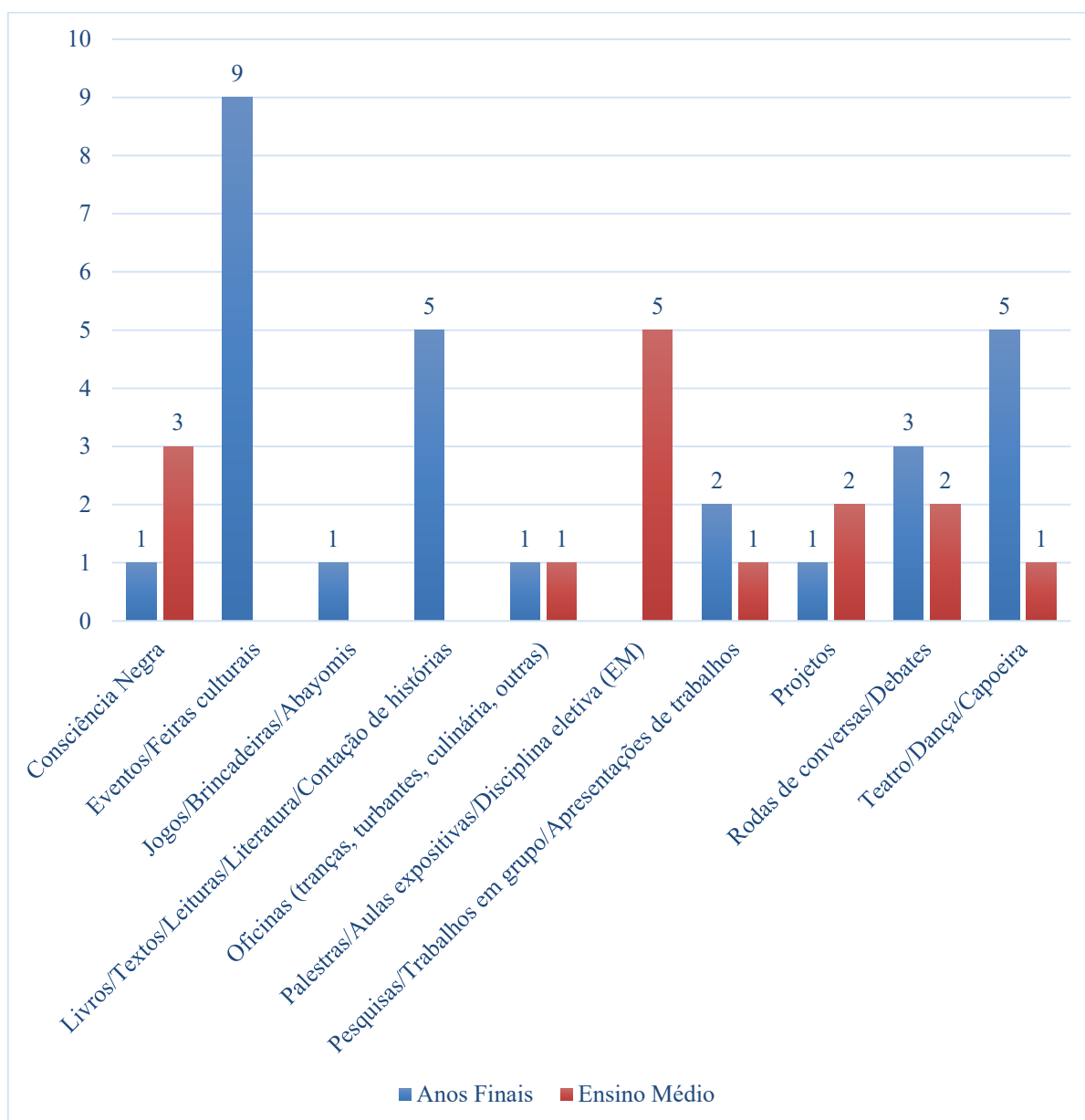
A Figura 28 mostra que os(as) docentes do Ensino Médio apontam menos variedades de práticas pedagógicas em EREER utilizadas por eles(as) em suas aulas, sendo que, em quase todas as práticas referenciadas, a frequência delas citadas pelos(as) docentes do Ensino Médio é menor chegando a algumas nem serem mencionadas durante a pesquisa. Demonstrando um maior desenvolvimento de práticas pedagógicas em EREER nos Anos Finais, segundo os resultados das entrevistas feitas com os(as) docentes.

As entrevistas aos(as) gestores(as) das escolas de Anos Finais e Ensino Médio geraram como resultados a Figura 29 a seguir. Eles(as) apontaram nove práticas pedagógicas em EREER que são realizadas em suas escolas, entre elas eventos e feiras culturais, seguidas do uso de livros, textos, leituras, literatura e contação de história e teatro, dança e capoeira e, em número bem reduzido, elencaram também rodas de conversas e debates, pesquisas, trabalhos em grupo e apresentações de trabalhos, atividades voltadas para a consciência negra, jogos, brincadeiras e abayomis, oficinas (tranças, turbantes, culinárias, outros) e projetos.

Os(as) gestores(as) das escolas de Ensino Médio participantes da pesquisa apontaram ainda menos práticas em EREER,, apenas sete tipos, com predominância de palestras, aulas expositivas e disciplinas eletivas (EM), seguida das atividades voltadas para a consciência negra e, com um número reduzidíssimo, tem-se por eles(as) apontadas rodas de conversas e debates, projetos, teatro, dança e capoeira, pesquisas, trabalhos em grupo e apresentações de trabalhos e oficinas (tranças, turbantes, culinárias, outros).

Tal qual ocorre com os(as) gestores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais percebe-se o pouco envolvimento e o pouco conhecimento dos(as) gestores(as) com as práticas pedagógicas em EREER em suas escolas. Provavelmente, suas funções administrativas tomam-lhes muito mais tempo do que as funções pedagógicas.

FIGURA 29 – Práticas Pedagógicas em EREER nas escolas do estado do Acre apontadas pelos(as) gestores(as) dos Anos Finais e do Ensino Médio



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2021.

Há uma certa coerência entre os resultados desta pesquisa aqui apontados. Entre os(as) sujeitos entrevistados na Educação Infantil, houve um consenso entre docentes e gestores(as) em definir como práticas pedagógicas em EREER preponderantes a contação de histórias, jogos, brincadeiras e abayomis e rodas de conversas e debates. Enquanto entre os mesmos sujeitos dos Anos Iniciais o consenso foi com relação ao desenvolvimento de projetos, notando que essa coerência no apontamento do tipo de prática pedagógica em EREER nas diferentes etapas de ensino segue a demanda curricular dessas etapas.

Com relação aos sujeitos inseridos nos Anos Finais, também pôde-se perceber a coerência de, entre eles, predominar como prática pedagógica em pesquisa o uso de livros, textos, leitura e literatura e teatro, dança e capoeira.

Entre os sujeitos desta pesquisa inseridos no Ensino Médio houve predominância das palestras, aulas expositivas e disciplinas eletivas e das atividades voltadas para a consciência negra.

Sendo assim, compreende-se que essa coerência nos resultados dos diferentes sujeitos deve-se não apenas às veracidades do desenvolvimento dessas ações, pois isso não está necessariamente em questionamento, mas de como essas práticas ficam registradas nas memórias dos sujeitos, transformando-as em grandes possibilidades de estarem contribuindo para a reeducação das relações étnico-raciais de todos eles.

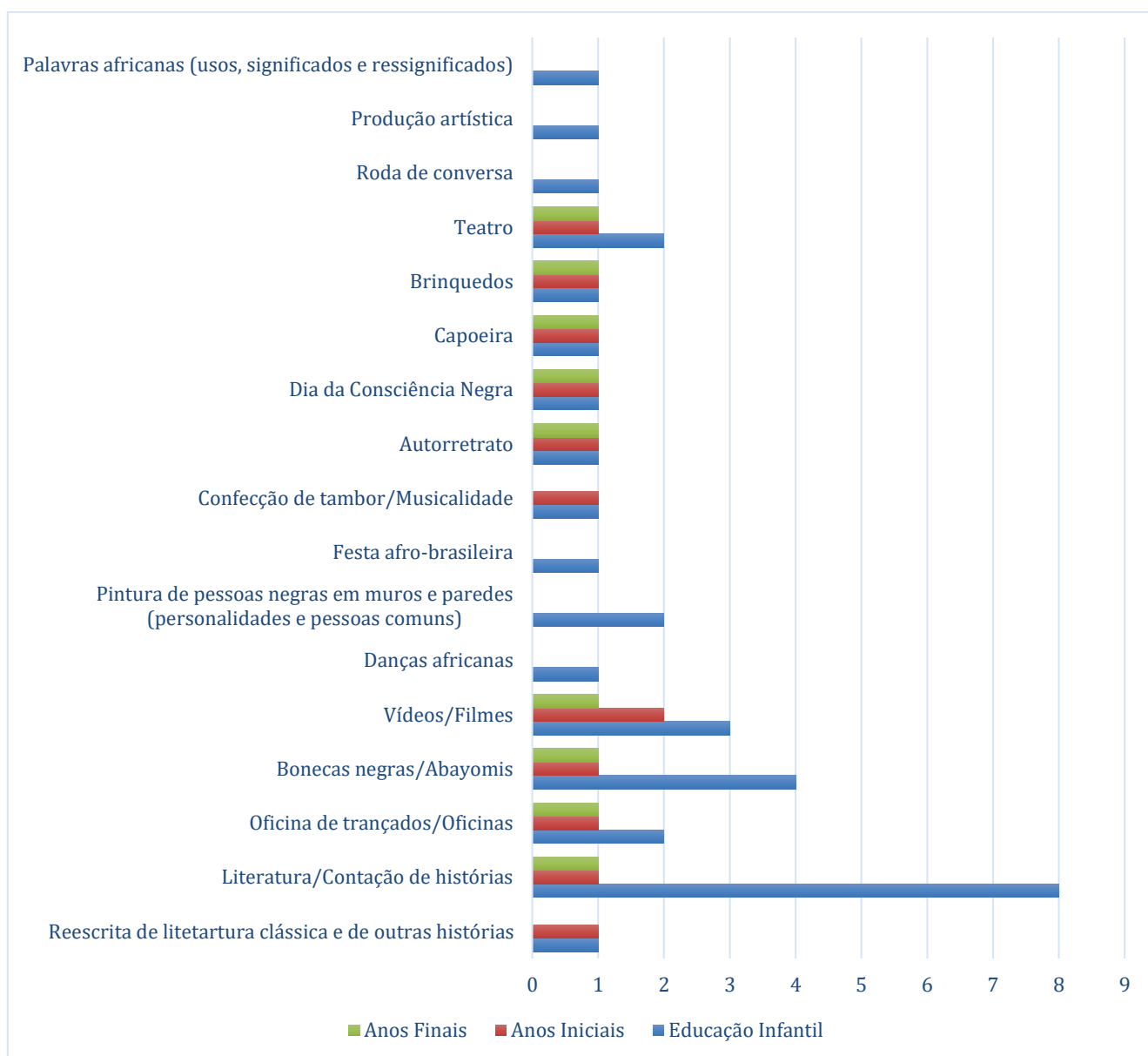
A seguir será mostrada uma rápida comparação entre os resultados desta pesquisa quanto aos tipos de práticas pedagógicas em EREER identificadas e as mesmas práticas pedagógicas no estudo de revisão de literatura.

## 2.5 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EREER ENCONTRADAS NO ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA REALIZADO POR ESTA PESQUISA COMPARADA COM AS MESMAS PRÁTICAS ENCONTRADAS EM CAMPO DE COLETA DE DADOS

Como já fora apresentado anteriormente, esta pesquisa fez uma revisão de literatura, identificando teses, dissertações e artigos entre 2015 e 2019 que também se dedicaram a estudar temas semelhantes ao objeto de pesquisa desta investigação, sendo 5 teses (3 voltadas para Educação Infantil e 2 mistas, ou seja, voltada para mais de uma etapa de ensino, e a outra para o Ensino Fundamental), 6 dissertações (sendo elas 2 voltadas para a Educação Infantil, 2 voltadas para os Anos Iniciais, uma mista com Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma com a fase e ensino não identificada) e 4 artigos (sendo 2 voltados para a Educação Infantil, um voltado para os Anos Finais e um não identificado em seu segmento).

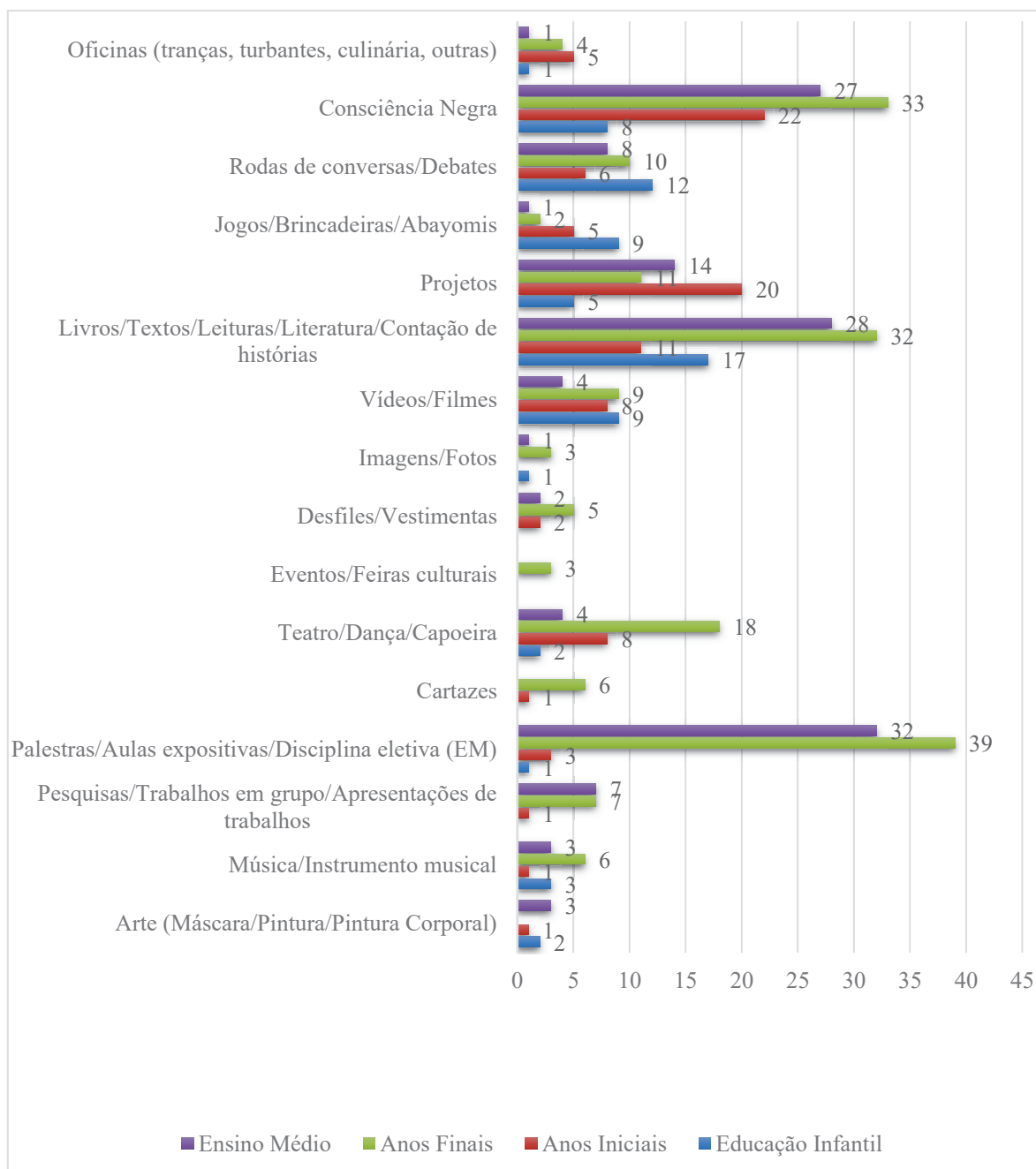
Nos textos coletados também fora possível identificar práticas pedagógicas em EREER em diferentes etapas e fases de ensino da Educação Básica, conforme se observa na Figura 30. Essas práticas podem ser comparadas com as identificadas nesta pesquisa, de forma geral e sistematizadas na Figura 31, que representa a fala dos(as) docentes que participaram como sujeitos desta pesquisa.

FIGURA 30 – Práticas pedagógicas em EREER encontradas no estudo de revisão



FONTE: a autora, baseada no estudo de revisão, 2021.

FIGURA 31 – Práticas Pedagógicas em ERER nas escolas do estado do Acre apontadas por docentes



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2021.

Algumas semelhanças puderam ser identificadas entre a pesquisa de campo aqui realizada e a revisão sistemática em seus dados coletados no que se refere aos tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Uma delas foi a preponderância da literatura na Educação Infantil como prática pedagógica em ERER. Além disso, o segundo menor número de escolas-campo desta pesquisa foram as escolas de Ensino Médio, as quais não foram sequer encontradas na revisão sistemática realizada. Na pesquisa de campo também foram encontradas escolas mistas, que congregam em si mais

de uma etapa e fase de ensino, bem como o foi na revisão sistemática. Outro fator de identificação que pôde ser apontado foram as celebrações à Consciência Negra como uma das práticas pedagógicas em EREER predominantes nos Anos Finais, ao passo que entre os Anos Iniciais foi a mais destacada em ambas as pesquisas.

Também foi possível verificar algumas especificidades acreanas que se diferenciam das outras pesquisas realizadas a nível de Brasil. A começar pela contradição com relação ao número de escolas de Educação Infantil, que foi o menor número encontrado na pesquisa de campo e o maior número na revisão sistemática. O autorretrato foi uma prática pedagógica em EREER identificada na revisão sistemática que não foi identificada na pesquisa de campo em chão de escola acreana.

Enfim, embora não haja um completo alinhamento entre a revisão sistemática e a pesquisa de campo no estado do Acre, percebeu-se que há muita compatibilidade entre elas, o que se leva a compreender que a política de promoção de igualdade racial para as práticas pedagógicas tem alcançado o Brasil em sua diversidade, apesar de todas as dificuldades e limitações.

Fez-se necessário também aqui, diante da sistematização dos resultados desta pesquisa, retomar o resultado da pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes, publicada em 2012, nas regiões brasileiras a respeito da implantação e implementação da lei nº 10.639/2003 nas escolas, já mencionada como base para esta tese. Essa pesquisa também aponta práticas pedagógicas em EREER sendo desenvolvidas nas regiões brasileiras com equivalências às que foram identificadas aqui na pesquisa de campo. Algumas das práticas identificadas na pesquisa de campo desta tese também foram encontradas em todas as regiões do país como projetos escolares que desenvolvem práticas pedagógicas em história e cultura africana e afro-brasileira ao longo do ano, sendo que em quase todas as regiões esses projetos estão apontados como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, com exceção apenas do Nordeste e do Sul. Além disso, para a implementação da lei nº 10.639/2003, é importante que seja realizado um estudo de história e cultura africana e afro-brasileira por meio dos componentes curriculares ao longo do ano letivo, predominante nos resultados encontrados no Ensino Médio e nos Anos Finais e que também é apontado na pesquisa de Nilma Lino Gomes (2012) em todas as regiões, o que se pode considerar um grande avanço, uma vez que a EREER, inserida como parte dos conteúdos trabalhados pelas disciplinas nas escolas, equivale a trazer esse debate para o cotidiano e fazer dele um assunto rotineiro e não pontual em datas específicas.

Trabalhos voltados para a Consciência Negra, em cumprimento do artigo 79-B da LDBEN, são fortemente encontrados nos dados de campo desta pesquisa e em todas as regiões brasileiras, nos resultados do Ensino Médio e dos Anos Finais. O terceiro lugar também foi identificado em todas as regiões do país, que são as práticas que envolvem livros, textos, leitura, literatura e contação de histórias.

Sendo assim, percebe-se que apesar das diferenças regionais e das especificidades locais, algumas práticas pedagógicas em ERER têm sido amplamente desenvolvidas em diferentes lugares do Brasil, motivadas certamente pela política de promoção de igualdade racial que foi experimentada desde o início dos anos 2000 e que, mesmo enfraquecida atualmente, já marcaram de alguma forma o cotidiano educacional brasileiro no chão das escolas.

