



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SIDINÉIA APARECIDA DA SILVA

**ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA ESTADUAL NOSSA
SENHORA DE FÁTIMA – ARAPUTANGA/MT**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

2024

SIDINÉIA APARECIDA DA SILVA

**ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA ESTADUAL NOSSA
SENHORA DE FÁTIMA – ARAPUTANGA/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer

CÁCERES
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT -
Unidade padrão

Silva, Sidinéia Aparecida da.

Entre a lei e a prática: desafios, possibilidades e avanços na implementação da Lei 10.639/2003 na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima - Araputanga/MT / Sidinéia Aparecida da Silva. - Cáceres, 2025.

157f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário de Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Osvaldo Mariotto Cerezer.

1. Ensino de História. 2. Lei n.º 10.639/03. 3. História Decolonial. I. Cerezer, Osvaldo Mariotto. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB

CDU 94(07)

SIDINÉIA APARECIDA DA SILVA

**ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS
NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA ESTADUAL NOSSA
SENHORA DE FÁTIMA – ARAPUTANGA/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defesa de em 02 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)
(Orientador)**

Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)

Professor Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues (UFMT)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos dois dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro, às 14 horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de Sidinéia Aparecida da Silva com a produção intitulada “Entre a lei e a prática: desafios, possibilidades e avanços na implementação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, Araputanga/MT”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/was-rmiq-xtj?authuser=1>). A Comissão Examinadora foi composta pelo Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (Orientador), Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues (UFMT) (Examinador Externo), Prof. Dr. Marion Machado Cunha (Unemat) Examinador Interno, e a Prof.^a Dr.^a Marli Auxiliadora de Almeida - (UNEMAT)- Suplente. Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata **Aprovada**, exigindo revisões, ajustes e correções, conforme os pareceres apresentados pelos professores examinadores. A candidata deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas para a versão final da dissertação de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora, pelos professores avaliadores e pela mestrandona. **Observações:** Seguir as orientações da banca examinadora de acordo com os pareceres.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer - (UNEMAT - Presidente da Banca) Participação remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente

OSVALDO MARIOTTO CEREZER
Data: 02/12/2024 16:58:40-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues - (UFMT - Examinador Externo) Participação remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente

BRUNO PINHEIRO RODRIGUES
Data: 02/12/2024 17:18:34-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Marion Machado Cunha - (UNEMAT - Examinador Interno) Participação remota – Síncrona Prof.^a Dr.^a Marli Auxiliadora de Almeida - (UNEMAT)- Suplente

Documento assinado digitalmente

MARION MACHADO CUNHA
Data: 03/12/2024 15:32:46-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marli Auxiliadora de Almeida - (UNEMAT)- Suplente

Documento assinado digitalmente

MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA
Data: 04/12/2024 22:35:41-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Mestranda Sidinéia Aparecida da Silva (UNEMAT-ProfHistória) Participação remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente

SIDINÉIA APARECIDA DA SILVA
Data: 04/12/2024 16:20:17-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me sustentou e deu forças para chegar até aqui. Dedico esta pesquisa a todos os profissionais da educação, pois juntos formamos uma corrente poderosa capaz de transformar a nossa sociedade. Dedico também ao povo negro, cuja luta e resistência ao longo da história têm sido uma fonte de inspiração e força. Que este trabalho contribua para a valorização e reconhecimento das suas contribuições fundamentais na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Dedico, ainda, aos meus familiares e amigos, que me apoiaram incondicionalmente durante esta jornada.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão é primeiramente a Deus, que me sustentou e deu forças até aqui. Em segundo, tenho imensa gratidão ao meu orientador na pesquisa, Osvaldo Mariotto Cerezer, por toda a contribuição, compreensão e paciência.

Agradeço também ao meu esposo por todo carinho, amor, apoio e incentivo na busca pela minha qualificação profissional.

Agradeço a todos os professores do programa de mestrado profissional em Ensino de História (PROFHIST), Núcleo Cáceres da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialmente aos professores que ministraram as disciplinas do mestrado e muito contribuíram para essa pesquisa: as professoras Marli Almeida, Maria do Socorro Araújo e Regiane Custódio e aos professores Carlos Oliveira, Marion Machado Cunha e Matheus de Mesquita e Pontes.

Um agradecimento especial à minha amiga Rosiane Pereira Viscovini, por compartilhar comigo as idas e vindas a Cáceres, pelo incentivo constante, e pelo generoso compartilhamento de conhecimento e ideias. Sua companhia e apoio foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço também aos professores, que colaboraram com a pesquisa no fornecimento de dados através das entrevistas. Aos meus colegas de trabalho, em especial, aos professores colaboradores que muito gentilmente aceitaram fazer parte desta pesquisa.

A todos os funcionários do Campus Jane Vanini da UNEMAT, Cáceres. Aos meus amigos (as), em especial a Elenilda da Silva Santos e Evandro Felix, pelos incentivos a buscar qualificação profissional.

EPÍGRAFE

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a inventário (RICOEUR, 2007, p. 101)

RESUMO

A pesquisa que se apresenta tem como tema central “ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA – ARAPUTANGA/MT”. Analisou os impactos da Lei Federal n.º 10.639/03, os desafios, possibilidades e avanços encontrados para implementação efetiva da referida Lei pelos professores de História, Artes e Língua Portuguesa, em uma escola pública estadual na cidade de Araputanga, Mato Grosso. A abordagem da pesquisa volta-se para o método qualitativo, cuja técnica utilizada para a coleta de dados se deu a partir do uso da entrevista, capaz de tecer um diálogo das narrativas dos professores com as fontes documentais. A abordagem teórico-conceitual concentrou-se na concepção decolonial para tratar a relação do ensino de História com a história das populações silenciadas historicamente, a partir da perspectiva de autores brasileiros como Elison Paim, Nilton Pereira Mullet, etc., entre outros. Quanto a questão do Ensino de História partimos das concepções de Circe Bittencourt, Carmem Gil, Selva Guimarães, Flávia Caimi dentre outros. As análises realizadas nessa pesquisa, nos revelou um cenário complexo e desafiador quanto a efetivação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, principalmente devido à persistência de narrativas eurocêntricas e ações racistas das quais estão enraizadas não somente no ambiente escolar, mas na estrutura da sociedade. Desse modo e a partir do que foi disposto pelos Professores Colaboradores, há a necessidade de reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas, desde as mais explícitas até as mais sutis.

Palavras-chave: Ensino de História; Lei n.º 10.639/03; História decolonial.

ABSTRACT

The research presented has as its central theme “BETWEEN LAW AND PRACTICE: CHALLENGES, POSSIBILITIES, AND ADVANCES IN THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/2003 AT NOSSA SENHORA DE FÁTIMA STATE SCHOOL – ARAPUTANGA/MT”. It analyzed the impacts of Federal Law No. 10.639/03, the challenges, possibilities, and advances encountered for the effective implementation of the aforementioned Law by History, Arts, and Portuguese Language teachers in a state public school in the city of Araputanga, Mato Grosso. The research approach is qualitative, using interviews to weave a dialogue between the teachers' narratives and documentary sources. The theoretical-conceptual approach focused on the decolonial conception to address the relationship between the teaching of History and the history of historically silenced populations, from the perspective of Brazilian authors such as Elison Paim, Nilton Pereira Mullet, among others¹. Regarding the teaching of History, we started from the conceptions of Circe Bittencourt, Carmem Gil, Selva Guimarães, Flávia Caimi, among others. The analyses carried out in this research revealed a complex and challenging scenario regarding the implementation of Law 10.639/03 at Nossa Senhora de Fátima State School, mainly due to the persistence of Eurocentric narratives and racist actions rooted not only in the school environment but also in the structure of society. Thus, based on what was provided by the Collaborating Teachers, there is a need to recognize and combat racism in all its forms, from the most explicit to the most subtle.

Keywords: History Teaching; Law No. 10.639/03; Decolonial History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABDCONST** - Academia Brasileira de Direito Constitucional
- AVADEP** - Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
- AVALIA-MT** - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018)
- CADARA** - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
- CAPES** - Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior
- CECAN** - Centro de Cultura e Arte Negra
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CEI** - Conselho Estadual Indígena
- CF** – Constituição Federal (1988)
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei n.º 5.452/1943)
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNEBs** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- DCNERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
- DF** - Distrito Federal
- DRC-MT** - Documento de Referência Curricular (2018 e 2021)
- DREs** - Diretorias Regionais de Educação
- DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EC/95** - Emenda Constitucional n.º 95 (Novo Regime Fiscal)
- EDBE** - Plataforma Edebê
- EDUCOM** - Especialização em Comunicação e Educação
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EIR** - Estatuto da Igualdade Racial
- EST** - Faculdades EST de São Leopoldo do Rio Grande do Sul
- FAVENI** - Faculdade Venda Nova do Imigrante
- FCARP** - Faculdade Católica Rainha da Paz
- FIS** - Fundação Itaú Social
- FL** - Fundação Lemann
- FGV** - Fundação Getúlio Vargas

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º 11.494/2007)

GR - Gratificação Anual por Eficiência e Resultado

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICERD - International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial)

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IN - Instituto Natura

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTERVALE - Faculdade Intervale

IOMAT - Diário Oficial de Mato Grosso

IU - Instituto Unibanco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996)

MC - Modernidade e Colonialidade

MEC - Ministério da Educação

MIR - Ministério da Igualdade Racial

MP - Medida Provisória

MPI - Ministério dos Povos Indígenas

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAB - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

NEP - Núcleo de Educação Permanente

NEPRE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

PEE - Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

PIB - Produto Interno Bruto

PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

PPP – Plano Político Pedagógico

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – MT - Secretaria da Educação de Mato Grosso

SENAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMT – Universidade Federal do Estado de Mato Grosso

UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICV - Centro Universitário Cidade Verde

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

UNIP - Universidade Paulista

UNISERRA - Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Serra Talhada

UNIVEM - Centro Universitário Eurípides de Marília

VDPA - Vienna Declaration and Programme of Action (Declaração e Programa de Ação de Viena)

WCAR - World Conference Against Racism (III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais de combate à discriminação e ao racismo	28
Quadro 2 - Marcos legais de políticas educacionais para as questões Étnico-Raciais	31
Quadro 3 - Abordagens Étnico-Raciais no DCR-MT - Ensino Fundamental	57
Quadro 4 – Professora Colaboradora I.....	63
Quadro 5 – Professora Colaboradora II	63
Quadro 6 – Professora Colaboradora III.....	63
Quadro 7 – Professora Colaboradora IV	64
Quadro 8 – Professor Colaborador V.....	64
Quadro 9 – Primeiro Eixo.....	66
Quadro 10 – Segundo Eixo	72
Quadro 11 – Terceiro Eixo	77
Quadro 12 – Quarto Eixo.....	80
Quadro 13 – Quinto Eixo	84
Quadro 14 - Sexto Eixo	92
Quadro 15 – Sétimo Eixo	108
Quadro 16 – Projeto “Somos Todos Negros”: Atividades Desenvolvidas.....	112
Quadro 17 - Oitavo Eixo	116
Quadro 18 – Nono Eixo.....	124
Quadro 19 – Décimo Eixo	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 UM OLHAR HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL E NO MUNDO	24
2.1 Marcos Legais da Educação Étnico-Racial no Brasil.....	27
2.2 Avanços e retrocessos: Os caminhos percorridos na Educação Superior para a promoção das relações Étnico-Raciais no Brasil	38
2.3 Em torno das Diretrizes Nacionais e das ações do Estado de Mato Grosso para a efetivação na implementação da Lei 10.639/03	42
3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O FAZER PEDAGÓGICO E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03	60
3.1 Conhecendo para analisar: Perfil dos Professores Colaboradores.....	62
3.2 Narrativas sobre racismo e preconceito no espaço escolar: as percepções dos professores colaboradores.....	66
3.3 História e Cultura Africana e Afro-brasileira: Formação dos Professores Colaboradores e aplicabilidade da Lei 10.639/03 em suas práxis docentes	79
4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03	100
4.1 O Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora de Fátima: Intensidade e intencionalidade quanto à Lei 10.639/03	100
4.2 O Papel e as Ações da Instituição escolar Nossa Senhora de Fátima na efetivação da Lei 10.639/03	108
4.3 O uso de recursos didáticos: possibilidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.....	123
4.4 Material estruturado do Estado de Mato Grosso: problemáticas e possibilidades para um ensino de História na perspectiva de colonial.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	138
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	150
APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	151
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	153

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa adequa-se à linha de pesquisa 1. *Saberes Históricos no espaço escolar*, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História–ProfHistória Núcleo UNEMAT, uma vez que diz respeito a investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando ainda as particularidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola.

Para o objetivo central de descrever e analisar os impactos da Lei Federal n.º 10.639/03 na Escola Nossa Senhora de Fátima em Araputanga-MT, elencamos questões importantes, tais como: O Plano Político Pedagógico (PPP) da escola está conforme as orientações da lei que trata das questões Étnico-Raciais? Quais experiências e concepções os professores das disciplinas de História, Artes e Literatura possuem sobre a temática étnico-racial? Quem são esses professores? Como o que tem sido feito pelos diferentes professores em suas disciplinas e na escola para a implementação da lei? Quais os desafios que os professores encontram para tratar a questão étnico-racial em seu ambiente escolar?

Peço licença para utilizar a primeira pessoa na parte introdutória deste trabalho, pois acredito que minha experiência pessoal e acadêmica pode enriquecer a análise e compreensão do tema. Minha trajetória e motivações pessoais são fundamentais para contextualizar a relevância e a urgência desta pesquisa. A reflexão sobre minha própria prática e observações no campo educacional proporciona uma perspectiva única e valiosa para este estudo.

Quando a Lei n.º 10.639/03¹ completou seus 20 anos de aprovação, questionei-me sobre o que foi feito para garantir sua implementação no interior das escolas públicas. Nesse momento, percebi a necessidade de refletir e analisar como as escolas públicas de Mato Grosso estão implementando essa Lei. Assim, ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História–ProfHistória em 2022, comecei a amadurecer a ideia de realizar essa pesquisa. No entanto, a partir das leituras e orientações, percebi que já existiam vários estudos sobre a temática, os quais revelam que ainda é marcante a presença do preconceito, discriminação, estereótipos e silenciamentos sobre a história e cultura Afro-brasileira na escola e na sociedade, devido à forte influência dos valores eurocêntricos.

A Lei 10.639/03 resultou de pressões e lutas dos movimentos sociais negros, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, instituindo a obrigatoriedade da inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar das escolas públicas e

¹ A Lei 10.639/03 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 alterando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e particulares que ofertam o Ensino Fundamental e Médio.

particulares de Educação Básica. Para estabelecer as orientações de implementação dessa lei, foi aprovado um documento no Conselho Nacional de Educação (CNE):

[...] o Parecer do Conselho Nacional de Educação–Câmara Plena, (CNE/CP) n.º 03 de 10 de março de 2004, e a “Resolução do Conselho Nacional de Educação” (CNE/CP) n.º 01, datado de 17 de junho de 2004, instituindo as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana” (Cerezer, 2019, p.129).

E após cinco anos da aprovação da Lei 10.639/03, foi promulgada a Lei n.º 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da temática indígena nas instituições educacionais, assim como obrigou a revisão dos currículos escolares e dos cursos de formação inicial, especialmente dos cursos de licenciatura em História. A aprovação dessas leis, além de contribuir para os debates sobre a diversidade étnica e cultural, exigiu também a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas de ensino.

Cerezer e Neves (2022) apontam que o grande desafio é superar as “representações cristalizadas” na sociedade e nas instituições escolares que ainda são estereotipadas. A partir da Lei n.º 10.639/03 passou-se a exigir novas abordagens e interpretações sobre a história dos povos africanos, negros e indígenas, objetivando romper com os relatos históricos eurocêntricos dominantes que apresentavam esses sujeitos históricos como coadjuvantes dos processos históricos abordados.

Segundo Cerezer (2015), diferentes estudos apontam o cenário de desafios, permanências e possibilidades nos ambientes escolares públicos e privados, promovidos após a implementação das Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Apesar das leis citadas exigirem a obrigatoriedade de ensino na educação básica sobre a história e cultura africana, Afro-brasileira e indígena, ainda existe uma distância entre as intenções e a efetivação real dessas leis.

O caminho para uma implementação efetiva da Lei ainda é longo, mas muitas transformações ocorreram e estão ocorrendo. Diante dessa temática ampla e do curto tempo para realizar a pesquisa, fez-se necessário delimitar o objeto de estudo. Assim, partindo do meu lugar social como uma mulher afrodescendente, historiadora e professora que já sentiu na pele as faces do racismo, comecei a questionar: por que não pesquisar os desafios da implementação da Lei n.º 10.639/03 na escola Nossa Senhora de Fátima onde atuo?

A Escola Nossa Senhora de Fátima foi inaugurada em 23 de maio de 1991, com o nome de Escola Municipal de 1º Grau “Jardim Primavera”. Em 27 de dezembro do mesmo ano, foi publicado no Diário Oficial de Mato Grosso (IOMAT) pelo decreto 1.091, a autorização para o funcionamento do Núcleo de Educação Permanente (NEP). Esse conceito de educação

permanente surgiu nas décadas de 1940 e 1970, nos debates realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e tinha o objetivo de estabelecer propostas para a educação de adultos.

Os principais objetivos da educação permanente, segundo A. Almeida (1997), são:

[...] promoção de mudança institucional, fortalecimento das ações da equipe e transformações de práticas técnicas e sociais; tendo como pressuposto para realização uma pedagogia centrada na resolutividade de problemas e sendo realizada no ambiente de trabalho, promovendo com isso a apropriação do saber científico e constituindo-se em responsabilidade da instituição a qual o profissional presta seus serviços (Almeida, A., 1997, p. 239-249).

Seguindo essa mesma proposta de educação para adultos, no dia 25 de maio de 1992, foi autorizada a criação de cursos supletivos de ensino fundamental e médio, pela resolução n.º 091/92. Depois de uma votação realizada pela comunidade escolar o nome da instituição foi alterado, deixando de ser Núcleo de Educação Permanente e passou a ser denominada Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus “Nossa Senhora de Fátima”, essa alteração foi publicada no dia 22 de outubro de 1993 pelo decreto 3.697.

Devido à extinção dos cursos de suplência no Estado de Mato Grosso, em 2001 foi autorizado o Ensino Fundamental (I, II, III Ciclos). No lugar da Suplência, a escola aderiu à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E a partir de 2005 foi autorizada a modalidade de Ensino Médio. Atualmente, a Escola Nossa Senhora de Fátima atende as modalidades de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição atende, nos três turnos, o total de 799 alunos, de diversas faixas etárias, alunos do núcleo urbano e do campo de diferentes classes sociais.

Buscamos com esse estudo contribuir para o debate a respeito dos desafios dos professores no ensino das relações Étnico-Raciais na educação básica contemporânea. A pesquisa foi qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso, sob a perspectiva de Marconi e Lakatos (2001), Creswell (2014), Minayo (2001), March Bloch (2001), Bogdan (1994) e Yin (2015), tendo em vista a necessidade de demonstrar elementos que apresentem o tratamento dado à Política de Educação étnico-racial no contexto nacional e estadual, mais especificamente na instância local. A partir da concepção de Gil (1999), classificamos ainda esta pesquisa como um estudo de caso, pertencente ao campo da pesquisa social descritiva².

Partindo das concepções de Meihy e Holanda (2007) e Cerezer (2015), a fonte de pesquisa

2 Para as entrevistas, adotamos majoritariamente apresentação de quadros para sintetizar e sistematizar o conjunto dos eixos do roteiro de entrevista. Em alguns casos, os recortes das entrevistas foram apresentados com a formatação recuada a 4 cm e em itálico.

e o objeto de estudo partiu das entrevistas orais com professores de História, Literatura e Artes, atuantes no Ensino Médio e Fundamental na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, localizada na cidade de Araputanga-MT, possibilitando assim, o trabalho com os diferentes sujeitos que protagonizam e testemunham os acontecimentos históricos.

O campo de observação já aqui evidenciado possui sua relevância em decorrência do público atendido, dos níveis e modalidades ofertadas, cujos protagonistas selecionados para a investigação partiram do que orienta o artigo 3º da Lei Federal n. 10.636/03 (Artes, Literatura e História).

Utilizaremos como recurso a História Oral, a qual é uma metodologia historiográfica que se destaca na história contemporânea por seu enfoque na vida de indivíduos, grupos e comunidades. Este método envolve um conjunto de procedimentos que começam com a definição de um projeto e a seleção de pessoas a serem entrevistadas. As entrevistas são gravadas, transcritas, verificadas e autorizadas para uso, proporcionando um diálogo rico e multifacetado que ajuda a compreender a formação de classes sociais e a tradição de gerações a partir de múltiplas perspectivas e experiências (Thompson, 1998; Oliveira, 2005).

A entrevista se colocou nessa pesquisa como instrumento de coleta de dados, a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas, voltadas a atender pontualmente os objetivos dessa investigação, uma vez que segundo Richardson *et al.* (2012) “[...] a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas”. Triviños (1987), Minayo (2009) destacam a relevância da entrevista semiestruturada, por possibilitar uma contribuição valiosa do entrevistado, carregada não somente de informações, mas também de reações, expressas pelo entrevistado. Entretanto, é pertinente destacar que o uso da entrevista oral é permeado pela ética, prezando pelo respeito e pela valorização de cada indivíduo, tal como defendido por Alessandro Portelli (2016), mantendo-se o anonimato dos sujeitos participantes, tal como orienta Meihy e Holanda (2007).

Como já dito anteriormente, as entrevistas semiestruturadas e o uso da oralidade propiciam captar, além das informações ditas e não ditas, também as emoções. Portelli (1997) afirma que as falas são produzidas por sujeitos em um contexto sócio-histórico, que recorrem à memória e à palavra, implicando o trabalho com o que é dito e com o não-dito, com o que é silenciado. O pesquisador precisa estar atento a essa dimensão da oralidade, pois, mesmo que o silêncio não fale, ele revela algo (Orlandi, 1993).

Partindo desse pressuposto, para a transcrição das entrevistas, utilizamos o conceito da “transcrição” defendido por Meihy e Holanda (2007), sendo esse um ato que recria o texto oral

de maneira a estar o mais próximo possível da intenção original do entrevistado, cujas transcrições são avaliadas pelo próprio entrevistado para validá-las.

A abordagem teórico-conceitual está centrada na perspectiva decolonial a partir das perspectivas defendidas por Walter Mignolo (2000), Aníbal Quijano (2000) e Catherine Walsh (2005), cuja decolonialidade e sua relação entre o Ensino de História com a história das populações silenciadas historicamente. Optamos por autores brasileiros, Elison Paim (2021), Nilton Pereira Mullet. Quanto ao Ensino de História, nos embasamos em Circe Bittencourt (2021), Selva Guimarães (2005), Flávia Caimi (2012).

A seleção dos professores para participar da pesquisa foi embasada no Art. 3º da Lei Federal n. 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, nos seguintes componentes curriculares: “§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da lei 10639/03, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (Brasil, 2003).

Seguindo essa orientação, selecionamos professores que atuam nas disciplinas Arte, Língua Portuguesa e História. Devido à limitação do tempo para a realizar a pesquisa, entrevistamos duas professoras da disciplina de História e duas de Língua Portuguesa e um professor da disciplina de Arte, totalizando cinco colaboradores.

O uso do termo “Professor Colaborador” preensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos. Ao utilizar o termo “Professor Colaborador”, a pesquisa reconhece o papel ativo dos professores na coleta e interpretação dos dados, destacando sua contribuição essencial para a construção do conhecimento histórico. Além disso, Freire (1996) defende que a educação deve ser um ato de coparticipação, onde professores e alunos aprendem juntos e constroem conhecimento colaborativamente. Portanto, o termo “Professor Colaborador” reflete a importância da participação ativa e colaborativa dos professores na pesquisa, especialmente no contexto da história oral, onde suas experiências e perspectivas são fundamentais para a compreensão dos fenômenos estudados.

O recorte temporal leva considera os documentos oficiais como a Base Curricular Comum (BNCC) de 2017 e 2018, as Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) de 2018 e 2021 e o PPP de 2023 da escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, pois analisamos as mudanças e permanências após a implementação da Lei 10.639/03, bem como buscamos compreender como a história, a cultura Africana e Afro-brasileira foram inseridas na referida escola, investigando quais os desafios encontrados pelos professores em suas ações docentes e

a maneira como enxergaram novas possibilidades de abordar a temática. Através dessa análise, foi possível perceber o que se tem feito para o combate ao racismo, o preconceito e a exclusão social da população negra por meio do Ensino de História Africana e Afro-brasileira na referida instituição escolar.

As fontes documentais utilizadas na pesquisa foram a Lei 10.639/09, Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais e o PPP da escola, cruciais para a compreensão da relevância dessa pesquisa.

Considerando que esse estudo se insere no campo da pesquisa social, é pertinente destacar que a metodologia científica aqui empregada proporciona a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Além disso, a temática abordada na pesquisa possui uma relevância social, intelectual e política significativa na luta contra o racismo e o silenciamento histórico dos sujeitos envolvidos e invisibilizados.

Autores como Cerezer (2019), Barros (2014), Andrade (2021), Coelho (2018), Moreira A. (2019), Munanga (2008) realizaram reflexões relevantes sobre a questão dos impactos da Lei n.º 10.639/03 na educação básica, dos quais evidenciam um cenário de permanências e rupturas, que apontam as dificuldades enfrentadas para implementação da referida lei nas instituições escolares.

Pensar sobre os impactos da lei significa refletir sobre os desafios colocados após sua implementação, assim como as demandas que surgem para a sua efetivação. Para isso, estudaremos questões como a recepção dos professores, as transformações ou permanências nos conteúdos, no currículo, nos PPPs, nas atividades escolares, nas ações pedagógicas, nas leituras teóricas que norteiam o pensamento e as representações de professores sobre a temática africana.

A presente pesquisa pretende contribuir para analisar o que tem sido feito, quais caminhos ainda precisam ser trilhados para uma implementação mais efetiva da Lei n.º 10.639/03, quais os problemas e desafios a serem enfrentados, bem como quais as potencialidades do que já tem sido realizado. Contribuir também para haver novos conhecimentos, novas formas de ser e ver o mundo e para o reconhecimento de sujeitos que historicamente não foram reconhecidos pela história oficial.

A Lei n.º 10.639/03 expôs a necessidade de mudanças teóricas e políticas, tanto nos cursos de formação inicial, quanto nos cursos de formação continuada, assim como nos currículos, nos conteúdos, nas práticas e nos saberes dos professores no ensino superior e na

educação básica pública e privada do país, para promover uma educação que conte cole a diversidade étnico-racial e a construção de uma educação antirracista.

Assim, “estudar outras culturas e povos de uma perspectiva libertária, ou não repressiva e não manipulativa” (Said, 1990, p. 35). A partir dessa concepção, necessitamos descolonizar os saberes, e se trata também de restituir a humanidade dos povos afrodescendentes sem produzir uma unicidade no conceito de humano. Para romper com a tradição ocidental eurocêntrica, é necessário que outros saberes e visões de mundo sejam trabalhados e inseridos no ambiente escolar. E para isso, é fundamental que saibamos como esses saberes têm sido trabalhados/mobilizados e se estão sendo, como propõem as leis federais.