Além disso, outras políticas educacionais perpassam a política de promoção de igualdade racial e se refletem nas práticas pedagógicas aqui em estudo, com as políticas nacionais de livros didáticos e paradidáticos que levam livros para as escolas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, precisou se adequar com relação à mudança sofrida pela LDBEN, em 2003, pela lei nº 10.639, para atendê-la, e em 2004, para atender as suas DCNERER. Ainda que o livro didático tenha muito a avançar na ERER, houve de alguma forma, ao longo desses anos, ainda que processualmente, uma reestruturação de seu caráter predominantemente racista para passar a inserir história e cultura africana e afro-brasileira, bem como mudar a forma de abordagem de temas relacionados a esses conteúdos para que pudessem se adequar aos editais do PNLD, responsável por enviar os livros didáticos para toda a Educação Básica, possibilitando assim, o amplo uso desse material como uma das principais práticas pedagógicas apontadas nas pesquisas tanto das escolas acreanas, como das escolas das regiões brasileiras, e das pesquisas encontradas no estudo de revisão, demonstrando a importância da política educacional do PNLD associada à lei nº 10.639/2003 na construção de uma educação escolar antirracista.

O mesmo se pode dizer com relação aos livros paradidáticos, distribuídos amplamente nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ativos entre 2007 e 2017, ou seja em um recorte temporal pós-lei nº 10.639/2003 e que também exigia adequação aos novos conteúdos e abordagens, período em que surgiram inúmeras obras literárias que puderam ser utilizadas para a ERER, demonstrando mais uma vez a importância da política educacional e do devido investimento para que elas possam de

fato ser efetivadas e associadas umas às outras na busca pela educação escolar inclusiva e democrática.

O artigo 26-A gerou uma demanda que as políticas de livros didáticos e literários vêm se adequando e dando às escolas livros que possam ser usados no enfrentamento ao racismo escolar e para a construção de uma nova identidade afro-brasileira, dessa vez positiva e cheia de orgulho de seu pertencimento racial.

Sendo assim, por meio deste capítulo percebe-se que, por todo o Brasil, diferentes tipos de práticas pedagógicas em EREER têm sido desenvolvidas nas diferentes etapas da Educação Básica e nas distintas áreas do conhecimento, inclusive nas escolas acreanas, que são os espaços desta pesquisa. Além disso, ao se comparar as práticas identificadas neste estudo com as levantadas na pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes (2012), percebe-se que em muito se assemelham em seus tipos e ritmos, levando-se então a uma percepção de que a lei nº 10.639/2003 tem sido implantada e implementada nas escolas, não sem luta e não sem resistências.

Essas resistências do ensino tradicional que sempre se dedicaram a contar uma história única, a do colonizador, negligenciando as demais, inclusive a da história e a cultura africana e afro-brasileira, retirando da população negra do Brasil o seu direito de existir como sujeito histórico e parte fundamental da construção da história do país. Pode-se também perceber, no entanto, a resistência dos(as) educadores(as) antirracistas, que ao longo dos anos têm se empenhado em produzir ações de promoção de igualdade racial no ambiente escolar, a fim de incluir para todos(as) os alunos e alunas, sobretudo os negros e as negras, que foram excluídos(as) na maior parte de suas histórias e da história do Brasil.

Por isso é importante notar que os(as) educadores(as) que têm produzido a resistência antirracista ao longo dos anos têm encontrado diversos subterfúgios para a implantação e implementação dessas práticas. Têm-se desenvolvido ao longo dos tempos diferentes elementos os quais vem facilitando a prática da lei nº 10.639/2003 na Educação Básica e é sobre esses elementos que o próximo capítulo pretende se ater.

### 3 ELEMENTOS DE UMA UNIDADE ESCOLAR QUE PODEM FACILITAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER E OUTRAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Quem não sabe  
pode saber aprendendo.”*  
(adinkra assante/ashanti)

O primeiro capítulo desta tese tratou do contexto em que esta pesquisa foi realizada, bem como as concepções teóricas adotadas para se estruturar. O segundo capítulo mapeou as práticas pedagógicas em ERER identificadas nas unidades escolares onde a pesquisa foi desenvolvida, por meio das vozes de discentes, docentes e gestores(as), bem como em outras pesquisas que são por base desta, apontadas na revisão de literatura do primeiro capítulo.

Este terceiro capítulo trata dos aspectos escolares que podem ser utilizados para melhor acomodar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em ERER e apresenta experiências de alguns estados com relação a essas propostas, elaboradas mediante formação continuada nesta área.

Além de identificar os diferentes tipos de práticas pedagógicas em ERER que se encontram em desenvolvimento nas unidades escolares, deve-se conhecer ainda os elementos dessas unidades que tornam possíveis a execução dessas práticas, como também possibilitam que elas sejam enraizadas no contexto escolar, fortalecendo assim o processo de implementação da lei nº 10.639/2003. Conhecendo esses fatores é possível apontá-los em outros espaços como possibilidades a serem criadas e/ou consolidadas na efetivação de uma educação escolarizada plural, que represente a todas as pessoas. Esses fatores, uma vez identificados, podem até mesmo serem considerados para desenvolvimento de políticas públicas educacionais para a promoção da igualdade racial nas escolas.

Nessa perspectiva, o terceiro capítulo desta tese traz a seguinte pergunta a ser respondida: quais condições têm sido preponderantes e/ou influentes para que docentes e gestores(as) possam promover práticas pedagógicas em ERER no ambiente escolar das escolas acreanas?

Baseado nesta questão de estudo, este capítulo objetiva compreender elementos nas unidades escolares que podem favorecer a aplicação e a sustentação de práticas pedagógicas em ERER pelos(as) profissionais da educação que tenham formação nessa área, em suas unidades escolares, tornando possível a efetivação da lei nº 10.639/2003.

A fim de responder essa questão de estudo e alcançar esse objetivo, serão analisadas as questões que foram respondidas pelos(as) professores(as) e gestores(as) nos questionários nas escolas. Também serão analisadas respostas dadas por esses mesmos sujeitos da pesquisa nas entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com eles(as).

Assim como no segundo capítulo, os resultados encontrados neste terceiro serão ainda comparados com o estudo de revisão e com a pesquisa nacional que serve de base para esta pesquisa que ocorre a nível local, estabelecendo um diálogo entre esses estudos e outros que já ocorreram em tempo e espaços diferentes.

Ambos os questionários, tanto para docentes quanto para gestores(as), possuem uma introdução, na qual o sujeito da pesquisa se identifica. Há também, nos questionários, perguntas referentes aos fatores que contribuem para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas unidades escolares e perguntas para que se analise o nível de enraizamento do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. As perguntas desses questionários foram inspiradas na pesquisa nacional sob o mesmo tema dessa pesquisa estadual já mencionada algumas vezes ao longo deste texto.

### 3.1 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO A RESPEITO DOS ELEMENTOS FACILITADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS

Os dados até aqui revelados afirmam o alcance desta pesquisa a 48 unidades escolares, em 05 municípios acreanos; bem como a entrevista (por meio de questionários objetivos e entrevistas semiestruturadas como parte subjetiva dos mesmos questionários) a 281 docentes e 65 gestores(as). É importante lembrar que, embora cada unidade escolar conte com apenas um(a) gestor(a) devidamente portariado(a) para tal cargo, nesta pesquisa foram considerados como gestores(as) diretores(as), coordenadores(as) de ensino e coordenadores(as) pedagógicos(as). Por isso, tendo em vista que em algumas unidades escolares mais de uma pessoa considerada como gestor(a) participou da pesquisa, tem-se um número maior de gestores(as) do que de unidades escolares. Ainda, embora todos(as) os(as) gestores(as) tenham respondido aos questionários, tanto em sua

parte objetiva quanto em sua parte subjetiva, nem todos(as) responderam de forma completa.

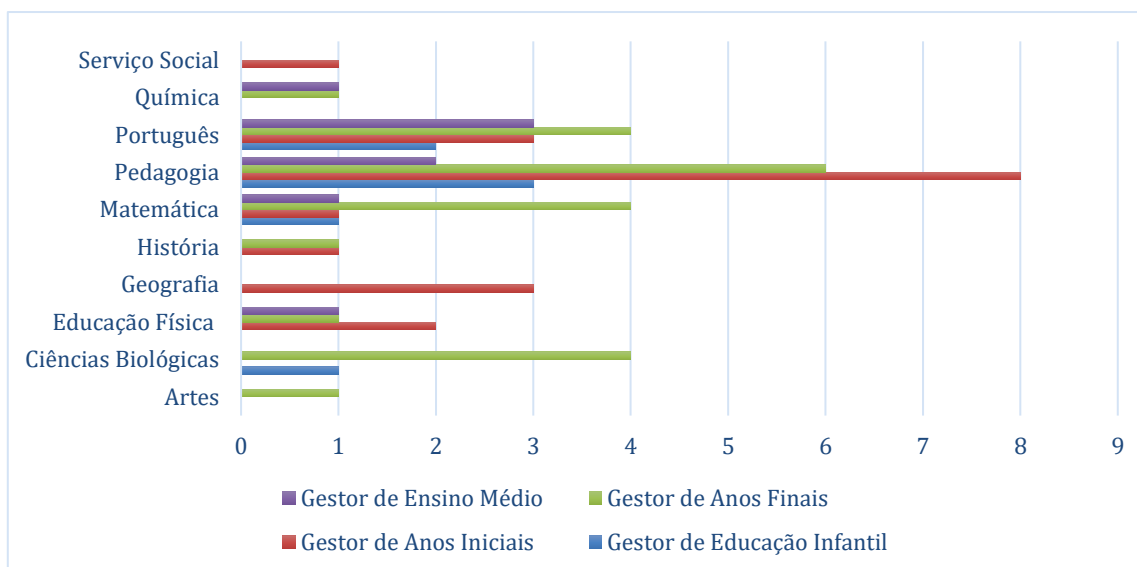
A seguir será realizada uma rápida apresentação geral dos sujeitos da pesquisa em foco neste terceiro capítulo – gestores(as) e docentes –, apresentando a composição sexual e de faixa etária, nível de escolaridade, tempo de trabalho como docente e tempo de trabalho como gestor(a), área de formação inicial e, por fim, a situação trabalhista.

A começar pela categoria dos(as) gestores(as), que é menos complexa, tendo em vista que para assumir essa posição dentro de uma unidade escolar é necessário que se tenha graduação e que seja efetivo. Em relação ao sexo, têm-se uma composição com 36 gestoras do sexo feminino, para 18 gestores de sexo masculino, demonstrando uma representação feminina significativa neste cargo, no entanto menor que a participação como docente.

Com relação à faixa etária, percebeu-se que não há gestores(as) com menos de 25 anos, bem como apenas 1,53% deles(as) têm entre 25 e 34 anos, sendo a maioria, acima dos 35 anos, o que tem relação com o tempo na rede e experiência como profissional da educação para ascensão ao cargo de gestor(a).

Quanto ao nível de escolaridade, nenhum(a) tem doutorado e apenas um(a) possui mestrado, mas 43,75% têm especialização. Com relação ao tempo de trabalho, observou-se que a grande maioria dos(as) gestores(as), 73,84%, entre todas as etapas de ensino, estão no cargo no período de 01 a 10 anos, o que leva-se a considerar que são pessoas com experiência de gestão escolar, conseqüentemente, em legislação educacional, incluindo a política educacional de promoção de igualdade racial, o que pode ser considerado um dos facilitadores para a implementação da lei nº 10.639/2003 nessas escolas, especialmente, considerando que nos últimos anos os(as) candidatos(as) ao cargo de direção de escola devem ser aprovados(as) em uma avaliação de conhecimentos a respeito de legislação educacional. E, por fim, percebe-se também com relação à área de formação inicial que a maioria tem essa formação na área de Pedagogia, embora outras áreas do conhecimento sejam apontadas como mostra a Figura 32.

FIGURA 32 – Área de formação inicial dos(as) gestores(as) sujeitos da pesquisa

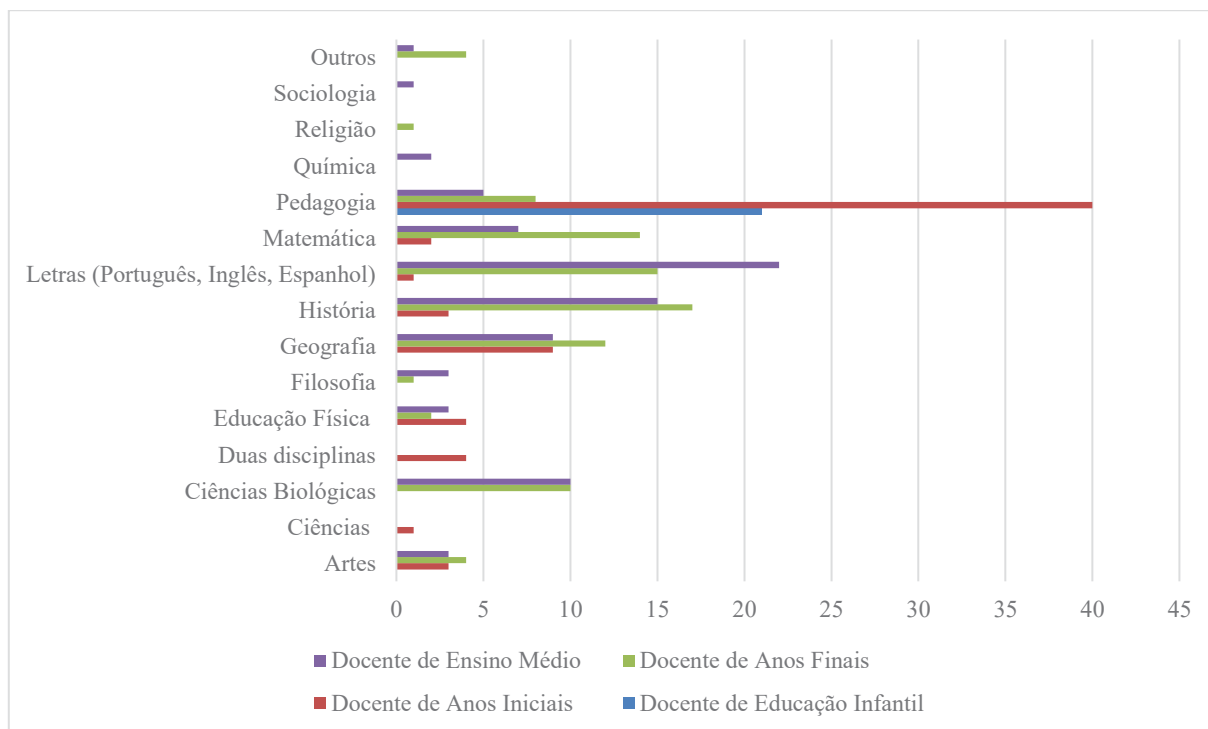


FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Com relação aos(as) docentes, tem-se uma exposição maior de dados nesta apresentação, tendo em vista a amplitude de possibilidades dessa categoria. Com relação à sua composição sexual tem-se novamente um alto índice de pessoas do sexo feminino neste espaço, sendo ele de 69,33%. Quanto à composição etária, a maioria é de pessoas entre 35 e 49 anos, 51,16%. E seus níveis de escolaridade revelam que todos têm graduação, nenhum(a) possui doutorado, 3,13% possuem mestrado e 33,72% possuem especialização.

Quanto ao tempo de atuação docente, a maioria das respostas, sendo ela 44%, apontou que os(as) professores(as) atuam na profissão há mais de 10 anos, considera-se, portanto, que são docentes formados depois da criação da lei nº 10.639/2003 e que já deveriam tê-la conhecido em sua formação inicial. No tocante a formação inicial, assim como no caso dos(as) gestores(as), tem-se a maioria formada em Pedagogia, como apontado na Figura 33, tanto que a maior parte desta pesquisa ocorreu por meio de pessoas com formação mínima em EREER com atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como já mostrado no segundo capítulo desta tese. Por fim, tem-se como situação trabalhista dos(as) docentes entrevistados(as), uma maioria em situação provisória, o que prejudica a atuação deste(a) profissional quanto à sua formação continuada e quanto a uma continuidade de trabalho, pois eles(as) costumam ficar por dois anos em cada contrato e com constante mudança de escola como ambiente de trabalho, sem condição de enraizarem suas práticas pedagógicas em EREER por onde passam.

FIGURA 33 – Área de formação inicial dos(as) docentes sujeitos da pesquisa



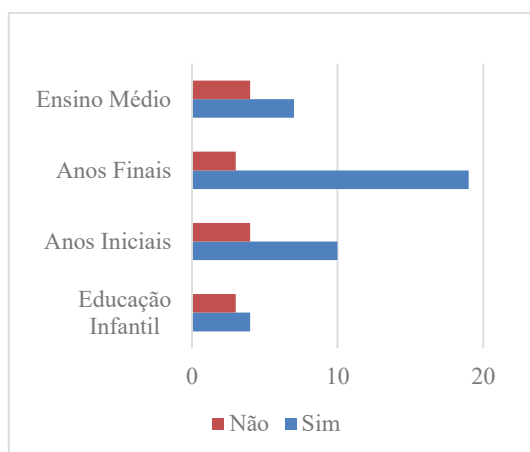
FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Uma vez apresentados os sujeitos deste capítulo – gestores(as) e docentes –, é chegado o momento de investigar elementos que favoreçam a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas-campo desta pesquisa. Os elementos selecionados dentro da entrevista foram: o conhecimento que os sujeitos têm da lei nº 10.639/2003, se a lei é aplicada na escola, a formação continuada em EREER, os fatores que os(as) próprios(as) gestores(as) e docentes apontaram como elementos facilitadores do desenvolvimento de história e cultura africana e afro-brasileira na escola, o apoio da gestão às práticas pedagógicas em EREER, o envolvimento do Movimento Negro nessas questões dentro da escola e, por fim, a forma coletiva ou individualizada com que essas atividades em EREER são desenvolvidas nas escolas.

Uma das perguntas feitas tanto a gestores(as) quanto a docentes foi se eles(as) conheciam a lei. Embora esta coleta de dados tenha sido realizada entre 2018 e 2019, cerca de 15 a 16 anos após a sanção da lei, os investimentos para que ela fosse conhecida e devidamente desenvolvida nas escolas do país foram limitados e iniciativas da Secadi/MEC descontinuadas, fragilizando a política educacional de promoção de igualdade racial e levando até mesmo ao desconhecimento dessa política por parte de

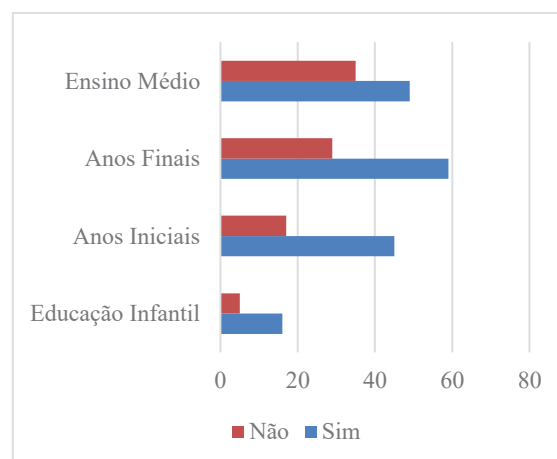
alguns(as) profissionais da educação. Nas respostas desses(as) profissionais nesta pesquisa, a maioria dos sujeitos conheciam a referida lei, como demonstram as Figuras 34 e 35, logo abaixo.

FIGURA 34 – Conhecimento da lei nº 10.639/2003 por parte dos(as) gestores(as)



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

FIGURA 35 – Conhecimento da lei nº 10.639/2003 por parte dos(as) docentes



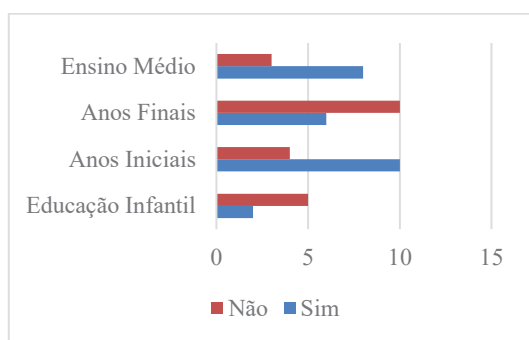
FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Embora ainda alguns(mas) profissionais da educação tenham apontado que não conhecem essa legislação, o fato de ter uma maioria que a conhece certamente é um dos fatores que possibilita o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no chão destas escolas.