Nesse cenário, há a necessidade de discutir as violências, os valores, as crenças, os estereótipos, os discursos na construção e ensino dos saberes no ambiente escolar. E então pensar qual ética queremos que oriente nossos trabalhos e nossa ação no mundo. Em suma, trata-se de pensar o que fazemos e o que queremos fazer para promover uma sociedade mais justa que respeite a diversidade.

Consideramos importante ouvir a experiência dos professores e refletir sobre as práticas pedagógicas mobilizadas no trabalho docente, para analisar o tratamento e a relevância atribuída à história e cultura, africana e Afro-brasileira, nos diferentes processos formativos dos sujeitos, temáticas que é historicamente silenciada pelas diferentes instituições de ensino no país. Poderemos compreender questões como os métodos, os recursos pedagógicos, os modos de pensar e fazer, as potências, os desafios, os problemas e alternativas realizados pelos professores para tratar das temáticas e questões que envolvem a implementação da Lei n.º 10.639/03.

Essas concepções eurocêntricas cristalizadas no imaginário social podem ser percebidas através da formação inicial e continuada, da organização da escola, do currículo, dos projetos, dos materiais didáticos, dos planos de ação e das práticas dos profissionais envolvidos.

Faz-se necessário romper com as práticas e narrativas tratadas superficialmente, ou seja, é preciso ir além de torná-las obrigatórias no currículo. Existe uma necessidade de romper com a neutralidade, o silenciamento e a negação em relação a assuntos e temas antes negligenciados e complexos que exigem enfrentamento.

Os ambientes formativos, como as instituições escolares, são ambientes de conflitos e permanências, sendo necessário analisá-los. Dessa maneira, a referida pesquisa contribui para a compreensão da realidade do ambiente escolar, em especial, no que diz respeito aos impactos

das leis citadas, possibilitando o uso de suas potencialidades, observando os limites que surgem e as problemáticas.

Para facilitar a nossa discussão, a dissertação está organizada em três capítulos do desenvolvimento desta Dissertação. A seção intitulada “Um olhar histórico: A construção de políticas de educação étnico-racial no Brasil e no mundo”, está dividida em três seções secundárias para delinear uma compressão aprofundada sobre esse eixo e contemplam as seguintes denominações: “Marcos legais da Educação Étnico-Racial no Brasil”. Nessa seção, apontamos as principais orientações técnicas e jurídicas criadas para o combate à discriminação racial no Brasil. Já a próxima divisão, cujo título é “Avanços e retrocessos: Os caminhos percorridos na Educação Superior para a promoção das relações Étnico-Raciais no Brasil”, abordamos a trajetória das políticas educacionais voltadas para a inclusão e a diversidade nas universidades. Também, nesta composição, problematizamos e discutimos os desafios e as resistências a essas políticas e a falta de recursos adequados, que representam retrocessos no caminho para a igualdade étnico-racial. Seguindo essa direção na composição da exposição do Capítulo 2, outra seção secundária, foi priorizada para atender as discussões e análises sobre os desafios para implementação de uma educação antirracista no Estado de Mato Grosso. Esta nomeamos de “Diretrizes Nacionais e do Estado de Mato Grosso como esses documentos tratam as questões Étnico-Raciais e como orientam a implementação da Lei 10.639/03” focamos

O capítulo três nomeamos de “Entre a Teoria e a Prática: O Fazer Pedagógico e a Efetivação da Lei n.º 10.639/03”. Este capítulo está dividido em subseções que contemplam as seguintes questões: na Subseção um, “Conhecendo para analisar: Perfil dos Professores Colaboradores”, realizamos a caracterização dos professores que participaram da pesquisa, incluindo informações como idade, local de nascimento, endereço, autodeclaração e experiência profissional, e, na Subseção dois, “Narrativas sobre racismo e preconceito no espaço escolar: As percepções dos professores colaboradores”, relatamos qual a percepção dos professores sobre preconceito, racismo e exclusão dos negros na atualidade e expondo suas experiências pessoais. Na última seção do capítulo três, “História e Cultura Africana e Afro-brasileira: Formação dos Professores Colaboradores e aplicabilidade da Lei 10.639/03 em suas práxis docentes”, mobilizamos a discussão para produzir uma visão abrangente da trajetória educacional e profissional dos entrevistados, permitindo uma análise mais detalhada de suas qualificações e experiências e como estas abordaram as questões Étnico-Raciais.

No capítulo quatro, intitulado “A instituição Escolar e os Recursos Pedagógicos na

Efetivação da Lei 10.639/03”, abordamos como a Escola Nossa Senhora de Fátima implementa a Lei 10.639/03, destacando as ações institucionais, os recursos pedagógicos utilizados e os desafios enfrentados para promover uma educação antirracista e inclusiva. Este Capítulo também foi dividido em seções secundárias com a perspectiva de realizar uma verticalização da análise. Da seção secundária, “O Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora de Fátima: Intensidade e intencionalidade quanto à Lei 10.639/03”, abordamos o foco do currículo mediado pelas questões Étnico-racial e que orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A Subseção dois, “O papel e as ações da instituição escolar Nossa Senhora de Fátima na efetivação da Lei 10.639/03”, centralizamos as discussões e análises nas narrativas dos professores e as ações realizadas para desenvolver os temas e abordagens exigidos pela Lei e suas diretrizes. Na Subseção três, nomeada de “O uso de recursos didáticos: Possibilidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem”, analisamos, a partir dos relatos dos professores, os recursos e materiais didáticos disponibilizados pela instituição para trabalhar a História e cultura Afro-brasileira e africana. Ainda, situamos as conexões com os temas Étnico-Raciais. E, por último, do desenvolvimento da Dissertação e finalizando o Capítulo quatro, denominado de “Material estruturado do Estado de Mato Grosso: Problemáticas e possibilidades para um ensino de História na perspectiva decolonial”, elegemos como prioritário, resultado das análises, a perspectiva dos Professores Colaboradores quanto ao material didático disponibilizado pelo Estado de Mato Grosso, correlacionando com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e como dispõem suas narrativas acerca do racismo e preconceito.

Nas Considerações Finais, que envolve a síntese dos achados da pesquisa, os resultados, correlacionados, focamos na linha condutora uma reflexão sobre os limites e os desafios vivenciados pelos professores que mobilizam as práticas e o fazer pedagógico dos professores quanto as questões étnico-raciais tomando como referência a Lei 10.639/03.

Para fazer a conexão entre a pesquisa, o ensino e aprendizagem histórica como é proposto pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, desenvolvemos uma Sequência Didática como produto com objetivo de contribuir com o trabalho dos professores da Educação Básica no desenvolvimento de suas aulas. Esperamos que este produto pedagógico possa servir de agente influenciador que ajude a multiplicar ações didáticas pedagógicas que contribuam para uma educação que valorize a diversidade étnico-racial.

2 UM OLHAR HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL E NO MUNDO

No dia 9 de janeiro de 2023 a Lei 10.639/2003 completou vinte anos de promulgação, entretanto, é necessário ressaltar que a sua promulgação é acompanhada de uma luta árdua, travada pela população negra em busca de reparação histórica, cujas conquistas foram acontecendo aos poucos e serão melhor apresentadas e discutidas ao longo dessa dissertação. Diante das inúmeras conquistas da população negra, devemos comemorar os avanços para a promoção de uma educação antirracista, haja vista que o nosso país é marcado por uma história de exclusão dos direitos fundamentais das populações negras e indígenas.

No entanto, também se faz necessário refletir e analisar os modos de apropriação e resistência para implementação da referida Lei, da qual se dá pelos indivíduos, grupos e instituições escolares que ainda possuem representações eurocêntricas e estereotipadas sobre os povos originários, africanos e seus descendentes.

Neste capítulo, pontuamos alguns marcos importantes que contribuíram para instituir a legislação que determinou a inclusão do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, assim como as políticas afirmativas e as ações que favoreceram a sua implementação ao longo desses vinte anos desde sua promulgação.

É importante lembrarmos que a aprovação da Lei 10.639/2003 não pode ser vista como uma ação isolada, mas como parte de um cenário de proliferação de movimentos antirracistas e anticoloniais em todo o mundo, como apontam Oliva e Conceição (2023). A luta pela independência Africana das décadas de 1950 a 1970, o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, a luta contra o apartheid na África do Sul e o surgimento de uma perspectiva insurgente do terceiro mundo são exemplos da proliferação desses movimentos, que mudaram a paisagem histórica e continuam a ressoar no presente. A busca por reparação histórica tão almejada pela população negra passou a ser também uma preocupação que envolve várias nações e suas respectivas instituições, que buscam formular e implementar ações políticas e sociais visando o combate ao racismo e à discriminação.

Quando utilizamos o conceito de paisagem histórica, nossa intenção não é apenas abordar o aspecto geográfico, mas sim compreender como os eventos e processos ao longo do tempo moldam a sociedade. A paisagem histórica nos permite analisar as transformações sociais, culturais e políticas que ocorreram ao longo dos séculos, revelando as interações humanas e as mudanças estruturais que influenciaram a formação da sociedade atual. Segundo Santos, M. (1996), a paisagem é composta por elementos naturais e artificiais que, juntos, formam um

registro das práticas humanas passadas e presentes. Destaca que a paisagem é um documento vivo, revelando as transformações sociais, econômicas e culturais de uma sociedade. Fernand Braudel, em sua obra “A História e as Ciências Sociais: A Longa Duração” (1958), introduz a ideia de longa duração, onde a paisagem se transforma lentamente ao longo do tempo, refletindo as estruturas sociais e econômicas de uma sociedade. Marc Bloch, em *Os Reis Taumaturgos* (1924), explora como a paisagem é moldada pelas práticas e crenças culturais de uma sociedade, argumentando que a paisagem é um reflexo das relações sociais e das estruturas de poder.

A discussão sobre a paisagem histórica é relevante para a implementação da Lei 10.639/03, que visa promover o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Ao reconhecer a paisagem como um registro das práticas humanas, podemos entender melhor as contribuições e influências das culturas africanas e Afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira. Isso reforça a importância de incluir essas temáticas no currículo escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

Utilizar o conceito de paisagem de Santos, M. (1996), Fernand Braudel (1958) e Marc Bloch (1924) permite uma compreensão mais profunda das transformações históricas e culturais que moldam a sociedade. Isso é fundamental para a efetivação da Lei 10.639/03, ao destacar a importância de reconhecer e valorizar as contribuições das culturas africanas e Afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira.

De acordo com Silva, C. da. (2023), no Pós-Segunda Guerra Mundial a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) se tornaram acontecimentos significativos na contribuição para o debate das questões raciais, uma vez que representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de diversas nações estabeleceram normas para promover a liberdade e o respeito aos direitos individuais e coletivos.

A partir da criação desses órgãos foram realizadas várias conferências internacionais que discutiram e formularam vários documentos importantes, reconhecendo a existência do racismo e se comprometendo a criar políticas e ações de combate. Podemos destacar três conferências internacionais de grande relevância que vão contribuir para criar e implementar políticas de prevenção e eliminação do racismo em nível nacional.

A primeira, foi a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (ICERD), organizada pela Organização das Nações Unidas em dezembro de 1965. Ela enfatiza que os Estados reconhecem a discriminação racial e se comprometem a adotar políticas governamentais nacionais e locais de eliminação de todas as suas formas. Essa

convenção teve por objetivo criar medidas para promover a equidade para a população negra, seguindo o viés de respeito universal dos direitos humanos e da liberdade de todos os indivíduos, sem discriminação de raça, sexo, religião ou idioma (Oliva *et al.*, 2023).

A convenção foi protocolada por meio da Resolução n.º 2.106-A³ pela Assembleia Geral da ONU. Segundo Silva C. da. (2023), no Brasil esse documento foi aderido através do Decreto Legislativo de n.º 23, de 1967, e promulgação do Decreto n.º 65.810⁴, de 8 de dezembro de 1969.

De acordo com Santos, B. S. (2014)⁵, apesar do documento propor ações de combate à discriminação racial, não houve mecanismos para que de fato ocorresse sua efetivação. Isso é evidenciado no âmbito educacional, por exemplo, uma vez que previam mudanças nos currículos da educação nacional, das quais não acontecem.

No entanto, é pertinente aqui ressaltar que, no referido período da Convenção, os movimentos/organizações sociais foram duramente repreendidos e criminalizados pelo governo militar instaurado a partir do golpe de 1964 (Santos, B. S. (2014)).

Entretanto, é necessário enfatizar que embora no contexto da ditadura civil-militar no Brasil, o movimento negro tenha enfrentado grandes desafios, este ainda resistiu à repressão militar. Sendo observado a partir de ações de resistência como a formação do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) em 1972, o ressurgimento da imprensa negra e a criação do Grupo Palmares em 1971. A reorganização política do movimento negro só se consolidou no final da década de 1970 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, marcando o retorno do movimento negro organizado à cena política nacional (Domingues, 2007).

De acordo com Cerezer (2019), a segunda conferência foi realizada na década de 1990, sendo, por sua vez, a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)⁶, da qual reivindicou maior rapidez no combate e na eliminação de todas as formas de manifestação racista, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas.

³ ONU. Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1996). Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139390#:~:text=Os%20Estados%20Parte%20comprometemse%20a%20proibir%20e%20a,de%20transportes%2C%20hot%C3%A9is%2C%20restaurantes%2C%20caf%C3%AAs%2C%20esp%C3%A1culos%20e%20parque>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

⁴ O Decreto n.º 65.810, de 8 de dezembro de 1969, promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965.

⁵ SANTOS, Sérgio Pereira dos. Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação na UFES (2006-2012). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

⁶ DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Viena, 14-25 de 1993. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Pacto_de_Viena.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2024.

Além das conferências acima citadas, Oliva e Conceição (2023) ainda ressaltam a importância da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (WCAR), promovida pela ONU, que ocorreu em Durban, na África do Sul em setembro de 2001. Esse evento reuniu 16 mil participantes de 173 países, dentre eles diplomatas, intelectuais e ativistas negros brasileiros.

Segundo Cerezer (2019), a terceira conferência representou o maior esforço internacional de combate ao racismo, preconceito, xenofobia e outras formas de discriminação e intolerância. Além de denunciar as contradições, foram debatidas ações políticas e medidas concretas para combater e erradicar o racismo e a intolerância. Essa conferência significou a aprovação da Declaração e Plano de Ação que garantia:

[...] aos povos africanos e afrodescendentes, em particular a mulheres e crianças, o acesso à educação e às novas tecnologias, oferecendo-lhes recursos suficientes nos estabelecimentos educacionais” e que fizessem “o necessário para que os programas de estudos em todos os níveis” incluíssem “o ensino cabal e exato da história e da contribuição dos povos africanos (Carneiro, 2002, *apud* Oliva, Conceição, 2023, p. 13).

A partir dessa proposta, os países deveriam reconhecer os problemas de intolerância e racismo, desenvolvendo programas de combate, no qual estado teria o dever de promover uma reparação histórica, assegurando o direito à memória e valorização das culturas dos povos africanos e seus descendentes, bem como dos povos originários, promovendo, dessa forma, ações administrativas, constitucionais e judiciais para atender às reivindicações desses grupos sociais silenciados historicamente.

As reverberações dessas políticas antirracistas e anticolonial mundial, segundo Oliva e Conceição (2023), podem ser exemplificados no Brasil pela convocação da Convenção Nacional intitulada “O Negro e a Constituinte” em 1986, sendo também resultado da luta do Movimento Negro Unificado, que se organizou em 1978, e pela Marcha de Zumbi dos Palmares em 1995.

Dessa maneira, podemos ressaltar que o início do século XXI testemunhou a continuação e o fortalecimento da luta contra o racismo liderada pelos movimentos sociais negros organizados, ativistas negros, intelectuais e seus aliados. Esse esforço coletivo desempenhou papel fundamental na promoção da adoção, ainda que parcial, de uma agenda antirracista pelo Estado brasileiro (Oliva *et al.*, 2023).

2.1 Marcos Legais da Educação Étnico-Racial no Brasil

No Brasil, ações do governo específicas de combate ao racismo, à discriminação racial e à inclusão social podem ser observadas ao longo do século XX e início do século XXI, cujas lutas e reivindicações do movimento negro são respondidas com a aprovação e implementação

de diferentes Leis. Nesse sentido, para acompanhar as conquistas da população negra, organizadas a partir dos movimentos sociais, é preciso conhecer como essa luta vai sendo respondida pela via legal, a princípio de maneira mais geral na sociedade, as quais podem ser acompanhadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Marcos legais de combate à discriminação e ao racismo

Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres	N.º	Assunto
Lei n.º 1.390	1951	Também denominada de Lei Afonso Arinos, inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.
Decreto n.º 65.810	1969	Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.
Lei n.º 7.716	1989	Lei Caó que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
Constituição Federal	1988	Estabeleceu os direitos e deveres dos cidadãos e as estruturas do governo, promovendo a democracia e a justiça social. Assegura que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.
Lei n.º 7.716	1989	“Lei do crime racial”, do qual define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
Lei n.º 9.459	1997	Altera os Arts. 1º e 20º da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989.
Lei n.º 12.288	2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.os 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
Lei n.º 10.678	2003	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República, e dá outras providências.
Decreto n.º 4.886	2003	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências
Decreto n.º 4.887	2003	Definiu a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes quilombolas
Decreto n.º 8.136/2013	2010	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SENAPIR).
Lei de n.º 14.532	2023	Altera a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Como pode ser observado no quadro acima, no contexto do século XX foram formuladas Leis que trouxeram reflexões sobre a discriminação e o racismo presente na sociedade brasileira. Entretanto, de acordo com Dias (2005), a Lei Afonso Arinos, por exemplo, não gerou efeito, na prática, uma vez que a discriminação racial era vista como uma contravenção penal e não havia condenação.

Diante dessa realidade, uma nova versão desta lei foi promulgada em 20 de dezembro de

1985, a Lei Federal n.º 7.437⁷, também conhecida como Lei Caó. A Lei incluía, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, prevendo prisão de 3 meses a cinco anos para crimes de racismo.

É essencial compreender que a formulação de políticas públicas para a comunidade Afro-brasileira começa com o reconhecimento da igualdade, expressa na Constituição Federal (CF)⁸ de 1988, da qual enfatiza no seu Artigo 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à Liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Em consonância com a CF (1988), a Lei n.º 7.716/1989⁹ determinou a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, regulamentando o crime de racismo, tornando-o inafiançável e imprescritível, punível com prisão de até cinco anos e multa (Souza, 2017). Apesar da promulgação da medida legislativa destinada a penalizar atos de racismo, ainda há um desafio em lidar com as disparidades sociais e econômicas entre as populações negra e branca.

A partir da década de 1990, após o início do fenômeno da globalização e da reestruturação do estado democrático, transformações notáveis ocorreram em várias esferas da estrutura social. No campo da educação, marcou uma fase caracterizada pela formulação e revisão de estratégias educacionais. Em meio a esse cenário, deu-se o pontapé inicial ao surgimento da Educação para Relações Étnico-Raciais, das quais começaram a ganhar espaço, reconhecimento e destaque no âmbito da política educacional no Brasil (Silva C. da., 2023).

Em 13 de maio de 1997, através da Lei n.º 9.459¹⁰, houve alteração dos Artigos 1º e 20º da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, do qual enfatiza que:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. [...] Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação, ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa. (BRASIL, 1997)

No Artigo 140, Parágrafo 3º, da referida Lei, ficou acrescido que “Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem”¹¹, a pena será de três

⁷ BRASIL, Lei de Federal de n.º Federal n.º 7.437. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7437.htm. Acesso em: 18 de abr.2024.

⁸ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, estabelecendo os direitos e deveres dos cidadãos, bem como a organização dos poderes do Estado.

⁹ A Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, estabelecendo punições para atos discriminatórios e promovendo a igualdade racial no Brasil.

¹⁰ A Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997, altera os artigos 1º e 20 da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

¹¹ Ibidem.

anos e multa.

No ano de 2010, vimos essa mesma lei sofrer grandes alterações devido à aprovação da Lei n.º 12.288¹², que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, sendo acrescidas outras alterações em 2023, com a Lei de n.º 14.532¹³ que prevê alteração na Lei de Crime Racial e no Código Penal, tipificando injúria racial como crime de racismo:

Altera a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. (Brasil, 2023)

Essa proposta passou a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 2º - A Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa. Parágrafo único. A pena é aumentada de metade se o crime for cometido mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas (Brasil, 2023)

É pertinente ainda ressaltar que a referida Lei, em seu Artigo 20º, parágrafo 2º, prevê os crimes cometidos nos meios de comunicação, nas redes sociais e nas redes de veiculação mundial de mídias. Crimes cometidos em contexto de práticas esportivas, religiosa, artística ou cultural, a pena prevista é de “reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e proibição de frequência, por 3 (três) anos, a locais destinados a práticas esportivas, artísticas ou culturais destinadas ao público, conforme o caso” (Brasil, 2023).

O documento ainda estabelece a mesma pena para qualquer impedimento ou violência contra quaisquer manifestações e práticas religiosas, fazendo ainda apontamentos acerca dos crimes de injúria e racismo referente a funcionários públicos, grupos minoritários, grupos religiosos, idade ou deficiência:

Art. 20-B. Os crimes previstos nos Arts. 2º-A e 20 desta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando praticados por funcionário público, conforme definição prevista no Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las. Art. 20-C. Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência. Art. 20-D. Em todos os atos processuais, cíveis e criminais, a vítima dos crimes de racismo deverá estar acompanhada de advogado ou defensor público. Art. 2º O § 3º do art. 140 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 140. § 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a religião ou à condição de pessoa idosa ou com deficiência: Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa. (Brasil, 2023)

12 BRASIL. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm#art60. Acesso em: 18 de abr.2024.

13 BRASIL, Lei n.º 14.532/2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1. Acesso em: 18 de abr. 2024.

A conquista de direitos legais pela população negra ampliou-se para a esfera educacional a partir de uma série de ações na legislação, a verificar pelo quadro que segue:

Quadro 2 - Marcos legais de políticas educacionais para as questões Étnico-Raciais

Projetos, Leis, Decretos, Parâmetros, Resoluções, Pareceres e Portarias	N.º	Assunto
Lei n.º 9394	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCNs	1997	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil para orientar a educação fundamental que incluiu temas transversais como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.
Lei n.º 10.639	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.
Parecer CNE/CP n.º 3/2004	2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana-DCNERER.
Portaria n.º 4.542/2005	2005	Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA.
Parecer CNE/CEB n.º 02/2007	2007	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Lei nº. 11.645/08	2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”
Resolução CNE/CEB n.º 8	2011	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Lei n.º 12.711/2012	2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de Cotas)
Lei n.º 13.415/2017	2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

A partir então do quadro apresentado e de acordo com Silva C. da. (2023), houve um movimento no Congresso Nacional para elaboração do Projeto de Lei PLS 432/2012¹⁴ visando

14 O projeto de lei foi apresentado pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa e propunha a criação da Comissão de Indenização aos Descendentes de Negros Africanos Escravizados no Brasil (DNAEB). O objetivo do projeto era garantir reparação financeira aos descendentes de negros africanos escravizados no Brasil, mas acabou sendo arquivado ao final da legislatura.

assegurar a reparação e a indenização para os descendentes dos escravizados no Brasil. O projeto de Lei também previa a discussão das Relações Étnico-Raciais na Educação e propôs um sistema de cotas educacionais para descendentes de africanos, consoante a quantidade de descendentes em cada localidade, entretanto, o referido projeto não foi aprovado.

De acordo com Oliva *et al.* (2023) e Silva C. da. (2023), a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que ocorreu em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, se colocou também como um movimento e marco importante na luta contra o racismo no âmbito educacional. As lideranças do Movimento Negro apresentaram ao presidente Fernando Henrique Cardoso suas denúncias e reivindicações contra a discriminação e o racismo, expressas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Esse documento no campo da educação previa o monitoramento de livros didáticos e currículos, além de capacitação de professores para abordar a diversidade étnica e a presença do racismo na sociedade. As ramificações disso começariam a se manifestar durante a formulação dos PCNs de 1996 que foram elaborados nos anos subsequentes (Oliva *et al.*, 2023; Silva, C. da. 2023).

Em 1996, foi aprovada a Lei n.º 9.394/1996¹⁵ LDB (1996), da qual estabeleceu as diretrizes e bases para a educação no Brasil. De acordo com Souza (2017 p.27), o documento representou um avanço no trato das questões raciais, uma vez que a diversidade passou a ser reconhecida como um componente integral da sociedade brasileira, tornando evidente que, no contexto escolar, a diversidade era frequentemente silenciada ou ignorada devido à falta de discussões que promovessem o entendimento do Brasil como uma sociedade multicultural, abrangendo etnias, culturas, classes sociais, sexualidade, entre outros aspectos.

Várias críticas foram lançadas sobre os PCN's (1996), pois o documento reconhece a diversidade e a pluralidade cultural, mas não menciona ou reconhece que a diversidade leva à hierarquização de grupos sociais e ao crescimento de desigualdades, com base nos interesses de grupos hegemônicos. Além disso, o documento é mais vulnerável a discursos ideológicos e lacunar, o que o afasta de uma proposta curricular mais efetiva.

Vale aqui salientar, que o termo diversidade é inserido de forma transversal no documento, ou seja, não está presente de fato no currículo, não ocupando a centralidade da prática pedagógica (Souza, 2017).

Vários eventos internacionais¹⁶ ganharam visibilidade e começaram a solidificar avanços

¹⁵ A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil, regulamentando o sistema educacional e definindo os princípios e objetivos da educação no país.

¹⁶ Conferência de Genebra realizada entre os anos de 1978 e 1983, Conferência Mundial em Direitos Humanos, realizada em Viena em junho de 1993 e a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul.

contra o racismo. Silva C. da. (2023) aponta que as conferências ocorridas elaboraram os princípios norteadores para a eliminação de todas as formas de racismo, reconhecendo que este é um processo histórico que ecoa em todos os aspectos sociais, propondo ainda políticas que devem ser assumidas pela comunidade internacional e isoladamente pelos Estados, exigindo ações que contemplam questões voltadas para a saúde, participação nos órgãos colegiados da sociedade, educação, entre outros.

Na perspectiva de Santos, S. A. (2008), no Brasil já estavam ocorrendo, pelas instâncias governamentais, ações tímidas de combate ao racismo a partir dos anos 1980, antes mesmo do Ciclo das Conferências Mundiais, e isso ocorreu em resposta às pressões dos movimentos sociais internos.

No ano de 2003, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, as relações Étnico-Raciais passaram a integrar as políticas públicas, ganhando destaque e promovendo o reconhecimento da população Afro-brasileira. Isso foi possível porque o governo se aproximou dos movimentos sociais, ouvindo suas demandas e reconhecendo a legitimidade de suas lutas.

Para honrar o compromisso de atender às demandas sociais, especialmente do Movimento Social Negro, no seu primeiro ano de governo aprovou a Lei n.º 10.639/2003, trazendo a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos da Educação Básica em escolas públicas e privadas (Silva C. da. 2023, p. 53).

A partir dessa legislação, ocorre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências (Brasil, 2003).

Tal como apresentando no primeiro quadro, a criação da SEPPIR em 2003, a partir da Lei nº 10.678/03, se colocou com a função de assessorar o Presidente da República na criação e coordenação de políticas públicas afirmativas, promovendo a igualdade racial e assegurando os direitos dos sujeitos e grupos raciais e étnicos dando ênfase para a população negra (Cerezer, 2019).