Foi perguntado aos(as) gestores(as) se a lei nº 10.639/2003 era aplicada nas escolas em que atuam, apenas 01 entre os 54 que responderam a esta pergunta disse que a escola em que atua não desenvolve práticas pedagógicas em EREER, sendo este sujeito ligado à Educação Infantil, etapa de ensino em que todos(as) os(as) docentes revelaram ter atividade em EREER. O que leva esta pesquisa a considerar que as atividades em EREER nesta escola devem ser realizadas de forma isolada e não institucionalizada, daí a falta de conhecimento ou até de memória deste(a) gestor(a) quanto às atividades em EREER na escola em que dirige.

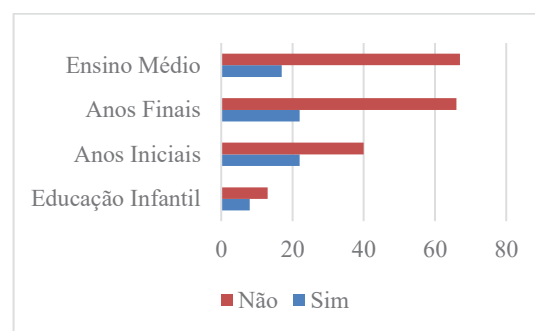
Outro grande facilitador da aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas é sem dúvida a mínima formação dos(as) profissionais em educação nesta temática, sobretudo a inserção da EREER na formação continuada, que é uma formação mais atualizada e focada em temas específicos. Por isso, investigou-se durante a pesquisa a situação dos sujeitos quanto a esta formação, cujos resultados estão expressos na Figura 36.

FIGURA 36 – Formação continuada dos(as) gestores(as) em EREER



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022

FIGURA 37 – Formação continuada dos(as) docentes em EREER

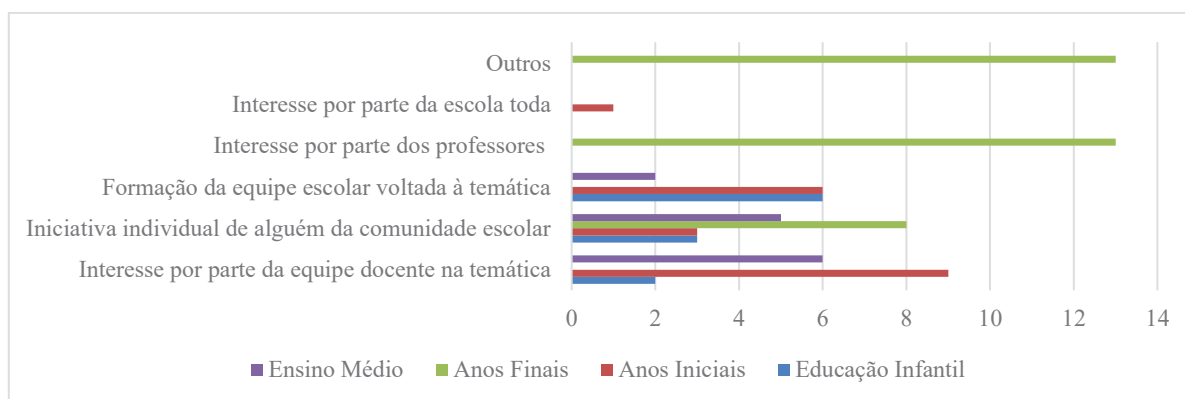


FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022

Para gestores(as), obteve-se maior equilíbrio, com maioria de Ensino Médio e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relatando formação em EREER. No caso de docentes, em todas as etapas, o número de respondentes com essa formação foi menor e ainda, conforme mostrado nas duas Figuras 36 e 37, a maioria não possui formação continuada em EREER. Porém, no capítulo 02 desta tese, observou-se a grande variedade de práticas pedagógicas em EREER realizadas nas escolas que receberam esta pesquisa, o que pode ser interpretado como uma demonstração de força que exerce a formação mínima em EREER sobre um(a) profissional em educação, que, geralmente, passa a ser um(a) agente multiplicador desse conhecimento por onde quer que ele(a) tenha a possibilidade de desenvolvê-lo.

A seguir estão dispostos dados sobre o que gestores(as) e docentes consideraram como elementos facilitadores do desenvolvimento de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em que atuam.

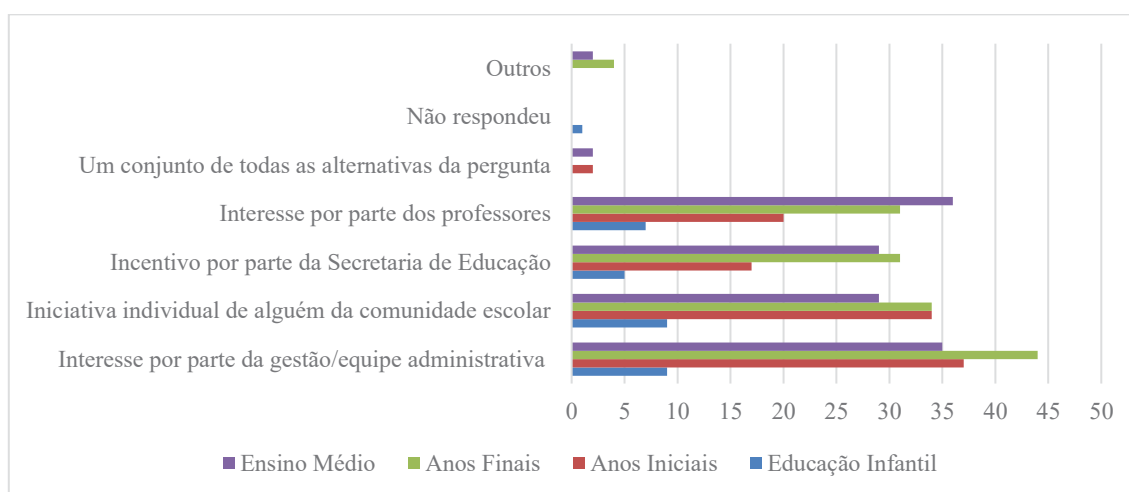
FIGURA 38 – Fatores que facilitam a aplicação da lei nº 10.639/2003 apontados pelos(as) gestores(as)



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Para gestores(as) do Ensino Médio, o principal fator é o interesse da equipe na temática, seguido de iniciativa individual e depois pela formação da equipe escolar. Para gestores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os fatores mais citados foram interesse por parte de professores(as) e “outros”, seguidos de iniciativa individual de alguém da comunidade escolar. Para gestores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os resultados foram similares aos do Ensino Médio, com maioria apontando o interesse por parte da equipe, seguido de formação da equipe escolar e após por iniciativas individuais. Este grupo também teve uma resposta de necessidade de interesse pela escola toda. Para gestores(as) da Educação Infantil, o fator mais importante foi a formação da equipe escolar, seguido de iniciativa individual e de interesse por parte da equipe. De forma geral os fatores “iniciativa individual” e “formação da equipe” foram os mais acionados pelo conjunto de gestoras(es), seguidos de interesse por parte da equipe.

FIGURA 39 – Fatores que facilitam a aplicação da lei nº 10.639/2003 apontados pelos(as) docentes



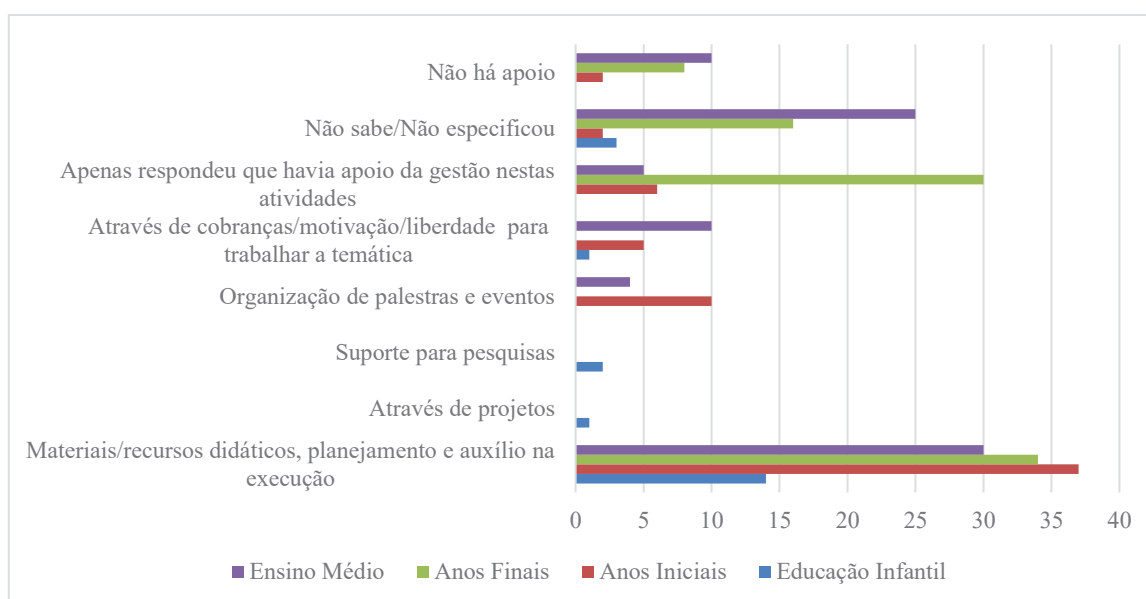
FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Já para as(as) docentes de Ensino Médio, as respostas ficaram bem distribuídas entre interesse dos(as) professores(as), incentivo das secretarias, iniciativa individual e interesse da gestão/equipe administrativa. Para as(os) docentes dos Anos Finais do ensino fundamental a distribuição também foi relativamente equitativa com aumento no fator interesse da gestão/equipe administrativa. As(os) docentes dos Anos Iniciais tiveram maiores respostas também o interesse da gestão/equipe administrativa, seguido de iniciativa individual, mesma distribuição da Educação Infantil. Para todas as etapas, os

quatro fatores citados tiveram distribuição equilibrada, com proeminência discreta para interesse da gestão/equipe administrativa.

Tendo em vista que a maior parte dos(as) docentes apontou o interesse por parte da gestão/equipe administrativa como o principal fator que facilita a inserção de práticas pedagógicas em ERER no ambiente escolar, apresentar-se-ão os resultados da pergunta objetiva da entrevista/questionário a respeito das formas de apoio dos(as) gestores(as) para o desenvolvimento da co<sup>o</sup> 10.639/2003 em suas escolas.

FIGURA 40 – Formas de apoio da gestão às atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais apontadas pelos(as) docentes



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

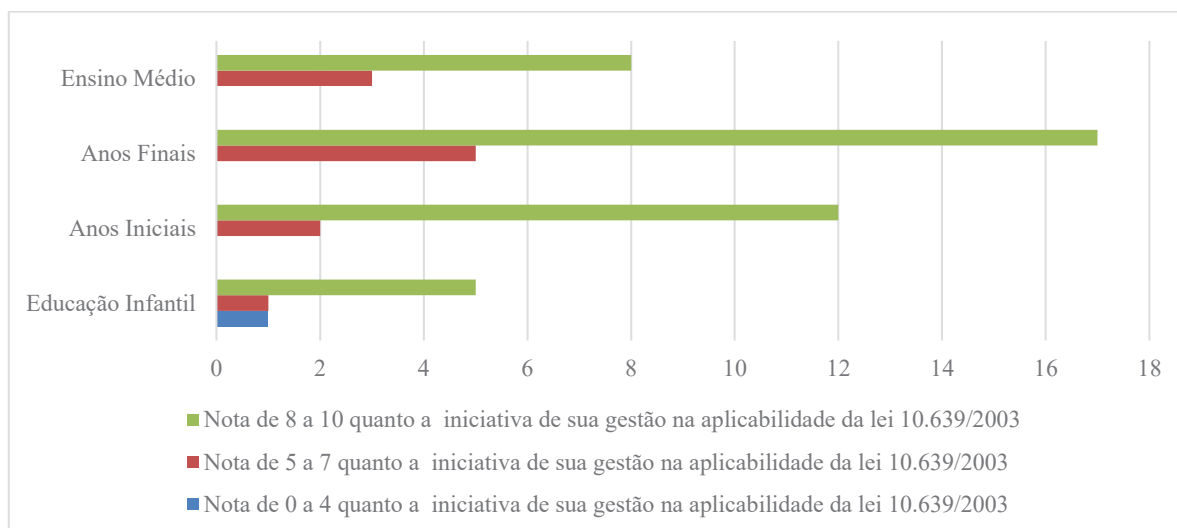
Como se pode perceber na Figura 40, segundo os(as) docentes, a forma que esses sujeitos mais recebem apoio dos(as) gestores(as) de suas escolas é por meio de materiais e recursos didáticos, planejamento e auxílio na execução das atividades planejadas o que nos remete à política educacional de promoção de igualdade racial no ambiente escolar que produziu diversos materiais didáticos voltados para essa temática e os distribuiu nas redes educacionais do país, como o material advindo do projeto *A Cor da Cultura*<sup>28</sup>, próprio do curso Uniafro, aqui já referido diversas vezes.

Os(as) gestores(as) também se posicionaram durante a pesquisa sobre suas formas de apoiar a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas que dirigem, conforme

<sup>28</sup> Projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), iniciado em 2004. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=10963>. Acesso em: 08 set. 2022.

apontam os resultados, sistematizados nas Figuras 41 e 42. Responderam, primeiramente, o nível de apoio que eles(as) consideram dar a essas atividades e depois indicaram atividades que sua gestão realiza para alcançar a comunidade escolar – entre discentes, docentes, técnicos(as), apoio e responsáveis pelos(as) discentes – nas atividades organizadas para EREER.

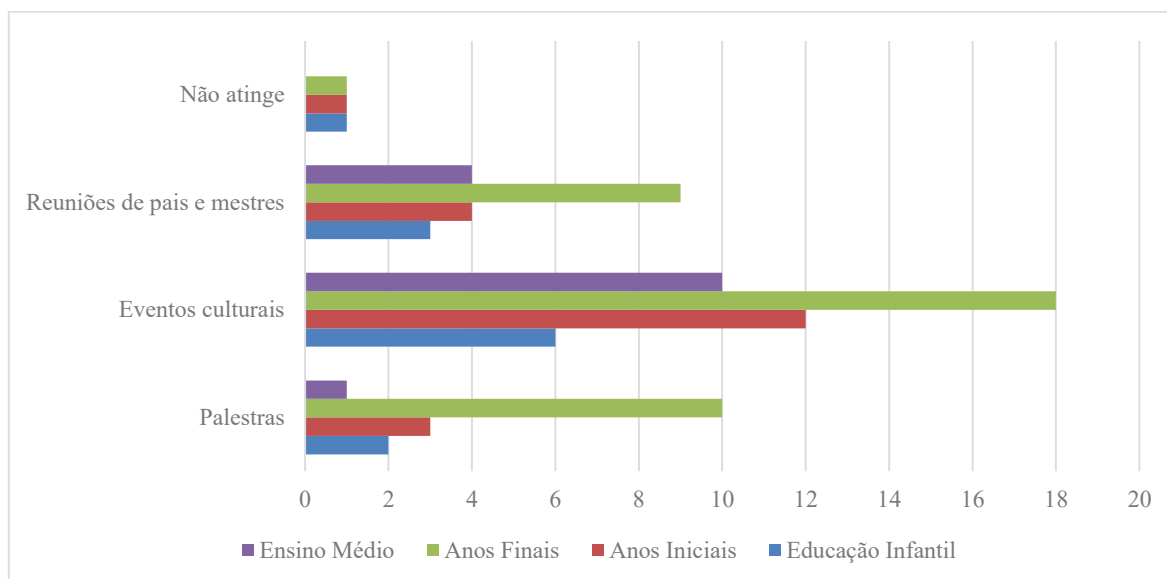
FIGURA 41 – Nível de apoio da gestão nas atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidas na escola apontados pela própria gestão



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

A maioria dos(as) gestores(as) aponta sua gestão com o mais alto nível de apoio às atividades em EREER desenvolvidas em suas escolas, sendo que apenas na Educação Infantil identificou-se resposta em que o(a) gestor(a) dava nota menor que 5 ao seu nível de apoio para essas atividades na escola em que dirige. Obviamente que esta pesquisa compreende a necessidade que o(a) gestor(a) pensa ter de apresentar uma gestão de qualidade para esta investigação, podendo ele(a) considerar que estava sendo, de alguma forma, avaliado(a) pelos(as) pesquisadores(as) que realizaram esta coleta de dados. É possível também que este sujeito em discussão não compreenda que tipo de apoio poderia dar para facilitar o trabalho com práticas pedagógicas em EREER, já que esta é uma educação ainda muito incipiente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas; e é possível também que a gestão até compreenda que de fato dá um grande apoio ao desenvolvimento das práticas em EREER. Há ainda os casos em que de fato estes sujeitos apoiam essas práticas nas escolas que dirigem. Esta pesquisa não lê os resultados da Figura 41 de forma ingênua e considera diferentes razões para este resultado.

FIGURA 42 – Como a escola, por meio da gestão, alcança a comunidade escolar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, segundo os próprios(as) gestores(as)



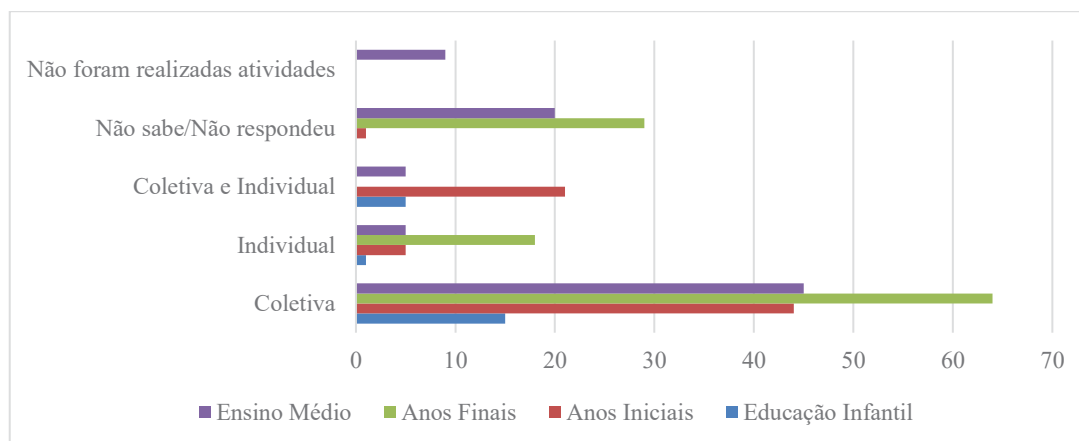
FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

A Figura 42 apresenta resultados complementares à Figura 41, pois se a maioria dos(as) gestores(as) avalia positivamente seu nível de apoio às atividades em EREER desenvolvidas em suas escolas é certo que podem identificar que atividades são promovidas pela própria gestão. Os *Eventos Culturais* foram as atividades indicadas com maior frequência por gestores(as) de todas as etapas de ensino, o que remete ao segundo capítulo, em que a Figura 24 desta tese mostra a *Consciência Negra* como a prática pedagógica mais apontada pelos(as) docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, considerando que este momento vivido em torno do dia 20 de novembro muitas vezes é composto por eventos culturais. Além disso, ainda no segundo capítulo, os(as) gestores(as) dos Anos Finais e do Ensino Médio apontaram os *Eventos Culturais* como a principal prática pedagógica produzida em suas escolas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Mantendo-se assim a relação entre os capítulos e coerência entre os dados coletados e apresentados no texto.

Baseada na pesquisa nacional de Nilma Lino Gomes (2012), esta pesquisa também considerou como um dos facilitadores do desenvolvimento de práticas pedagógicas em EREER a coletividade com que elas são construídas e desenvolvidas pelos(as) docentes em suas escolas. Por isso, foi perguntado a eles(as) durante a entrevista sobre como as atividades em EREER eram realizadas em suas escolas com relação à coletividade destas ações e obteve-se o resultado sistematizado na Figura 42 por meio da qual percebe-se que o trabalho coletivo em torno do ensino de história e cultura africana

e afro-brasileira se destaca diante do trabalho individual, demonstrando com isso uma vantagem no rompimento com o ensino eurocêntrico por parte dos(as) docentes de diversas áreas e etapas de ensino.