Em 20 de novembro de 2003 foi assinado o Decreto nº 4.886¹⁷ que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial Decreto - PNPIR e dá outras providências. Na mesma data também foi aprovado o Decreto nº 4.887¹⁸ que definiu a identificação,

¹⁷ O Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e estabelece diretrizes para a promoção da igualdade racial no Brasil.

¹⁸ BRASIL, DECRETO N.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes quilombolas (Brasil, 2003).

No ano de 2004, foram o Parecer CNE/CP n.º 3/2004¹⁹, formulado no mês de março, e a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, aprovada no mês de julho. O Parecer CNE/CP N.º 3, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacando que as instituições de Ensino Superior responsáveis pelos cursos de formação inicial e continuada de professores, deveriam incluir a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos componentes curriculares ou nas atividades disponibilizadas nesses cursos (Silva C. da., 2023).

Em 28 de dezembro de 2005, lançou a Portaria n.º 4.542/2005²⁰:

Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2005).

Em 2007, realizou-se uma consulta ao Conselho Nacional de Educação e assinou-se o Parecer CNE/CEB n.º 02/2007 que trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil (Brasil, 2007)²¹.

Em 10 de março de 2008, o artigo 26 -A da lei 10.639/03 foi alterado pela Lei 11.645/08²², acrescentando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. O documento estabelece:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Em 20 de julho de 2010, foi criado o Estatuto da Igualdade Racial através da Lei n.º

19 BRASIL, 2004 PARECER NACIONAL DA EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

20 Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso: 26 abr. 2024.

21 BRASIL, 2007.CNE/CEB n.º02/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso: 26 abr. 2024.

22 BRASIL, Lei n.º 11.645 de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

12.288/2010²³ para promover e garantir a igualdade de oportunidade e defesa dos direitos individuais e coletivos da população negra e combater a discriminação e a intolerância étnica.

Em 20 de novembro de 2011, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 8²⁴, esse documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, porém essa resolução foi revogada pela Resolução n.º 7, de 08 de outubro de 2020²⁵.

Depois de estudos estatísticos realizados no ano de 2012, por diversos institutos e entidades, revelarem as desvantagens e violências físicas e simbólicas sofridas pela juventude negra nos grandes centros urbanos, o Governo Federal lançou o Plano Juventude Viva Por meio da SEPPIR²⁶, foram criadas estratégias de enfrentamento ao racismo institucional, visando reduzir a vulnerabilidade e criar oportunidades de inclusão social e autonomia para a população negra.

Uma das estratégias legais formuladas pelo governo, foi a aprovação do Decreto n.º 8.136/2013²⁷, que criou o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SENAPIR), este que já tinha sido instituído pela Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, objetivando a criação e implementação de políticas para sobrepujar a desigualdade racial em nível Federal, Estadual e Municipal.

Outra Lei Federal significativa quanto à afirmativa da promoção da igualdade racial que podemos citar é a 12.711/2012²⁸, que “[...] dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (Brasil, 2012). A referida Lei, ficou conhecida como a Lei de Cotas, da qual determina a reserva de

23 BRASIL, Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

24 BRASIL, 2012. Resolução CNE/CEB n.º 8. <https://www.gov.br/senappen/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2012/resolucao-no-8-de-03-de-junho-de-2012.pdf/view>

25 BRASIL, 2020. Disponível em: [26 Através de medida provisória n.º 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, convertida na Lei n.º 13.266, de 2016. Esta secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, posse de Lula da Silva à Presidente da República em 2023 este órgão foi transformado em ministério de estado através da Lei Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv696.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv696.htm\).](https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/resolucoes-2020-1/cnppc-resolucao_n_07_de_8_de_outubro_de_2020.pdf/view#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20outubro%20de%,se%20invalidando%20seu%20conte%C3%BAdo%2C%20al%C3%A9m%20de%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso: 26 abr. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

27 DECRETO N.º 8.136, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2013. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Sinapir, instituído pela Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8136.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

28 BRASIL, Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

vagas em seletivos para estudantes de baixa renda²⁹ que tivessem cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas e estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas para ingressar no Ensino Superior:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2012)³⁰

Essa lei de 2012 sofreu algumas alterações pelas leis de n.º 13.409/2016³¹, passando a garantir vagas também para as pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível Médio e Superior das instituições Federais de ensino.

Muito recentemente, em 2023, outras alterações foram realizadas na Lei de Cotas, objetivando trazer maior acessibilidade e equidade no cenário educacional brasileiro, a partir da aprovação da Lei n.º 14.723/23³², da qual trata do programa de acesso às instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio a estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e/ou Médio em escola pública.

O referido documento expressa em seu Artigo 1º, parágrafo único, que 50% das vagas das instituições federais de ensino devem ser destinadas a alunos de baixa renda (renda per capita de igual ou superior a um salário-mínimo) que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita. (Brasil, 2023)

Seguindo esse mesmo viés, em 2014 foi aprovada a lei de n.º 12.990/2014³³ que reserva 20% das vagas de concurso para cargos e empregos públicos da administração federal pública a candidatos negros. Essa legislação aprovada em 2014, apesar de suas dificuldades de

29 Artigo 1º Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

30 BRASIL, 2012, Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso:28 de fevereiro 2024.

31 BRASIL, Lei de n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L1340.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

32BRASIL, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 18 abr. 2024.

33 BRASIL, 2014 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm (gov.br) acesso em: 28 de fevereiro de 2024

implementação como descreve os estudos de Melo e Resende (2019), foi de grande importância para combater o que Bento (2022) aponta como racismo acadêmico e institucional, presentes nas instituições de Ensino Superior no Brasil, a partir da ampliação de possibilidades de acesso às instituições.

Em julho de 2015, foi aprovada a Resolução n.º2³⁴ a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior, incluindo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura, bem como formação continuada (Brasil, 2015).

Oliva e Conceição (2022) ainda pontuam outros documentos legais que contribuíram no enfrentamento do racismo estrutural nas universidades e mudanças nos currículos para promover ações afirmativas no ensino superior:

A última década começava de forma promissora. Um ano antes, em 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial no Congresso Nacional. O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), lançado pelo governo federal em 2007 e concluído em 2012, gerou um impacto enorme no ensino superior público brasileiro. Observamos a criação de novas universidades, a expansão e melhoria da infraestrutura física daquelas que já existiam, a criação de novos campi, a contratação de milhares de professores e servidores técnicos-administrativos e, principalmente, o aumento do número de matrículas nas IFES, que de 2007 para 2019 passou de 615.542 para 1.335.254 (INEP, MEC) (Oliva e Conceição, 2023, p. 19).

Essas ações afirmativas contribuíram para a fundação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)³⁵ e a criação da primeira Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2015, como destaca os estudos de Neris (2021).

Como reflexo das ações afirmativas então criadas antes mesmo da UNILAB e liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi criado em 2013, com apoio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o programa de pós-graduação stricto sensu, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que é voltado a formação continuada e qualificada de professores de História da Educação Básica.

O mestrado profissional possibilitou a muitos pesquisadores se dedicar a discussões sobre as questões raciais e o enfrentamento do racismo em suas temáticas de pesquisa. Segundo Oliva e Conceição (2022), esse conjunto de trabalhos, que tem como foco a escola e o Ensino de História, representa no campo da produção acadêmica avanços significativos, que intentam

³⁴ BRASIL, 2015. Resolução n.º 2 de julho de 2015.

³⁵ Criada em julho de 2010, com polos no Ceará e na Bahia essa instituição federal foi criada no intuito de proporcionar a cooperação científica, educacional e a formação de estudantes brasileiros, africanos – primordialmente aos países lusófono (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e do Timor Leste)

um ensino de História na perspectiva da construção de uma educação e de um ensino antirracista, ancorados nos princípios da reparação histórica.

Além disso, no final de 2019, foi estabelecida a Resolução CNE/CP n.º 2³⁶ de 20 de dezembro, definindo 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 (BNCC-Formação) para garantir uma capacitação dos professores conforme os fundamentos da BNCC, apresentando também, nos aspectos das dimensões de engajamento profissional, as discussões das questões Étnico-Raciais no espaço escolar.

2.2 Avanços e retrocessos: Os caminhos percorridos na Educação Superior para a promoção das relações Étnico-Raciais no Brasil

A pesquisa conduzida por Bernardino-Costa e Borges (2021) constatou que o ensino superior no Brasil passou por mudanças significativas devido aos esforços para enfrentar o racismo e implementar políticas de ação afirmativa. Essas mudanças levaram ao surgimento de duas fases distintas que desafiaram os currículos eurocêntricos tradicionais das universidades.

A primeira onda, ocorrida entre 2000 e 2010, foi caracterizada pelo sucesso da promulgação da Lei 10.639/03, que introduziu medidas afirmativas e iniciou um processo gradual, porém inevitável, de integração racial e social nas universidades públicas. Com o aumento da matrícula de estudantes negros, quilombolas e indígenas, os fundamentos das epistemologias eurocêntricas e racistas que dominavam a maioria de nossas instituições acadêmicas começaram a se corroer.

Além disso, nessa época, vários programas especializados e sessões de treinamento pedagógico centrados em assuntos africanos, afro-brasileiros e antirracistas foram disponibilizados por várias universidades. A alocação de recursos financeiros pelo governo federal facilitou o desenvolvimento de recursos educacionais e acadêmicos destinados a apoiar pesquisadores e educadores. Um aumento notável foi observado na variedade de cursos que oferecem módulos centrados em disciplinas africanas em várias instituições de graduação. Além disso, o surgimento de novos periódicos acadêmicos³⁷ com ênfase dedicada aos estudos africanos e afro-brasileiros contribuiu para a disseminação do conhecimento nesse campo.

Já a segunda onda de ações afirmativas teria acontecido entre os anos 2010 e 2015. Mais

36 BRASIL, 2019. Resolução CNE/CP N.º 02/2019. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%20%80%9D>. Acesso: 26 abr. 2024.

37 Revista, Dossiês Temáticos e dezenas de artigos.

precisamente, começou em 2013 com o início das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), onde programas de pós-graduação específicos impunham a reserva de vagas para candidatos negros e indígenas em seus protocolos de admissão (Bernardino-Costa e Borges, 2021).

Dourado (2019) aponta que há um alargamento de vários direitos sociais e coletivos, dentre eles, políticas públicas voltadas para a comunidade Afro-brasileira, que foram implementadas durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e reconhecer a situação histórica dos africanos escravizados na formação da nação. Essa iniciativa persistiu durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), exemplificada pela introdução do sistema de cotas, que adota uma perspectiva social ao considerar os níveis de renda na alocação de vagas em instituições de ensino superior (Silva, C. da. 2023, p.22).

As políticas públicas voltadas para a comunidade afrodescendente há muito tempo são objeto de disputa entre o movimento social negro e grupos da sociedade que resistem às iniciativas que promovem a equidade racial. Essa resistência é frequentemente alimentada pela narrativa enganosa da democracia racial, conforme observado por Pereira Messias (2009).

Os reflexos dessa disputa vão ser sentidos com os eventos que começaram em 2016 com a remoção da presidente Dilma Rousseff do cargo por meio de um golpe parlamentar-midiático, iniciando um período de conservadorismo, marcado por tendências autoritárias e violência no Brasil. Essa mudança estava conectada com os acontecimentos do cenário global, com a ascensão da extrema-direita e de grupos conservadores em vários países da Europa e das Américas.

Como consequência das crises cíclicas do capitalismo e sua tentativa de reestruturar o Estado com preceitos neoliberais elaborados desde 1989 no Consenso de Washington, como apontou Farage (2021), destacando as seguintes medidas: “i) parcerias público-privadas (PPP), ii) minimização da responsabilidade do Estado com políticas públicas e sociais; iii) mercadorização dos direitos sociais; e iv) criminalização dos que lutam e repressão” (Farage, 2021, p. 51). No Brasil, a implementação das políticas econômicas neoliberais não apenas minou os programas públicos inclusivos, mas também sinalizou a interrupção das iniciativas de bem-estar social, que significou um grande retrocesso, como destacam Oliva e Conceição (2023):

A ascensão de um candidato da extrema-direita à presidência do Brasil em 2018, associada à disseminação dos discursos de ódio e à era das notícias falsas, que explodiram nas redes sociais, deterioraram as relações no tecido social brasileiro. Racismo, homofobia, sexism, elitismo, xenofobia, LGBTfobia e racismo religioso,

avançaram como um vírus sobre todos/as nós. O negacionismo histórico passou a ilustrar releituras de um passado violento e traumático, minimizando as ações da Ditadura civil-militar (1964-1985) e os efeitos dos séculos de vigência do sistema escravista e do racismo no país. (Oliva; Conceição 2023, p. 25-26)

Nesse cenário, a educação passou a ser monitorada por uma narrativa extremista que identificou assuntos relacionados aos direitos humanos e à justiça social como objetivos a serem atacados e prejudicados. Universidades federais, instituições de financiamento científico e a comunidade científica em sua totalidade também estavam vulneráveis a ataques retóricos e tangíveis, enfrentando perseguições direcionadas, reduções financeiras e interferência nos procedimentos operacionais. Farage (2021) aponta o aparato ideológico que se estabeleceu no governo Bolsonaro (2019-2022) sobre a educação superior:

É nesse contexto que a educação pública superior brasileira vem sendo duramente golpeada por meio de um processo intensificado de mercantilização, desestruturação, privatização e perda de autonomia, que, entre outras coisas, tem se expressado nos sucessivos cortes orçamentários que somam, desde 2015, mais de 6 bilhões de reais (Farage, 2021, p.49).

Outras mudanças legislativas, constitucionais e infraconstitucionais relevantes atingiram o campo educacional através das contrarreformas administrativas, entre elas a regressão dos direitos trabalhistas, contribuíram para a precarização das relações de trabalho, são apontadas por Farage (2012):

Nesse contexto, um conjunto de contrarreformas, que retiram direitos dos trabalhadores, avança, como as da previdência, a trabalhista e a EC/95, a suspensão dos concursos públicos por intermédio da lei complementar n.º 173/2020 e a proposta de EC n.º 32/2020, da contrarreforma administrativa. Mudanças legislativas constitucionais e infraconstitucionais que devem ter seus impactos analisados na conjuntura de ascensão da extrema-direita e do recrudescimento do conservadorismo (Farage. 2021, p.50).

Não podemos esquecer que a contrarreforma da educação ocorreu de maneira articulada com outras medidas que já impactavam a educação superior pública antes da pandemia de 2020, dentre essas Farage (2021) destaca:

A elevação do percentual de ensino à distância nos cursos presenciais que passou de 20% para 40%, prevista na Portaria n.º 2117/2019 do MEC; a Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que congelou os investimentos em políticas públicas até o final de 2021; a terceirização das atividades fins, aprovada pela Lei n.º 13.429/2017; os sucessivos cortes de verbas para a educação superior pública, entre eles o já anunciado corte de 8,7% nos gastos discricionários para 2021 previsto no Projeto de Lei Orçamentária enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional em setembro de 2020. (Farage. 2021, p.50).

A Emenda Constitucional n.º 95/2016³⁸ implantou o Novo Regime Fiscal e terá a validade de 20 anos. Essa emenda foi alvo de muitas críticas, pois, na prática, significou o congelamento das despesas primárias, angariando grande impacto negativo para as políticas sociais e

³⁸ Brasil, 2016. EMENDA CONSTITUCIONAL N.º 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

educacionais, que dificultando a materialização do PNE. Outros grandes retrocessos na agenda educacional foram a reforma do ensino médio com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017³⁹ e a ratificação da Base Nacional Comum Curricular a partir de uma educação básica bifurcada (Dourado, 2019, p.12). Outra questão bastante pertinente, retrograda pontuada por Dourado (2019) sobre a educação básica, são as parcerias entre o setor público e o privado:

Na educação básica, majoritariamente oferecida por estados, Distrito Federal e municípios, assiste-se a complexos processos de privatização do público, sobretudo por alterações nas formas de gestão e organização desse nível educacional por meio de parcerias público-privadas (consultorias, assessorias, organizações sociais) e pela criação de escolas militares (Dourado, 2019, p.12).

Foram inúmeras as ações do governo de Bolsonaro (2019-2022) no campo educacional que configurou um discurso de intransigência ao marxismo, aversão a metodologia freiriana e negação à diversidade; ataques às universidades públicas quanto a sua finalidade eficiência; busca de controle dos profissionais da educação com a proposta da escola sem partido; valorização da educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, redução drástica de recursos para a educação básica e superior, entre outros.

A reversão desse cenário de retrocessos só ocorreria em 2023 com o retorno do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao poder presidencial, que criou a Medida Provisória n.º 1.154, de 1º de janeiro de 2023, sendo essa transformada na Lei n.º 14.600⁴⁰, de 19 de junho de 2023. Esta legislação define a estrutura básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, além de modificar e revogar várias outras leis relacionadas à administração pública Federal. Dentro os vários ministérios, podemos destacar o Ministério da Igualdade Racial (MIR) e o Ministério dos Povos Indígenas (MPI).⁴¹

Em 12 de janeiro, foi ratificada a Lei n.º 14.532/23⁴², que modificou a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), que passou a incluir a injúria racial como crime de racismo. Além disso,

39 BRASIL, 2017. LEI N.º 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 28 de abr.2024.

40 LEI N.º 14.600, DE 19 DE JUNHO DE 2023. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera as Leis n.ºs 9.984, de 17 de julho de 2000, 9.433, de 8 de janeiro de 1997, 8.001, de 13 de março de 1990, 14.204, de 16 de setembro de 2021, 11.445, de 5 de janeiro de 2007, 13.334, de 13 de setembro de 2016, 12.897, de 18 de dezembro de 2013, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 9.069, de 29 de junho de 1995, e 10.668, de 14 de maio de 2003; e revoga dispositivos das Leis n.ºs 13.844, de 18 de junho de 2019, 13.901, de 11 de novembro de 2019, 14.261, de 16 de dezembro de 2021, e as Leis n.ºs 8.028, de 12 de abril de 1990, e 14.074, de 14 de outubro de 2020. BRASIL, 2023. LEI N.º 14.600, DE 19 DE JUNHO DE 2023. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14600.htm. Acesso em: 28 de abr.2023.

41BRASIL, 2023. Decreto N.º 11.355, de 1º de janeiro 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm Acesso: 28 abr. 2024.

42 BRASIL, 2023. LEI N.º 14.532, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. Disponível em <https://www2.ca.mara.leg.br/leg/fed/lei/2023/lei-14532-11-janeiro-2023-793685-publicacaooriginal-166855-pl.html>. Acesso: 28 abr. 2024.

estabeleceu penas de suspensão de direitos para casos de racismo em atividades esportivas ou artísticas, prevendo punições para racismo religioso, recreativo e praticado por funcionários públicos.

Em 21 de março do mesmo ano, foi aprovado o Decreto n.º 11.446⁴³ que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, no Ministério da Igualdade Racial, no intuito de propor um Programa de enfrentamento do racismo de cunho religioso e reduzir a violência e discriminação contra Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiros no Brasil (Brasil, 2023).

Dessa forma, concluímos que os esforços para promover as relações Étnico-Raciais no Ensino Superior brasileiro resultaram em avanços significativos ao longo das últimas duas décadas. A implementação de políticas afirmativas, como a Lei 10.639/03, e a reserva de vagas para negros e indígenas em programas de pós-graduação foram marcos importantes. Essas ações contribuíram para a inclusão de estudantes de diversas origens étnicas e para a desconstrução de currículos eurocêntricos. Além disso, a criação de programas especializados e a disponibilização de recursos financeiros pelo governo federal fortaleceram a educação e a pesquisa sobre temas africanos e afro-brasileiros, promovendo uma maior diversidade e equidade nas instituições acadêmicas.

2.3 Em torno das Diretrizes Nacionais e das ações do Estado de Mato Grosso para a efetivação na implementação da Lei 10.639/03

Abordamos aqui os documentos que nortearam as diretrizes para a implementação da Lei 10.639/03, definida pelo Conselho Nacional de Educação (2004) para o Estado de Mato Grosso. As mudanças postas pela Lei 10.639/03 exigiram alterações no Plano Nacional de Educação, nas Orientações Curriculares das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, na Base Nacional Curricular Comum da Educação e no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso.

Após a criação da Lei 10.639/03, conscientes das dificuldades de sua implementação, o governo federal, através do Conselho Nacional da Educação (CNE), organizou dois importantes documentos que contribuíram para formular as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O

⁴³BRASIL, 2023. DECRETO N.º 11.446, DE MARÇO DE 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023026/2023/decreto/d11446.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.446%2C%20DE,21%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202023. Acesso: 28 de abr. 2024.

Parecer CNE/CP n.º 3/2004⁴⁴ elaborado no mês de março e a Resolução CNE/CP n.º 1/2004⁴⁵ aprovada no mês de julho (Cerezer, 2019).

O parecer teve como objetivo regulamentar e fazer alterações trazidas à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposta pela Lei 10.639/2003. O parecer do CNE/CP de 03/2004 orientou políticas de reparações e reconhecimento, visando corrigir as desigualdades raciais e sociais por meio de ações afirmativas:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para resarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou táticas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. [...] Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 3)⁴⁶.

As políticas de reparação e reconhecimento foram formuladas visando estabelecer iniciativas de ações afirmativas, referindo-se especificamente a uma série de medidas políticas destinadas a lidar com as disparidades raciais e sociais. Essas iniciativas estiveram e estão centradas em fornecer intervenções individualizadas para corrigir as desvantagens e os silenciamentos perpetrados por uma estrutura social excludente e discriminatória em relação à população negra.

Na década de 1990, a Declaração de Viena de 1993 e o Programa de Ação pediam uma aceleração nos esforços para eliminar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância. Em resposta, no Brasil, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996⁴⁷ com o compromisso de combater o racismo e a discriminação.

Em 2001, a ONU organizou a III Conferência Mundial Contra o Racismo, que foi um marco na luta internacional contra o racismo. A partir dessa conferência, foram estabelecidas

44 O Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar.

45 Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar.

46 O Parecer CNE/CP 003/2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar.

Acesso: 16 abr.2024.

47 MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

ações políticas e medidas concretas para erradicar todas as formas de racismo e intolerância.

A Declaração e o Programa de Ação de Durban (2021), destacam que os estados têm o dever de promover a inclusão de pessoas de ascendência Africana em todas as áreas da sociedade, incluindo política, economia, social e cultural. Também enfatizam a importância de desenvolver um conhecimento mais profundo sobre o patrimônio cultural africano e afrodescendente, reconhecendo a diversidade cultural e promovendo a participação desses grupos na tomada de decisões (Cerezer, 2019).

Segundo Cerezer (2019), a Conferência de Durban de 2001 teve um impacto significativo nas políticas afirmativas brasileiras, resultando na criação da SEPPIR em 2003 para coordenar a promoção da igualdade racial. A conferência também catalisou o desenvolvimento de ações afirmativas, como cotas raciais em universidades e concursos públicos, e impulsionou um debate mais amplo sobre racismo no Brasil.

Além disso, influenciou a criação de legislações e políticas públicas, incluindo a Lei n.º 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, contribuindo para enfrentar o racismo estrutural e promover a inclusão e igualdade racial.

O sucesso dessas políticas não era meramente inserir conteúdos e disciplinas que tratassesem a temática nos currículos escolares, mas sim estabelecer critérios a serem alcançados pelas instituições de ensino e, para isso, deveriam ser ofertadas condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens; ou seja, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 3). Dependiam também das relações Étnico-Raciais e do trabalho conjunto, de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

O Parecer CNE/CP 003/2004 ainda indica que, nos diferentes sistemas de ensino, deveriam ser criados grupos de trabalho para discutir e coordenar o planejamento a execução da formação de professores, com o objetivo de atender à questão da Educação das Relações Étnico-Raciais e ao que estava determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

O Parecer CN/CP 003/2004 enfatiza que, para desenvolver uma prática pedagógica de combate ao racismo e às discriminações, aliado ao objetivo da educação das relações

étnico/raciais positivas, há a necessidade de os professores receberem uma sólida formação na área específica de atuação. Nesse sentido, essa formação deveria capacitar não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas potentes para o trato com a temática, a fim de auxiliar os profissionais da educação.

Entretanto, para que esses objetivos fossem alcançados, seria necessário que as instituições de Ensino Superior que atuam na formação inicial e continuada de professores se adequassem a legislação que tornava a temática obrigatória. Dessa forma, o parecer CNE/CP 03/2004 orienta:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 8).

A partir de então, os docentes e as instituições formadoras deveriam introduzir nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular. Isto inclui temáticas voltadas para as análises das relações sociais e raciais no Brasil, os conceitos e suas bases teóricas (racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo), bem como as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, numa perspectiva da reeducação das relações Étnico-Raciais, no ensino e aprendizagem da História e cultura afro-brasileiros e africana.

O grande desafio para as instituições de Ensino Superior e Continuada era enfrentar, de forma obrigatória, a discussão interna sobre as temáticas mencionadas, conforme aponta Oliveira, L. F. (2014):

Os assuntos solicitados pela lei e pelo parecer eram praticamente ausentes nos currículos das universidades e faculdades no Brasil até então. Quando apareciam, era de forma isolada e, na maior parte das vezes, como iniciativa de professores atuando individualmente. Os temas algumas vezes se encontravam inseridos em disciplinas acadêmicas de caráter abrangente, o que levava muitas vezes a certa perda de visibilidade. Em raros casos, havia disciplinas específicas. Mas, em grande parte, essas disciplinas tinham caráter optativo, o que fazia com que uma interrupção de seu oferecimento, por qualquer razão, levasse ao desaparecimento das mesmas nos cursos raras exceções (Oliveira, L. F., 2014, p. 19).

Antes da Lei 10.639/03 ser aprovada, poucas eram as instituições que tratavam dos

estudos sobre a temática⁴⁸, sendo, portanto, a partir das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-racial (DNERER de 2004) que dezenas de Universidades passaram a oferecer outros cursos de extensão e especialização, evidenciando as temáticas africana, Afro-brasileira e antirracista em seus currículos (Gouvêa, 2014).

O MEC desempenhou papel significativo no trato com a temática, uma vez que financiou uma série de publicações, traduções de materiais pedagógicos e científicos contemplando o referido tema. Além disso, realizou alterações nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-FNDE), exigindo a abordagem das Histórias Africana e Afro-brasileira. Segundo o Parecer CNE/CP 003 (2024), a saber:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB (1996), e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia Afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte Afro-brasileira e Africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (Parecer CNE/CP 003, 2024, p. 15).

Todas as instâncias de sistemas de ensinos públicos (Federal, Estadual e Municipal) ou das redes privadas deveriam, a partir desse documento, adequar e inserir o ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Cerezer (2019) aponta que neste mesmo cenário que se iniciaram, em Mato Grosso, os debates e as discussões na Conferência Estadual de Educação ocorrida em 2006, a qual formaram o Grupo de Trabalho “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Seu objetivo era formular políticas públicas educacionais para garantir mudanças curriculares que assegurem o desenvolvimento da educação, para o desmantelamento do racismo e que afirme a diversidade étnico-racial, contribuindo assim para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 no Estado.

Segundo Cerezer (2019), nesse mesmo ano, foram aprovadas a Resolução do Conselho

⁴⁸ Podemos citar a Universidade Federal da Bahia que desde 1959 possuía o Centro de Estudos Afro-Orientalis, a Universidade de São Paulo que desde 1963 possuía o Centro de Estudos Africanos e a Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro que desde 1973 já tinha Centro de Estudos Afro-Asiáticos na Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro. Este último, desde 1996, oferecia um curso de pós-graduação lato sensu de História da África, pois militantes do movimento negro eram a maioria entre seus estudantes.

Estadual de Educação (CEE) n. 204/2006 e o Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006⁴⁹ sobre a Lei n.º 10.639/03. O documento a respeito das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso, começou a ser formulado em 2008 a partir de diagnósticos realizados nas escolas públicas do Estado, que apontaram as fragilidades que existiam quanto a temática. O documento foi produzido com a participação de vários profissionais da educação ligados a vários seguimentos, como aponta o orientativo:

No que se refere aos aspectos orientativos sobre a questão negra, este material é fruto inicial dos esforços de professores/as que integram a equipe técnica da Seduc, responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais, juntamente com participação de educadores, organizações negras e outros movimentos sociais, presentes no Seminário sobre Implementação da Lei 10.639/03 em 2006, que contou com a participação de vários/as professores/as da Rede Estadual de Ensino. Nesse encontro foi aprovado um PLANO DE AÇÃO que apontava alguns nortes para as orientações curriculares sobre a questão étnico-racial a ser desenvolvido nas escolas através de atividades pedagógicas, projetos e planos de ensino contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos, com o objetivo de garantir a eficácia da implementação da Lei 10.639/03. (Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso, 2012, p.4)⁵⁰.

A Secretaria da Educação de Mato Grosso (Seduc- MT), através da Superintendência de Diversidades Educacionais e da Gerência de Diversidade, aprovou as Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso. Esse documento era embasado nas ações e diretrizes do MEC sobre o tema, fundamentadas nas leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. As Orientações Curriculares de Mato Grosso tinham como meta maior, promover uma educação que leve o respeito à diversidade cultural das relações Étnico-Raciais, visando garantir o reconhecimento das contribuições da população negra e dos indígenas na formação da sociedade nacional (MATO GROSSO, 2006)⁵¹.

O orientativo propunha a organização curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História, Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, estruturadas com temáticas referenciais na questão étnico-racial que pudessem possibilitar aos educadores trabalharem nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica em escolas públicas e privadas. Além disso, as Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso também propunham a Educação Escolar Quilombola e a Educação

49 MATO GROSSO, PARECER ORIENTATIVO CEE/MT 234/2006. Disponível em: <https://cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/204.PDF>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

50 MATO GROSSO. *Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso*. Cuiabá: Seduc-MT, 2006. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MT/Mato_Grosso_Diversidade_Orientacoes_Curriculares_para_Educacao_das_Relacoes_Etnicoraciais.pdf. Acesso: 14 de mai. 2024.

51 MATO GROSSO, Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais. Disponível em: <https://cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/204.PDF>. Acesso: 14 de mai. 2024.

Escola Indígena.

Dessa forma, caberia aos educadores e às equipes pedagógicas incluírem, aprimorar e ampliar estas orientações no fazer pedagógico, alicerçadas no Projeto Político Pedagógico das escolas do Estado de Mato Grosso.

Os conteúdos que abordassem as temáticas da educação das relações Étnico-Raciais, história, cultura Afro-brasileira e indígena no currículo, deveriam ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, devendo ser progressivamente aprofundados conforme cada ciclo. Nas etapas iniciais, poderiam ser trabalhadas por meio de lendas, contos, cantigas e brincadeiras voltadas para os aspectos históricos da cultura Africana e Afro-brasileira.

Durante todo o ano letivo, deveriam ser trabalhados os seguintes eixos temáticos:

- O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e do Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;
- Diversidade cultural e religiosa no estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional;
- Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana composição cultural brasileira, considerando o sincretismo religioso. (Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso, 2012, p. 17).

Esses eixos poderiam ser desenvolvidos de diversas formas, desde que fossem respeitados os ciclos de formação humana, diferenciando a intensidade da abordagem para as etapas de aprendizagens.

No Ensino Médio o trato das questões raciais deveria desenvolver uma postura positiva dos educandos frente à diversidade étnico-racial e sua habilidade de reflexão acerca das realidades sociais e práticas cidadãs antirracistas, cujo trabalho se daria de forma interdisciplinar a partir dos eixos temáticos:

- Identidade;
- Diversidade Cultural e Conhecimento;
- Relações Étnico-Raciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira;
- O/A negro/a e o indígena na história;
- A África Ocidental e sua importância para a História do Brasil;
- Cultura Indígena, e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira; (Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais Em Mato Grosso, 2012, p. 20)

Utilizando as temáticas referenciais e o planejamento de atividades, nessa modalidade de ensino, segundo as Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso, deveriam demonstrar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na produção cultural e artística nacional, bem como as várias técnicas de trabalho (na agricultura, mineração, edificações, manuseio do ferro, e outros) que foram inseridas por esses povos em nossa nação. Além disso, entender a dinâmica social, econômica, política e cultural dos Estados africanos e estabelecer relações e semelhanças com as fases da história do Brasil.

Dessa forma, a proposta das orientações em relação à aprendizagem sobre a história e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, era desenvolver no educando uma postura de respeito à diversidade, ampliar os conhecimentos, possibilitar o preparo para o exercício da cidadania, fortalecer a identidade e romper com imagens negativas contra negros, indígenas e demais grupos historicamente discriminados e silenciados (Mato Grosso, 2012, p. 20).

Em 25 de julho de 2014, através da Lei 13.005/2014⁵², foi aprovada uma nova versão do Plano Nacional de Educação (PNE 2014)⁵³ para o decênio 2014/2024. O documento era fundamentado no direito à educação, “consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a LDB (1996)⁵⁴.

O referido PNE (2014) definiu os compromissos colaborativos entre os entes federativos e as diversas instituições a fim de promover um avanço na educação brasileira diante das desigualdades educacionais, da necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população. Além de estar diante de uma baixa qualidade do aprendizado e inúmeros desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação.

Todos os níveis federativos deverão lançar mão de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. O PNE (2014) definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas durante o seu período de vigência, tendo como finalidade:

Consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. Obs.: esse trecho é parte do PNE de 2015 (Brasil. Pano Nacional da Educação2014, p.9).

O PNE (2014) definiu que as diretrizes deveriam ser transversais e referenciariam todas as metas, buscando sintetizar em consonância com os percalços da educação brasileira, sendo, por sua vez, categorizadas em cinco grandes grupos.

O primeiro grupo - Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais - visava erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e superar as desigualdades na educação, com a intenção de promover a cidadania e erradicar todas as formas de discriminação.

52 BRASIL, Lei Federal 13.005/2014.

53 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso: 29 abr. 2024.

54 BRASIL. MEC, 2014, p.11.

No segundo grupo, destacam-se as diretrizes que proporcionam a qualidade educacional com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Já no terceiro grupo - Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação - incluem a remuneração para os profissionais da educação; a Meta 17, que busca equiparar o rendimento dos(as) professores(as) das redes públicas ao de outros profissionais com escolaridade equivalente; e a ênfase na formação continuada e capacitação, garantindo acesso a programas de desenvolvimento profissional.

O quarto grupo - Diretrizes para o avanço da democracia e dos direitos humanos - foca no avanço da democracia e dos direitos humanos, promovendo a inclusão, cidadania, diversidade, igualdade e participação democrática nas escolas.

O quinto grupo - Diretrizes para o financiamento da educação - estabeleceu metas de aplicação de recursos públicos em educação com a proporção do Produto Interno Bruto (PIB), assegurando atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (Brasil, 2014)⁵⁵.

Os Planos Estaduais, do Distrito Federal e dos municípios deveriam ser elaborados ou passar por adequações, pois estes seriam monitorados e avaliados de acordo com os cronogramas estabelecidos com o auxílio do MEC em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), através de uma Rede de Assistência Técnica para orientar as Comissões Coordenadoras locais em todo o país⁵⁶.

Em Mato Grosso, a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação ocorreu com a aprovação da Lei n.º 10.111, de 06 de junho de 2014, que alterou a Lei n.º 8.806, de 10 de janeiro de 2008, que direcionava a educação no Estado.

Art. 1º Fica alterado o Anexo I da Lei n.º 8.806, de 10 de janeiro de 2008, que institui o Plano Estadual de Educação, de acordo com o diagnóstico elaborado pela Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação – 2011, cujas metas passam a vigorar nos termos do Anexo Único desta lei (MATO GROSSO, 2014, p.17).

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (PEE-MT), apresenta 17 metas e propõe estratégias para atingi-las. Segundo Andrade (2021), esse documento também se comprometeu no combate às desigualdades raciais e reconheceu a centralidade da escola na

⁵⁵BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 31 abr.2024.

⁵⁶ Idem.

transformação das desigualdades e no trato dessas questões, das quais podem ser verificadas nas metas 2,13 e 15.

Acerca da educação das relações Étnico-Raciais, é importante destacar que o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso propõe na estratégia da meta 2 “Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares articulados com a BNCC 2018, relacionados à Educação Ambiental, à Educação das Relações Étnico-Raciais e aos Direitos Humanos”⁵⁷.

O referido documento, em sua meta 13, abordou questões da educação das populações indígenas de Mato Grosso e teve como proposta atender essa população em todos os níveis de ensino em 100% da demanda por idade apropriada até o ano de 2017. E para isso o documento apontava 15 estratégias:

1. Realizar, anualmente, em parceria com os municípios, o mapeamento da população escolarizável que se encontra fora da escola.
2. Normatizar a categoria Escolar Indígena no Sistema Público de Ensino de Mato Grosso.
3. Criar a Carreira do Magistério Indígena, buscando o fortalecimento da educação escolar indígena, respeitando a legislação vigente.
4. Garantir que as ações da política da educação escolar indígena estejam implantadas, em Mato Grosso, de acordo com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.
5. Equipar as escolas indígenas, assegurando a prevenção contra incêndio e pânico, obedecendo ao padrão mínimo de infraestrutura previamente estabelecido pelo CEE e CEI.
6. Estabelecer política de produção e publicação de materiais didáticos para as escolas indígenas.
7. Garantir a implantação de programas de avaliação, por meio de comissões específicas, para acompanhar os programas de formação do professor indígena, conforme estabelece a legislação da educação escolar indígena.
8. Implantar e fomentar os territórios etnoeducacionais dos povos indígenas de Mato Grosso.
9. Garantir as condições necessárias infraestrutural e pedagógica para atendimento de estudantes indígenas com necessidades especiais.
10. Garantir autonomia na aquisição da merenda escolar para as comunidades indígenas de acordo com a Legislação vigente, respeitando a dieta alimentar de cada povo.
11. Realizar intercâmbio entre escolas indígenas e não indígenas.
12. Apoiar técnica e financeiramente as ações do Conselho Estadual Indígena (CEI).
13. Realizar, a cada 02 (dois) anos, a Conferência Regional/Estadual da Educação Escolar Indígena para avaliação e acompanhamento das políticas educacionais, com o segmento indígena e seus parceiros institucionais.
14. Atender a demanda por ensino médio nas aldeias indígenas, preferencialmente com professores indígenas.
15. Criar e implantar o Centro Educacional de Formação, Pesquisa e Produção de Material Didático Indígena em cada região do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2014, p. 35).

A partir da análise do documento em questão, percebemos que a proposta dessa meta era conferir acessibilidade aos povos indígenas de Mato Grosso à educação de qualidade, normatizando a escola indígena como uma categoria do sistema de ensino do Estado, criando plano de carreira, equipando as escolas na sua infraestrutura e dando suporte pedagógico, incentivando a formação, a pesquisa e a produção de material didático.

⁵⁷ MATO GROSSO, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Plano Estadual de Educação.2014. Disponível em: <https://leiestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10289-2015-mato-grosso-dispõe-sobre-a-alteração-e-o-acrescimo-de-dispositivos-ao-anexo-único-da-lei-n%C2%BA-10111-de-06-de-junho-de-2014-e-da-outras-providências>. Acesso em: 27 de março. 2024.

Já a meta 15 apresentou como proposta, igualar a escolaridade média entre grupos de cor e raça declarados ao IBGE até 2017, propondo para alcançar seu objetivo sete estratégias:

1. Estabelecer políticas de ações afirmativas a partir de pesquisas, junto ao censo escolar, sobre reprovação, evasão/abandono escolar, fazendo um recorte de gênero, cor/raça, renda e nível de escolaridade dos pais.
2. Implantar em todos os municípios setores próprios incumbidos de promover as questões sobre educação das relações Étnico-Raciais.
3. Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e em condição socialmente vulnerável e da adoção de práticas, como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.
4. Criar o Centro de Referência Educacional/Artístico-Cultural para valorização e revitalização dos grupos étnicos raciais no Estado de Mato Grosso.
5. Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores que visem o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes quanto ao conhecimento das diversidades étnico-racial, de gênero, sexualidade e orientação sexual.
6. Promover projeto de intercâmbio educacional e cultural entre escolas quilombolas de Mato Grosso e a África, por meio de parcerias entre instituições governamentais e não governamentais.
7. Instituir oficialmente a Semana da Consciência Negra na Educação do Estado de Mato Grosso dentro do cronograma oficial e do calendário escolar das redes educacionais pública e privada, oportunizando a avaliação da implementação da Lei Federal n.º 10.639/03 (Mato Grosso, 2014, p. 35).

Esse documento que direcionava a educação mato-grossense passou por duas alterações no ano de 2015, uma em 26 de junho através da lei n.º 10.289 e outra em 21 de outubro através da Lei n.º 10.326. A primeira trouxe alterações nas estratégias das metas 2, 5, 8, 9, 11, 14 e 15, já a segunda, no artigo primeiro, supriu da meta 2 o segundo item e no segundo artigo alterou os itens 13, 33 e 34 da meta 2; o item 23 da Meta 5; o item 19 da Meta 14.

Em 2015, começou-se a discutir no Ministério da Educação a formulação de um documento que criasse uma base de ensino para todo o território nacional, o qual serviria de caráter normativo que definiria um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da Educação Básica, norteando políticas e ações no âmbito Federal, Estadual e Municipal, abrangendo a rede pública e privada. Em sua introdução, o documento de 2015 aponta:

A base é a base, o documento é o ponto de partida e a exigência obrigatória a todas as escolas, desde a Educação Infantil, no que se refere aos processos de aprendizagem, experiências educativas, conteúdos disciplinares, ao Ensino Fundamental e Médio a que todas as crianças e adolescentes devem ter acesso, e que constituem parte de seus direitos (Brasil, 2015).

Para Neira *et al.* (2016), o documento pode se configurar como exigência constitucional obrigatória aos sistemas de ensino nacional público e privado, que normatiza e inspira na formulação e elaboração dos seus currículos. Ou seja, a BNCC serve como ponto de partida e não como um currículo mínimo, cujo intuito era que:

Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a

participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e como se avalia têm que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (Neira *et al.*, 2016, p. 31-32).

Sobre a construção da BNCC, é importante observar que foi primeiramente aprovada, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, somente em 2018 foi aprovada a Base Curricular Comum para o Ensino Médio.

A BNCC aprovada em 2017 começou a ser elaborada em 2015 e passou por cinco etapas na sua elaboração:

Publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (Neira *et al.*, 2016, 2016, p. 35).

A primeira etapa foi a formulação de uma equipe²³ que consultou os currículos Estaduais e do Distrito Federal (DF) com a finalidade de produzir um documento preliminar com vertentes contemporâneas da teorização curricular que incorporassem a diversidade cultural, religiosa, de gênero entre outras questões, das quais priorizariam a democracia, justiça social, diálogo, inclusão, afro-brasileiros etc. silenciadas e subalternizadas dos povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, etc., visando desvincilar-se dos valores ideológicos euro-estadunidense.

A segunda etapa foi uma consulta pública que possibilitou ao cidadão brasileiro, às escolas e demais instituições sugerirem modificações nesse documento preliminar elaborado na primeira etapa. Nesse momento, houve mais de 12 milhões de contribuições e sugestões, mostrando ampla participação da sociedade brasileira nos rumos da educação. Quanto à organização e categorização dessas contribuições, ficou sob a responsabilidade de serem analisadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Além disso, houve contribuições e análise de assessores, especialistas, leitores críticos, associações científicas de segmentos ou componentes curriculares que se reuniram e encaminharam suas observações acerca do documento.

As contribuições foram incorporadas no referido documento e o texto resultante formou o que chamamos de segunda versão. Na quarta etapa, essa versão foi encaminhada para a discussão em seminários estaduais que contou com a participação de professores e professoras das redes públicas, representantes de movimentos estudantis do Ensino Médio, profissionais ligados à Educação Básica e outros interessados, que propuseram alterações, supressões e acréscimos.

Seja por meio de reuniões e atividades presenciais (congressos, seminários, palestras etc.) ou virtuais (possibilidade de indivíduos-cidadãos, escolas e organizações interagirem mediante sugestões e críticas no portal da base), a construção desse documento foi um momento singular na educação, ao ficar evidente a preocupação quanto a participação da sociedade nesse processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular.

A última etapa seria a submissão da versão final da BNCC ao Conselho Nacional da Educação, porém houve a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modificaria substancialmente o currículo do Ensino Médio. Marcando assim, a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que teria que empreender alterações significativas no documento. Quanto a elaboração da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, esta ocorreu de forma autoritária, sem consultar segmentos sociais como os pais, professores, estudantes e gestores, diante de um ambiente de intensas disputas políticas e sob influências de setores da economia, como bancos e organismos internacionais, o documento foi homologado no dia 8 de novembro de 2018.

De acordo com Cunha (2022), a BNCC (2017) representou retrocessos e silenciamentos ao tratar da Educação das Relações Étnico-racial, por abordar de superficialmente a temática, dando pouca relevância ao apresentar orientações reducionistas e pouco objetivas, implicando na não promoção de práticas integradoras entre seus pares. Não há um direcionamento objetivo acerca da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas no seio da escola, ficando a critério das Secretarias de Educação e das escolas a urgência dessas implementações.

Nesse sentido, Cunha (2022) enfatiza que o documento, apesar de inserir no currículo a temática, não promove uma educação antirracista.

Dessa forma, essa construção e promulgação de uma BNCC, por si só, não garante a igualdade e implementação de uma educação antirracista, considerando que ele é construído a partir das relações sociais de poder, onde não há neutralidade. Analisando o documento da BNCC, disponível na página virtual do Ministério da Educação, é possível, após realizar uma pesquisa rápida de palavras chaves no documento, utilizando o comando de busca (Crlt+f) que a palavra “racismo” só é encontrada seis vezes no referido documento, sendo quatro entre as habilidades e competências do componente de História, uma entre as habilidades de ciências humanas e sociais aplicadas ao Ensino Médio e a última no texto introdutório que compõe a competência específica três de ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio. Essa pequena busca, já nos alerta no tocante a uma notória superficialidade do contexto de reflexão da temática através da presença de palavras chaves que norteiam a discussão (Cunha, 2022, p. 196-197).

Depois da criação da BNCC (2017), as orientações educacionais em todos os Estados do Brasil, a partir de 2018, precisaram passar por uma reformulação para estar de acordo com a referida Base. O estado de Mato Grosso começou a adequar seu currículo às orientações da BNCC em 2018. Ano que foi elaborado o Documento de Referência Curricular (DRC-MT), o

qual foi desenvolvido para orientar a Educação Básica do Estado e foi elaborado de forma colaborativa, envolvendo a participação de profissionais da educação, bem como a realização de consulta pública.

As Diretrizes Curriculares de Mato Grosso, abrangem diversas modalidades de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, entre outras.

Devido à extensão do documento, que abrange várias modalidades, e o fato de cada uma dessas possuir suas especificidades e um conjunto amplo de habilidades e objetos de conhecimento, não foi possível analisar o documento completo das DRC-MT, considerando que cada habilidade e objeto de conhecimento requer uma análise detalhada a fim de compreender como os temas são abordados e integrados no currículo.

Dessa maneira, para uma análise mais detalhada e minuciosa de todo o documento, seria necessário além da leitura a interpretação e a contextualização de cada habilidade no cenário educacional, o que demandaria tempo significativo, não sendo possível em decorrência do curto prazo dessa pesquisa, considerando a importância de manter a qualidade e o rigo acadêmico das análises realizadas. Devido aos fatores acima mencionados, nosso estudo se concentrou em fazer uma breve análise do material do Ensino Fundamental-Anos Finais.

O Documento de Referência da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram promulgados em 18 de dezembro de 2018. O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) para o Ensino Fundamental-Anos Finais (6º ao 9º ano) está organizado em áreas de conhecimentos da seguinte forma: Área da Linguagem; que inclui Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, Área da Matemática; que se concentra no desenvolvimento do raciocínio lógico e resolução de problemas, Área das Ciências da Natureza; que contempla a disciplina de Ciências, Área das Ciências Humanas; que inclui História e Geografia, e Ensino Religioso; que aborda diferentes tradições religiosas e valores éticos.

Inspirada na BNCC (2017), o DRC-MT define as competências gerais e específicas que os alunos devem desenvolver, como pensamento crítico, capacidade de argumentação e aplicação prática do conhecimento. Cada área do conhecimento é dividida em componentes menores (disciplinas), apresentando um conjunto de habilidades e competências que devem ser ensinados em cada série. O documento, por sua vez, planeja uma trajetória de aprendizado contínuo e coerente ao longo de todo o Ensino Fundamental.

As considerações aqui realizadas, acerca do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, se deram a partir das contribuições de Iza Débora Godói Sepúlveda (2020), uma

vez que estudar o currículo é uma das maneiras de entender quais saberes são produzidos e legitimados nos espaços escolares, visto que estes não são neutros e expressam as relações de poder presentes na sociedade (Moreira, A. F.; Silva, 1995; Apple, 1995).

Sepúlveda (2020) aborda algumas questões pertinentes sobre o Documento de Referência de Mato Grosso, refletindo sobre a concepção de educação que se estabelece de forma sutil sob a ótica da sociedade capitalista e sua intervenção monetária na vida humana. Ele aponta como isso prejudica a igualdade e a qualidade da educação, concentrando sua análise nas formas explícitas e implícitas no documento que evidenciam a monetarização da vida dos estudantes, professores e profissionais da educação, além de como isso afeta a ideia de um mundo diferente do atual.

É evidente uma inversão de valores presente no documento, pois acusa a escola de não atender mais às expectativas dos alunos e que estas precisam se modernizar, não os preparar para o mercado de trabalho. Dessa maneira, a escola tem perdido seu lugar de reflexão e se tornado apenas um lugar para passar informações rápidas e superficiais (Sepúlveda, 2020).

Sepúlveda (2020) fez uma breve contextualização histórica recente sobre a crise da Educação Básica em Mato Grosso⁵⁸, levantando crítica ferrenha quanto à formulação do documento, uma vez que na versão do sindicato e dos professores não houve discussões para formulação da DRC-MT:

Habilidades e competências” têm sido as palavras que acompanharam os professores não apenas do Mato Grosso. No nosso caso particular, uma espécie de tabela ocupou os espaços dos objetivos e métodos dos planos de ensino e de aula. Sem um debate real, que mobilizasse efetivamente a categoria dos trabalhadores da educação, os projetos político-pedagógicos (PPP) foram sendo alterados pelas direções escolares sem um amplo debate nas comunidades escolares. O objetivo era atender a BNCC e a política do atual governo, que atualmente fecha escolas e trava uma guerra pública com os profissionais da educação na mídia e na justiça (Sepúlveda, 2020, p. 198 - 199).

A pesquisadora explica que o documento foi formulado com parcerias de várias instituições públicas e privadas, com destaque para o MEC, Seduc-MT, CONSED, UNDIME e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Além dessas, também

⁵⁸ Descrevendo que a partir de 2013, houve uma greve geral na educação básica levou a várias reivindicações, incluindo a carreira docente atual, igualdade salarial para servidores públicos com o mesmo grau de formação, regularização da carga horária (30 horas semanais), implementação da hora-atividade (10 horas semanais para atividades extracurriculares), remuneração igual para contratados e efetivos, e a convocação de concurso público (realizado em 2017). Explica que essas conquistas foram consolidadas na Lei Estadual n.º 510, de 2013. E apesar dessas vitórias, o plano de equiparação salarial em 10 anos não foi efetivado. Durante o governo de Pedro Taques e, posteriormente, de Mauro Mendes, houve quebras de acordo e falta de diálogo. Em 2019, a recusa do governador em cumprir a Lei 510/2013 e pagar o Reajuste Geral Anual (RGA) levou a uma greve de três meses. O governo respondeu com corte de ponto e uma campanha pública contra os servidores, resultando em uma saída da greve considerada catastrófica, com promessas não cumpridas e multas ao sindicato dos trabalhadores da educação.

houve parcerias privadas como a Fundação Itaú Social (FIS), Instituto Unibanco (UI), Instituto Natura (IN), Fundação Lemann (FL) e Instituto Ayrton Senna (IAS), entre outros.

De acordo com a autora, ainda que a educação permaneça sob tutela do Estado, é o setor privado que orienta e lucra com o projeto de educação estabelecido, haja vista que é sob a influência desse setor que há a contribuição para a implementação de um projeto sob as bases de uma gestão empresarial, que visa a exclusão e ao tecnicismo.

Ao analisarmos o documento da DRC-MT na modalidade Ensino Fundamental-Anos Finais, ao pesquisar o termo “Étnico-racial”, foi possível observar a sua menção em todo o documento sete vezes, especificamente na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O termo aparece na listagem de alguns conteúdos e na fundamentação teórica do documento, o que revela que as discussões sobre as questões Étnico-Raciais não são vistas como responsabilidades de outras áreas de conhecimento, estando distante do que é proposto pela LDB (1996), em seus respectivos artigos, acerca da temática e já citados ao longo dessa pesquisa.

Os temas sobre a cultura africana, afro-brasileira-brasileira e diversidade étnico-racial estão integrados nas habilidades e objetos de estudo da DRC-MT para o Ensino Fundamental Anos Finais. Foi possível observar que algumas disciplinas, como Matemática e Ciências, não abordam esses temas e nas demais disciplinas o documento traz abordagens relevantes, como poder ser observado na tabela abaixo:

Quadro 3 - Abordagens Étnico-Raciais no DCR-MT - Ensino Fundamental

DISCIPLINAS	HABILIDADES	ABORDAGEM
Língua Portuguesa	EF67LP28	Leitura de lendas africanas, promovendo o conhecimento e a valorização da cultura africana.
Arte	EF69AR03.1MT	Influência dos povos africanos nas artes visuais, dança e música em Mato Grosso e no Brasil, valorizando o patrimônio cultural de matrizes africanas.
	EF69AR04.1MT	
	EF69AR09.1MT	
	EF69R20.2MT	
	EF69AR34	
Educação Física	EF69EF12.1MT	Importância das danças e lutas de origem africana, como o samba e a capoeira, reconhecendo suas contribuições culturais e históricas.
	EF69EF12.2MT	
Língua estrangeira (espanhol)	EF09LI17	Embora focada na expansão da língua inglesa, oferece uma oportunidade para discutir as consequências culturais da colonização, incluindo o impacto sobre as culturas africanas.
História	EF07HI02	As temáticas são amplamente contempladas, abordando desde a antiguidade Africana até a escravidão, colonialismo, resistência ao imperialismo e a participação dos negros na sociedade brasileira.
	EF07HI03	
	EF06HI05	
	EF09HI07	

	EF09HI08 EF06HI09.1MT EF07HI12 EF06HI13 EF09HI14 EF06HI15 EF07HI16 EF06HI17 EF08HI23 EF08HI24 EF08HI26 EF08HI27 EF09HI31 EF09HI36	
Ensino Religioso	EF06ER02	Diversidade de textos religiosos, mas não mencionam explicitamente as religiões Afro-brasileiras.
	EF09ER8.1MT	
Geografia	EF07GE04 EF08GE05 EF08GE06 EF08GE07 EF08GE08 EF08GE09 EF08GE10 EF08GE13 EF08GE18 EF08GE19 EF08GE20	Distribuição territorial, conflitos geopolíticos, integração cultural e econômica, e desigualdades sociais e econômicas, com destaque para a África.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Podemos concluir que as disciplinas de História e Arte são as que mais contemplam os temas sobre história e cultura Africana e Afro-brasileira, uma vez que abordam de forma abrangente e detalhada as contribuições culturais, históricas e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros na sociedade.