FIGURA 43 – Coletividade/individualidade das atividades em EREER nas escolas, de acordo com os(as) docentes

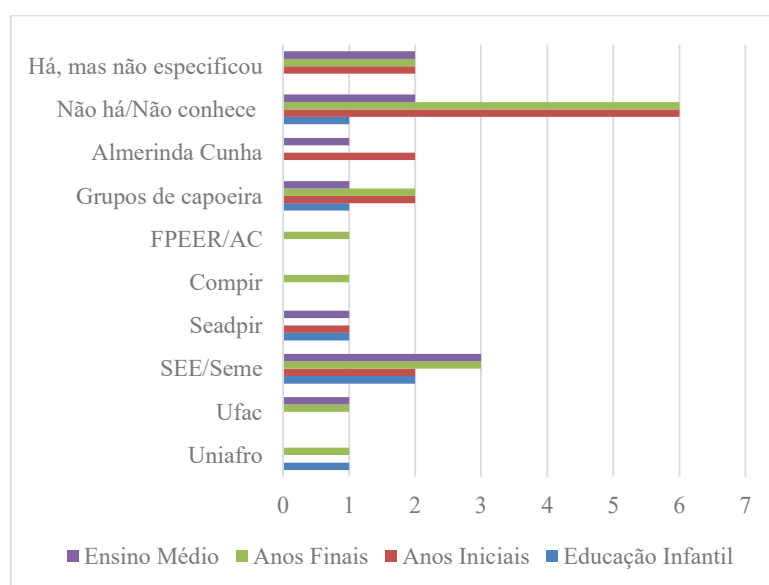


FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

A pesquisa de Nilma Lino Gomes (2012) aponta ainda como um dos facilitadores da aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas o envolvimento do Movimento Negro nas atividades para a EREER neste ambiente. Por isso, esta pesquisa perguntou aos(as) gestores(as) e docentes se o Movimento Negro acriano já havia realizado alguma atividade em prol de uma educação antirracista na escola em que atuam e, caso já tenha realizado, foi pedido que o(a) entrevistado(a) apontasse qual entidade deste movimento havia visitado a escola. Os resultados estão mostrados nas Figuras 43 e 44, logo a seguir, em que se observa ser grande o número de gestores(as) e docentes que desconhecem instituições que, dentro do estado do Acre, promovem educação antirracista, embora elas estejam ativas desde fins da primeira década dos anos 2000 e início da segunda. Segundo Kaliny Custodio do Carmo “no Acre, os integrantes do Movimento Negro têm se engajado na luta por obtenção e manutenção de direitos da população negra que já foram conquistados” (CARMO, 2021, p. 49). Incluindo nesta luta, a autora insere a luta pela aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas.

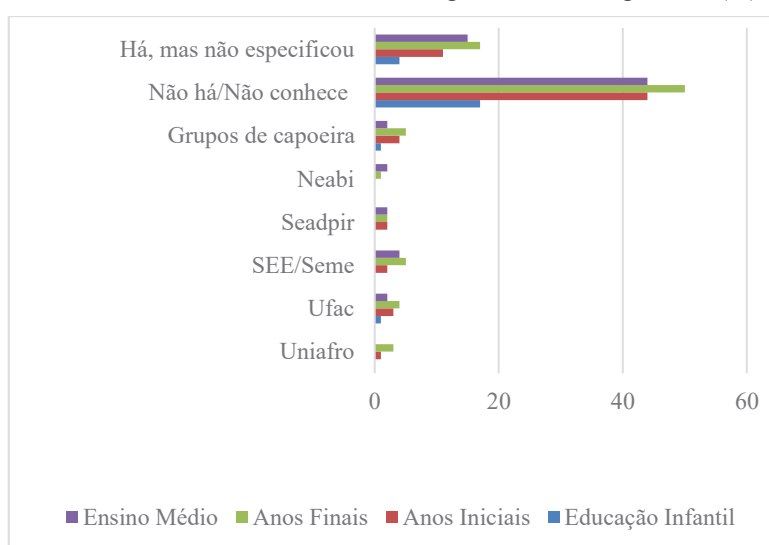
Entretanto, há um esforço do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do estado do Acre (FPEER/AC) e do Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (Compir), que, segundo Kaliny Custodio do Carmo (2021), tem promovido oficinas, palestras e outras atividades em articulação com as escolas das redes de educação do estado e de alguns municípios acreanos, inclusive a capital, Rio Branco, na qual não teve muitos apontamentos pelos sujeitos desta pesquisa, que lembraram mais de Almerinda Cunha do que das instituições.

FIGURA 44 – Envolvimento do Movimento Negro na escola, segundo os(as) gestores(as)



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

FIGURA 45 – Envolvimento do Movimento Negro na escola, segundo os(as) docentes



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022

Almerinda Cunha é uma mulher negra, professora da rede pública, militante que participou da fundação e construção das principais instituições do Movimento Negro acreano e das instituições que foram reivindicadas por este movimento junto ao poder público, como a Secretaria Adjunta de Políticas de Promoção de Igualdade Racial do município de Rio Branco (2013 - 2019) e o Departamento de Promoção de Igualdade Racial (DPIR), como parte da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh), que existiu entre 2007 e 2019 e a teve como uma de suas diretoras, daí a lembrança tão forte na memória dos sujeitos desta pesquisa, por ser ela de fato muito representativa para a história da luta por promoção de igualdade racial no estado do Acre.

A memória de uma pessoa como representatividade do Movimento Negro ao invés das instituições também aponta para a fragilidade deste movimento e das entidades criadas por ele, sobretudo nos dias de hoje, no ano de 2022, três anos após a coleta. Quando foi realizada a coleta dos dados desta pesquisa (2018-2019), a política de promoção de igualdade racial estava começando uma intensa fase de desmonte, tanto a nível nacional como estadual e municipal, inclusive com a extinção de organismos públicos, como já mencionado, nas três esferas que eram conquistas do Movimento Negro e começavam a fortalecer as ações afirmativas, inclusive a lei nº 10.639. A memória dos sujeitos desta pesquisa, mais voltada para uma militante do Movimento Negro do que para suas instituições, demonstra o pouco conhecimento que se tinha das organizações que movimentava a educação antirracista no estado, seja por seus escassos recursos, limitando o alcance desses organismos e tornando sua visibilidade pequena.

Há também o apontamento aos *Grupos de Capoeira*, tanto por gestores(as) como por docentes como organismo do Movimento Negro que contribui para o desenvolvimento da lei nº 10.639/2003. É certo que a capoeira no estado do Acre é uma das mais antigas manifestações da cultura afro-brasileira na região, devidamente identificada como tal.

Desde a década de 1970, trabalhadores baianos vieram para a cidade de Rio Branco construir uma ponte no município e trouxeram a cultura para a região de forma popular; na década de 1980 começaram a se formar os grupos de capoeira, na década de 1990, ela passa a ser incluída nos sistemas de Ensino Básico Estadual (1992) e de Ensino Superior, no curso de Educação Física da Universidade Federal do Acre (1997)<sup>29</sup>. Assim,

---

<sup>29</sup> Sobre história da capoeira no estado do Acre ler Instituições e Agentes de Capoeira de Rio Branco/AC, de Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque; e assistir Ações de salvaguarda da capoeira no Acre para

a capoeira tornou-se cada vez mais parte do cotidiano das escolas, não só por meio da disciplina de Educação Física, como por meio dos grupos que também são constantemente convidados para se apresentarem nas escolas, sobretudo nas festividades em alusão à Consciência Negra, daí a forte menção aos grupos capoeiristas como envolvimento do Movimento Negro na escola, segundo os(as) gestores(as) e docentes.

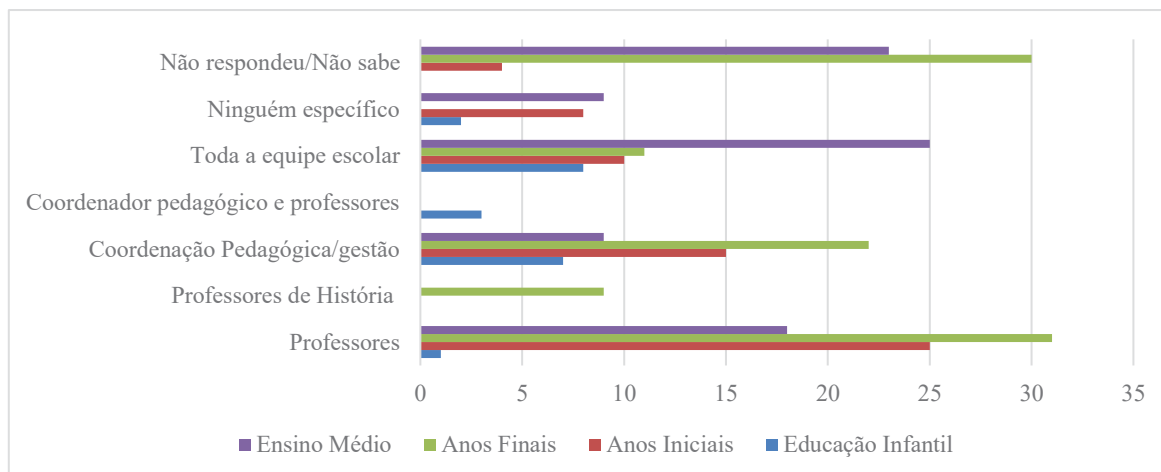
Considerando os resultados apresentados neste capítulo até aqui, esta tese passa agora a discutir o enraizamento das práticas pedagógicas em ERER nas escolas-campo desta pesquisa.

Nilma Lino Gomes (2012) afirma que é necessário discutir o nível de sustentabilidade das práticas pedagógicas em ERER, quando elas são identificadas nas unidades escolares, compreendendo como seus(suas) facilitadores(as) têm se enraizado na comunidade escolar a fim de tornar a ERER como parte do fazer pedagógico da escola e não apenas de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que naquele momento compõem aquela comunidade. Baseando-se na pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes (2012), destacaram-se aqui alguns fatores considerados importantes para enraizá-las, os quais serão apresentados como se encontram nas escolas visitadas por esta pesquisa em forma de dados, a partir dos quais se farão algumas considerações.

Os fatores verificados por serem considerados importantes para implementar a lei nº 10.639/2003 nas escolas foram: o(a) responsável pela aplicação da lei na unidade escolar, o tempo em que a lei vem sendo desenvolvida na escola, o marco inicial de aplicação da lei na escola, a frequência de desenvolvimento de práticas pedagógicas em ERER na escola ao longo do ano e, por fim, a inserção da lei 10.639/2003 no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Foi perguntado aos(às) docentes, de forma objetiva, quem era(m) o(s) responsável(is) pela aplicação da lei nº 10.639/2003 em sua escola de atuação, obtendo-se o resultado sistematizado na Figura 46.

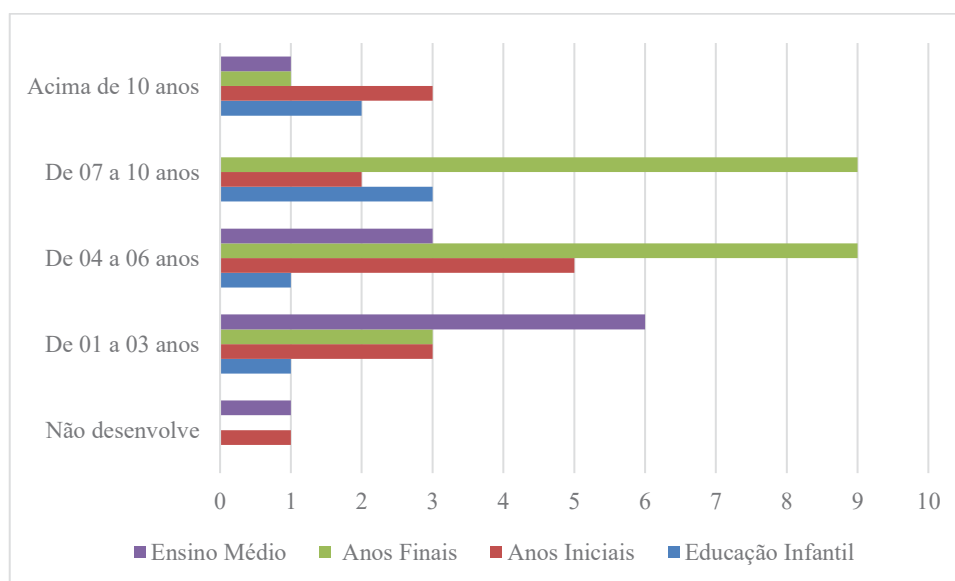
FIGURA 46 – Responsável pela aplicação da lei nº 10.639/2003 na escola, de acordo com os(as) docentes



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Houve o apontamento dos(as) entrevistados(a) em uma quantidade expressiva para o trabalho coletivo, realizado por “Toda a equipe escolar”, sobretudo pelos(as) docentes do Ensino Médio, e para a “Coordenação Pedagógica/Gestão”, apontada principalmente por docentes dos Anos Finais. Estes dois itens também foram os mais apontados pelos(as) docentes da Educação Infantil e também são considerados por esta pesquisa importantes itens de enraizamento da temática na unidade escolar, uma vez que quanto menos isoladas forem as práticas pedagógicas em EREER e quanto mais elas forem conduzidas pela gestão das escolas, maior e mais avançado é o nível de institucionalização delas, uma vez que assim deixam de ser uma ação individual de um sujeito engajado na luta antirracista para ser de fato parte do cotidiano escolar como parte de uma legislação educacional e da luta por uma educação de maior qualidade que insira e valorize a todas as pessoas, inclusive as que foram subalternizadas ao longo de suas histórias, como é o caso da população negra.

FIGURA 47– Indicativo de tempo em que as atividades com a lei nº 10.639/2003 são desenvolvidas na escola, segundo os(as) gestores



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Sobre o indicativo de tempo em que a escola já desenvolve trabalhos voltados para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e, partindo do princípio que os(as) gestores(as) têm uma visão mais abrangente do que ocorre nas escolas, pois, em sua maioria, estão no cargo no período de 1 a 10 anos, tempo maior do que a da maioria dos(as) docentes, essa pergunta foi feita apenas para eles(as), obtendo-se o resultado expresso na Figura 47, no qual se teve uma média pequena de escolas não realizam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, segundo a visão dos(as) gestores do Ensino Médio e dos Anos Iniciais, momento este em que é importante lembrar o resultado conflitante da resposta de docentes e gestores(as) quanto à pergunta objetiva da aplicação da lei em questão na sua escola, em que um(a) gestor(a) da Educação Infantil respondeu que esta lei não era aplicada na escola em que ele(a) atuava, enquanto todos(as) os(as) docentes deste segmento responderam afirmativamente sobre a escola desenvolver práticas pedagógicas em EREER, levando esta tese a afirmar mais uma vez que, embora o(a) gestor(a) tenha uma visão geral e macro da escola, nem sempre ele(a) consegue identificar práticas pedagógicas que ocorrem de forma mais isolada, conduzidas por um(a) docente ou um pequeno grupo deste segmento.

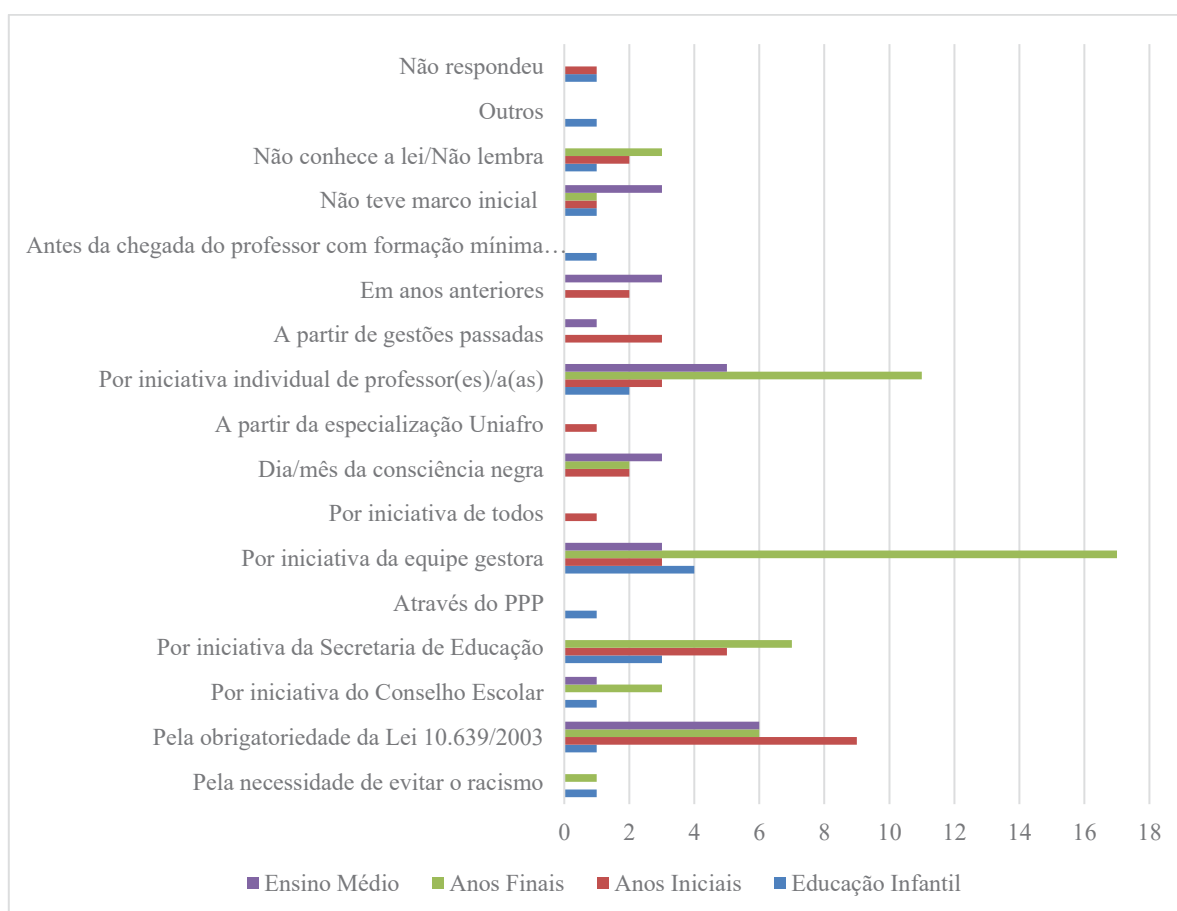
Na pergunta que resultou na Figura 47, um(a) gestor(a) do Ensino Médio e outro(a) dos Anos Iniciais declararam que suas escolas não aplicam a lei nº 10.639/2003. O maior índice de resposta a esta pergunta é dos(as) gestores(as) dos Anos Finais que apontaram para um período de 4 a 10 anos de atividades relacionadas ao ensino de história

e cultura africana e afro-brasileira em suas escolas, seguido dos(as) gestores do Ensino Médio que apontaram o período de 1 a 3 e, logo atrás, têm-se os(as) gestores(as) dos Anos Iniciais, apontando um período de 4 a 6 anos.

Essa média de tempo apontada por um número considerável de gestores(as), entre 4 e 10 anos, numa coleta de dados realizada entre 2018 e 2019, demonstra que a lei nº 10.639/2003 e suas DCNERER (2004) demoraram a chegar a ser aplicada nas escolas, pois mesmo elas que afirmam desenvolvê-la há ao tempo máximo de 10 anos começaram apenas em 2008, no mínimo, cinco anos após a existência da lei. Aqui tem-se um bom período de tempo em que, de alguma forma, a EREER vem sendo trabalhada nas escolas em questão, demonstrando assim um certo grau de enraizamento das práticas pedagógicas em EREER nestas escolas, por meio do tempo em que elas têm sido trabalhadas.

Como pergunta complementar a esta última, indagou-se novamente aos(as) gestores(as), qual o marco inicial de aplicação da lei nº 10.639/2003 na escola, ou seja, a partir de qual momento ou acontecimento a escola passou a trabalhar a EREER em suas práticas pedagógicas, obtendo-se o resultado sistematizado na Figura 48 logo a seguir.