A disciplina de Educação Física também apresenta destaque significativo acerca dessas culturas, especialmente através das danças e lutas. Nesse sentido, a Geografia e a Língua Portuguesa incluem esses temas de maneira relevante, enquanto a Língua Estrangeira e o Ensino Religioso oferecem oportunidades para discussões, mas com menor ênfase direta.

Com base na análise apresentada, concluímos que o DRC-MT reflete um esforço significativo para integrar temas da diversidade étnico-racial, especialmente relacionados à

história e cultura Africana e Afro-brasileira. No entanto, essa integração varia consideravelmente entre as disciplinas.

Concluímos que o DRC-MT, inspirado pela BNCC (2017), busca desenvolver competências gerais e específicas para os alunos, promovendo um aprendizado contínuo e coerente. No entanto, é necessário enfatizar que a abordagem dos temas étnico-raciais é desigual entre as disciplinas, carecendo de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A crítica de Sepúlveda (2020) ao DRC-MT diz respeito à influência do setor privado na formulação do currículo e à falta de um debate amplo e inclusivo com os profissionais da educação. Essa influência pode levar a uma visão tecnicista e mercantilizada da educação, tal como já destacado anteriormente, que acaba por priorizar habilidades práticas e mensuráveis em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Portanto, é essencial continuar promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e étnica, com o objetivo de garantir que todos os alunos tenham acesso a um currículo que reconheça e celebre as contribuições de diferentes culturas e povos, com ênfase ao respeito mútuo e a compreensão da diversidade existente no nosso território e em todo o mundo. Além disso, é fundamental envolver a comunidade escolar e os profissionais da educação na construção e revisão dos currículos, assegurando que eles refletem as necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educativo.

3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O FAZER PEDAGÓGICO E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03

Neste capítulo, buscamos apresentar as nuances da Educação Básica, a partir do lócus de pesquisa já apresentado nessa dissertação, estabelecendo pontes com os conceitos que consideramos essenciais para o trato da temática aqui empregada, cujos intelectuais decoloniais apresentam uma nova perspectiva histórica, capaz de combater o racismo epistêmico, o eurocentrismo e a invisibilização das histórias dos povos silenciados.

Sendo assim, partimos do uso da decolonialidade, modernidade/colonialidade, colonialismo (Aníbal Quijano, 2000 e Maldonado-Torres, 2007) e pedagogia decolonial (Walsh, 2005) para pensar o fazer pedagógico dos professores colaboradores dessa pesquisa, bem como o Projeto Político Pedagógico desenvolvido pelo campo de estudo em questão, analisando o emprego dessas bases teóricas na efetivação da Lei 10.639/03. O uso de tais conceitos para tratarmos da educação das relações étnico-racial e as problemáticas do racismo presente na sociedade se faz necessário em decorrência de uma nova perspectiva teórica que ande na contramão das ideias eurocêntricas e do colonialismo ainda arraigada na contemporaneidade, tal como apontou Cerezer (2019):

As dificuldades relacionadas à efetivação dos estudos sobre os afro-brasileiros e indígenas não possuem resposta simples e nem de fácil explicação. Questões de difícil solução, porém necessárias de serem postas na arena de discussões e estudos voltados à transformação dessa problemática, em particular, no campo educacional. Não questionar essa realidade seria o mesmo que preservar as distorções e silêncios históricos a que foram submetidos negros e indígenas, naturalizando o processo histórico de discriminação e exclusão. Os assuntos/temas silenciados ou negligenciados e complexos exigem enfrentamento, diálogo, desnaturalização, desconstrução e construção de novos valores, novas concepções e novos saberes a respeito da diversidade cultural (Cerezer, 2019, p. 137)

Desse modo, é preciso empregar a descolonização das mentes, como afirmou Santos (2007, apud Cerezer, 2019, p. 137), no sentido de perceber, entender e respeitar a diversidade cultural nas relações sociais e políticas, sendo também necessário uma decolonização na educação, tal como defendido por Luís Fernandes Oliveira (2010), onde, segundo a autora:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. Neste sentido, podemos compreender a entrada destas perspectivas teóricas no campo da educação brasileira nos últimos anos, já que, muito do que se tem produzido academicamente sobre as relações entre educação, gênero, raça, diferenças culturais

etc., se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outras marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (Oliveira, L., F., 2010, p. 3).

Nesse sentido, o grupo Modernidade e Colonialidade (MC), sendo este um coletivo composto por estudiosos decoloniais da América Latina, tais como tais como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Arturo Escobar e Ramón Grosfoguel, enfatizam que é preciso se distanciar, fugir da centralidade do eurocentrismo e realizar uma emancipação epistêmica, onde os indivíduos subalternizados produzem e disseminam conhecimentos a partir de suas próprias experiências, rompendo, dessa maneira, com as bases do colonialismo.

De acordo com Walsh (2007), o pensamento crítico permitirá à sociedade ver e perceber o mundo a partir de uma nova ótica, cuja abordagem possibilita a geração de um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder, na qual a educação passa a ser pensada a partir de uma pedagogia decolonial, da qual serviria para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, o que denotaria outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

Walsh (2007) apresenta que embora as teorias multiculturais incorporem representações e culturas marginalizadas, estas não questionam as bases ideológicas epistêmicas eurocêntricas e reforçam estereótipos e os processos coloniais de racialização, defendendo assim, a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial.

Embora as teorias multiculturais incorporem representações e culturas marginalizadas, Walsh (2007) argumenta que estas não questionam as bases ideológicas epistêmicas eurocêntricas e reforçam estereótipos e os processos coloniais de racialização. Ela defende a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial.

A autora afirma que uma pedagogia decolonial propõe uma nova prática educativa, que questiona o pensamento eurocêntrico e realiza uma crítica quanto à geopolítica do conhecimento. Sendo assim, a pedagogia decolonial defende a insurgência educativa propositiva, no sentido de enfrentar e transformar as estruturas e instituições de manutenção da colonialidade e da lógica epistêmica ocidental. Essa tomada de posição resultaria no rompimento com a visão pedagógica dos processos de ensino como mero transmissor de conhecimento, concebendo-a como política cultural, propiciando a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento

A ampliação dessas discussões e a proposição de novas vertentes educativas são fundamentais e necessárias para potencializar as vozes insurgentes dos grupos antes silenciados e invisibilizados pelo discurso eurocêntrico.

Há que se reconhecer os avanços e a universalidade alcançados com a aprovação da Lei n.º 10.639/03, bem como a criação de diversos outros documentos e políticas afirmativas, já mencionados anteriormente, que se colocam como resposta à luta das populações subalternizadas. Entretanto, é válido afirmar que o mito da democracia racial ainda se veicula com muita força, postulando a miscigenação e a crença de que o Brasil é um país cujos grupos étnicos vivem de forma harmônica e as desigualdades são inexistentes

De acordo com Heymann (2006), a lei 10.639/03 é um marco nas políticas de reparação e que esta deve ser implementada nas escolas de Ensino público e privados, representando a valorização e o reconhecimento da História e da cultura da população negra. Contudo, não podemos esquecer que implementá-las vai além de simplesmente acrescentar conteúdos nos currículos escolares em disciplinas isoladas, mas exige uma ação mais complexa, tal como aponta Moore (2007), uma vez que algumas dessas abordagens no Ensino de História poderiam estar ausentes nas formações iniciais dos professores, o que exigiria uma reorientação epistemológica da interpretação da História, necessitando assim, de formações continuadas potentes e decoloniais.

É preciso enfatizar que o fato de se ter Leis e tantas outras políticas que norteiem a educação das relações Étnico-Raciais não garante a desconstrução das ideias dominantes eurocêntricas. Para isso, é necessário haver uma mudança de paradigmas dos profissionais da educação, possibilitada pela ampliação no acesso a outras propostas e vertentes do conhecimento, pensadas criticamente por pensadores decoloniais.

3.1 Conhecendo para analisar: Perfil dos Professores Colaboradores

Antes mesmo de iniciar as análises e as reflexões em torno da entrevista semiestruturada, pensada e organizada para o desenvolvimento dessa pesquisa, é preciso conhecer o perfil dos professores que prontamente se dispuseram a colaborar com a realização desse trabalho.

Os professores participantes, denominados de colaboradores, estão entre a faixa etária de 26 a 45 anos de idade, sendo a maioria do sexo feminino⁵⁹, e todos possuem formação específica na área de atuação, cujas formações, em sua maioria, se deram na UNEMAT, embora em campus diferentes, evidenciando a importância da instituição de ensino na formação de

⁵⁹Dos professores entrevistados 05 (cinco) são do sexo feminino e apenas 1 (um) do sexo masculino.

docentes. Dos cinco professores colaboradores, dois deles possuem especialização e três professoras possuem mestrado (02 são pós-graduadas no Mestrado Profissional de Ensino de História/ProfHistória e 01 pós-graduada no Mestrado em Ensino Ciências e Matemática).

Consideramos fundamental conhecer o perfil dos professores colaboradores a fim de compreender e analisar com maior exatidão suas práticas. Dessa maneira, para melhor apresentá-los, organizamos cinco quadros, dos quais podem ser observados abaixo:

Quadro 4 – Professora Colaboradora I

Autodeclaração: Preta						Naturalidade: Araputanga/MT	
Cidade onde reside: Araputanga/MT							
Graduação / Instituição	Ano de conclusão	Pós-graduação	Ano de conclusão	Rede de trabalho - Regime de trabalho – C/H	Disciplinas que leciona		
História (UNEMAT)	2017	Especialização (FAVENI)	2022	Estadual (contrato)	15 h	História, Filosofia e Sociologia	
Pedagogia (UNISERRA)	2018	Mestrado Profissional em Ensino de História (UNEMAT)	2022	Privada	40 h	Geografia	
Geografia – EaD (FAVENI)	Atual						

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Quadro 5 – Professora Colaboradora II

Autodeclaração: Preta						Naturalidade: Salto do Céu/MT	
Cidade onde reside: Araputanga/MT							
Graduação / Instituição	Ano de conclusão	Pós-graduação	Ano de conclusão	Rede de trabalho - Regime de trabalho – C/H	Disciplinas que leciona		
História (UFMT/UFR)	2007	Mestrado Profissional em Ensino de História (UNEMAT)	2019	Estadual (Efetiva)	30 h	História e Filosofia	

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Quadro 6 – Professora Colaboradora III

Autodeclaração: Parda						Naturalidade: Araputanga/MT	
Cidade onde reside: Araputanga/MT							
Graduação / Instituição	Ano de conclusão	Pós-graduação	Ano de conclusão	Rede de trabalho - Regime de trabalho – C/H	Disciplinas que leciona		
Letras (UNEMAT)	2004	Especialização (EDUCOM)	2011	Estadual (Efetiva)	30 h	Língua Portuguesa Artes	

Pedagogia (UNIP)	2014	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UNEMAT / Barra do Bugres)	2020	Municipal (Efetiva)	30 h	Unidocência
Geografia – EaD (FAVENI)	Atual					

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Quadro 7 – Professora Colaboradora IV

Autodeclaração: Parda							
Naturalidade: Cáceres/MT							
Cidade onde reside: Indiavaí/MT							
Graduação / Instituição	Ano de conclusão	Pós-graduação / Instituição	Ano de conclusão	Rede de trabalho - Regime de trabalho - C/H	Disciplinas que leciona		
Letras (UNEMAT)	2010	Especialização em Letramento (Instituto Investe)	2016	Estadual (contrato)	30 h	Língua Portuguesa	
Pedagogia (Instituto Investe)	2016			Privada	20 h	Língua Portuguesa Arte	

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Quadro 8 – Professor Colaborador V

Autodeclaração: Pardo							
Naturalidade: Araputanga/MT							
Cidade onde reside: Araputanga/MT							
Graduação / Instituição	Ano de conclusão	Pós-graduação / Instituição	Ano de conclusão	Rede de trabalho - Regime de trabalho - C/H	Disciplinas que leciona		
Pedagogia (UNIP)	2018	Psicopedagogia e Supervisão Escolar	Não recorda	Estadual (Contrato)	25 h	Arte	
Complementação em Arte (UNICV)	2023	Educação Especial	Não recorda				

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Ao analisar o perfil dos professores colabores e observar os quadros acima, verifica-se que a maioria destes profissionais possuem dois vínculos empregatícios em duas redes de ensino diferentes, cujas carga horária dos professores variam entre 25 a 60 horas semanais, sobressaindo-se a última (60 horas). Essas informações são relevantes, uma vez que nos possibilita refletir sobre a precarização da profissão docente no Brasil e seus impactos na atuação profissional como apontou Andrade (2021, p.111, apud Oliveira; Pires, 2014):

A busca para complementação dos baixos salários tem impacto direto na saúde desses profissionais, bem como para os processos de ensino. As normas e princípios de valorização da profissão docente não tem tido lugar expressivo em uma sociedade neoliberal que transforma tudo em mercadoria, não há condições de possibilidade para

um trabalho digno e para implementação do direito social a educação (Andrade, 2021, apud Oliveira; Pires, 2014).

Quanto ao elemento de classificação racial dos professores entrevistados, utilizamos os cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) definidos pelo IBGE, evidenciando um professorado pertencente à população negra, pois, para a demografia, a população negra é a soma de pretos e pardos.

Dados do IBGE (2022)⁶⁰ revelam que o Estado de Mato Grosso é composto por 65% da população negra. Nesse cenário, e de acordo com o mesmo senso, no município de Araputanga, os negros representam cerca 65% da população.

Amaral (2024) descreve que estudos recentes analisaram os dados do IBGE entre os anos de 2010 a 2022, e evidenciou que em Mato Grosso, número de pessoas que se autodeclararam negras aumentou cerca de 56,9%, o que demonstra a tomada de uma consciência racial no Estado. Os números não diferem em nível nacional, uma vez que em todo o território brasileiro, de acordo com o IBGE (2022)⁶¹, cerca de 56% da população se autodeclarou preta ou parda.

Segundo Munanga (1999), embora tenham sido criados diversos mecanismos no Brasil para diminuir a solidariedade e a união entre aqueles que sofrem as consequências diretas do racismo, como a criação do termo “pardo” que permite aos negros de pele clara afastarem-se de sua negritude, estudos mostram que tanto pretos quanto pardos continuam a enfrentar as consequências do racismo estrutural. A identidade assumida pelos professores refletem, desde logo, o reconhecimento do seu pertencimento étnico e certamente a busca por ampliação de espaços e de valoração da identidade negra, das quais são também postas e propostas no seu fazer pedagógico, contribuindo para um ambiente educacional inclusivo e representativo.

Os professores colaboradores de Araputanga desempenham papel essencial na educação local, evidenciado por suas extensas jornadas de trabalho e pela atuação em múltiplas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Além disso, a dedicação desses educadores, manifestada na busca contínua por aprimoramento profissional e na capacidade de lidar com cargas horárias intensas, é um testemunho de seu compromisso com o desenvolvimento educacional de Araputanga/MT.

Por outro lado, a precarização da profissão docente, evidenciada pela necessidade de múltiplos vínculos empregatícios para complementar os baixos salários, tem impactos

⁶⁰ IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pesquisa/10102/122229>. Acesso: 15 de julho de 2024.

⁶¹ IBGE (2022) Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/93473>. Acesso em: 16 de julho de 2024.

significativos na saúde do profissional e na qualidade do ensino. A reflexão sobre essas condições é crucial para entender os desafios enfrentados pelos professores e a necessidade de políticas que os valorizem.

Em suma, os professores colaboradores são pilares fundamentais na construção de uma educação de qualidade, trazendo consigo não apenas conhecimentos e experiências, mas também uma diversidade que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente mais justo e equitativo para todos que se fazem presentes no espaço escolar.

3.2 Narrativas sobre racismo e preconceito no espaço escolar: as percepções dos professores colaboradores

De acordo com Almeida, S. L. de (2019) o racismo é estrutural e que:

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, S., 2019, p.18)

Nesse sentido, enxergar as facetas do racismo no espaço escolar é fundamental para se criar mecanismos de combate, buscando ampliar as discussões e trazer para o centro do debate as experiências vivenciadas pela população negra, cujos problemas têm sido perpetuados historicamente a partir das bases colonialistas. Este colonialismo, na perspectiva de Quijano (2007), Torres (2007), Bhabha (1999), Said (2001) e Hall (1997), se define como uma relação política e econômica na qual uma nação subjuga a outra, sendo uma denominação política, militar, jurídica e administrativa aos moldes modernos.

Dessa maneira é importante compreender a visão dos professores colaboradores sobre a existência de preconceito, racismo e exclusão dos negros na atualidade, com base no que (Almeida, S., 2019) define como racismo estrutural.

No quadro abaixo é possível verificar o primeiro eixo da entrevista semiestruturada:

Quadro 9 – Primeiro Eixo

Eixo	Situações ou discriminação em relação negros
Professora Colaboradora I	Sim, eu acredito pelo fato de ainda existir principalmente em cargos superiores poucas pessoas que de cor ocupando esses cargos. Nós vemos ainda muito a questão do branqueamento de cargos de elite, cargos que estão colocados como superiores a outros ou de grande patamar. Observamos que ainda são poucos negros que estão nestes lugares. É claro que nos já tivemos um grande avanço, mas, ainda é pouco, perante a sociedade negra que nós temos na sociedade atualmente

<p>Professora Colaboradora II</p>	<p>Sim eu acredito. Nós percebemos isso na rotina, no comércio, no que a TV mostra e na internet. A não naturalização por exemplo, a necessidade de afirmação se uma pessoa é preta ou negra. É sempre necessário a pessoa demonstrar que ela é tranquila quanto a isso, que ela não tem dificuldade de aceitação.</p> <p>No dia a dia da sala de aula, os comentários que os estudantes fazem. A dificuldade que dentro da minha prática dentro da minha percepção - é claro sem generalizar -. Mas em 15 anos de escola nós temos a média de 400 a 500 alunos por ano, percebemos essa mentalidade de caracterizar uma pessoa como preto ou negro que seja, dá um sentimento, uma tendência e uma tonalidade de inferiorização. É como se estivesse inferiorizando aquela pessoa.</p> <p>É muito comum também a gente ouvir caracterização de macaco e africano para inferiorizar, para ser pejorativo. Apesar de sabermos que no Brasil o preconceito é mascarado, parece que nós temos a igualdade e a paridade, mas quando observamos a nossa realidade no nosso cotidiano, percebemos uma diferenciação grande de tratamento e de expectativa.</p> <p>[...] sempre quando trabalho a Lei, [...] faço uma espécie de pesquisa. Eu comento com os meus alunos se chegarmos em um posto de saúde, em um hospital ou um dentista com ele e peço para que sejam sinceros se tem uma pessoa considerada branca para o brasileiro e uma pessoa considerada preta para o brasileiro. Quem eles pensam que que será o médico ou auxiliar? E sempre peço que sejam sinceros. E eles dizem que a tendência automaticamente é imaginar que o branco o que tem a pele mais clara, o cabelo mais claro e o olho mais claro serão a pessoa de maior poder em qualquer ambiente. E isso está na nossa estrutura naturalizada, faz parte da nossa síntese de país de nação. Eu acredito que essas questões ainda são bastante abrangentes na nossa sociedade.</p>
<p>Professora Colaboradora III</p>	<p>Sim acredito, que sempre em qualquer ambiente nós percebemos que há algum tipo de negatividade em relação a raça, origem, etnia. Principalmente entre alunos no Ensino Médio e Fundamental, percebemos que existem algumas brincadeiras no intuito pejorativo que precisa haver alguma intervenção. Também na sociedade em geral percebemos à exclusão social, de classe social, de trabalho e no ingresso na Universidade sempre há uma diferença, um número mínimo em relação as pessoas brancas em relação às pessoas negras, sabemos que sempre há essa desvantagem.</p>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Analizando a fala da Professora Colaboradora I quanto ao questionamento realizado foi possível perceber a ideia da “supremacia branca nos espaços de poder e de prestígio”, para descrever o racismo a partir do “conceito de hegemonia e analisada pelas lentes das teorias críticas da branquitude ou branquitude” (Almeida, S., 2019, p.48).

A observação trazida pela Professora Colaboradora I reforça que é de extrema importância romper o ciclo e que as pessoas negras e outras minorias ocupem espaços de poder, porém há que se reconhecer que somente essa medida não é suficiente para acabar com o racismo e promover a igualdade, pois o racismo estrutural é muito complexo.

Seguindo a mesma lógica de pensamento, a Professora Colaboradora II comenta sobre a tendência da sociedade de imaginar a ocupação de espaços de poder por pessoas de pele clara, cujos privilégios são mantidos, o que demonstra as vantagens da branquitude e da ideia da

supremacia branca: uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. “Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (Almeida, S., 2019, p. 33).

A Professora Colaboradora II, traz para o bojo da discussão a questão do racismo estrutural ao destacar as influências ideológicas racistas disseminadas pela sociedade através de práticas sociais do dia a dia como no comércio, na televisão e nas plataformas de internet. Para Silvio Almeida (2019), as correntes do racismo institucional e/ou estrutural, defende que o racismo ideológico molda mais o inconsciente do que a consciência dos indivíduos. Os padrões de clivagem racial são formados no imaginário e em práticas sociais, assim o racismo ideológico nasce ancorado em práticas sociais concretas.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações (Almeida, S., 2019, p.41.)

Isso demonstra que os meios de comunicação social desempenham um importante papel na manutenção das desigualdades raciais. Além disso, não podemos esquecer de tratar o conceito de representação social quando falamos do imaginário de uma sociedade. Na perspectiva de Moscovici (2003), a representação social pode ser definida como um fenômeno capaz de nos familiarizar com o que é exterior a nós. Segundo Wachelke e Camargo (2007), a representação social é uma construção coletiva que se fundamenta no senso comum, nas ideias, originadas na vida cotidiana, que usualmente vão sendo aceitas e disseminadas entre a maioria dos membros de uma sociedade e estas passam a direcionar nossas ações. Desse modo, ocorre interações entre os indivíduos que através da linguagem constroem discursos, ou seja, representações sobre a realidade que os cerca.

Dessa forma, o que determina a maneira como concebemos o outro são as vivências, crenças, ideologias, estereótipos, imagens cristalizadas no imaginário popular, mitos, julgamentos de valor e preconceitos manifestados no discurso como afirmou Vale e Santos (2019).

De acordo com os estudos realizados por Baptista e Rosemberg (2018), foi possível notar que nos mais diversos contextos discursivos (cinema, telenovela, literatura, jornal e livro

didático), o racismo se encontrava, camuflado pelos discursos sutis, cuja identificação se tornava complexa. Na mídia, constataram alguns aspectos negativos como a sub-representação da figura do negro; o silêncio diante das desigualdades raciais; a representação do branco como sendo a norma social adequada; a representação do negro por meio de estereótipos, veiculando e relacionando suas imagens a coisas negativas (Baptista; Rosemberg, 2018).

Araújo (2000) destaca que os negros raramente apareciam em um terço das representações e, quando apareciam, eram retratados ocupando espaços e papéis depreciativos, como o de pobres ambiciosos que desejavam ascender socialmente a todo custo. Em relação à mulher negra, ela era frequentemente representada como empregada de patrões brancos, perpetuando o lugar que historicamente lhe foi delegado. Essas representações reforçam estereótipos negativos e contribuem para a manutenção das desigualdades raciais, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica sobre a forma como a mídia e a sociedade retratam a população negra.

A partir dos estudos de Baptista e Rosemberg (2018), evidencia-se que a imprensa é tendenciosa e reforça no imaginário social a ideia do negro ligada à violência, ao crime, ao sexo, as profissões de pouco prestígio social, a pobreza, marginalidade, malandragem, a força braçal e a fraqueza intelectual, sempre dando ênfase nos aspectos negativos acerca do ser negro em contraposição aos aspectos positivos a respeito dos brancos.

A Professora Colaboradora II enfatiza que há muitos comentários negativos sobre as características físicas de pessoas negras, atribuindo-lhes termos e nomenclaturas pejorativas. A professora ressalta a não naturalização do negro, destacando a “necessidade de afirmação da pessoa negra e se o indivíduo é tranquilo quanto à sua identidade”. Isso revela que nossa sociedade ainda sofre a influência dos estereótipos racistas de embranquecimento e do afastamento da negritude, perpetuando o sentimento de inferiorização. Essas sequelas são deixadas pelas ideologias geradas no colonialismo e no imperialismo.

Segundo Frantz Fanon (2008), o conceito de negro é produto do racismo trazido pelas ideias do colonizador.

Assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro. Características físicas ou práticas culturais são apenas dispositivos materiais de classificação racial que fazem incidir o mecanismo de distribuição de privilégios e de desvantagens políticas, econômicas e afetivas (Almeida, 2019, P.49)

Para impor a dominação, o colonizador inferiorizou o sujeito negro ao ponto de torná-lo uma figura bestial como descreve Heidi Tabacof (2017). Assim, conforme Gonçalves Filho (2017) destaca, se utilizou a lógica da guerra, no qual quanto mais se manifesta a condição de

dominação e ódio, mais desprezíveis devem parecer os dominados e tudo o que provém deles, podendo até ser exterminados.

Os dominadores, segundo Schwarcz (2017), vão se utilizar de estratégia na linguagem com o discurso denotativo e depreciativo inferiorizando os povos da América e da África tratando-os como imaturos, primitivos retardados, degenerados e inferiores, para, dessa forma, impor lentamente seus valores eurocêntricos construindo e internalizando a subalternidade nesses povos.

A Professora Colaboradora II ainda traz à tona discussões em torno do “preconceito e do racismo mascarado”, uma vez que estes opera de modo “[...] difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos [...]” (Munanga, 2017, p. 42). Em decorrência desse racismo sutil que se tem a falsa ideia de que no Brasil vivemos uma harmonia racial, uma vez que somos um povo miscigenado, cujos indivíduos, independente do seu pertencimento étnico, são tratados da mesma maneira, possuem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

É necessário aqui enfatizar que, na concepção de Almeida, S. (2019), a ideia de raça começa ser pensada de maneira diferente no contexto da expansão mercantilista e a descoberta do novo mundo em meados do século XVI. A partir da mentalidade renascentista, começou a refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana como descreveu Almeida S. (2019):

Se antes desse período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o homem foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica (Almeida, S., 2019, p.18)

Almeida, S. (2019) pontua que no século XVIII a compreensão filosófica do Iluminismo focou no estudo da humanidade. Nessa concepção o homem é tanto um sujeito quanto um objeto de estudo. Outro aspecto fundamental do Iluminismo foi o foco no estudo do homem em várias dimensões, como suas características biológicas, econômicas, psicológicas e linguísticas. Intelectualmente, o Iluminismo introduziu as ferramentas necessárias para comparar e, eventualmente, classificar diversas populações humanas com base em suas características físicas e culturais. E essa classificação servira para estabelecer a diferenciação filosófico-

antropológica entre o civilizado e o selvagem, que posteriormente evoluiu para a dicotomia civilizado e primitivo.