FIGURA 48 – Marco inicial de aplicação da lei nº 10.639/2003 na escola, segundo os(as) gestores(as)



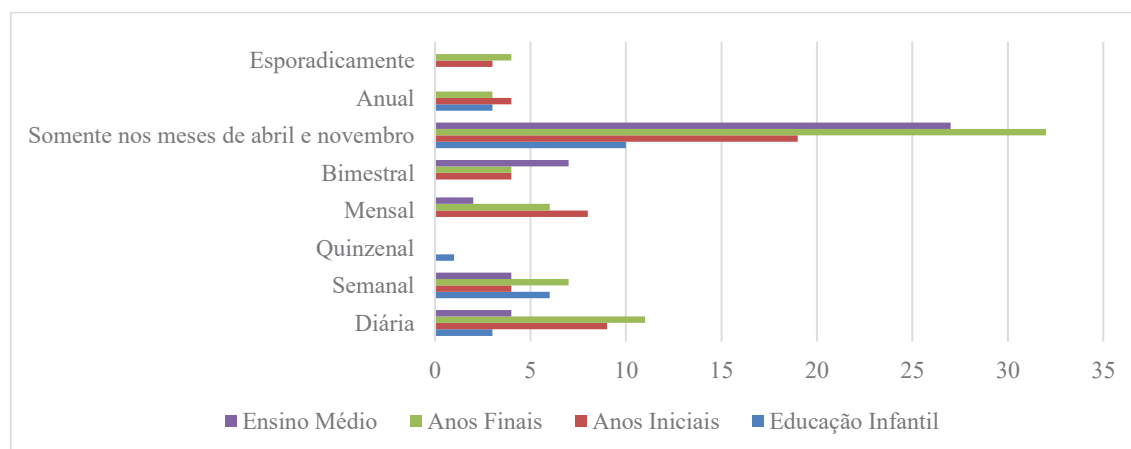
FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

É importante notar que o marco inicial dos trabalhos com a lei nº 10.639/2003 na escola mais apontado, tanto pelos(as) gestores(as) dos Anos Finais como pelos(as) gestores(as) da Educação Infantil, em sua maioria, é a própria “iniciativa da equipe gestora”. Obviamente que este resultado pode ter o indicativo de que a gestão respondeu numa busca por valorizar seu trabalho, mas também é certo que na escola em que essa resposta for uma realidade concreta, o grau de enraizamento da lei nº 10.639/2003 aumenta, devido a este fato, uma vez que contar com a iniciativa da gestão para o trabalho escolar voltado para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é pensar em atividades sistematizadas para toda a comunidade escolar de forma institucional.

Observou-se também neste resultado é que tanto gestores(as) do Ensino Médio como dos Anos Iniciais, em sua maioria, definiram a própria lei 10.639/2003 como marco inicial para o começo dos trabalhos com práticas pedagógicas em EREER em suas escolas, o que também pode demonstrar outra fator de enraizamento da referida lei nas escolas, tendo em vista que essa legislação é de 2003, levando estas escolas no decorrer dos anos a ampliarem e a aperfeiçoarem seus trabalhos de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no decorrer dos anos e das experiências que eles vão dando para essa discussão na escola.

Outro fator que foi considerado de enraizamento dessa lei foi a frequência de desenvolvimento de práticas pedagógicas em EREER na escola ao longo do ano, com os resultados sistematizados na Figura 49, logo abaixo.

FIGURA 49 – Frequência das atividades com práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, segundo os(as) docentes



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

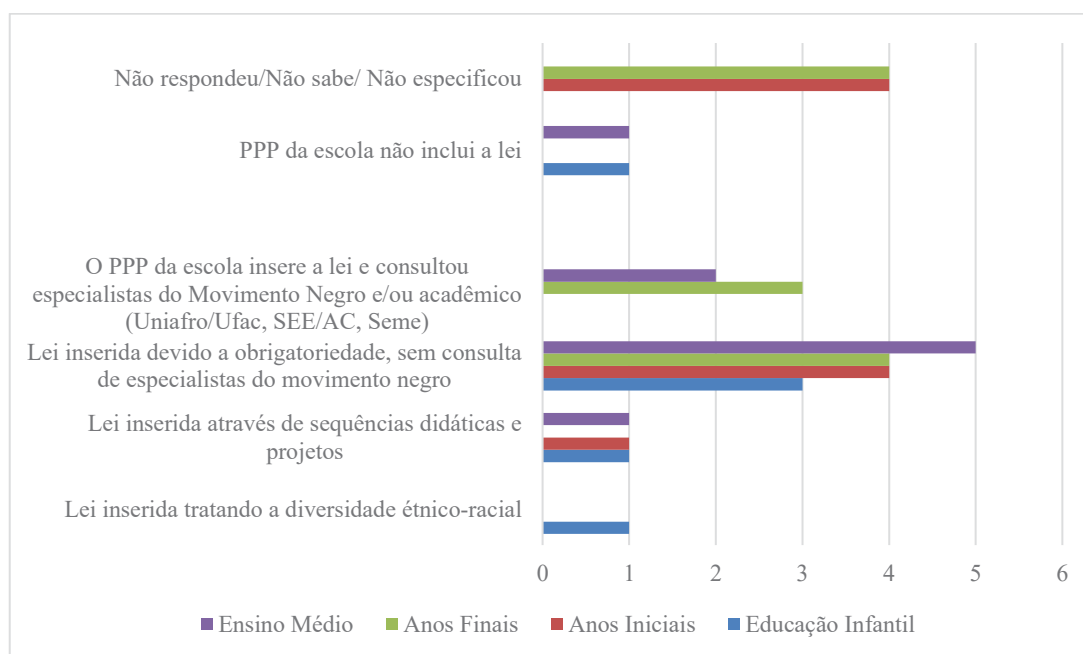
Como se pode perceber, a maior parte das respostas dos(as) docentes a esta pergunta, de todas as etapas de ensino envolvidas na pesquisa, dizem respeito ao indicativo dos meses de abril e novembro para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em ERER nas escolas em que atuam, resultado este que conversa com outros resultados já apontados ao longo desta tese, como a grande incidência de atividades de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira voltadas para a Consciência Negra, em novembro.

Se por um lado, mais uma vez pode-se destacar o cumprimento do artigo 79-B da LDBEN, favorecendo assim a lei nº 10.639/2003, composta pelos artigos 26-A e 79-B, por outro lado, este dado também revela a fragilidade da curricularização das práticas pedagógicas em ERER como é definido no referido artigo 26-A e pelas DCNERER (2004), que ocorre no cotidiano do fazer pedagógico, representado nos itens “Diária”, “Semanal”, “Quinzenal”, “Mensal” e até “Bimestral” da Figura 49 e que foram pouco apontados pelos(as) docentes.

Por fim, referenciado na pesquisa nacional, considerou-se como importante aspecto de enraizamento da lei nº 10.639/2003 nas escolas a inserção do conteúdo que esta legislação torna obrigatório, ou seja, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), que é um documento de importante consolidação para as escolas democráticas, devido ser ele o projeto personalizado das unidades escolares, que lhes garantem autonomia e direciona seus trabalhos enquanto instituição de ensino, já previsto pela LDBEN, em seu artigo 12, que diz "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996).

Gestores(as) e docentes responderam à pergunta sobre a inserção da lei nº 10.639/2003 nos PPPs das escolas, gerando as Figuras 50 e 51, que sistematizam as respostas destes dois sujeitos desta pesquisa.

FIGURA 50 – A inserção de práticas pedagógicas em EREER no PPP da escola, de acordo com os(as) gestores(as)



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

A Figura 50 tem em seus dois maiores índices de apontamentos um aspecto negativo e outro positivo, com limitações. Um dos itens mais apontados pelos gestores(as) foi o de “Não respondeu/Não sabe/Não especificou”, o que é preocupante, pois ele pode demonstrar a falta de conhecimento do(a) gestor(a) a respeito do principal documento que regulamenta o cotidiano da escola que dirige. O outro item, que por sinal tem o maior número de apontamentos de gestores(as) de todas as etapas de ensino, é o de “Lei inserida devido a obrigatoriedade, sem consulta a especialistas do Movimento Negro”. O fato de a lei estar inserida no PPC é um forte indicativo de enraizamento das práticas pedagógicas em EREER nas referidas escolas, uma vez que o PPC é o documento que institucionaliza essas práticas, independente da gestão que está no cargo ou dos(as) docentes que estão na escola, este fato torna a lei nº 10.639/2003 parte do fazer pedagógico da instituição. No entanto, a falta de consulta a especialistas sobre o assunto pode acarretar uma forma deturpada ou muito limitada de aplicação da lei, como inclusive se vê nesta pesquisa o alto índice de práticas pedagógicas voltadas para a Consciência Negra, tratando a EREER de forma rasa ou, no mínimo, isolada em torno de uma data, o que não é o orientado e muito menos o suficiente para quebrar paradigmas antigos no contexto escolar, baseado no racismo estrutural que perpassa a sociedade, inclusive as escolas.

Por isso, as DCNERER (2004) são enfáticas ao mencionarem a necessidade e a importância da participação do Movimento Negro e de estudiosos na composição dos

estabelecimentos de ensino de seus projetos pedagógicos, uma vez que essa participação amplia a possibilidade desses projetos “incluir[em] nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão” (BRASIL, 2004, p. 18). Além disso, as DCNERER (2004) consideram a necessidade da participação de grupos do Movimento Negro, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial como um encaminhamento do princípio de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, propostas por elas.

A pergunta análoga foi feita aos(as) docentes, mas como a grande maioria (76,73%) respondeu que não participou da construção do PPP e nem participa das discussões que atualizam este documento, descartou-se a consideração inicial desta pesquisa em trazer este resultado para ser discutido nesta tese.

### 3.2 RESULTADOS DO ESTUDO DE REVISÃO A RESPEITO DOS ELEMENTOS FACILITADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EREER NAS ESCOLAS

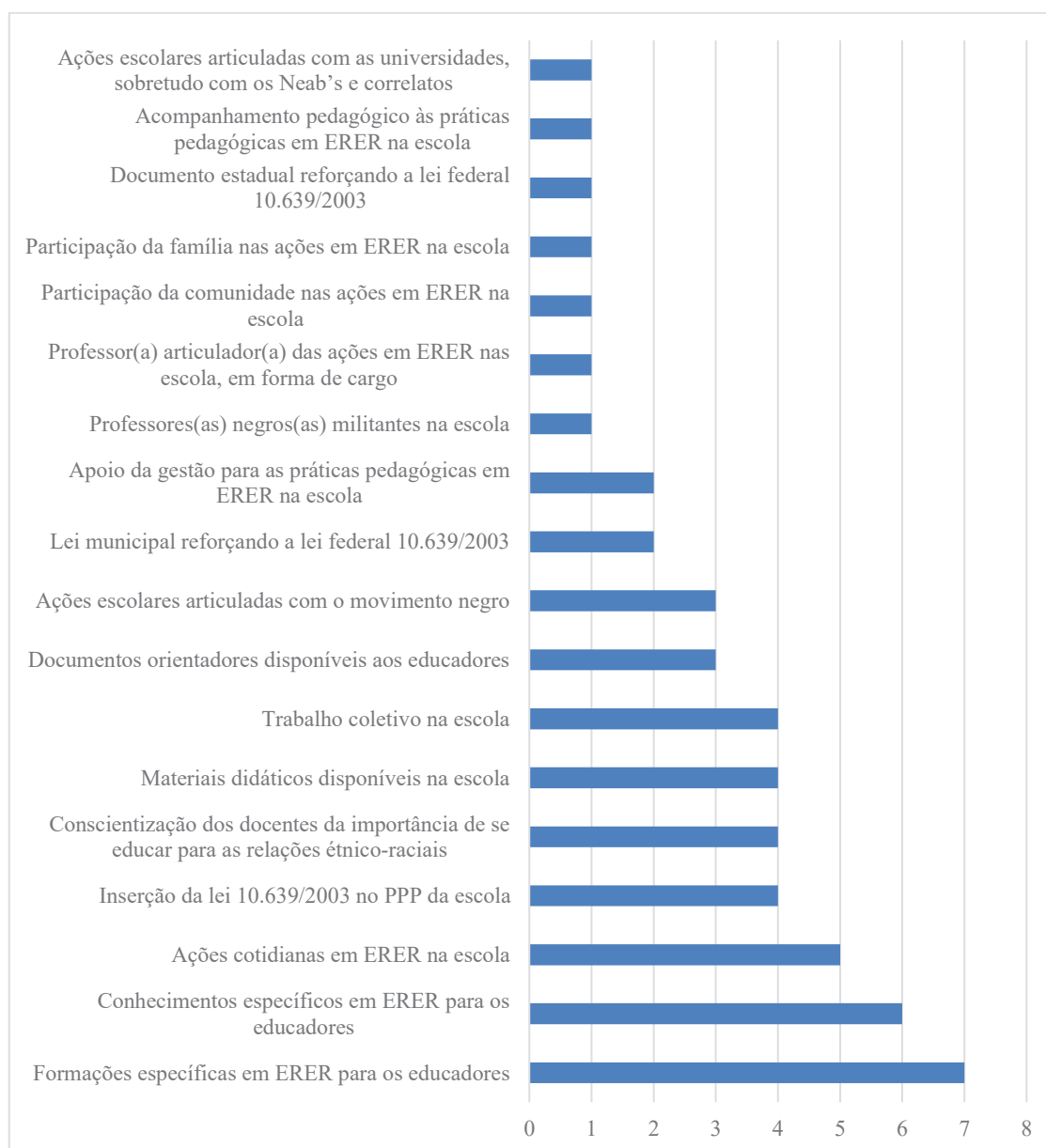
Uma vez apresentados e discutidos os dados desta pesquisa de campo, considerou-se importante relacioná-los com os resultados encontrados nas pesquisas selecionadas pelo estudo de revisão, trazidos desde o primeiro capítulo desta tese, a fim de analisar as semelhanças e diferenças entre os resultados de objetos de pesquisas similares em diferentes regiões do Brasil a respeito do que se pode considerar facilitadores de práticas pedagógicas em EREER desenvolvidas em escolas com diferentes etapas de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio<sup>30</sup>.

Mapeando o que as pesquisas do estudo de revisão encontraram como fatores que podem facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas diferentes escolas das distintas pesquisas, chegaram-se a resultados que foram resumidos e sistematizados na Figura 51, logo a seguir.

---

<sup>30</sup> A identificação das etapas de ensino das escolas que foram alvo das pesquisas selecionadas para o estudo de revisão desta tese está no primeiro capítulo deste texto.

FIGURA 51 – Elementos que facilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas em EREER nas escolas, de acordo com o estudo de revisão



FONTE: a autora, baseada nos questionários da pesquisa, 2022.

Como se pode perceber na Figura 51, o primeiro fator apontado, pelas pesquisas selecionadas no estudo de revisão, como facilitador para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas foi de “Formações específicas em EREER para os educadores”, o segundo “Conhecimentos específicos em EREER para os educadores”, nesse sentido, sabe-se da necessidade de se ter algum tipo de formação para a prática em EREER, compreende-se, portanto, a importância e a necessidade urgente de formação para a EREER. A questão da formação como o principal elemento que favorece a lei nº 10.639/2003 nas escolas também foi apontado pelos(as) gestores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais como resultado desta pesquisa, como mostra a Figura 38.

A pesquisa nacional, que serve de referência para esta, tem a formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, como um dos principais elementos para a construção de uma educação antirracista no chão da escola.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas. (GOMES, 2012, p. 24-25).

Nilma Lino Gomes (2012) refere-se ainda nesta citação a outros elementos elencados na Figura 51 como facilitadores para as práticas pedagógicas em EREER nas escolas que foram espaço de pesquisa das produções do estudo de revisão desta tese, como elementos que a pesquisa nacional que ela coordenou também são relevantes para a implementação da EREER nas escolas, como a articulação das ações nas escolas com a comunidade (que inclui também as famílias dos discentes) e com os movimentos sociais (dentre o que se inclui o Movimento Negro), bem como regulamentações e normatizações estaduais e municipais, que nos resultados, resumidos na Figura 51, mostram-se em forma de “Lei municipal reforçando a lei federal nº 10.639/2003” e “Documento estadual, reforçando a lei federal nº 10.639/2003”, numa demonstração de que as esferas políticas dos estados e municípios podem e devem reforçar a lei federal como mecanismo de fortalecer a legislação e de articulá-la de forma mais específica e definida para as micro realidades locais.

Os próprios itens “Ações cotidianas de EREER na escola”, “Inserção da lei nº 10.639/2003 no PPP da escola” e “Conscientização dos docentes da importância de se educar para as relações étnico-raciais”, que foram citados em algumas produções analisadas, também exigem para que sejam colocadas em prática certas capacidades técnicas que requerem conhecimento especializado para poderem ser efetivadas nas escolas, indicando mais uma vez a importância da devida formação em EREER para que se desenvolvam suas práticas pedagógicas, como orientadas pelas DCNERER (2004).

### 3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE FACILITAM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS

Como já foi possível observar, a formação de professores(as), sobretudo a continuada, é um dos principais elementos que facilitam o desenvolvimento das práticas pedagógicas em ERER nas escolas, pois ela implica em diversos outros elementos, como já discutido ao longo deste texto. Segundo Hilton Costa (2012) a escola é um dos principais espaços de construção da visão de mundo de seus sujeitos, devido ao longo tempo em que se passa nela. É sabido também, como já foi discutido na Introdução deste texto, que nas escolas sempre se educou para as relações étnico-raciais, porém somente a lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) transformou essa educação em uma educação antirracista institucionalizada e regulamentada pelo poder do Estado brasileiro.

Considerando que o Curso Uniafro é o critério para a escolha dos sujeitos centrais desta pesquisa, que são seus(as) egressos e as escolas em que trabalham, considerou-se ser importante conhecer melhor o Uniafro e alguns de seus desdobramentos em outras universidades públicas do país. Diante da necessidade de implantar a lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (2004) foi criado o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, o Uniafro. Segundo Deborah Silva Santos

O UNIAFRO foi construído a partir de Acordo de Cooperação assinado entre o MEC/Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs e teve como perspectiva o desenvolvimento de cooperação tecnocientífica na pesquisa e na promoção da cultura afro-brasileira nas universidades, apoiando práticas que contribuam para o fortalecimento destes Núcleos de Estudos das instituições públicas do ensino superior. (SANTOS, 2012, p.213).

Deborah Silva Santos (2012) explica ainda que o Programa Uniafro se baseava em três eixos de enfrentamento ao racismo: 1) Publicações; 2) Formação de profissionais da educação em ERER; 3) Acesso e permanência no Ensino Superior. Ativado em 2005, por meio de editais do MEC às universidades federais e estaduais do país, o Programa Uniafro foi pensado e gestado pelo MEC em articulação com o Movimento Negro, movimento do qual muitos de seus sujeitos passaram a integrar as equipes técnicas do MEC, inclusive as da Secadi e, mais especificamente, do Uniafro.

Essa nova configuração é parte da implantação do Programa de Combate ao Racismo, Brasil sem Racismo, do então presidente do Partido dos Trabalhadores, Luiz

Inácio Lula da Silva, que assumiu a presidência da República em 2003, permanecendo por dois mandatos, ou seja, até o final de 2010. O Programa Uniafro obteve grandes resultados em seus três eixos de promoção de igualdade racial, sendo aderido por várias universidades federais e estaduais, incluindo a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Acre (Ufac).

A Universidade Federal do Paraná, com seu Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, criado em 2004, teve projeto aprovado já no primeiro Edital do Programa Uniafro, que financiou importantes ações de promoção de igualdade racial na instituição, desde pesquisas, publicações de obras com resultados das pesquisas voltadas para a promoção de igualdade racial, bem como formações continuadas de professores(as), em diferentes formatos, presenciais, à distância, aperfeiçoamento, especialização, dentre outros, como relata Gioconda Ghiggi, em sua Dissertação, defendida em 2017, na qual contou uma parte da história do Neab/UFPR e de suas formações continuadas financiadas pelo Uniafro, entre 2004 e 2015, entre elas cursos de extensão e de aperfeiçoamento. Segundo Gioconda Ghiggi, "Considerando o período de 2004 a 2015, o NEAB-UFPR ofereceu um número significativo de cursos de extensão que, além de atender a capital paranaense, conseguiu alcançar algumas cidades do interior do Paraná" (GHIGGI, 2017, p. 79). Entretanto este texto irá se ater às turmas de especialização em ERER.

Segundo Gioconda Ghiggi (2017) o Neab/UFPR promoveu três turmas de Especialização em ERER, sendo as duas primeiras em modalidade presencial, uma entre o período de 2011 e 2012 e outra entre 2013 e 2014; e uma turma em modalidade a distância, entre 2013 e 2015, resultando em 100 monografias desenvolvidas pelos cursistas concluintes, voltadas em sua maioria para a Educação Básica, já que a especialização tinha prioritariamente o caráter de formação continuada aos(as) professores(as) das redes de educação do estado e de municípios do Paraná.

Assim, como na Universidade Federal do Acre, a especialização em ERER na UFPR, financiada pelo Programa Uniafro, tinha como proposta a intervenção pedagógica do cursista em sua unidade escolar, dentro de sua área de conhecimento. Embora alguns trabalhos tenham tomado outras direções, voltadas para pesquisas com recorte étnico-racial, muitas monografias desse curso também produziram práticas pedagógicas de ERER, entre elas a literatura, acompanhadas de leituras e contação de histórias, mais uma vez de forma predominante, como já foi observado e discutido em outras situações desta pesquisa; o uso de livro didático, jogos africanos e produção de cartazes, este como forma de sistematizar a discussão ocorrida em sala de aula e de compartilhar com a comunidade

escolar, por meio da exposição destes cartazes; também foram identificadas nas referidas monografias práticas pedagógicas em EREER voltadas para a cultura afro-brasileira, como para a congada, capoeira e cultura corporal do movimento, de forma geral; e por fim, observou-se ainda práticas pedagógicas voltadas para a Consciência Negra, também muito relatada ao longo desta tese, tanto na pesquisa de campo, como nas pesquisas que compõem o estudo de revisão. Esses dados foram possíveis de serem rapidamente identificados por meio da dissertação de Gioconda Ghiggi (2017), tanto em seu Capítulo 4, como em seu Apêndice B.

Além disso, o estudo de Gioconda Ghiggi (2017), riquíssimo em seus dados e análises, traz ainda outra informação: as ações realizadas pelos(as) cursistas, seus sujeitos de estudo, em suas instituições. Essas ações também revelam uma diversidade de práticas pedagógicas em EREER que conversam e se assemelham às que foram identificadas na pesquisa de campo desta tese, como se observa na Figura 52, logo abaixo, levando Gioconda Ghiggi a uma importante consideração, que muito contribui para este estudo, que é a de que cursos como os financiados pelo Programa Uniafro alteram o olhar dos(as) docentes quanto a EREER, melhorando a prática docente e ampliando o conhecimento sobre a temática, tornando o profissional da educação que participar destas formações em EREER um agente multiplicador do conhecimento adquirido na referida formação em seu ambiente de trabalho.

QUADRO 6 – Ações realizadas pelos(as) cursistas da Especialização em EREER, promovida pelo Neab/UFPR em suas instituições

	Número de respostas
Realização de palestras – na escola, semana pedagógica	14
Trabalho com a equipe multidisciplinar <sup>31</sup>	7
Realização de grupos de estudo	7
Promoção de debates	6
Desenvolvimento de projeto anual	5
Realização de oficinas	3
Organização de exposição de trabalhos	2
Organização da semana da Consciência Negra	2
Formação professores	2
Desenvolvimento de pesquisa	1
Organização de semana cultural	1

FONTE: GHIGGI, Gioconda, 2017, p. 96.

<sup>31</sup> Criadas no Paraná em 2006, são responsáveis pela implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas.

Sendo assim, Gioconda Ghiggi (2017) “nota criticidade nos resultados das pesquisas e principalmente, um novo olhar para o ambiente escolar, para os materiais analisados, sociedade e cultura.” (GHIGGI, 2017, p. 108).

Outra universidade que também recebeu o Programa Uniafro e teve forte atuação na formação de professores(as) por meio dos recursos do programa Uniafro foi a Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), liderado pela professora Wilma de Nazaré Baía Coelho. O GERA/UFPA promoveu o Curso de Especialização em Relações Raciais, que teve, em 2011, uma obra publicada com resultados, o livro “Visibilidades e Desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola”, organizado pelas professoras Wilma de Nazaré Baía Coelho (que coordenou a especialização) e Nicelma Joselina Brito Soares (2011).

A obra trouxe uma série de práticas pedagógicas realizadas pelos(as) discentes, com a devida orientação dos(as) docentes que compunham a especialização. Essas práticas pedagógicas eram intervenções didáticas dos(as) discentes da especialização em suas unidades escolares de trabalho, como parte de seus trabalhos de conclusão de curso, numa sinalização de propostas educativas exequíveis nos espaços para as quais foram pensadas, como afirmam as professoras Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Joselina Brito Soares na apresentação da obra, na qual também reforçam que

Os cursos de formação de professores, em sua maioria, não atentam para o lugar crucial que a questão étnico-racial tem, não apenas na formação da identidade, mas, também, na construção da autoestima e, conseqüentemente, no desempenho escolar do aluno. (COELHO; SOARES, 2011, p. 11).

Numa busca por ampliar o conhecimento de práticas pedagógicas em ERER, desenvolvidas em outros estados, por meio da mesma formação que serve de critério para esta pesquisa, que é a Especialização Uniafro, ocorrida na Universidade Federal do Acre e em outras partes do país, como já se pode observar aqui a sua ocorrência na Universidade Federal do Paraná e agora na Universidade Federal do Pará como exemplos de universidades que desenvolveram a referida formação, apresentar-se-á as práticas trazidas pela publicação do GERA/UFPA já mencionada acima.

A obra “Visibilidades e Desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola” (2011) traz o relato de 09 (nove) experiências dos(as) cursistas, desenvolvidas em escolas do estado do Pará, divididas em: 1) Contexto; 2)

Objetivos; 3) Justificativa; 4) Metodologia; 5) Atividades; 6) Público-alvo; 7) Avaliação do projeto; 8) Conclusões; 9) Referências. Trata-se de um material de grande riqueza na literatura especializada da EREER, com grande valor acadêmico, bem como propostas pedagógicas para o chão da escola numa concretização da lei nº 10.639/2003, demonstrando a viabilidade dela e que é o cerne desta tese. Este texto se aterá às atividades descritas na referida obra, que são as práticas pedagógicas em EREER desenvolvidas nas escolas pelos(as) docentes em formação.

O primeiro relato trata de uma experiência voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental e centra suas atividades nas práticas pedagógicas de músicas e filmes como suporte didático para a promoção da igualdade racial na escola. As atividades desenvolvidas ao longo da experiência provocaram outras práticas pedagógicas para colaborar com as duas principais aqui já mencionadas, atividades como: oficinas e palestras com os(as) docentes e técnicos(as) da escola, com os(as) discentes foram realizadas leituras, produções de textos, além de oficinas com filmes e músicas voltadas para a temática.

O segundo relato trata de uma experiência voltada para discentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e traz as seguintes práticas pedagógicas: construção de linha do tempo identitária pelos(as) discentes e produção de mural de fotos de pessoas do convívio dos(as) discentes, apresentadas por eles(as), essas atividades buscam desenvolver identidade e percepção de relacionamento com os outros, inclusive com os diferentes; rodas de leitura sobre mitos de criação africano, concluída com produção de desenhos sobre os textos lidos; localização geográfica do continente africano, com uso de mapas; exposição e discussão de documentário sobre o tema; apresentação de músicas e danças africanas, bem como de uma roda de capoeira e instrumento musicais de origem africana, com produção textual sobre a atividade ao final dela; outra atividade que compõe esta experiência é um caça-palavras com palavras de origem africana e a construção de frases e textos com elas, numa importante desconstrução da alfabetização eurocêntrica e alienada da realidade das crianças; além disso, ainda se desenvolveu com os(as) alunos(as) pesquisa orientada sobre personalidades negras; e por fim foram realizadas oficinas de pintura e de confecção de fantoches com o devido recorte étnico-racial.

A terceira experiência relatada na obra trata do uso didático-metodológico do livro “Betina” e foi destinada a alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas que compuseram esta experiência foram: aula expositiva sobre identidade, apresentação e discussão do livro “Betina” e de sua autora, e, por fim, a produção e a

apresentação de um livro com a biografia pessoal de cada aluno(a), que terá por título o nome dele(a), tal qual o livro de “Betina”.

A quarta experiência trata de narrativas escritas e visuais da cultura afro-brasileira e africana e foi destinada a docentes e alunos(as) de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A experiência pautou-se sobre as seguintes práticas pedagógicas: ciclo de palestras para docentes e técnicos(as) da escola, discussões conceituais com docentes e discentes, pesquisa por parte dos(as) discentes a respeito da cultura afro-brasileira em sua região, apresentações dessas pesquisas e a produção de um caderno de textos e imagens sobre a pesquisa realizada; além disso, foram apresentados aos(as) discentes livros e filmes com temáticas africanas e afro-brasileiras com posterior discussão a respeito do material apresentado; e, por fim, produziu-se uma feira com os resultados do projeto desenvolvido ao longo ano.

A quinta experiência trazida pela obra que trata do uso de tambores negros no Carimbó na sala de aula, foi destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental e teve como práticas pedagógicas a exposição de documentário apresentando a África e a diáspora africana, com posterior confecção de mural apresentando as influências africanas no cotidiano dos(as) alunos(as); palestras sobre etnias africanas e identidade negra, bem como sobre a música e a dança como comunicação de povos africano; apresentação do Carimbó como um ritmo no estado do Pará de influência africana e indígena por meio de documentário, palestra e posterior pesquisa realizada pelos discentes sobre os Mestres do Carimbó de sua região; a experiência contou também com uma oficina de percussão, na qual os(as) alunos(as) podem conhecer melhor instrumentos de origem africana, e uma oficina de dança, como forma de valorização da história e da cultura desses povos e de suas próprias identidades; por fim, foram elaboradas letras de Carimbó com recorte étnico-racial. Todos os resultados dessa experiência foram apresentados para a comunidade escolar como culminância do projeto.

A sexta experiência que a obra em questão relata trata do uso de imagens e palavras como forma de positivar a identidade negra e foi destinada a alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental. A experiência pautou-se nas seguintes práticas pedagógicas: pesquisa sobre personagens negros(as), apresentações destas pesquisas e posterior confecção de um mural com imagens dos(as) personagens apresentadas e de um álbum que comporá o acervo bibliográfico da escola.

Quanto à sétima experiência, voltada para alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental, intitulada “Reconhecimento e valorização da identidade negra na escola de

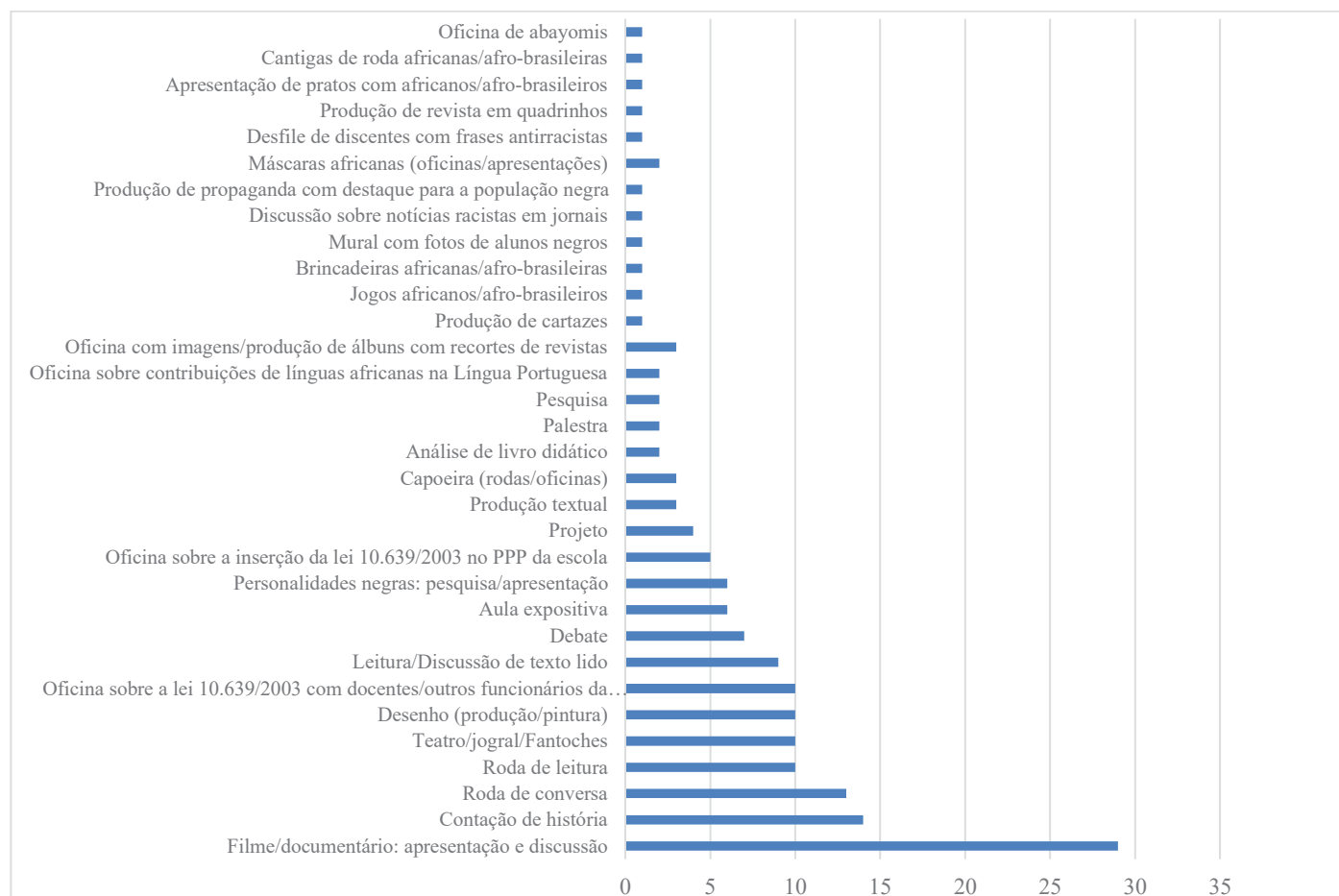
Ensino Fundamental” contou com as seguintes práticas pedagógicas: rodas de conversa sobre diversidade e identidade, construção de mural com personalidades negras, apresentação de filme com história e cultura africana e de literatura com contexto afro-brasileiro como forma de afirmação da identidade negra; e ainda foi usada música como forma de denúncia do racismo.

Quanto à oitava experiência, destinada às crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, centrou-se na literatura infantil como forma de valorização da identidade negra. E, por fim, a nona experiência, intitulada “Outros desafios à sala de aula: narrativa afro-indígena na prática educativa”, voltada para docentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, desenvolveu as referidas práticas pedagógicas: oficina de leitura com os(as) professores(as); pesquisa de elementos da tradição oral indígena e africana na comunidade; oficina de confecção de livros infanto-juvenis com o conteúdo resultado da pesquisa realizada; por fim, apresentações dos livros elaborados.

E por fim, serão apresentadas de forma sucinta as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no curso Uniafro da Universidade Federal do Acre. Tendo em vista que já se abordou sobre o histórico dessa formação em outros momentos desse texto, aqui apenas se apresentará o resumo das intervenções pedagógicas deste curso nas escolas em que elas ocorreram.

Como já relatado, a primeira edição do curso Uniafro ocorreu em forma de especialização e formou 100 especialistas no estado do Acre, com monografias aprovadas e desenvolvidas a respeito de uma intervenção pedagógica na área de atuação do(a) discente (que também é um professor em formação) e que propunha (re)construir/fortalecer a educação para as relações étnico-raciais em suas respectivas escolas e comunidades escolares. A seguir, na Figura 52, será apresentado o resumo das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas e serviram de base para o trabalho de conclusão do curso.

FIGURA 52 – Práticas Pedagógicas em ERER realizadas nas intervenções dos TCCs da Especialização Uniafro/Ufac



FONTE: Figura baseada na organização de dados do Projeto de Iniciação Científica Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do estado do Acre 2021/2022 a partir da monografias do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola da Universidade Federal do Acre, que se encontra no acervo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, 2022.

Por meio da Figura 52 é possível perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas para atender ao trabalho de conclusão do curso de especialização da Uniafro se estenderam para além daquele momento acadêmico, sendo apontadas na Figura 31 como práticas que sistematizam as práticas pedagógicas em ERER desenvolvidas atualmente em seus cotidianos escolares apontadas pelos(as) docentes sujeitos desta pesquisa.

Além disso, observa-se que a prática voltada para literatura e contação de história, que na Figura 52 ocupou o segundo lugar entre as mais desenvolvidas para a escrita da monografia, continua sendo muito utilizada, ocupando, entre as prática pedagógicas em ERER mais apontadas pelos(as) docentes que responderam ao questionário, o terceiro lugar entre os(as) docentes do Ensino Fundamental (tanto Anos

Iniciais quanto Anos Finais), o segundo lugar entre os(as) docentes do Ensino Médio e o primeiro lugar entre os(as) docentes da Educação Infantil.

A segunda edição do curso Uniafro, já sem nenhum tipo de financiamento, também já discutida nesta tese, ocorreu em formato de aperfeiçoamento e formou 34 educadores(as) para as relações étnico-raciais, também com intervenções pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento dentro das escolas, porém discutidas em forma de artigo e não mais de monografia, dado a diminuição na carga horária do curso de 420h para 180h. Estes artigos foram publicados na “Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica”, organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre, em 2021, da qual se extraiu o resumo das práticas pedagógicas das intervenções nas escolas como parte do trabalho de conclusão do curso, apresentadas na Figura 53, logo abaixo.

FIGURA 53 – Práticas Pedagógicas em EREER realizadas nas intervenções dos TCCs do Aperfeiçoamento Uniafro/Ufac



FONTE: ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; COSTA, Rosilene Silva da; FRANÇA, Jardel Silva (orgs). Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais na Educação Básica. Rio Branco: Edufac, 2021. E-book (244 p.). Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/ColetneaUniafroprticapedaggicameducaodasrelaestnicoraciaisnaeducaobsica.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Mais uma vez, a Figura 53, que sistematiza as práticas pedagógicas em EREER desenvolvidas como intervenção pedagógica para fins de conclusão do curso Uniafro, em sua segunda edição, formato de Aperfeiçoamento, demonstra que a solidez de formações como essa pode ser percebida na continuidade destes trabalhos no cotidiano escolar tempos depois, uma vez que as práticas apontadas nas Figura 53 também podem ser notadas na Figura 31, que apontam as atuais práticas pedagógicas em EREER desenvolvida pelos(as) docentes em suas escolas.

Além disso, tanto a Figura 52 quanto a Figura 53 apresentam práticas pedagógicas em EREER, desenvolvidas nas edições do curso Uniafro/Ufac que também podem ser observadas no estudo de revisão de literatura desta tese como nos outros cursos de formação aqui apresentados, ocorridos na UFPR e na UFPA, como o próprio uso da literatura, a realização de palestras, a promoção de debates, desenvolvimento de pesquisas, produções de textos, oficinas com filmes e músicas, produção de cartazes e murais, contação de mitos africanos, dentre tantas outras que neste trabalho pode-se perceber que são comuns aos(às) docentes que têm trabalhado enfrentando o racismo e buscando promover igualdade racial por meio de sua práxis pedagógica.

Sendo assim, percebeu-se neste capítulo que diferentes são os elementos que podem facilitar as práticas pedagógicas em EREER numa unidade escolar e que uma nova educação que contemple e valorize a diversidade étnico-racial é possível sim nas escolas, independente da área de formação dos(as) profissionais em educação que constroem essa nova educação, uma vez que esta nova educação é interdisciplinar, pode e deve ocorrer nas mais distintas áreas do conhecimento. O que de fato é importante é o(a) educador(a) conhecer a lei nº 10.639/2003 e saber como desenvolvê-la em consonância com suas DCNERER (2004), que receba formação adequada para tornar o trabalho possível e efetivo.