Na Europa as ideias iluministas serviram de base para as principais revoltas liberais que estabeleceram a liberdade, desafiaram o obscurantismo religioso e desmantelaram regimes absolutistas e autoridades nobres. Essa mesma civilização se apropria do discurso da universalização com o pretexto de inserir populações de outras partes do mundo ao espaço da civilização e da modernidade, instalando o que ficou denominado como colonialismo, trazendo consequências prejudiciais, incluindo devastação, mortalidade, pilhagem e degradação. Como descreve Almeida, S. (2019):

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (Almeida, S., 2019, p. 20):

Para o estudioso, o racismo é muito comum, e o processo de desumanização antecede a prática discriminatória. No contexto do colonialismo, os colonizados foram bestializados e comparados a animais irracionais.

O surgimento do espírito positivista no século XIX levou a uma mudança de foco para investigações científicas sobre as distinções humanas, fazendo a transição do homem de uma entidade filosófica para um objeto de estudo científico. Durante esse período, a biologia e a física foram adotadas como estruturas para elucidar a variabilidade humana, dando origem ao conceito de determinismo biológico. Acreditava-se que as características físicas explicavam as variações morais, psicológicas e intelectuais entre vários grupos raciais, pensamento este denominado racismo científico. Esse pensamento teve grande repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos, servindo e infelizmente ainda servindo como base para o racismo moderno. O racismo moderno faz uso dos argumentos da pseudociência para ancorar sua ideologia, impor o neocolonialismo e submeter as populações da África e da Ásia (Almeida, S., 2019, p. 21).

A ideia de raça opera a partir de dois aspectos básicos: as características físicas (traços físicos) e as características étnico-raciais (origem geográfica, religião, língua, entre outros costumes). No século XX, estudos da Antropologia e da Biologia revelaram que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos. Isso nos mostra que “[...] a noção de raça ainda é um fator político, utilizado para

naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida S., 2019, p. 22).

A partir das discussões aqui realizadas e do que fora exposto pelos professores colaboradores acerca da existência do racismo no espaço escolar, é necessário ressaltar as ações realizadas por esses, com o objetivo de combater preconceitos e visões estereotipadas empregadas pelos alunos, a ser observado, no segundo eixo, contemplado no quadro abaixo:

Quadro 10 – Segundo Eixo

Eixo	Reações diante da problemática do racismo manifestado no espaço escolar
Professora Colaboradora I	Sim já presenciei, até hoje em 2024 já teve um caso na escola, a gente trabalha <i>in loco</i> nesses casos, a gente costuma chamar os alunos que praticaram o ato de racismo e preconceito <i>in loco</i> conversa. Mostramos a legislação falamos com ele e colocamos frente ao outro colega também para falar como se sente perante a esses atos. Também comunicamos os pais, chamamos os pais para estarem cientes do que está acontecendo dentro do ambiente escolar.
Professora Colaborador II	Sim eu já presenciei, na atual escola ainda não tive nenhuma ação indireta sobre. Mas na antiga escola Joaquim Augusto Costa Marques houve ocasiões de ter que chamar o pai e a mãe por questões de falar que a criança era um macaco, falar do cabelo referia a tons pejorativos mesmo a falas pejorativas em relação à aparência da criança. Então nós precisamos sempre estar conscientizando a família do quão isso é grave e desrespeitoso. Isso demonstra a questão do preconceito da ideia de que a aparência vai ser usada como um medidor do quanto que aquela pessoa vale. O quanto que aquela pessoa pode ser respeitada ou não. Então sim ambiente escolar é o suprassumo da sociedade e as crianças são bem mais autênticas elas expressam essa visão o maior facilidade que nós adultos, nós ainda disfarçamos tentamos mudar as palavras. Nós percebemos que no ambiente escolar que isso acontece e na escola as opções que nós temos é o diálogo. Se for um caso de aplicar a lei para uma questão processual é preciso que a família tenha essa disposição porque o que a escola faz é dialogar e tentar conscientizar procurar conscientizar que é errado, e o porquê que é errado essas abordagens em relação às questões de aparência das pessoas
Professora Colaboradora III	Geralmente a gente percebe comentários brincadeiras tido como brincadeira dos alunos por alguma característica física como fisionomia a cor da pele, nesse sentido, esses apelidos pejorativos. Então algumas vezes sim, já aconteceu minha presença e eu sempre tento repreender os alunos sobre isso tento conversar e tomar cabíveis referente ao comportamento do aluno. É por isso que nós sempre tentamos trabalhar o respeito, a diversidade da cultura e as origens das etnias de cada um pois, assim os alunos poderão conhecer para ter poder respeitar as diferenças.
Professora Colaboradora IV	No ano passado lembro de um fato que aconteceu no nono ano tinha um colega que sempre utilizava de expressões racistas com um aluno negro. O colega que encabeçava as agressões verbais era um menino clarinho, dos olhos claros, loirinho e o que sofria as agressões era negro. As expressões era cabelo pixaim, se jogar uma água no seu cabelo não vai escorrer ou não vai entrar olha a cor da pele dele.[...] A vítima reclamou que não aguentava mais. Lavrei um registro de boletim interno fui até a coordenação expliquei os fatos. Pedi que ele relatasse o caso, porém nós orientamos para ele tomasse providência e denunciasse. A reação dele foi que ia deixar quieto porque o colega agressor havia se arrependido. Também ficou com medo de sofrer represálias do colega (agressor). Os agressores nessas situações costumam intimidar a vítima. Dessa forma a vítima se intimida e se fecha, por medo de depois sofrer alguma represália. Orientei ele a recorrer juridicamente na época porque racismo e preconceito é crime. Nós mostramos a lei, orientamos as formas cabíveis enquanto professora, coordenação e escola que ele poderia denunciar, mas ele não quis.
Professor Colaborador V	Já presenciei e o pior de tudo é que não foi em turmas maiores foi nos menores quando eu trabalhei com o segundo ano do ensino fundamental 1. E isso aconteceu na minha frente assim e a criança apontava o dedo e falava você é preto não quero conversar com você não quero ter conversa com você. Tive que intervir, pedir para que a criança tivesse respeito e depois num outro momento na hora que passou pedi para ela se sentar. Então ela se

	acalmou e chamei ela para conversar que a cor de pele não interessava naquele momento. E que se era preto se era amarelo se era roxo era rosa não tinha problema pois precisamos ser tratados iguais. Então de imediato já quis intervir isso choca a gente naquele momento que você intervém. Depois quando você entra dentro do seu carro liga o carro e começa a ir você começa refletir porque que aquela criança está fazendo isso, onde que ela se espelhou?
--	--

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

O exposto no quadro acima acerca das ações realizadas pelos professores colaboradores nos chamou a atenção quanto ao relato da professora III, da qual faz uma denúncia de práticas racistas com caráter de humor, o que Adilson Moreira (2019) define de “racismo recreativo”, ou seja, “um conjunto de práticas sociais que operam por meio do uso estratégico do humor hostil, do humor racista”.

A existência do racismo recreativo representa o enraizamento do preconceito na cultura, que se faz presente em nossa sociedade e cujas origens se deram e se perpetuaram entre pessoas brancas. Como descreve Moreira (2019, p. 22-23):

[...] representações culturais construídas por pessoas brancas, ao comportamento público de pessoas brancas e também a decisões judiciais elaboradas por pessoas brancas. Eles estão presentes em atos que muitos pensam ser racistas, mas essa interpretação é rejeitada por algum ator que faz parte da situação em questão, seja pelos autores desses atos, seja por aqueles responsáveis por julgar a legalidade ou pelos que analisam a moralidade deles. Os argumentos mencionados anteriormente estão baseados na noção de que as mensagens em questão expressam uma intenção cômica e que o humor não pode ser interpretado como racismo, porque tem um caráter recreativo. Eles alegam que o incidente não deve ser classificado como racista porque o agente teve apenas a intenção de dizer algo engraçado ou produzir um efeito cômico, o que não revela hostilidade em relação a membros de minorias raciais (Moreira, A., 2019, p. 22 - 23).

Os argumentos usados para defender a inexistência do racismo é pautado na ideia de democracia racial, do qual foi apresentado acima, cujo uso do humor se manifesta e é colocado com a intenção de não promover atitudes racistas, mas que o fazem de maneira naturalizada, depreciando e ridicularizando o sujeito negro. Segundo Almeida, S. (2019):

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros (Almeida, S., 2019, p.48).

As práticas discriminatórias através de piadas e brincadeiras racistas reforçam os estereótipos raciais negativos e promovem atos discriminatórios, desprezando grupos étnicos com a finalidade de legitimar hierarquias raciais. Isso revela o que Rosemberg (2017) pontuou sobre as características do racismo brasileiro que se fundamenta nos planos simbólico e no material, contribuindo assim para a perpetuação das desigualdades raciais no país. No plano da materialização do racismo, se coloca entraves para que as populações negras tenham acesso a direitos essenciais, e no simbólico, inferiorizando e desqualificando o corpo negro.

Segundo Van Dijk (2018), essa política de dominação no imaginário popular foi moldada pela “elite simbólica” ao longo de séculos, em desfavorecimento à figura do negro. Os estereótipos foram forjados por um grupo dominante a respeito de pessoas ou grupos sociais silenciados e inferiorizados, o que contribui para a manutenção das desigualdades raciais. Essas desigualdades se fundamentam no conceito de raça criado pelo colonialismo, que considera as diferenças biológicas ou culturais para justificar um tratamento discriminatório entre seres humanos, naturalizando as desigualdades e legitimando a segregação e o genocídio de seres humanos.

De acordo com Quijano (2007), o conceito de raça foi uma invenção do século XVI que serviu de base para implantar e justificar as práticas do capitalismo, resultando na inferiorização dos indivíduos subalternizados da América, África e Ásia. Além disso, a racialização favoreceu os interesses da elite branca europeia. Segundo Mignolo (2005), as ciências sociais, a serviço do Estado, cumpriram a tarefa de criar a “invenção do outro” e a noção de progresso, estabelecendo uma linha temporal na qual a Europa aparecia como modelo superior em relação às outras civilizações. Isso justificava o colonialismo e posicionava a Europa como o centro da história mundial.

A dominação não ficou somente no campo econômico e religioso, mas, de forma mais profunda, inseriu-se a hegemonia do conhecimento, o conceito de representação do conhecimento e cognição. Nesse contexto evidenciou-se também geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizada na Europa, cujos processos vão ser marcados por uma violência epistêmica e uma geopolítica linguística que irá estabelecer o monopólio linguístico europeu desprezando as línguas coloniais.

De acordo com Luís Fernandes de Oliveira (2010), a negação da produção epistêmica dos povos subalternizados é denominada racismo epistêmico, uma vez que ocorre a negação das faculdades cognitivas dos sujeitos racializados, o que acaba por não admitir nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico ou científico, exceto a ocidental. Esse modo de operar o conhecimento, o racismo epistêmico, privilegia a tradição do pensamento de intelectuais europeus, apresentados como os únicos capazes de produzir um conhecimento legítimo, universal e verdadeiro, estabelecendo e disseminando a perspectiva eurocêntrica.

Nesse sentido, podemos afirmar que a existência e manutenção do preconceito, evidenciado desde muito cedo nas práticas dos alunos, foram disseminados e perpetuados pelo

eurocentrismo, cujas perspectivas são reproduzidas na estrutura da sociedade. Desse modo, os estereótipos são muito mais do que generalizações utilizadas pelos sujeitos que compõem a sociedade para atribuir sentido às suas experiências, uma vez que cumprem uma função ideológica, permitindo a reprodução de relações assimétricas de poder existentes.

Os grupos majoritários reproduzem estereótipos com o propósito de moldar a percepção da realidade social a partir de certa perspectiva, por esse motivo, os estereótipos são sempre usados para a manutenção de processos de estratificação, pois perpetuam as desvantagens que afetam grupos minoritários e reforçam o status privilegiado dos grupos dominantes (Moreira, A., 2019, p. 42).

De acordo com os relatos dos Professores colaboradores II e V, as crianças menores são mais autênticas, não disfarçam o racismo. O espaço escolar é um ambiente importante, no qual as crianças começam a interagir com a sociedade de forma mais sistematizada e a estabelecer novos vínculos. Menezes (2002) pontua que para as crianças negras essa experiência pode ser controversa e dolorosa, pois pode significar o primeiro contato com as tensões raciais antes mesmo dela se dar conta dessas tensões. Desse modo, por estarem em fase de desenvolvimento emocional, social e cognitivo as crianças negras são mais suscetíveis a assimilar discursos discriminatórios e representações negativas de forma passiva e isso pode afetar a construção de suas identidades, criando o sentimento de inferioridade, desvalorização e autonegação de suas origens (Menezes, 2002), evidenciado no relato da Professora colaboradora IV, presente no eixo I.

Dessa maneira, o racismo está presente na estrutura da sociedade, sendo, por sua vez, definido como uma cadeia de elementos e relações estruturais institucionalizados que sustentam a sociedade com padrões e regras naturalizadas de práticas racistas que estão presentes na estrutura social, na economia, na política, na ideologia, no direito e na subjetividade, marginalizando os grupos raciais e promovendo as desigualdades. Como Almeida (2019, p. 20-21) descreve:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, S., 2019, p20-21).

Nesse sentido, é importante refletir a falsa ideia de que no Brasil existe a democracia racial e que somos uma nação plural caracterizada pela diversidade racial, cultural, religiosa,

pois o que observamos é que os espaços de poder são reproduções racistas disfarçadas e sutis, que ainda permeiam os espaços da sociedade brasileira.

No entanto, é pertinente aqui destacar que os sujeitos que sofrem com as ações de racismo apresentam comportamentos alterados, reflexo de tal violência. A Professora Colaboradora IV em seus relatos trouxe aspectos importantes quanto a esse ponto, do qual pode ser observado no seu relato abaixo:

Porque quando foi nesse ano que ele passou na provinhas do IFMT, foi a maior alegria. A turma se mobilizou fez uma despedida para ele. Na despedida ele me disse professora eu estou indo de coração aberto porque eu não estava aguentando mais a situação do racismo, porque essa situação vinha de vários anos desde a séries iniciais. Eu fiz uma dinâmica com a sala para lembrar das épocas passadas de estudo. Então surgiram fotos da turma de quando eles eram crianças do terceiro, quarto ano. E nas fotos estava ele os colegas e o agressor. A quanto tempo que esse menino vinha sofrendo o racismo e submetendo a essa situação isso é triste.

[...] Percebendo era um menino que já tinha uma certa dificuldade de sociabilidade com a turma inteira. Ele tinha um grupinho dele e a gente começou a perceber que ele foi delimitando mais ainda seu círculo de amizade até mesmo porque foi próprio grupo dele que praticava racismo (Professor Colaboradora IV)

A partir do relato apresentado pela Professora colaboradora IV, partindo do que afirma Munanga (2017), o racismo brasileiro é marcado pelo silêncio e isolamento, pois a vergonha impede que haja denuncia de experiências de preconceito racial ou estas sejam discutidas. O discurso racista é tão ardiloso que imobiliza os indivíduos que são vítimas, fazendo com que não consigam reagir diante de sua manifestação. Além do mais, o isolamento pode ser uma estratégia de fuga para livrar-se das agressões, apelidos e brincadeiras humilhantes.

Nesse mesmo sentido, Silva A. C. (2011) enfatiza que “percebi a dificuldade de interação entre os alunos de biótipo diferente e o isolamento das crianças de pele mais escura, como uma forma de livrar-se das agressões, dos apelidos, das brincadeiras humilhantes” (Silva, A. C., 2011, p. 15). Segundo a estudiosa, isso ocorre porque a vergonha de passar pela humilhação racial impede a convivência entre aquele que é agredido e o seu agressor. O sofrimento, portanto, é expresso através do silêncio e do distanciamento.

Diante das ações do racismo no espaço escolar, a Lei 10.639/03 se coloca como um mecanismo potencializador no enfrentamento a essas ações. Nesse sentido, é pertinente destacar o posicionamento e as perspectivas dos professores colaboradores no trato com a temática no espaço da sala de aula, conforme apresentado no quadro abaixo, classificado como terceiro eixo.

Quadro 11 – Terceiro Eixo

Eixo	Importância da Lei 10.639/03
Professora Colaborador I	É de suma importância, ainda mais quando a gente está falando da nossa essência, das nossas características, da nossa sociedade, da nossa cultura. Porque a gente está falando de Brasil, se a gente deixar de trabalhar esse conteúdo estamos deixando de trabalhar a nossa própria história, a nossa construção histórica, social e cultural do nosso país, as características da nossa sociedade, dos povos que aqui habitam, da nossa cidade também, estaríamos excluindo mais uma vez a história desse povo na nossa sociedade.
Professora Colaborador II	É muito importante, percebemos que, apesar de todo o conhecimento e acesso que nossos alunos têm, a ignorância na sociedade atual é absurda. [...] Percebemos uma grande dificuldade em entender a igualdade e a influência que a África tem sobre nós, brasileiros, seja na aparência ou na fala. Por exemplo, é difícil fazer os alunos entenderem por que há países no continente africano que falam português, como Angola e Moçambique. [...] É impressionante como nossas crianças e adolescentes ainda têm essa visão de que o continente africano é composto por pessoas negras que passam fome e sede, vivendo em miséria absoluta, todos falando o mesmo idioma. É difícil desconstruir essas ideias, pois estão muito enraizadas. Precisamos trabalhar bem e explicar detalhadamente a diversidade do continente africano, suas diversas culturas e manifestações culturais [...] existe uma grande dificuldade e muitos conhecimentos errados sobre a realidade do continente e a influência que ele tem na tradição e cultura brasileira.
Professora Colaborador III	É um tema importantíssimo porque aborda nossas origens, a cultura do nosso país e nossa formação é um tripé. Sempre trabalho, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Procuro utilizar textos de diversos gêneros textuais, textos informativos, filmes, documentários e todos os tipos de materiais acessíveis para abordar essa temática com os alunos, pois é algo importante para conhecermos e valorizarmos.
Professora Colaborador IV	Eu acredito como falei no início que a Lei 10.639/03 veio para nos obrigar a trabalhar, mas penso que nós enquanto cidadãos [...] não deveríamos ser obrigados a ter que trabalhar essas temáticas na escola pois, acredito que devido ao fato histórico da importância do negro para a formação da nossa identidade e para a construção do nosso país. Penso que não deveria ser é por lei, deveria ser natural. Da mesma forma que a cultura Africana e a indígena é intrínseca da formação da nossa identidade então acredito que deveria ser uma questão de consciência natural, mas teve que ser através de muita luta que se instituiu uma lei para se trabalhar dentro das escolas.
Professor Colaborador V	É de suma importância para nós enquanto professores. [...] pois agora nós temos um material todas as escolas do estado seguem o material um padrão estruturado que veio um extracurricular que é a cultura Afro-brasileira e indígena. Tem capítulos que trata sobre discriminação sobre as culturas étnicas raciais [...] então dentro disso tudo a gente vai conversando com os alunos e eles vão entendendo o quanto importante é a cultura de cada um [...].

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Nesse terceiro eixo foi possível percebermos na fala da Professora Colaboradora I, a necessidade de valorização, afirmação e reconhecimento da história e da cultura das populações subalternizadas, se fazendo necessário a utilização de mecanismos capazes de criar estratégias no interior dos espaços escolares para o resgate da autoestima das populações negras, possibilitando a plena integração dessas no convívio social, como propõe a Lei 10.639/03. Entretanto, se faz necessário redesenhar o imaginário popular, que durante tanto tempo serviu de arma contra a população negra.

Na concepção da Professora Colaboradora II, é de grande relevância trabalhar a temática, pois foi possível perceber em seu diálogo a urgência em desconstruir essas representações eurocêntricas, estereotipadas e cristalizadas sobre a África. Por isso é de grande

relevância discutir as questões Étnico-Raciais, visando a valorização e desconstrução dos conceitos difundidos nas mídias sobre o continente africano, na qual ainda predomina a disseminação de aspectos negativos, como a fome, a pobreza, as guerras e as enfermidades.

Professor Colaborador V destaca a importância dos materiais estruturados que abordam a cultura Afro-brasileira e indígena. No entanto, uma crítica decolonial poderia apontar que a simples inclusão de materiais não é suficiente. Santos (2014) argumenta que é necessário um “ecossistema de saberes” no qual diferentes formas de conhecimento coexistam e se complementem. Assim, é crucial que esses materiais não apenas estejam presentes, mas que sejam utilizados de forma a promover uma verdadeira interculturalidade e valorização das culturas marginalizadas.

Embora tenham ocorridos inúmeros estudos acerca da História da África, em muitos aspectos ainda não se considera a diversidade cultural, histórica e econômica do continente⁶². Dessa forma, é crucial que a educação trabalhe para apresentar uma perspectiva mais equilibrada e realista da África, com ênfase em suas contribuições e potencialidades. O trato das questões Étnico-Raciais no ambiente escolar possibilita a promoção da valorização da diversidade, a fim de contribuir aos alunos o reconhecimento e respeito às diferentes culturas presentes na sociedade.

Por conseguinte, uma abordagem pautada na perspectiva decolonial contribui para a construção da identidade dos estudantes à medida que estes passam a se sentir valorizados e respeitados, garantindo o cumprimento das diretrizes educacionais proposta pela resolução CNE/CP n. 01/2004⁶³. Essas diretrizes são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e diversificada, valorizando a contribuição das culturas africanas e Afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Silva, M. A. (2019) explica que a valorização e o reconhecimento da imagem das crianças negras são essenciais para promover a autoestima e a integração social no ambiente escolar como propõe as Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08.

⁶²Cinco estereótipos comuns sobre a África. Greelane. Disponível em: <https://www.greelane.com/pt/humanidades/problemas/common-stereotypes-about-africa-2834943/>. Acesso em: 28 set. 2024.

⁶³A Resolução CNE/CP n.º 01/2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esta foi criada para garantir o cumprimento da Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) tornando obrigatório ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana em todas as instituições de ensino brasileiro.

A integração contínua de temas como representações, identidades, desigualdades e diferenças no cotidiano escolar é essencial para promover uma educação inclusiva e consciente. A questão racial, em particular, deve ser abordada de forma constante e não apenas em datas comemorativas, com características folclóricas, para que assim possa construir um ambiente escolar mais justo e igualitário. No entanto, é fundamental ressaltar a relevância de um sistema educacional que priorize e trate com seriedade esses temas, o que certamente contribui significativamente para formar a identidade individual e coletiva que respeite e valorize as diversas etnias, culturas e valores presentes na sociedade brasileira, cuja ausência da discussão coloca em risco a essência da humanidade.

A Professora Colaboradora III destaca a essencialidade do tema para compreender as origens e a formação cultural do Brasil, o que alinha com a decolonialidade ao valorizar conhecimentos historicamente marginalizados. A utilização de diversos recursos didáticos para abordar a história e cultura Afro-brasileira demonstra um esforço para descolonizar o currículo, tornando-o mais inclusivo e representativo. Ao enfatizar a importância de conhecer e valorizar essa parte da história, a professora contribui para a desconstrução de narrativas eurocêntricas e promove uma educação mais equitativa. A abordagem do tema desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio reflete um compromisso contínuo com a educação decolonial, garantindo que os alunos tenham uma compreensão profunda e duradoura dessas questões.

A Professora Colaboradora IV acredita que a lei é necessária devido à falta de consciência natural sobre a importância da cultura africana e indígena na formação da identidade brasileira. Ela argumenta que, idealmente, essa valorização deveria ser espontânea e não imposta por lei, mas reconhece a luta histórica que levou à sua implementação. A fala da professora, analisada a partir dos conceitos da decolonialidade, revela a complexidade da luta contra a colonialidade do saber. Embora a Lei 10.639/03 seja um passo importante para a inclusão das culturas africanas e indígenas no currículo escolar, a verdadeira descolonização do conhecimento requer uma mudança profunda nas estruturas educacionais e sociais, promovendo uma valorização espontânea e natural dessas culturas.

3.3 História e Cultura Africana e Afro-brasileira: Formação dos Professores Colaboradores e aplicabilidade da Lei 10.639/03 em suas práxis docentes

Nesse quarto eixo, fizemos uma reflexão sobre a formação dos professores, buscando averiguar se estes tiveram contato com o Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira no seu processo de formação inicial quanto ao conhecimento. Além disso, buscamos verificar se os órgãos responsáveis pela formação continuada dos professores, como as Diretorias

Regionais de Educação (DREs)⁶⁴ e Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), promoveu ou promove alguma capacitação acerca das discussões que contemple a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, bem como se essas são suficientes para proporcionar conhecimentos sólidos sobre o tema em questão.

Observe o quadro abaixo:

Quadro 12 – Quarto Eixo

Eixo	As leituras e discussões que abordavam o disposto pela Lei 10.639/03
Professora Colaboradora I	Sobre a lei e sobre os conteúdos, os dois foram abordados, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Na graduação tivemos as disciplinas História da África 1 e 2. E durante as aulas de história do Brasil e História de Mato Grosso os professores levavam textos a fins e nos trabalhávamos as temáticas. No PROFHISTÓRIA nós também, tivemos as disciplinas durante todo percurso da pós-graduação, os professores trabalhavam temas relacionados à história da África e dos afro-brasileiros.
Professora Colaboradora II	Sobre a Lei 10.639/03 quando eu graduei em 2007, pouco se falar especificamente sobre a questão. Não se falava sobre a lei, melhor dizendo havia algumas abordagens as vezes eu não tive uma disciplina específica sobre África ou africanidade não sei qual seria o nome da disciplina sobre a África nós não tivemos especificamente. Na pós-graduação também não porque o foco da minha disciplina foi história local então não tivemos grandes abordagens, claro que tivemos discussões em alguns textos, que o tema aparece. Eu nunca tive na academia na faculdade uma disciplina específica para tratar essa questão específica da cultura da influência. Mas eu diria que em todas as disciplinas esse é um tema que na faculdade é bem recorrente. Nós tivemos boas discussões sobre esse assunto no mestrado [...] nós tivemos bastante estudo sobre as questões de cotas[...] Então apesar de não haver lei havia muitas discussões relacionadas a essa temática sim foram assim tanto a minha graduação tanto do meu mestrado foi muito enriquecedor na minha formação [...]. No mestrado não teve uma disciplina específica. Eu acredito que elas eram optativas. E na minha opção como nós éramos só em 10 alunos, ficou seis em uma disciplina e quatro alunos e outros disciplina. Como meu foco de pesquisa era muito história local história regional então lá na optativa eu optei por história local quando Mato Grosso de Cáceres e tal na produção monumen-
Professora Colaboradora III	Essa temática não foi abordada na minha primeira graduação de Letras na qual formei em 2004, porque até então não existia a Lei. Já segunda graduação em pedagogia que foi de 2012 a 2014 ela era recente, porém já veio no material didático da universidade alguns temas pra trabalhar e abordar. Desde que essa Lei se tornou obrigatório ou até mesmo antes nós já promover trabalhos no ensino fundamental da rede municipal relacionada a essa temática. Eu já tive sim formação realizada por um grupo de estudos da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). Nós tivemos também uma formação no qual íamos no município de Pontes de Lacerda aos sábados uma vez ao mês, eles forneciam os livros os materiais didáticos tudo sobre essa temática englobando a literatura, a história, as artes todas as temáticas voltadas. Então eu já tive sim uma formação básica e essencial para trabalhar com essa temática. E sempre estámos lendo pesquisando vendendo novos textos para ter uma bagagem um conhecimento para trabalhar com os alunos
Professora Colaboradora IV	Bom na época eu terminei a faculdade em 2009 então assim o que a gente viu em relação as culturas africanas eram relacionadas ao conteúdo de língua portuguesa com algumas literaturas e a literatura africana. Na minha grade que era uma grade antiga não se

⁶⁴ As Diretorias Regionais de Educação (DREs) foram criadas pela Lei N.º 11.668 de 11 de janeiro de 2022, dentro da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT). Sua missão é gerenciar a implementação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica nas escolas sob sua jurisdição, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. No estado, existem 13 DREs que atuam em 675 escolas e 141 municípios.

	abordavam temas assim de uma forma ampla então era mais superficial. Trabalhava se através dos movimentos relacionados a Semana da Consciência Negra onde a gente desenvolvia trabalhos voltado para a temática. Mas na formação em si como acadêmica de letras eu me lembro que as abordagens foram assim de forma um pouco mais digamos superficial para poder cumprir as ementas essas coisas mesmo porque a grade era antiga. Então acho que em 2010 curso de letras da UNEMAT mudou a grade e teve que readequarem as novas ementas e foram adicionadas novas disciplinas. Eu não tive mais conhecimento porque como era da grade antiga então a gente não se atrelava naquela. Hoje eu sei que deve ter coisas novas na grade tanto que foram excluídas algumas da época. Então acredito que na formação acadêmica hoje deve-se trabalhar bem mais sobre a temática sobre a aplicabilidade da lei sobre a Lei propriamente dita, a sua formação, mas na minha formação superficial.
Professor Colaborador V	Não de forma alguma. É necessário que contemple né? Não fui contemplado não. Se falou, falou muito sucinto e as vezes a gente quanto estudante somos insuficientes. Nem na especialização não teve.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

É importante destacar que o contato com o disposto na Lei 10.639/03 na formação inicial dos professores depende do período de suas formações, da promulgação da Lei, das diretrizes e do tempo de adequação das instituições de ensino, de acordo com De Paula e Guimarães (2013).

Desse modo, ao analisar os relatos e cruzar as informações com o ano de formação acadêmica das Professoras I e III percebemos que ambas tiveram acesso aos temas abordados pela Lei n.º 10.639/03, levando em consideração que cursaram em período mais recente e após a criação da respectiva lei e do surgimento das diretrizes que obrigaram as Universidades e instituições de ensino da Educação Básica a adequar seus currículos de acordo com as exigências da legislação.

No entanto, é fundamental compreender como as instituições de formação docente se adequaram ao disposto da Lei 10.639/03. A instituição em que as professoras colaboradoras I e III estudaram passaram a adequar seu currículo na perspectiva da referida Lei a partir do ano de 2010.

A respeito das adequações curriculares ocorridas na UNEMAT, em específico no curso de Licenciatura Plena em História no campus Cáceres, no qual a Professora Colaboradora I se graduou, Cerezer (2019, p. 177) destaca que: A autorização foi publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 16 de dezembro de 2009, pela Portaria n.º 079/2009.”, cujo currículo passou a entrar em vigor logo no primeiro semestre do ano seguinte, entretanto, as disciplinas que abordavam os temas sobre a África eram optativas.

Outra informação importante citada pela Professora Colaboradora III acerca da sua formação foi o grupo de estudos da Universidade Federal de Mato Grosso, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais (NEPRE), sendo esse de grande relevância para sua

capacitação na educação das relações Étnico-Raciais. Segundo Andrade (2022):

O NEPRE é um dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) do estado de Mato Grosso. O surgimento dos NEABs nas instituições de ensino básico e superior no Brasil está intimamente relacionado à implementação de leis como a n.º 10.639/03 e suas Diretrizes. Entre as suas finalidades está a promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o ensino das relações Étnico-Raciais (Andrade, 2022, p. 65).

Esse núcleo tem a finalidade de promover debates sobre as contribuições da população negra no ensino do Brasil, cuja principal pauta é discutir as relações raciais a partir da educação. Além disso, o referido núcleo se compromete com a luta pelos direitos da população negra, em especial com o de ingressar no Ensino Superior.

O NEPRE em sua trajetória tem como marca o protagonismo em favor das políticas afirmativas na UFMT e pelo acolhimento aos universitários que usufruem dessas políticas. Além disso, atua no ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial e continuada de professores, bem como no desenvolvimento de pós-graduação em nível lato sensu⁶⁵.

As Professoras Colaboradoras II e IV relataram que não tiveram acesso ao tema disposto na Lei 10.639/03 na sua formação acadêmica inicial, uma vez que cursaram suas graduações antes das adequações exigidas pelas Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso (2010/2012), pois esse documento serviu de orientação para as ações de implementação das leis que tratam as questões Étnico-Raciais no Estado de Mato Grosso, tal como descreveu Cerezer (2019) em sua pesquisa.

A Professora Colaboradora II, ainda pontuou que apesar de não ter a disciplina específica na graduação e na pós-graduação, os professores sempre promoveram debates e reflexões “profundas” com questões que foram muito enriquecedoras para sua formação. Já a Professora Colaboradora IV descreveu que o tema foi tratado de forma superficial, cujos focos eram em datas comemorativas, como a Semana da Consciência Negra.

No entanto, é preciso enfatizar, que embora a Lei 10.639/03 esteja em vigor há 21 anos, ainda há situações em que as instituições de formação docente não fizeram a adequação de seus currículos, tratando com menor ou nenhuma importância a temática, como evidenciado pelo Professor Colaborador V. Como é disposto no quadro doze do quarto eixo, apesar do mesmo ter concluído suas graduações recentemente, não foi contemplado com estudos e discussões sobre o assunto, o que revela a precarização e ausência da obrigatoriedade no trato com a temática.

Embora a formação inicial tenha papel significativo para garantir que a abordagem se

⁶⁵UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. NEPRE completa 20 anos de atuação em pesquisas. Cuiabá, 19 out. 2021. Disponível em: <https://novo.ufmt.br/noticias/nepre-completa-20-anos-de-atuacao-em-pesquisas-1637347413>. Acesso em: 28 set. 2024.

dê na Educação Básica, a formação continuada também desempenha papel crucial na continuidade da efetivação da respectiva legislação. Desse modo, analisar a atuação dos órgãos responsáveis pelas formações continuadas no Estado, como a Seduc-MT e as DREs, são fundamentais para compreender as ações do Estado quanto a qualificação profissional.

Libâneo (1999) argumenta que a formação inicial dos professores deve estar estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, permitindo que as disciplinas sejam pensadas com base nas demandas práticas. Ele afirma que a ideia de que o estágio é apenas uma aplicação da teoria é ultrapassada. Além disso, destaca a importância da formação continuada, que deve ser realizada na escola, a partir dos saberes e experiências adquiridos pelos professores em suas práticas diárias. Essa formação continuada deve estar articulada com a formação inicial, proporcionando aos professores a oportunidade de refletir mais profundamente sobre suas práticas ao frequentarem a universidade.

Assim sendo, a formação continuada atua como uma extensão da formação inicial, com o objetivo de aprimorar as habilidades teóricas e práticas dos professores, pois é necessário considerar que as escolas estão em constante adaptação e evolução em termos de gestão, projetos, currículo, perfil dos alunos e influências dos meios de comunicação, entre outros aspectos. É nesse contexto que os professores desempenham suas funções, cuja formação continuada pode promover reflexões que resultem em transformações significativas nas práticas de ensino em sala de aula (Maciel, 2014).

A formação continuada dos professores é um aspecto crucial para a melhoria da qualidade da educação e para a valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, Cruz e Ferreira (2005, p. 231) destacam:

[...] a LDB trouxe um avanço significativo ao reconhecer a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação e para a valorização dos profissionais da educação pois, ao estabelecer a formação continuada como direito dos professores e dever do Estado (Cruz e Ferreira (2005, p. 231).

De acordo com Santos, S. M. A. V. (2024), a LDB instituída em 1996 estabeleceu a formação continuada como um direito dos professores e uma obrigação do Estado. Essa medida foi fundamental para garantir que os educadores tivessem acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização dos profissionais da educação.

A partir desse entendimento, a formação continuada é de relevância para a formação docente e para mudança das suas práticas pedagógicas. Diante disso, os Professores Colaboradores apresentaram suas contribuições quanto a questão, possível de ser observado no sexto eixo disposto abaixo:

Quadro 13 – Quinto Eixo

Eixo	Os órgãos educacionais do Estado de Mato Grosso (DREs e Seduc-MT) e as capacitações aos professores da Educação Básica no que tange a Lei 10.639/03
Professora Colaboradora I	<p>Eu vou falar das 2 escolas que leciono. Primeiro vou começar pelo particular, na formação continuada dessa, nós já tivemos algumas abordagens e todos os livros já abordam as temáticas. As capacitações on-line que nós temos, trabalhou, os temas junto com as apostilas programadas dos alunos. [...] Em questão da formação na escola pública nunca teve, não me recordo de formação continuada sobre esse tema. Na privada nós temos bastante formação online, agora na pública, não me recordo de nenhuma formação referente a lei 10.639. Só quando chega em novembro, aí trabalha algum tema, enviam cartilhas, manda alguma coisa para trabalhar, mas só lá em novembro.</p>
Professora Colaboradora II	<p>Sim, nós tivemos formações excelentes, teve uma formação que eu fiz o ano passado. Posso verificar o nome dela certinho e te enviar. Essa tinha um conteúdo muito bom. Tanto nas escolas conectadas que é uma plataforma em colaboração da Seduc com a vivo salvo engano e com a plataforma que a AVADEP que tem só que é online. Então a falta de interação não enriquece conteúdo que é muito bom, os vídeos muito bons, as sugestões de atividade. Gostei muito da abordagem da profundidade dos vídeos de professores de universidades do Brasil e do exterior. Então é um bom conteúdo só que a maneira como a formação se organizada, não permite a troca. O estudo é solitário não é a mesma coisa que a discussão que traz um enriquecimento com as pessoas de outras disciplinas. Na área de ciências humanas não houve nenhuma opção presencial, todas as formações foram online. Eu não acredito que a formação online supera em qualidade a conversa presencial. Seria excelente aquele conteúdo, aquela dinâmica apresentação seria ótima se nós tivéssemos momentos para conversar, mas, isso não acontece porque cada um faz os cursos no seu horário. [...], mas houve oferta de bons roteiros de estudo, agora a organização do estudo não é favorável ao professor no meu ponto de vista. O curso que eu fiz específico dessa assunto é um conteúdo bom.</p>
Professora Colaboradora III	<p>Bom na rede estadual até o momento não estou me recordando que nós tivéssemos alguma formação alguma específicas sobre as questões Étnico-Raciais. Nós sempre temos orientações para trabalhar projetos na escola e o desenvolvimento de atividades no mês de novembro. Nessas últimas capacitações online que nós fizemos no ano passado existia temáticas variadas, mas eu não encontrei nenhum sobre essa temática específica sobre a História e cultura Africana e Afro-brasileira [...] o foco das capacitações são “a questão digital no novo processo de ensino com temáticas variadas</p>
Professora Colaboradora IV	<p>Em relação à formação específica nós temos nas plataformas algum tipo de formação específica, mas ela é distribuída por área de conhecimento. Então cada professor vai fazer dentro da sua área. Na língua portuguesa, eu tenho que me atrelar as formações da linguagem não conseguimos fazer outras capacitações. Todos os profissionais têm acesso a sua área de formação nas plataformas então a Seduc oferece, mas delimitado porque tem a prioridade para a língua portuguesa no meu caso. [...] Às vezes quando entro na plataforma e vejo aquela gama de oportunidades, mas como é delimitado a gente faz os que são obrigatórios e aí, não fazemos as outras as formações que também são importantes. Tem professor que tem uma carga horária menor ele consegue fazer não é o meu caso que tenho a carga horária já ultrapassada com 3 escolas tem que atender as demandas. Na linguagem a prioridade são as questões gramaticais apesar de saber a necessidade da lei. Esse tema é obrigatoriedade só lá nas ciências humanas, na língua portuguesa ela não é obrigatória é opcional. Se conseguir um tempo vou lá fazer é assim.</p>
Professor Colaboradora V	<p>Nós tivemos cursos pela plataforma AVADEP, mas procurei também saber mais alguma coisa sobre o tema, lembro que eu fui atrás de algum curso sobre a temática. Fiz a inscrição, paguei um valor acho que era 59,90. Na plataforma AVADEP, você tem um tempo de limite para fazer os cursos das temáticas abordadas. É virtual e às vezes pode dificultar realmente aderirmos o conhecimento daquela plataforma.</p>

	Nesse ano, nós da área de linguagem, as disciplinas de arte, educação física e português tivemos nessas quatro semanas anteriores um curso sobre sócio emocional que trabalhou de forma presencial pelo professor multiplicador que vem da DRE para prestar serviço e nos formar. Nós formulamos um projeto que vai tratar das questões socioemocionais englobando temática das relações Étnico-Raciais
--	---

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

De acordo com as colocações da Professora Colaboradora I, é possível observar as diferenças na abordagem educacional entre as escolas particulares e públicas onde leciona, especialmente em relação à formação continuada e ao conteúdo dos materiais didáticos, uma vez que na escola particular parece haver um investimento maior em capacitações *online* e os livros abordam de forma mais abrangente temas como a história da África e dos afro-brasileiros. A referida professora destaca que na escola pública o material didático é mais simplista e a formação continuada sobre a Lei 10.639 é praticamente inexistente, exceto por algumas atividades em novembro.

A formação continuada de professores é essencial tanto em escolas públicas quanto privadas, mas existem algumas diferenças importantes entre os dois contextos. Nas escolas públicas, a formação continuada é frequentemente impulsionada por políticas e programas governamentais, pois “o governo federal, estadual e municipal oferece cursos e workshops para o desenvolvimento profissional dos professores” (Brasil, 2024). Dessa maneira, as escolas públicas dependem de financiamento governamental, o que pode limitar os recursos disponíveis para a formação continuada.

Segundo Silva (2024), apesar de haver certa limitação quanto a oferta de formação continuada, ainda assim existem iniciativas como bolsas e auxílios para incentivar a participação dos professores. Gatti (2008) destaca que a formação continuada nas escolas públicas muitas vezes enfatiza a inclusão e a diversidade, preparando os professores para lidar com uma ampla gama de necessidades dos alunos, daí a importância nas formações.

As escolas privadas geralmente têm mais autonomia para decidir sobre os programas de formação continuada, o que permite uma maior flexibilidade na escolha de cursos e métodos de treinamento (Brasil, 2024)⁶⁶. Com mais recursos financeiros, as escolas privadas podem investir em programas de formação de alta qualidade, incluindo parcerias com instituições renomadas e treinamentos personalizados, oferecendo mais orientação para melhorar os resultados acadêmicos e a competitividade da escola no mercado educacional (SOMOS

⁶⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>>. Acesso em: 29 set. 2024.

EDUCAÇÃO, 2024)⁶⁷.

Quanto as formações ofertadas pela Seduc-MT, através da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP)⁶⁸, a Professora Colaboradora II aponta que estas oferecem bons conteúdos, mas a organização do estudo não favorece a interação, destacando a importância das trocas de ideias e experiências com colegas de diferentes disciplinas, o que enriquece muito o aprendizado.

Segundo Rybalko *et al.* (2023), a expansão dos cursos *online* e programas de ensino remoto proporcionou várias vantagens, como a flexibilidade de horário de estudo, acesso global à educação, ampliação de oportunidades para a aprendizagem autônoma e a expansão do acesso a recursos educativos. No entanto, esse tipo de ensino também apresenta desvantagens, como a limitação de interação pessoal, elevado requisito tecnológico, necessidade de autodisciplina, restrições nas oportunidades para treinamento prático, ausência de supervisão e seus efeitos na motivação. Além disso, outra problemática que merece atenção é o tempo que os professores têm para conciliar uma série de exigências, como a realização de cursos, planejamento de aulas, preenchimento de relatórios e diários, e a organização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Essas demandas, conforme evidenciado pela Professora Colaboradora IV e pelo Professor Colaborador V, consomem muito tempo.

Há uma grande dificuldade de participar de todas as formações devido à carga horária elevada e às demandas de atender outras escolas, realidade essa vivenciada pelos professores, o que revela a precarização da profissão docente no Brasil e seus efeitos na prática profissional são evidentes, como já apontados nesse estudo.

A limitação de interação interpessoal é descrita pela professora de maneira a evidenciar o sentimento de solidão, carência de suporte social e trocas de experiências que é fundamental para a qualidade da aprendizagem e para colocar em prática aquilo que é aprendido, uma vez que a troca de experiências, conhecimentos, pode possibilitar aos professores o desenvolvimento de projetos, enriquecendo ainda mais o ensino-aprendizagem dos alunos.

Acerca dessa organização de estudos, Rybalko *et al.* (2023) chama atenção para a manutenção de uma comunicação eficaz, uma vez que a modalidade *online* de ensino demanda

⁶⁷ SOMOS EDUCAÇÃO. Formação continuada de professores. Blog Somos Educação, 2024. Disponível em: <<https://blogsomoseducacao.com.br/formacao-continuada-de-professores/>>. Acesso em: 29 set. 2024.

⁶⁸ AVADEP é o Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Essa plataforma oferece cursos e certificações online para professores e outros profissionais da educação, visando a formação continuada e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Disponível em <<https://ava.seduc.mt.gov.br/>>

[...] um elevado grau de autodisciplina e auto-organização por parte dos estudantes. A ausência de supervisão e a estrutura intrínseca ao ensino tradicional podem, por conseguinte, conduzir à diminuição da motivação e ao alcance de desempenho acadêmico insatisfatório (Rybalko, A. et al. 2023).

Isso aponta para um desafio comum na educação a distância, que é a falta de interação presencial, que pode dificultar a assimilação do conteúdo. A ausência de contato direto com professores e colegas pode levar a uma sensação de isolamento, tornando mais difícil esclarecer dúvidas e engajar-se ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, a falta de um ambiente físico de sala de aula pode reduzir as oportunidades de discussões espontâneas e colaborações, que são importantes para a compreensão profunda dos temas estudados (Rybalko et al., 2023).

Dada a importância das discussões, é significativo instaurar grupos de estudo ou fóruns de discussão *online*, onde os professores podem se reunir virtualmente para trocar experiências. É necessário encontrar maneiras de tornar as formações as formações à distância mais interativas e colaborativas.

Embora haja pontos positivos quanto as formações ofertadas pelos órgãos estaduais, é preciso destacar algumas outras problemáticas, como a narrativa apresentada pela Professora Colaboradora III, onde ela destaca a falta de formação específica nas questões Étnico-Raciais, as orientações e projetos quanto ao tema, as capacitações online e o excessivo foco em temas digitais, deixando de lado outros temas mais urgentes e relevantes.

É possível verificar que há uma lacuna na oferta de cursos de capacitação que abordem temas específicos e relevantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Coelho e Santos (2019, p. 199), a Lei 10.639/03 integra um conjunto de dispositivos legais que promovem uma política educacional focada na valorização da diversidade cultural e na implementação de uma educação voltada para as relações Étnico-Raciais nas instituições de ensino. No entanto, ainda permanece ausente nas Instituições de Ensino da Educação Básica e de Ensino Superior cursos de formação de professores e, consequentemente, no currículo abordagens direcionadas à diversidade cultural, racial e social brasileira.

Diante dessa realidade, de acordo com Chaves e Santos (2019), para mudar essa situação é necessária uma política intersetorial que reúna esforços de diversos agentes sociais para sua efetivação. Isso inclui a colaboração entre governos, instituições de ensino, organizações não governamentais e a comunidade em geral. Somente através de uma abordagem integrada e colaborativa será possível promover mudanças significativas e duradouras na formação continuada dos professores, garantindo que todos os educadores tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional que valorizem a diversidade cultural e promovam uma

educação inclusiva e antirracista.

Em relação ao aspecto em torno das orientações e o desenvolvimento de projetos, a Professora Colaboradora III destacou que “*Existem orientações para trabalhar em projetos escolares e desenvolver atividades, porém em novembro sobre os temas relacionados com a história e cultura Africana e Afro-brasileira*”. O que indica que há algum nível de suporte, mas que esse possa não ser suficiente para atender todas as necessidades de formação. Além disso, de acordo com Canen (2014) e Coelho *et al.* (2023), o trato com a temática somente em uma época específica revela o que já dito anteriormente, há ainda a manutenção de uma folclorização em relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, levando em consideração que o tema deveria ser abordado ao longo de todo o ano letivo, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o que enriquece e solidifica o aprendizado dos estudantes.

A partir do exposto, podemos considerar que os objetivos da legislação são tratados de forma superficial nas instituições escolares, especialmente durante eventos como a Semana da Consciência Negra, quando elementos da cultura Afro-brasileira são apresentados e discutidos de maneira rasa. Pesquisadores do tema têm destacado as consequências ao restringirem o ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira a eventos esporádicos, sem integrar esses conteúdos ao currículo diário, podendo reforçar os mesmos estereótipos que pretendiam combater, uma vez que as abordagens festivas apresentam uma conexão superficial com as culturas dos estudantes e, principalmente, com os conteúdos abordados no currículo escolar.

No que tange às capacitações *online*, a Professora Colaboradora III mencionou que as abordagens eram voltadas para o desenvolvimento e aprimoramento digital, não tendo relação com a temática das questões étnico-raciais. Isso indica uma desconexão entre as necessidades dos professores e os conteúdos disponibilizados nas capacitações ofertadas pelos órgãos de formação continuada.

A oferta de cursos voltados para a tecnologia pode refletir uma tendência de priorizar a formação em competências digitais, indo de encontro com o que é proposto no Programa EducAção 10 anos, estabelecido pelo Decreto n.º 1.497, de 10 de outubro de 2022, que visa a melhoria da qualidade e dos índices educacionais no Estado de Mato Grosso até 2032. E uma das metas apresentadas no documento é o aperfeiçoamento, aprimoramento e envolvimento tecnológico dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso. Vejamos o documento sobre Tecnologia e Educação:

Mato Grosso, as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação. As ferramentas serão mais um apoio no processo de aprendizagem centrado no estudante, contribuindo para um ensino cada vez mais personalizado e gerando informações para aprimorar a prática do educador. Políticas Públicas

relacionadas: Política Pública de Projetos Pedagógicos Complementares, Política Pública de Tecnologia no Ambiente Escolar Metas do Plano Estadual de Educação relacionadas: Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 7, Meta 9, Meta 17(MATO GROSSO, 2022, p. 02)

Podemos observar que as tecnologias são vistas como ferramentas que apoiam um processo de aprendizagem centrado no estudante, permitindo um ensino mais personalizado e fornecendo dados para aprimorar a prática dos educadores. Além disso, o texto menciona políticas públicas específicas que suportam essa integração tecnológica, como a Política Pública de Projetos Pedagógicos Complementares e a Política Pública de Tecnologia no Ambiente Escolar.

Sepúlveda (2021) critica a ênfase exagerada nas tecnologias educacionais, argumentando que isso pode transformar a educação em um produto comercial. Ela acredita que essa abordagem tecnicista pode desvalorizar disciplinas importantes como História, que são essenciais para o desenvolvimento crítico e cidadão dos alunos. Em vez de focar apenas em habilidades técnicas para o mercado de trabalho, Sepúlveda (2021) defende uma educação mais holística que valorize o conhecimento histórico e a formação integral dos estudantes.

A partir da colocação da Professora III, embora não tenha acessado todos os cursos disponíveis, verificou a partir daqueles acessados que nenhum deles abordava o tema específico presente na Lei 10.639/03. Isso pode sugerir que, mesmo quando há uma oferta de cursos, pode haver dificuldades em encontrar aqueles que realmente atendam às necessidades individuais dos professores, havendo assim a necessidade de uma oferta mais diversificada e específica de cursos de formação e capacitação na rede estadual, que esteja alinhada com as reais necessidades dos professores.

A Professora Colaboradora IV descreveu que a formação dos professores é oferecida nas plataformas da SEDUC, mas é delimitada por área de conhecimento, o que limita a possibilidade de fazer outras capacitações que estejam de acordo com os seus interesses e necessidades. De acordo com a mesma professora, os cursos que tratam das questões raciais são voltados para a área de Ciências Humanas obrigatoriamente e estão disponíveis nas plataformas de cursos. Entretanto, para a área da linguagem o tema é optativo e obrigatória para os professores com cursos relacionados a gramática.

O Professor Colaborador V também destacou as plataformas digitais de capacitação oferecidas pelo governo do Estado de Mato Grosso, porém mencionou ter buscado outros cursos por conta própria em outras plataformas de formação, demonstrando uma atitude proativa e autônoma em relação ao seu desenvolvimento e aprimoramento profissional. A atitude proativa e a autonomia do professor são fundamentais na busca por formação continuada, uma vez que

estes professores estão constantemente em busca de novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, não esperando apenas pelas formações oferecidas pelas instituições, dos quais identificam suas próprias necessidades optando por cursos, atividades e projetos que melhor se alinham com seus objetivos profissionais (Esteves *et al.* 2019).

Essa autonomia permite que os professores se engajem mais profundamente em sua formação, potencializando a eficácia e o impacto dessas atividades em sua prática docente como pontuou Lemos (2023), pois a profissão docente tem uma busca contínua e incessante por novas práticas e novos métodos, a fim de atender as demandas do mundo contemporâneo. Esse caráter inacabado de formação é pontuado por Freire (1996):

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (Freire, 1996, p.34).

De acordo com Freire (1996), a formação deve ser contínua e progressiva, desenvolvendo-se de maneira gradual e construtiva, combinando aspectos técnicos e emocionais de modo a humanizar tanto as relações quanto os conhecimentos. Essa articulação do conhecimento específico e o saber pedagógico torna o professor dinâmico e seguro de sua metodologia de ensinar.

O Professor Colaborador V, ao mencionar um curso ministrado presencialmente por um professor multiplicador da DRE, cujo posicionamento pode ser lido no quinto eixo, demonstra que essa formação parece ter sido mais eficaz, permitindo a criação de um projeto que abordasse questões socioemocionais e relações étnico-raciais. Essa colocação confirma o que a pesquisadora e professora Ide (2023), da Faculdade de Educação da USP, discutiu em seu artigo sobre as vantagens do ensino presencial na formação de professores. A autora destacou que a formação presencial proporciona uma aprendizagem mais profunda e significativa, além de desenvolver habilidades importantes para a inserção no mercado de trabalho e proporcionar uma formação de qualidade.