Por isso, entende-se que a formação de professores(as) é um grande eixo dos elementos facilitadores estudados neste capítulo e tendo ela acontecido como política pública para a promoção de igualdade racial na educação, foi apresentado o Programa Uniafro do governo Federal que por alguns anos financiou essas formações continuadas e outras ações afirmativas nas universidades públicas, bem como apresentou-se um resumo de práticas pedagógicas resultantes deste curso em algumas universidades que o recebeu, numa demonstração das inúmeras possibilidades para o ensino-aprendizagem de história e cultura africana e afro-brasileira como ação afirmativa para a população negra e como educação antirracista para todos(as) que produzem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou de práticas pedagógicas em EREER nas escolas acreanas, apresentando em seus resultados inúmeras possibilidades, em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes etapas e modalidades de ensino de educar para a promoção da igualdade racial nas escolas, tendo como recorte espacial as escolas com egressos(as) do Curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, em sua primeira e segunda edições, realizadas pela Universidade Federal do Acre, em forma de especialização e de aperfeiçoamento, respectivamente, em 2013 e 2016. Esse recorte foi feito seguindo o princípio de que profissionais da educação com formação mínima em EREER têm melhores condições de desenvolver trabalhos que correspondem à lei nº 10.639/2003 e suas DCNERER (2004).

Este tema foi escolhido para que se fortalecesse a concepção da viabilidade da lei nº 10.639/2003 em toda a sua amplitude do chão da escola. O envolvimento desta pesquisadora com a temática foi preponderante para a escolha pessoal do tema, pesquisando sobre negritude desde o mestrado, depois coordenando as edições do curso Uniafro na Ufac, além de propor e coordenar algumas ações de extensão na referida universidade voltadas para a promoção de igualdade racial, como projetos, cursos e eventos; bem como a realização de outros trabalhos ligados a publicações e divulgação de conhecimento produzido nesta área; orientações; dentre outros trabalhos que realiza desde 2013 e foram, em 2018, sistematizados em um grupo de pesquisa proposto por ela e, posteriormente, quando aprovado e certificado pelo CNPQ, que é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre.

Além disso, este trabalho tem a relevância social de dar visibilidade aos trabalhos já realizados nas escolas acreanas voltados para a implementação da lei nº 10.639/2003, como forma de romper com o corriqueiro discurso de que a referida lei é morta e que nunca saiu do papel, como se assim constantemente o senso comum preferisse afirmar, renegando todo um trabalho realizado por educadores(as) antirracistas em todo o Brasil, como apontou o estudo de revisão de literatura, a pesquisa nacional sobre este tema, coordenada por Nilma Lino Gomes (2012) e os resultados das práticas pedagógicas em EREER dos cursos de formação continuada nas Universidades Federais dos estados do Paraná e do Pará.

Discussões como essas também são de grande relevância no espaço acadêmico e científico, uma vez que apontam caminhos teórico-metodológicos de construção de

ERER enquanto política pública educacional de promoção de igualdade racial, que pode não apenas enriquecer o conhecimento acadêmico como também aproveitá-lo para indicar melhores condições nesta política.

A pesquisa baseou-se no método quanti-qualitativo, na qual dados foram coletados por meio de estudo de revisão de literatura especializada na base de teses e dissertações da Capes e de artigos da Scielo; pesquisa de campo por meio de entrevistas, aplicação de questionário, grupos de discussão, contação de história, observação do espaço escolar; dados estes registrados em relatórios de pesquisa, formulários digitais, fotos e vídeos. A discussão ao longo da tese aconteceu mediante a organização e a sistematização dos dados coletados ao longo da pesquisa e o conversar desses dados com as outras pesquisas referentes ao tema encontradas no estudo de revisão e com o referencial teórico no qual se baseia este trabalho, numa articulação entre categorias de análises propostas pelas DCNERER (2004) e os resultados encontrados nesta pesquisa. Além disso, comparou-se os resultados desta pesquisa não só com o estudo de revisão, como também com a pesquisa nacional de Nilma Lino Gomes a respeito de práticas pedagógicas em ERER, publicada em 2012, e com práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos Uniafro como intervenções no chão da escola exigidas como trabalho de conclusão do curso, nas universidades federais dos estados do Acre, do Pará e do Paraná.

Para se analisarem as práticas pedagógicas de ERER na Educação Básica do Estado do Acre, promovidas por profissionais em educação, que tenham formação mínima nessas práticas e se encontrem atuando em escolas das redes educacionais acreanas, definiu-se três objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi conhecer outras pesquisas que tivessem objetivos e questões de estudos semelhantes a esta com as quais fosse possível dialogar. O segundo foi identificar práticas pedagógicas em ERER que fossem desenvolvidas nas escolas acreanas, por meio da atuação profissional de professores(as) egressos(as) do curso Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola. E, por fim, a pesquisa objetivou compreender elementos nas unidades escolares que pudessem favorecer a aplicação e a sustentação de práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais pelos(as) profissionais da educação que tenham formação nesta área, em suas unidades escolares, tornando possível a efetivação da lei nº 10.639/2003.

A pesquisa alcançou seus objetivos à medida em que catalogou outros trabalhos de cunho semelhante a este realizado em teses, dissertações e artigos, na área da Educação, entre 2015 e 2019, e que foram inseridos no conteúdo da tese. Os resultados

alcançados nesta pesquisa aproximaram-se dos resultados dos demais estudos sobre práticas pedagógicas em EREER apresentados na revisão de literatura desta tese.

A pesquisa mapeou práticas pedagógicas em EREER em 48 escolas, as mais promovidas por educadoras e educadores com formação mínima foram bastante diversas e revelam complexidades e campos amplos de atuação: de rodas de conversa; rodas de leitura; projeção de filmes e documentários e sua discussão; apresentações de pesquisas; peças de teatro, fantoches e jograis; oficinas sobre a lei nº 10.3639/03; debates; pesquisas e apresentações sobre personalidades negras; realização de projetos; rodas e oficinas de capoeira; palestras; oficinas sobre línguas africanas; exposição de músicas africanas e afro-brasileiras; leitura e interpretação de literatura, poesia e narrativas de escritoras negras; oficinas de história em quadrinhos; produção de cartazes; análise de propagandas; jogos de origem africana; produção de cartazes; danças e manifestações corporais afro; brincadeiras africanas e afro-brasileiras; discussão sobre notícias racistas em jornais; oficinas e apresentações de máscaras africanas; oficinas de abayomis, foram práticas pedagógicas citadas por docentes, gestoras e gestores.

Também foi realizada a apresentação e discussão de dados a respeito de fatores que favorecem a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas, partindo da formação recebida pelos(as) profissionais em educação que tiveram formação mínima em EREER. As condições preponderantes para que os sujeitos da pesquisa possam desenvolver as práticas pedagógicas de EREER, apontadas nos dados coletados, foram a formação e as informações sobre EREER, o interesse da gestão e coordenação das escolas; os incentivos das gestões de secretarias e sistemas; o interesse por parte de docentes; as iniciativas individuais.

As teses, dissertações e artigos catalogados apontaram que práticas pedagógicas podem promover igualdade racial no ambiente escolar quando desenvolvidas por profissionais com formação mínima em EREER. A maior parte dos trabalhos identificados foi a nível de mestrado, o ano de maior produção foi 2018, com destaque para a região Sudeste. A maior parte das pesquisas se utilizou de entrevistas, reforçando a importância da escuta dos sujeitos da pesquisa, procedimento adotado também na coleta de dados desta tese. A abordagem qualitativa foi a mais usada nas pesquisas catalogadas, aproximando-se da utilizada nesta pesquisa, que é quanti-qualitativa. Os referenciais teóricos também foram muito próximos, autores(as) que têm discutido o racismo e a promoção de igualdade racial, inclusive nas escolas como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, dentre outros(as).

A escuta de discentes, docentes e gestores(as) permitiu identificar a variedade de práticas pedagógicas em atenção à lei nº 10.639/2003 desenvolvidas nas escolas, e que também puderam ser identificadas no estudo de revisão e nas intervenções pedagógicas para fins de conclusão do curso Uniafro tanto na Ufac, como na UFPA e na UFPR, numa demonstração de que educar para a promoção de igualdade racial por meio de práticas pedagógicas é não apenas possível, como essa possibilidade é muito ampla e diversificada, de acordo com a formação do(a) profissional em educação e com a particularidade do chão da escola em que ele(a) atua. Aqui pode-se perceber também que apesar da variedade imensa, há trabalhos semelhantes sendo realizados por todo o Brasil, como fruto da política educacional de promoção de igualdade racial e do compromisso com a luta antirracista por parte dos(as) educadores(as).

Além disso, a escuta dos(as) professores(as) e gestores(as) revelou que a formação é o eixo facilitador para que educadores(as) rompam com o ensino racista que estrutura o sistema educacional brasileiro e proponham metodologias decoloniais de ensino e aprendizagem, que apresentem e valorizem todos os sujeitos em suas identidades, histórias e culturas, trazendo por meio da devida formação não apenas conhecimentos teóricos excluídos da formação básica, inicial e continuada da maior parte destes sujeitos a respeito de África, povos africanos e afro-brasileiros como também formas de transpor esses conhecimentos por meio da práxis pedagógica dos sujeitos profissionais em educação.

Com isso, fica comprovada a tese deste trabalho, de que uma EREER, em acordo com as DCNERER (2004) nas escolas, desenvolvida por educadores(as) com formação mínima na temática, é possível. Não apenas é possível na prática pedagógica isolada deste indivíduo, como esta possibilidade se amplia para toda a unidade e comunidade escolar por meio da reprodução dos conhecimentos do sujeito com a devida formação em EREER para os(as) colegas(as) de trabalho, potencializando assim as formações em EREER por meio dos seus agentes multiplicadores, formados e formativos para promover igualdade racial por meio de suas práticas pedagógicas em suas escolas. É importante aqui ressaltar a necessidade de que na formação inicial também se inclua o debate da EREER para os(as) licenciandos(as) nos currículos das Licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento, como exige a legislação educacional de promoção de igualdade racial já exposta nesta tese, a fim de quem os estudos sobre EREER se institucionalizem na formação de professores, a partir da graduação, como forma de enfrentamento ao racismo institucional arraigado nos saberes acadêmicos, pois assim como racismo é institucionalizado o

antirracismo também precisa ser para ter a devida eficácia na construção de uma EREER que valorize as diferentes identidades e promova de fato igualdade racial.

A comprovação desta tese ao longo deste trabalho responde afirmativamente ao seu problema central, que indagava se seria possível a profissionais em educação, com formação mínima em Educação das Relações Étnico-Raciais, construir e aplicar práticas pedagógicas que contemplem a lei nº 10.639/2003 e suas DCNERER.

Os instrumentos e a forma de coleta de dados, embora cansativos, foram muito eficientes. Observou-se que os sujeitos da pesquisa nem sempre tinham tempo para responder aos questionários na ausência do(a) pesquisador(a), mas quando o pesquisador levava o questionário impresso para as escolas e preenchia por meio das respostas do sujeito entrevistado, com agendamento prévio para este momento de entrevista estruturada pelos questionários, as respostas eram dadas de forma mais completa, eram inclusive gravadas em áudio, para posterior utilização da fonte quando da transposição para os formulários digitais pelos(as) pesquisadores(as).

Percebeu-se também que o grupo de discussão com os(as) alunos(as) fluiu na maior parte das escolas e eles(as) ofereceram um rico conteúdo por meio dos diálogos estabelecidos, o mesmo se pode dizer com os diálogos gerados com as crianças por meio da contação de histórias, gerando um material rico e extenso que poderá servir como fonte para muitas outras pesquisas. O zelo por registrar em fotos, vídeo, áudio, formulários físicos e digitais possibilitou maiores possibilidades de acesso aos dados de forma mais completa, uma vez que as imagens revelam momentos que nem sempre podem ser captados pela escuta ou pelos questionários. É importante reforçar aqui que este trabalho só foi possível graças ao LabODR/Neabi/Ufac e seus(as) pesquisadores(as) que trabalharam na coleta e no registro desses dados, que tanta riqueza revelam a respeito das práticas pedagógicas em EREER nas escolas pesquisadas.

O estudo de revisão também foi de suma importância, tendo em vista que por meio dele foi possível conhecer a realidade de outros lugares do país com relação à mesma temática, fortalecendo a compreensão dos dados coletados em campo e trazendo a reflexão de que embora se tenha as diferenças regionais, educadores(as) antirracistas têm trabalhado alinhados(as) em todo o Brasil na construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas em EREER em suas escolas.

A princípio este trabalho previa um capítulo que discutisse os desafios da aplicação da lei 10.639/2003 nas unidades escolares, mas dada a amplitude e a complexidade da discussão aqui realizada este capítulo foi retirada do texto e deixada

para outro momento, tendo em vista que já se tem os dados coletados e registrados e também dada a importância da discussão. Inclusive, é interessante mencionar que esta pesquisa contou com uma extensa e complexa coleta de dados, como se pode perceber por meio dos apêndices, muitos destes dados não explorados nesta tese, mas que são parte do banco de dados do LabODR/Neabi/Ufac, podendo ser explorados por outras pesquisas futuramente por parte de pesquisadores(as) que se dediquem a investigar este assunto.

Pesquisas futuras também poderão abordar, utilizando os dados coletados para esta tese, não apenas os desafios deixados de lado neste texto, mas também outros temas que explorem os relatórios de observação das escolas com seus registros fotográficos.

Atualizações constantes das práticas pedagógicas em EREER desenvolvidas nas escolas acreanas são importantes de serem feitas, registradas e divulgadas como forma de expandir as possibilidades de aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas, bem como a análise da complexidade que envolve essas práticas que se expandem cada vez mais, mesmo em tempos de desmonte desta política educacional.

Este trabalho pode ser indicado aos(as) estudiosos(as) de Educação das Relações Étnico-Raciais, como forma de ampliar seus conhecimentos, comparar com outras pesquisas e até de inspirar processos de ensino e aprendizagem de inclusão de sujeitos outrora excluídos, silenciados, estigmatizados em suas histórias, culturas e identidades.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luciane Simões de. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de; CAVALCANTE, Eliana de Oliveira. **Instituições e Agentes de Capoeira de Rio Branco/AC**. Revista Ramal de Ideias, v. 1, p. 1-15, 2008.

ALBUQUERQUE, Nedy Bianca Medeiros de. **“A Cavalgado não se olham os dentes”**: O Sindicato e a questão do Acre na imprensa (1890 a 1909). 207 fls. Tese (Doutorado em História Social) - Curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em História Social da Universidade de São Paulo/Universidade Federal do Acre, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2019. (Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro).

ALVES, Simone Silva; STOLL, Vitor Garcia; ESPÍNDOLA, Quelen Colman. (Re) Educação das Relações Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**, v. 2, n. 1, p. 13-29, 2016. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/91>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma aposição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BÍBLIA Sagrada *Online*. **Isaías**. 2009-2021. Disponível em: [https://www.bibliaon.com/versiculo/isaias\\_1\\_17-19/](https://www.bibliaon.com/versiculo/isaias_1_17-19/). Acesso em: 12 jul. 2022.

BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. **A História, a Cultura Negra e as Relações Raciais na Escola**: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Goiânia, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília: MEC/Seppir, 2004. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/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.pdf](https://download.inep.gov.br/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.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Educação anti-racista:** abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: Secad, 2006.

BRASIL, **Lei nº 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2015.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os Sujeitos que Direcionam a Política Educacional Brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e Enfrentamento do Racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013. 217 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**: um estudo da implementação da lei 10.639/2003 e suas implicações nas redes municipais de ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP. 403 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv [online]**, vol. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CARMO, Kaliny Custodio. **Movimento Negro no Estado do Acre**: entre desafios, avanços e resistências. Rio Branco, 2021. 87 p. Monografia (Curso de Bacharelado em História). Universidade Federal do Acre.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: repensando nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 141-160.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADE. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação**: exercitando a definição de conteúdos e metodologias. São Paulo: CEERT, [s.d].

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!** Educar em Revista, Curitiba, v. 37,

e77098, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 23 out. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES; Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores.

**Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 573-606, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19871/10618>. Acesso em: 23 mar. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES; Nicelma Josenila Brito (org.).

**Visibilidades e Desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COSTA, Hilton. Formação de Professores: por um novo olhar da história e cultura afro-brasileira. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma Década de Políticas Afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

CRB, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. **Ações de salvaguarda da capoeira no Acre para proteção e valorização da cultura afro-brasileira**. Youtube, 19 de nov. de 2021. Disponível em: [https://youtu.be/rtmd07\\_Fvmw](https://youtu.be/rtmd07_Fvmw). Acesso em: 10 mai. 2022.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Secadi, 2005. p. 21-33.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa; CATANANTE, Bartolina Ramalho; SILVA, Maysa Ferreira da; SOLIDADE, Wilker; ANDRADE, Josiane; ARICA, Thalita. Implementação da lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. p. 147-208.

FELICIANO, Lucelia da Silva. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da lei 10.639/2003**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **Relatos Docentes Sobre Estratégias Pedagógicas De Promoção Da Igualdade Racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas**. 2014. 144 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Nova Iguaçu, 2014.

FERREIRA, Windyz Brandão. O Conceito de Diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1992].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1996].

FUNDAÇÃO PALMARES. **Negros no Acre**. Rio Branco, Acre. [s.n.; ca. 1999].

GATTI, Bernardete Angelina. A Pesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp**, Campinas, outubro 2003. Disponível em: <http://docplayer.com.br/136724726-A-pesquisa-em-educacao-pontuando-algumas-questoes-metodologicas-bernardete-a-gatti-fcc-puc-sp.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GHIGGI, Gioconda. **Análise da Formação Continuada de Professoras e Professores do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

GHIGGI, Gioconda. **O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR) como espaço de formação continuada: as produções monográficas sobre Educação Infantil**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 294-306, maio/ago. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/F1%C3%A1via/Downloads/12814-Texto%20do%20artigo-42093-1-10-20180511.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: ed.34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 19-23, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da Silva; BRITO, José Eustáquio. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GOMES, Nilma Nilo (Org.). **Prática Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GOENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. 4.ed.rev.amp. São Paulo: Editora Ática, 1985.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Documentação do Censo 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 fev. 2022

LEITE, Valderlei Furtado. **Diversidade Cultural e Racial: desdobramento da lei 10.639/2003 nas práticas escolares do Estado de São Paulo**. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade de São Paulo PUC/SP, São Paulo, 2010.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal Lavras Novas – MG**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ouro Preto. Mariana, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 175-191, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2958/7620>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LIMA, Maria Roseane Corrêa Pinto. **Ingleses pretos, barbadianos negros, brasileiros morenos?: identidades e memórias** (Belém, séculos XX e XXI). 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério, 2º grau. Série Formação do Professor).

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MARQUES, Leonardo de Souza; SÁ, Michele Aparecida de; SOUZA, Oziel de. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História Afro-brasileira e Africana na Perspectiva da Lei 10.639/03 e suas Respektivas Diretrizes Curriculares. **Revista Fomação@Docente**, Belo Horizonte, vol. 7, n. 2, p. 5-24, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/769/699>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MAZZONE, Andréia Vitória Silva. **Entre a Lei, o Saber e a Cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEDEIROS, Marielda Barrellos. **Lei 10639/03 e as Práticas Pedagógicas: repensando os currículos escolares pós dez anos.** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil da UFRJ.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Currículo, Sociedade e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados. **Portal G1**, 22 Outubro 2022. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 23 out. 2022.

MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CPjw4JYGJ8MrwwkKQfsw5LB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 [1992]. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2.ed.rev. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 [1999].

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo.** 281 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos Percorridos por Professores para a Implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil: prática pedagógica em**

interface com a política pública municipal. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur---Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares Descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 139-161, dez. 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R4ZjSh5cPbBjmhgxrVyvtFs/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Pol%C3%ADtica%20curricular%20descentralizada%20no%20n%C3%ADvel,do%20estabelecimento%20de%20referenciais%20concretos>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PAIM, Márcio Luis da Silva. **Práticas de Ensino da Cultura Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Vitória da Conquista, 2018.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de Solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil**. Curitiba: Appris, 2013.

PASTORIZA, Ronildo Neumann. **Representações e práticas pedagógicas de professores (as) de Educação Física e de diretores (as) de escolas sobre a lei 10.639/03 e seu contexto de implantação no ambiente escolar**. 2015, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/W9zgrV5qYHM5qgYqSbWZZLf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

REZENDE, Rosi Marina. **Traços culturais e práticas pedagógicas em Instituição de Ensino Médio a partir da perspectiva da lei 10.639/2003**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Inaudíveis e invisíveis**: representações de negros na historiografia acreana. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2011. Dissertação do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; COSTA, Rosilene Silva da; FRANÇA, Jardel Silva (orgs). **Coletânea Uniafro**: práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais na educação básica. Rio Branco: Edufac, 2021. E-book (244 p.).

Disponível em:

<http://www2.ufac.br/editora/livros/ColetneaUniafropticaspedaggicasemeducaodasrelaestnicoraciaisnaeducaobsica.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

RODRIGUES, Thaís. Sérgio Camargo fora da Palmares: relembre polêmicas e ataques ao movimento negro. **Alma Preta Jornalismo**, 31 Março 2022. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/sergio-camargo-fora-da-palmares-relembre-polemicas-e-ataques-aos-movimentos-negros>. Acesso em 22 out 2022.

ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Secadi, 2005.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do Negro na Educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 103, p. 51-59, dez. 2009. Disponível em:

<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7393>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, Aretusa. **Educação das Relações Étnico-Raciais na Creche**: o espaço-ambiente em foco. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural**. 282 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa, (1999). **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (Série Oficina do CES nº 135).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Deborah Silva. Ações Afirmativas na Educação Superior: o programa UNIAFRO. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma Década de Políticas Afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Palas, 2005.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e Práticas em Redes de Trocas:** a temática africana e afro-brasileira em questão. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. IN: BRASIL. **Educação anti-racista:** abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 [1983]. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e História.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras:** a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SILVA, Francisco Bento da. **Acre, a Sibéria tropical:** desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910. Manaus: UEA edições, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; FARIAS, Elisângela de. Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre diversidade e relações étnico-raciais na área de Linguagens do Ensino Fundamental. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular.** Campo Grande, MS, Editora Oeste, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Pensar a Educação Pensar o Brasil). p. 11-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SANTOS, Nilsa Maria Conceição dos; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; VELOSO, Roberta Regina Chaves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. p. 105-146.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África:** construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra:** o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. RJ: Vozes, 2014. 4ª reimp., 2018.

SILVA, Wilker Solidade da. A atualidade dos conceitos de “africanidades brasileiras”, “valores de refúgio” e “enegrecer” da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 343-348, mai./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/4JBLHR8W393jXmK85QJMdz/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, João José Veras. **Seringalidade**: a colonialidade no Acre e os condenados da floresta. 617 fls. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

**APÊNDICE A – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÕES NAS ESCOLAS DA PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE**

**ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÕES NAS ESCOLAS DA PESQUISA**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_

Turno(s) da pesquisa: \_\_\_\_\_

Especialista em educação étnico-racial da unidade escolar: \_\_\_\_\_

**1º Dimensão a ser observada**

- Aparência da escola
- A) Acessibilidade da unidade escolar
- B) Descrição da escola
- C) Número de salas de aula e outros espaços na escola, como biblioteca, sala de recursos, laboratório de informática, dentre outros.
- D) Estado de conservação (ano da reforma/inauguração)
- E) Segurança do ambiente
- F) Cartazes/ murais/ muros (fotos e descrição)

**2º Dimensão a ser observada**

- Característica da gestão
- A) Posicionamento da gestão da escola quanto à pesquisa
- B) Recepção
- C) Apoio
- D) Condução dos trabalhos cotidianos

**3º Dimensão a ser observada**

- Descrição do espaço da biblioteca
- A) Estrutura física, acervo
- B) Acervo voltado para ERER
- C) Acessibilidade para a comunidade escolar

**4ª Dimensão**

- A) Formação ética dos estudantes
- B) Questionário
- C) Roda de conversa com alunos.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – GESTORES

### QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – GESTORES

1. Nome da Escola: \_\_\_\_\_
2. Escolaridade:  Ensino Superior  Especialização  Mestrado  Doutorado
3. Graduação: \_\_\_\_\_
4. Sexo:  Masculino  Feminino
5. Idade:  Até 24 anos  25 a 34 anos  35 a 49 anos  Acima de 50 anos
6. Cor/Raça:  Branco  Preto  Pardo  Indígena  Amarelo  Outro:
7. Tempo de trabalho como gestor (a): \_\_\_\_\_
8. Possui formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais?  
 Não  Sim. Qual? \_\_\_\_\_
9. Você conhece a lei 10.639/2003 e como ela funciona?  Sim  Não
10. Se sim, por quais mecanismos você tomou conhecimento da lei? \_\_\_\_\_
11. Qual foi o marco inicial para aplicabilidade da lei 10.639/2003 na escola? \_\_\_\_\_
12. Há quanto tempo a escola desenvolve práticas pedagógicas para a promover igualdade racial?  
 De 1 a 3 anos  De 7 a 10 anos  Não desenvolve  
 De 4 a 6 anos  Mais de 10 anos
13. De 0 a 10, o quanto a sua gestão incentiva a aplicabilidade da lei 10.639/2003:  
 0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10
14. A escola, por meio das práticas pedagógicas, aplica a lei 10.639/2003?  
 Sim  Não
15. Quantos professores você identifica que desenvolvem temáticas relacionadas à lei 10.639/2003?  
 De 1 a 3 professor  Mais de 6 professores  
 De 4 a 6 professores  Não desenvolve
16. A partir de quem se iniciou a aplicação da lei 10.639/2003?  
 Por iniciativa individual de professor(es)/a(as)  Por iniciativa da Secretaria de Educação  
 Por iniciativa da equipe gestora  Por iniciativa do Conselho Escolar  
 Pela obrigatoriedade da lei 10.639/2003

Outros: \_\_\_\_\_

17. Você identifica alguma forma de resistência no processo de aplicação da lei 10.639/2003?

Sim  Não

18. Se sim, por parte de quem?

Por parte dos alunos

Por parte da equipe docente

Por parte da comunidade

Por parte da equipe administrativa

(pais/responsáveis inclusos)

Outros \_\_\_\_\_

19. De que forma a gestão atinge a comunidade no tocante da aplicabilidade da lei 10.639/2003

Por meio de palestras

Por meio de reuniões de pais e

Por meio de eventos culturais

professores

Não atinge

20. Que fatores contribuem na aplicação da lei 10.639/2003 nesta escola?

Interesse, por parte da equipe docente, na temática

Iniciativa individual de alguém da comunidade escolar (alunos, professores, gestão, pais etc.)

Formação da equipe escolar voltada à temática

Outros: \_\_\_\_\_

21. Que fatores dificultam a aplicação da lei 10.639/2003 nesta escola?

Carência de formação da equipe escolar voltada à temática

Desconhecimento da Lei 10.639/2003

Resistência da comunidade

Outros: \_\_\_\_\_

22.  Sugestões para ampliar a aplicação da lei: \_\_\_\_\_

23. Quais as disciplinas onde, nesta escola, têm sido inserida a história e a cultura africana e afro-brasileira?

Português

Biologia

Língua Inglesa

Matemática

Química

Língua Espanhola

História

Física

Filosofia

Geografia

Artes

Sociologia

Ciências (Ensino

Religião

Fundamental)

Educação Física

24. Você acha importante a implementação das políticas de ações afirmativas, como cotas, para universidades e concursos? [ ] Sim [ ] Não

### ENTREVISTA SUBJETIVA COM OS GESTORES

1. Como você percebe as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola que contempla aspectos de história, identidade, valorização, pertencimento dos alunos(as) negros(as)? Exemplifique.
2. Quais as práticas pedagógicas que você identifica que estimulam relações saudáveis, de respeito mútuo e de combate ao racismo e a discriminação racial entre alunos(as) negros(as) e não negros(as) na escola?
3. Em situações de apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mal gosto, ridicularização de traços físicos das pessoas negras e do cabelo afro, quais as medidas encaminhadas e/ou direcionadas por você, como gestão escolar?
4. Quais os cuidados para que alunos(as) negros(as) não sejam rejeitados/discriminados nas situações de festas juninas, papéis em peças teatrais, desfiles, grupos de trabalho, na Educação Física, dança, etc.?
5. É pensada alguma forma ou estratégia para que os alunos(as) negros(as) não se sintam impactados negativamente ao terem contado com os fatos históricos da escravidão ou de representações negativas relacionadas a religião e cultura africana e afro-brasileira, e criminalidade na atualidade?
6. Como a escola combate práticas, falas, atitudes e/ou preconceitos para evitar problemas de intolerância com as religiões de matriz africana?
7. Conhece organismos, grupos, associações do Movimento Negro ou mecanismos institucionais de Promoção de Igualdade Racial do Estado e/ou do Município em que a escola envolve ou envolveu em suas práticas pedagógicas? Quais?
8. O que você conhece da relação da história das Ciências e da Tecnologias dentro da história e cultura africana e afro-brasileira?

9. Como o PPP insere a efetivação da lei nº 10.639/2003? Em sua construção, foram consultados especialistas ou pesquisadores da temática étnico-racial ou pessoas do Movimento Negro?
10. Você consegue identificar na comunidade local elementos relacionados com a cultura africana ou afro-brasileira? Exemplifique.
11. De que forma alunos(as) brancos(as) são inseridos nas práticas pedagógicas sobre questões relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, ao racismo, preconceito e discriminação racial?
12. Quais estratégias a escola cria/utiliza para diminuir o eurocentrismo dos materiais didáticos no sentido de contemplar também as demais culturas como as indígenas, asiáticas e outros?
13. Já houve algum problema/caso de racismo ou discriminação levado ao conselho da escola? Foram pensadas situações de aprendizagem/punição para os agressores ou para as vítimas? Como foi resolvida.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – DOCENTES

### QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Escolaridade:  Ensino Superior  Especialização  Mestrado  Doutorado
3. Formação/Atuação: \_\_\_\_\_
4. Idade:  Até 24 anos  25 à 34 anos  35 à 49 anos  Acima de 50 anos
5. Sexo:  Masculino  Feminino
6. Cor/Raça:  Branco  Preto  Pardo  Indígena  Amarelo  Outro: \_\_\_\_\_
7. Tempo de trabalho como professor (a): \_\_\_\_\_
8. Quanto tempo trabalha na escola? \_\_\_\_\_
9. Você é:  Efetivo  Provisório
10. Você conhece a lei 10.639/2003?  Sim  Não  
Se sim, por quais mecanismos você tomou conhecimento desta lei? \_\_\_\_\_
11. Possui formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais?  
 Não  Sim. Sim.  
Qual/Onde? \_\_\_\_\_
12. Você acha possível trabalhar a temática étnico-racial em sua disciplina?  Sim  Não  
Se sim, como? \_\_\_\_\_  
Se sim, qual foi o marco inicial para aplicabilidade da Lei 10.639/2003, em sua atuação como docente? \_\_\_\_\_
13. Quais metodologias de ensino são utilizadas, por você, na sala de aula na Educação das Relações Étnico-Raciais:  
 Filmes, imagens, documentários, músicas, etc...  
 Aula expositiva  
 Atividades dinâmicas  
 Outras: \_\_\_\_\_  
 Não utiliza
14. Quais recursos didáticos são utilizados na sala de aula para a aplicabilidade da lei 10.639/2003:  
 Livro didático  
 Mídias digitais  
 Livros paradidáticos  
 Nenhum  
 Outros: \_\_\_\_\_

15. Para você, os conteúdos dos livros didáticos são expostos de forma preconceituosa/racista/discriminatória/distorcida?  Sim  Não

Por quê? \_\_\_\_\_

16. Você identifica alguma resistência no processo de aplicação da lei 10.639/2003?

Sim  Não

17. Se sim, por parte de quem?

Por parte dos alunos

Por parte da comunidade (pais/responsáveis)

Por parte da gestão

Por parte da equipe administrativa

Por parte dos docentes

18. Que fatores contribuem na aplicabilidade da lei 10.639/2003 na escola?

Interesse por parte da gestão/equipe administrativa

Iniciativa individual de alguém da comunidade escolar (alunos, professores, gestão, pais, etc...)

Incentivo por parte da Secretaria de Educação

Interesse por parte dos professores de outras disciplinas

Outros: \_\_\_\_\_

19. Que fatores dificultam a aplicabilidade da lei 10.639/2003 na escola?

Falta de incentivo por parte da equipe gestora/administrativa

Falta de incentivo/recurso por parte da Secretaria de Educação

Carência de formação da equipe escolar voltada à temática

Desconhecimento da lei 10.639/2003

Resistência da comunidade

Outros: \_\_\_\_\_

20. Qual(is) atividade(s) foi(ram) realizada(s) na escola sobre a educação étnico-racial? Descreva:

\_\_\_\_\_

21. Qual período/quando aconteceu a atividade na escola e quanto tempo durou? \_\_\_\_\_

22. Com que frequência há atividades na escola com essa temática? \_\_\_\_\_

23. Há apoio da gestão da escola para as atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais? De que forma? \_\_\_\_\_

24. A qual público destinado se destinou a atividade? Qual(is) o(s) ano(s)/turma(s) que dela participaram? \_\_\_\_\_

25. As atividades de promoção de igualdade racial são desenvolvidas de forma coletiva ou individual? Por quê? \_\_\_\_\_

26. Quem é responsável pelas atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais? \_\_\_\_\_
27. Como as atividades em Educação das Relações Étnico-Raciais começaram a se desenvolver na escola e por que? \_\_\_\_\_
28. Você acha importante a implementação das políticas de ações afirmativas, como cotas para universidades e concursos? [ ] Sim [ ] Não

### ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Como você trabalha os aspectos da história, identidade, valorização e pertencimento dos alunos(as) negros(as)? Exemplifique.
2. Como você estimula relações saudáveis, de respeito mútuo e de combate ao racismo e a discriminação racial entre alunos(as) negros(as) e não negros(as) em sala de aula?
3. Em situações de apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mal gosto, ridicularização de traços físicos das pessoas negras e do cabelo afro, quais as medidas encaminhadas e/ou direcionadas por você?
4. Quais os cuidados para que alunos(as) negros(as) não sejam rejeitados(das)/discriminados(das) nas situações de festas juninas, papéis em peças teatrais, desfiles, grupos de trabalho, na Educação Física, dança, etc.?
5. É pensada alguma forma ou estratégia para que os(as) alunos(as) negros(as) não se sintam impactados(as) negativamente ao terem contato com os fatos históricos da escravidão ou de representações negativas relacionadas a religião e cultura africana e afro-brasileira, e criminalidade na atualidade? Exemplifique.
6. Como a escola combate práticas, falas, atitudes e/ou preconceitos para evitar problemas de intolerância com as religiões de matriz africana?
7. Conhece organismos, grupos, associações do Movimento Negro ou mecanismos institucionais de Promoção de Igualdade Racial do Estado e/ou do Município em que a escola envolve ou envolveu em suas práticas pedagógicas? Quais?

8. O que você conhece da relação da história das ciências e das tecnologias dentro da história e cultura africana?
9. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola? Como o PPP insere a efetivação da lei nº 10.639/2003? Em sua construção, foram consultados especialistas ou pesquisadores da temática étnico-racial ou pessoas do Movimento Negro para que esta lei fosse inserida no PPP?
10. Onde você pesquisa conhecimentos de base africana ou afro-brasileira?
11. Você consegue identificar na comunidade local elementos relacionados com a cultura africana ou afro-brasileira? Quais, por exemplo?
12. De que forma alunos(as) brancos(as) são inseridos nas práticas pedagógicas sobre questões relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, ao racismo, preconceito e discriminação racial?
13. Quais estratégias você cria/utiliza para diminuir o eurocentrismo dos materiais didáticos no sentido de contemplar também as demais culturas como as africanas, indígenas, asiáticas e outras?
14. Já houve algum problema/caso de racismo ou discriminação levado ao conselho desta escola? Foram pensadas situações de aprendizagem/punição para os agressores ou para as vítimas? Quais?
15. A escola já utilizou o *black face* para trabalhar as temáticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – DISCENTES

### QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA OBJETIVA – ALUNOS

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Segmento:  Ensino Fundamental I  Ensino Fundamental II  Ensino Médio
3. Modalidade:  Regular  Eja  Poronga/Peem  Outro/Qual? \_\_\_\_\_
4. Ano/Série: \_\_\_\_\_
5. Idade:  Até 10 anos  Entre 11 e 15 anos  Entre 16 e 20 anos  Entre 21 e 25 anos  Acima de 25 anos
6. Sexo:  Masculino  Feminino
7. Cor/Raça:  Branco  Preto  Pardo  Indígena  Amarelo  Outro: \_\_\_\_\_

---

8. Já participou de alguma atividade voltada para EREER na escola?  Sim  
 Não
9. Em qual ou em quais disciplinas você percebe a presença da história e cultura africana e afro-brasileira?
  - Português
  - Matemática
  - História
  - Geografia
  - Ciências [Ensino Fundamental]
  - Biologia
  - Química
  - Física
  - Artes
  - Religião
  - Educação Física
  - Língua Inglesa
  - Língua Espanhola
  - Filosofia
  - Sociologia
 De que forma? \_\_\_\_\_
10. Por quais desses segmentos você se sente representado?
  - youtubers  Músicos  Atletas  Artistas  Nenhum

[ ] Outros \_\_\_\_\_

**11.** Você utilizaria as cotas raciais para entrar em uma universidade pública?

[ ] Sim [ ] Não [ ] Talvez

**12.** Você sabe o que é racismo? Explique o que você sabe: \_\_\_\_\_

**13.** Você já presenciou algum tipo de discriminação/preconceito racial ou racismo? Se sim, onde?

[ ] Em casa

[ ] Na escola

[ ] No trabalho

[ ] “No meio da rua”, em lugar público

[ ] Em outros lugares. Qual? \_\_\_\_\_

Conte como foi. \_\_\_\_\_

**14.** Você já sofreu algum tipo de discriminação/preconceito racial ou racismo? Se sim, onde?

[ ] Em casa

[ ] Na escola

[ ] No trabalho

[ ] “No meio da rua”, em lugar público

[ ] Em outros lugares. Qual? \_\_\_\_\_

Conte como foi. \_\_\_\_\_

**15.** Já praticou racismo contra alguém? Fez “piadinhas”? [ ] Sim [ ] Não

Se sim, onde foi?

[ ] Em casa

[ ] Na escola

[ ] No trabalho

[ ] “No meio da rua”, em lugar público

[ ] Em outros lugares. Qual? \_\_\_\_\_

Conte como foi. \_\_\_\_\_

**16.** Você associa a palavra África a que?

[ ] Fome

[ ] Pobreza

[ ] Riquezas naturais

[ ] Diversidade cultural

[ ] Animais

Outros \_\_\_\_\_

**17. Como você vê o negro na história?**

Escravo

Trabalhador

Preguiçoso

Lutador

Malandro

Bandido

**APÊNDICE E – ORIENTAÇÕES DE OBSERVAÇÃO: PRÁTICA DE SUSTENTABILIDADE DA PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER NAS ESCOLAS DO ESTADO DO ACRE**

**ORIENTAÇÕES DE OBSERVAÇÃO  
PRÁTICA DE SUSTENTABILIDADE**

- 1) Proximidade
- 2) Enraizamento
- 3) Aplicação coletiva ou individual
- 4) Articulação entre os sujeitos
- 5) Estrutura (boas ou precárias)

**1º Dimensão a ser observada**

- Aparência da escola
  - A) Acessibilidade da unidade escolar
  - B) Descrição da escola
  - C) Nº de salas de aula e outros espaços na escola, como biblioteca, sala de recursos, laboratório de informática, dentre outros.
  - D) Estado de conservação (ano da reforma/inauguração)
  - E) Segurança do ambiente
  - F) Cartazes/ murais/ muros (fotos e descrição)

**2º Dimensão a ser observada**

- Característica da gestão
  - A) Posicionamento da gestão da escola quanto à pesquisa
  - B) Recepção
  - C) Apoio
  - D) Condução dos trabalhos cotidianos

**3º Dimensão**

- Descrição do espaço da biblioteca
  - A) Estrutura física, acervo

- B) Acervo voltado para ERER
- C) Acessibilidade para a comunidade escolar

#### **4ª Dimensão**

- Formação ética dos estudantes
  - A) Questionário
  - B) Roda de conversa com alunos.