Carlos Barraza (2024) ao discorrer sobre as vantagens e desvantagens da aprendizagem presencial, destaca benefícios como o ambiente de aprendizagem interativo, que oportuniza o esclarecimento de dúvidas de forma imediata e a interação social que facilita o envolvimento entre aqueles presentes. Além disso, a presença física de alunos e instrutores permite a troca de sinais não verbais, tais como expressões faciais, gestos e linguagem corporal, o que aprimora a comunicação e a compreensão, facilitando uma conexão mais profunda e uma colaboração eficiente, cuja interação em tempo real permite resolver dúvidas mais rapidamente, assegurando

um processo de aprendizagem mais contínuo.

A formação continuada no Estado Mato Grosso tem sido orientada por uma perspectiva mercadológica, destacando modelos que veem o professor como um executor, encarregado de preparar os alunos para o mercado de trabalho, dentro de uma visão desenvolvimentista, conforme discutido por Magalhaes *et al.* (2015).

Dessa maneira, é possível destacar que a política educacional do Estado é de caráter neoliberal, do qual prioriza a formação continuada na perspectiva da racionalidade técnica descrita por Júlio Pereira (2008), onde a formação visa o treinamento e a transmissão oral, negligenciando outros tipos de conhecimento. Esse modelo valoriza conhecimentos específicos de certos campos, diminuindo a importância dos saberes pedagógicos, que seriam adquiridos na prática profissional.

De acordo com Schön (2000), o professor que adota o modelo de racionalidade técnica foca na eficiência e eficácia, aplicando técnicas e instrumentos para resolver questões de um cotidiano fixo, totalmente explicado e guiado por teorias científicas. A partir desse modelo o conhecimento científico é limitado, o que não promove a reflexão e a diversidade dos contextos e dos sujeitos envolvidos. É importante lembrar que tanto a formação quanto a educação têm um compromisso social com a transformação e mudança, sendo influenciadas por aspectos temporais, sociais, políticos e econômicos que impactam a formação dos cidadãos.

Para os estudiosos Rosa e Schnetzler (2003), a formação continuada na visão da racionalidade técnica se concentra principalmente em conhecimentos específicos de disciplinas, ignorando os saberes pedagógicos e aqueles derivados das práticas educativas. Essa abordagem técnica é insuficiente, pois a formação docente deve ir além da simples aquisição de novos conteúdos, abrangendo uma variedade de aspectos que compõem a profissionalidade do ensino como afirmou Sacristán (1999).

Segundo Marin (1995), as ações de formação continuada devem focar na reflexão, em vez de se limitarem à capacitação e à aplicação de técnicas, o que capacita o professor a empreender um ensino crítico-reflexivo, capaz de transformar a maneira como os seus estudantes agem e reagem mediante situações adversas, não somente no espaço escolar, mas em toda a sociedade de maneira geral.

Júlio Pereira (2008) propõe que a formação continuada deve ser guiada por uma racionalidade crítica, cuja abordagem na perspectiva de Candau (1996) coloca ênfase na escola como um local de aprendizado para a docência, valorizando os conhecimentos pedagógicos e reconhecendo que os professores possuem diversas experiências e níveis de desenvolvimento

profissional, dos quais devem ser compreendidos em suas particularidades para a criação de programas de formação continuada eficazes.

Como foi possível verificar, a formação continuada voltada para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira ofertada pelos órgãos do Estado de Mato Grosso aos professores da Educação Básica ainda é rasa, superficial e limitada, entretanto, apesar de pouca, é preciso analisar os impactos da formação inicial e continuada no fazer pedagógico dos respectivos professores em sala de aula. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 14 - Sexto Eixo

Eixo	Formação e inicial e continuada e o trato do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.
Professora Colaboradora I	O da graduação e na pós-graduação sim, agora das formações continuadas oferecidas pela Seduc não, eu acho que tem que ter mais sobre os temas da história e cultura Africana e Afro-brasileira. Eu penso que esse tema tem que ser muito trabalhado ainda, por ser muito complexo. Se a gente for estudar só história da África são culturas diversas e bem diferentes são milhares de cultura e quando a falamos da cultura Afro-brasileira aí que tem um choque cultural maior pois a diversidade é grande. Eu penso que tem que ter mais curso com mais informação com pessoas capacitadas para que venham falar conosco nos capacitar e orientar sobre como trabalhar dentro da sala de aula tem que ter mais formação. Hoje eu tenho bastante leitura sobre o assunto pois, o mestrado profissional em história contribuiu muito para enriquecer meu conhecimento, pois a diversidade de leitura que nós tivemos e o contato com pessoas que tinha formação abrangente sobre o tema nos trouxe muito conhecimento. E eu sempre tento pegar o conhecimento que adquiri no mestrado e trazer para dentro da sala de aula sobre os temas até textos mesmo teóricos que tivemos acesso no mestrado levo para sala de aula para debater. Se vou trabalhar a história do Brasil vamos porque não trabalhar a história da África vamos trazer textos que trabalham isso né diferente para dentro da sala de aula, sempre eu trago esse conhecimento.
Professora Colaboradora II	Sim foram bons conteúdos e boas sugestões de aprendizagem nos cursos fornecidos nas plataformas disponibilizadas pela Seduc. Porém o que às vezes atrapalha nossa prática como professores é que ficamos com aquelas apostilas. São um excesso de conteúdo às vezes a gente tem dificuldade de inserir o que a Lei 10.639/03 pede e fazer uma dinâmica diferenciada. Acaba que a gente não consegue. Estou falando pessoalmente da minha dificuldade de sair da rotina do conteúdo e inserir uma possibilidade mais ampla. Para a gente discutir um assunto que não está ali por exemplo, no 6º ano a lei aparece só como adendo não tem no conteúdo inserido. Então a gente acaba tendo dificuldade de inserir outras possibilidades outros acréscimos, mas havia sim sugestões de atividades dinâmicas e de práticas pedagógicas fora da sala de aula. Mas é um problema eu considero pessoal mesmo nós temos que buscar a dinamização então nós acabamos ainda mantendo muito aquele modelo do tradicional professor falando os alunos que ouve escreve participa. É uma falha que eu preciso rever que aplicar o conhecimento a teoria, mas também fazer uma dinâmica diferenciada uma transposição didática para mudar a rotina. Acaba que a gente fica nas mesmas práticas é eu nas mesmas práticas no mesmo na mesma rotina e deixa ele propiciar a experiência diferente dos estudantes. Então são questões de falha da minha formação mesmo que eu preciso rever, mas essas formações foram boas foram positivas
Professora Colaboradora III	O curso que eu tive na graduação em si, não colaborou muito para minha formação sobre os conteúdos exigidos na Lei 10.639/03. A perspectiva diferente que eu passei a ver o conteúdo, a nomenclatura e o real fundamento dos temas foi nesse curso de formação que eu tive fora da graduação oferecido na rede na rede municipal. Esse curso me ofereceu uma bagagem muito grande devido aos materiais serem riquíssimos, devido às discussões, os trabalhos que realizamos e os encontros que nós tivemos. Esse curso foi riquíssimo não foi na graduação.

Professora Colaboradora IV	Então acredito que somente o que foi visto na formação acadêmica é muito pouco e o que vemos nas formações oferecidas pela Seduc também não é suficiente. [...] precisamos buscar outras formações, pois as formações foram delimitadas [...] hoje em dia a gente tem que saber muito quanto profissional para estar no espaço da sala de aula ou no ambiente escolar. Porque ali estamos convivendo com pessoas de todas as formas de todas as raças, etnias, várias diversidades culturais e religiosas. Então nós temos que estar um passo à frente porque se não a gente corre o risco de ser julgada e até mesmo de cometer alguma coisa errada. Porque [...] hoje os alunos são muito críticos eles te confrontam. [...] Então é necessário buscarmos mais conhecimento para lidar com tudo que está a nossa volta. Pois isso é importante para nós enquanto ser humano e profissional.
Professor Colaboradora V	Não se a gente não for atrás como eu fui para fazer um curso específico do tema para complementar pois na AVADEP não oferece. É uma coisa bem rasa uma capacitação rápida pode até ajudar, mas poderia ser um pouquinho melhor.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

A Professora Colaboradora I enfatiza, conforme descrito no décimo quarto quadro, a necessidade de a SEDUC oferecer mais cursos e formações continuadas focadas na história e cultura africana e afro-brasileira. Ela acredita que esses temas são complexos e diversificados, exigindo uma abordagem mais sólida e contínua. A docente reconhece a diversidade cultural africana e afro-brasileira e destaca a necessidade de uma abordagem de formação continuada que respeite e valorize essa diversidade, com o objetivo de promover uma educação inclusiva e antirracista.

A ausência de capacitação que aborde o tema revela que, embora a Lei n.º 10.639/03 tenha trazido avanços significativos, a sua aplicação ainda encontra obstáculos e lacunas, o que acaba por acarretar dificuldades para os profissionais da educação em transpor o ensino nos currículos e nos projetos das escolas, pois as secretarias não recebem informações e orientações suficientes sobre a temática (Benedito *et al.* 2023).

A referida Professora ainda sugere que as formações devem ser conduzidas por pessoas capacitadas que possam orientar e instruir os professores sobre como trabalhar esses temas em sala de aula, o que reforça a importância de ter especialistas na área para garantir uma formação de qualidade e que vá de fato contribuir e enriquecer o conhecimento do professor.

A então Professora mencionou que o Mestrado Profissional em Ensino de História⁶⁹ contribuiu significativamente para seu conhecimento sobre o tema, cujo conhecimento adquirido é aplicado em sala de aula, trazendo textos teóricos e promovendo debates sobre a história da África, dos afro-brasileiros das suas respectivas culturas. Práticas como essas não só enriquece o ensino, mas também inspira os alunos a valorizar a diversidade

⁶⁹ O ProfHistória é um programa de pós-graduação stricto sensu, especificamente um Mestrado Profissional em Ensino de História que tem como objetivo proporcionar formação continuada para professores de História que atuam na Educação Básica, visa melhorar a qualidade do ensino dessa disciplina em todo o país. O programa foi criado em 2013, é liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

cultural e a construírem suas identidades.

De acordo com Paim, Bittencourt e Silva (2021) desde 2014 as pesquisas do ProfHistória têm demonstrado a capacidade transformadora das investigações realizadas por professores da Educação Básica em seus contextos profissionais. Essas pesquisas, que fazem parte de uma política de formação, já envolveram quase 2.000 professores de História até 2020, impactando diversos sujeitos e espaços escolares e não escolares, mobilizando conhecimentos diversos e plurais, alinhados às demandas contemporâneas da história escolar e às urgências sociais atuais.

Outra informação importante sobre o ProfHistória apontada nas análises de Coelho *et al.*, (2023) acerca da temática ensino e formação das ERER e a Lei n. 10.639/2003, nas dissertações produzidas no programa, é a identificação de 31 (trinta e uma) dissertações defendidas e publicadas entre os anos de 2016 e 2022 que abordam os temas acima citados, cujas produções acadêmicas mostram um movimento de pesquisas focadas na temática da ERER dentro do programa.

De acordo com a colocação da Professora Colaboradora II, os cursos fornecidos pelas plataformas da SEDUC oferecem bons conteúdos e sugestões de aprendizagem, no entanto, ela aponta que a prática docente é muitas vezes dificultada pelo excesso de conteúdo no material estruturado.

Segundo Sousa, S. F. (2024), expressão “Material Estruturado” surgiu durante a pandemia para identificar livros didáticos personalizados, criados para cumprir a política estadual de resultados na aprendizagem. Esses materiais são chamados de “estruturados” porque seguem as Diretrizes de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC - MT), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEBs), a Plataforma Educacional e as avaliações aplicadas na rede.

O material didático em questão é dividido em quatro cadernos, distribuídos bimestralmente para serem estudados nas disciplinas da base curricular pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio matriculados nas 675 escolas da rede. Esse material foi desenvolvido pela Equipe Maxi em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), visando apoiar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Além do material estruturado e da parceria com a FGV, o Estado de Mato Grosso, especificamente a SEDUC, disponibiliza plataformas digitais como a PLURAL, AVADEP – este já citado anteriormente -, bem como aplicativos, avaliações bimestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada aos professores.

A política de resultados na educação é uma abordagem que foca na obtenção de resultados mensuráveis e concretos no processo educacional, e, com o objetivo de atingir os indicadores, define-se metas específicas e mensuráveis para o desempenho dos alunos, tais como taxas de aprovação, notas em exames padronizados e índices de alfabetização.

Para a observação dos resultados é utilizado avaliações regulares para monitorar o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de melhorias, podendo incluir testes padronizados, avaliações bimestrais e outras formas de monitoramento. Nessa política de resultados, todos os envolvidos no processo educacional (escola, professores e administradores) são responsáveis por alcançar os resultados já pré-estabelecidos, desconsiderando todas as realidades e particularidades vivenciadas por cada instituição de ensino.

Além do mais, é preciso salientar que as decisões e tomadas de ações sobre as intervenções e melhorias são fundamentadas em dados obtidos por meio de avaliações, o que permite direcionar recursos e esforços para as áreas que mais precisam, em especial Língua Portuguesa e Matemática, menosprezando outras disciplinas que integram a base.

A partir do exposto acima, “[...] tanto professores quanto estudantes estão à mercê deste projeto que quer inculcar que o necessário é um saber-fazer, o domínio das técnicas e a colheita de resultados” (Sepúlveda, 2023, p. 202). Dessa forma, a autora explica que os estudantes, com suas maneiras únicas de aprender, têm suas singularidades supostamente reconhecidas pela BNCC e pelos DRCs, entretanto, essas singularidades são subordinadas a métodos que priorizam a quantificação e a elevação dos índices de aprendizagem, isso resulta em uma competitividade sistêmica e uma responsabilização que deveria, na verdade, focar na construção de uma responsabilidade coletiva pelo mundo.

Por outro lado, os professores encontram-se em um dilema entre a pedagogização de suas formações e a pressão excessiva para cumprir a burocracia imposta pelo Estado, deixando-os de ser intelectuais, como mencionado por Said (2005). Sem dominar plenamente suas áreas de conhecimento, tornam-se meros executores, uma vez que, muitas vezes, precisam lecionar disciplinas que fogem da sua formação, como é o caso das disciplinas Eletivas, Projeto de Vida, presentes no currículo do Ensino Médio.

Diante dessa realidade, os professores são privados do seu real papel e responsabilizados e “desresponsabilizados” pela formação dos jovens (Sepúlveda, 2023, p. 203). Além disso, há que se considerar os inúmeros desafios enfrentados pelos professores quanto ao posicionamento desinteressado e desrespeitoso de parte significativa dos estudantes, uma vez que não valorizam a educação e enxergam a escola como um espaço para “passar tempo”.

De acordo com Sepúlveda (2023), o fracasso dos estudantes no mercado é atribuído diretamente aos professores, distorcendo a função do professor, que passa de formadores críticos reflexivos a meros reprodutores de técnicas mercadológicas, visando atender os interesses do mercado. Desse modo, os professores são dispensados de se preocupar com uma formação sólida e crítica que possibilitará aos jovens atitudes responsáveis diante do mundo que os cerca.

Sousa (2024) destaca que essa política educacional focada nos resultados aumentou no período pós-pandemia. E isso contribuiu para a participação ativa de instituições do terceiro setor nas propostas educacionais voltadas para a aprendizagem. Nesse contexto, os desafios da educação em Mato Grosso foram evidenciados revelando a evasão escolar, a defasagem de aprendizagem e a violência nas escolas. Em resposta a isso, o governo lançou o Programa EducAÇÃO 10 Anos⁷⁰, instituído pelo Decreto N.º 1.497 de 10 de outubro de 2022, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes na rede pública, melhorando a qualidade, equidade e índices educacionais. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, Mato Grosso ficou na 19ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A meta do programa é colocar a educação pública do estado entre as cinco melhores do país até 2032.

Para superar os desafios na educação, o Estado de Mato Grosso implementou um sistema próprio de avaliação, denominado AVALIA-MT, que consiste em avaliações externas em larga escala que diagnosticam a educação básica no estado e identifica fatores que podem afetar o desempenho dos alunos e assim monitorar a qualidade educacional. Essa avaliação faz parte do Programa EducAÇÃO 10 Anos, inspirados em outros modelos de política educacional como estados do Ceará e de São Paulo. Nesse processo avaliativo estabeleceram metas para cada escola estadual e para cada DRE que envolvem prêmios e gratificações por resultado da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR)⁷¹. Essa gratificação da Seduc-MT é um incentivo financeiro concedido aos profissionais da educação que demonstram alto desempenho em suas funções. Esta gratificação tem como objetivo reconhecer e valorizar o trabalho árduo dos servidores, contribuindo para o desenvolvimento da educação pública no estado. Isso evidencia política educacional neoliberal enviesada no tecnicismo que busca resultado e a meritocracia.

⁷⁰ O uso de caixa alta na palavra 'EducAÇÃO' destaca a ênfase na ação e no compromisso com a educação.

⁷¹ O Decreto n.º 984, de 27 de agosto de 2024 é o Documento que regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica e dos demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, relativo ao ano de 2024 é nos termos dos arts. 5º e 8º da Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023. Disponível em > <https://gr.seduc.mt.gov.br/doc> < Acesso: 20 out. 2024.

Na entrevista, a Professora Colaboradora II também mencionou a dificuldade de inserir os conteúdos exigidos pela Lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira-brasileira e africana, devido à estrutura rígida dos materiais didáticos. Essa dificuldade revela um desafio comum entre os professores, que muitas vezes enfrentam barreiras estruturais e curriculares para abordar temas de diversidade cultural. Embora existam sugestões de atividades dinâmicas e práticas pedagógicas nos cursos acessados, a professora sente que não consegue fazer a transposição didática, ou seja, não consegue aplicá-las efetivamente devido às limitações pessoais e estruturais.

A transposição didática é um conceito desenvolvido por Chevallard (1991, apud Mello, 2019) que descreve o processo pelo qual o conhecimento científico é transformado em conhecimento escolar. Esse processo envolve a adaptação e simplificação do conteúdo para torná-lo acessível e comprehensível aos estudantes. A transposição pode ocorrer de forma externa e interna. Na primeira, conhecimento científico produzido e validado pela comunidade acadêmica é selecionado e adaptado para ser incluído nos currículos escolares. Na segunda, o conhecimento adaptado é então transformado em materiais didáticos e estratégias de ensino que os professores utilizam em sala de aula.

A Professora Colaboradora II fez uma autocrítica, reconhecendo que precisa rever suas práticas e buscar formas de aplicar o conhecimento teórico de maneira mais dinâmica e eficaz. Ela vê isso como uma falha em sua formação que precisa ser corrigida, demonstrando uma consciência crítica sobre as limitações de sua prática docente e a estrutura dos materiais didáticos. Essa autocrítica é construtiva, pois ela identifica áreas de melhoria e expressa a vontade de mudar suas práticas. Isso é essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

A Professora Colaboradora II reconhece a importância de dinamizar suas práticas pedagógicas, mas também admite a dificuldade em sair da rotina. Isso destaca a necessidade de apoio e formação continuada para ajudar os professores a implementarem novas metodologias.

O discurso da Professora Colaboradora III destaca a importância da formação continuada e a lacuna existente na formação inicial dos professores em relação aos conteúdos exigidos pela Lei 10.639/03. Pois, menciona que o curso de graduação não colaborou significativamente para sua formação sobre os conteúdos que trata da história e cultura afro-brasileira-brasileira e africana. Isso sugere a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de graduação para incluir de forma mais robusta esses temas.

Destaca que a perspectiva e a compreensão dos conteúdos exigidos pela lei foram

adquiridas através de um curso de formação continuada oferecido pela rede municipal. Esse curso proporcionou uma bagagem rica e significativa. Professora III elogia a qualidade dos materiais, as discussões, os trabalhos realizados e os encontros promovidos durante o curso de formação continuada. Ela considera que esses elementos fundamentais para sua compreensão aprofundada dos temas foram a qualidade dos materiais e a metodologia utilizada. Isso indica que a escolha de recursos e a abordagem pedagógica são cruciais para a eficácia da formação.

As discussões e os encontros promovidos durante o curso são vistos como elementos enriquecedores, proporcionando um espaço para troca de experiências e aprofundamento dos conhecimentos. Isso sugere que a interação e o debate são componentes importantes na formação de professores. Além disso, aponta para a necessidade de melhorias na formação inicial para que os professores estejam melhor preparados desde o início de suas carreiras.

Sobre a formação continuada de professores, Silva M. A. (2019), em seu artigo “Formação continuada de professores e a implementação da Lei 10.639/03: desafios e perspectivas”, aborda a importância da formação continuada de professores para a efetiva implementação da Lei 10.639/03. A autora destaca que, apesar da legislação, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar esses conteúdos em suas práticas pedagógicas devido à falta de formação específica e recursos adequados. A autora aborda também as resistências e os preconceitos que ainda persistem no ambiente escolar, dificultando a aplicação da lei.

Silva, M. A. (2019) argumenta que a formação continuada é essencial para capacitar os professores a lidarem com esses desafios e promover uma educação mais inclusiva e diversa. Além disso, o texto sugere estratégias e políticas públicas que podem apoiar os educadores nesse processo, enfatizando a necessidade de um compromisso institucional para a transformação educacional.

Dentre as estratégias podemos destacar: a formação continuada específica para a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; revisão curricular para revisar e atualizar os currículos dos cursos de formação de professores; a produção e distribuição de materiais didáticos que abordem a História e Cultura Afro-brasileira e Africana; as políticas de incentivo que valorizem a diversidade cultural e inclusão; parcerias com outras instituições como universidades, ONGs e outras instituições que possam oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores; Implementar mecanismos de monitoramento e avaliação contínua para garantir que a Lei 10.639/03 esteja sendo efetivamente aplicada nas escolas (Silva, M. A., 2019).

A professora Colaboradora IV, assim como Professora Colaboradora III, reconhece as

debilidades de sua formação inicial ao não abordar os temas exigidos pela Lei n.º 10.639/03. Aponta também, como a Professora Colaboradora I, que as formações oferecidas pela Seduc são limitadas em relação à educação das relações Étnico-Raciais. A professora fala da importância de reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, destacando a diversidade de raças, etnias, culturas e orientações sexuais presentes nas salas de aula. Acredita que os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com essa diversidade. Isso é crucial para promover uma educação inclusiva e respeitosa. Ela menciona que os alunos são muito críticos e confrontam os professores, o que exige que os educadores tenham uma base sólida de conhecimento para evitar cometer erros e serem julgados.

Já o discurso do Professor V destaca algumas preocupações e percepções sobre a formação continuada oferecida pela plataforma AVADEP. O professor menciona que é necessário buscar cursos específicos para complementar a formação, indicando que a plataforma não oferece uma cobertura completa dos temas necessários. Ele critica a superficialidade das capacitações oferecidas pela plataforma, descrevendo-as como “rasas e rápidas”. Embora reconheça que essas capacitações podem ajudar, ele acredita que poderiam ser mais profundadas. Isso indica que os cursos poderiam ser mais detalhados e abrangentes para atender melhor às necessidades dos professores.

O professor Colaborador V enfatiza a importância da proatividade na busca por conhecimento. Isso sugere que os professores não devem depender exclusivamente das formações oferecidas pela plataforma, mas devem buscar outras fontes de aprendizado para complementar sua formação.

As narrativas dos cinco professores destacam a importância da formação continuada e a necessidade de uma abordagem mais abrangente e prática na formação de professores. Enquanto todos reconhecem as limitações da formação inicial, cada um traz uma perspectiva única sobre como melhorar a prática docente e lidar com a diversidade no ambiente escolar. A autocrítica e a busca contínua por conhecimento são temas recorrentes, mostrando um compromisso com o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação.

4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03

A implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, exige um compromisso institucional e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Este capítulo explora como a Escola Nossa Senhora de Fátima tem se empenhado na efetivação dessa lei, analisando a intensidade e intencionalidade do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Além disso, discute o papel e as ações da escola na promoção de uma educação antirracista, destacando as possibilidades e potencialidades dos recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, aborda as problemáticas e possibilidades do material estruturado do Estado de Mato Grosso, avaliando sua adequação para um ensino de história com perspectiva decolonial.

Este capítulo busca fornecer uma visão abrangente das estratégias e desafios enfrentados pela instituição escolar na implementação da Lei 10.639/03, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

4.1 O Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora de Fátima: Intensidade e intencionalidade quanto à Lei 10.639/03

Nesta abordagem analisamos o Plano Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, com foco específico em como o documento aborda as relações Étnico-Raciais. O objetivo da análise é compreender de que maneira as diretrizes e práticas pedagógicas propostas no PPP contribuem para a promoção da igualdade, diversidade e inclusão no ambiente escolar.

A análise será fundamentada em referenciais teóricos como Silva, T. T. (1995), Sacristán, J. G. (1995), Bittencourt, C. M. F. (2008), entre outros, que discutem como o currículo pode ser um instrumento de poder e controle, mas também um meio de promover a inclusão, a diversidade e a justiça social.

Análise será realizada a partir de uma sondagem, observando como as questões das relações raciais são tradas no documento. Estão conforme as diretrizes e políticas institucionais que orientam as práticas pedagógicas que abordem a diversidade étnico-racial. Além disso, serão examinadas as estratégias propostas para promover a inclusão e combater o racismo no ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais recomendam que os PPPs estabeleçam objetivos claros e procedimentos específicos para

combater o racismo e valorizar as histórias e culturas Afro-brasileira e africana. As escolas devem utilizar o PPP para reorientar a organização escolar, combatendo o racismo e valorizando a diversidade étnico-racial.

A importância das relações Étnico-Raciais na educação é amplamente discutida por diversos teóricos, que destacam a necessidade de uma abordagem inclusiva e equitativa no ambiente escolar. Segundo Gomes (2003), a educação deve ser um espaço de promoção da igualdade racial, onde todas as etnias sejam valorizadas e respeitadas. Ele argumenta que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao combater o racismo e promover a diversidade.

Freire (1996) também enfatiza a importância da educação como um meio de transformação social. Ele defende que a conscientização sobre as questões étnico-raciais é essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados na luta contra as desigualdades. Além disso, destaca que a educação deve ser um processo emancipatório, que possibilite aos indivíduos reconhecerem e enfrentarem as injustiças sociais.

Portanto, a inclusão das relações Étnico-Raciais na educação é fundamental para promover a igualdade, combater o racismo e valorizar a diversidade. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, a escola pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para discutir a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto do PPP podemos recorrer às contribuições de Tomaz Tadeu da Silva T. T (1995). Em sua obra “Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo”, aborda como o currículo pode ser um instrumento de poder e controle, mas também um meio de promover a inclusão, a diversidade e a justiça social.

Silva T. T. (1995) argumenta que o currículo é um espaço de disputa onde diferentes grupos sociais lutam pelo reconhecimento e pela representação de suas identidades e culturas. Ele destaca que, historicamente, os currículos escolares têm privilegiado conhecimentos e perspectivas eurocêntricas, marginalizando as contribuições de outras culturas, especialmente as Afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representam um avanço significativo ao exigir que os PPPs incluam objetivos claros e procedimentos específicos para combater o racismo e valorizar as histórias e culturas Afro-brasileira e africana.

Além disso, Silva T. T. (1995) enfatiza a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na elaboração e implementação do currículo. Ele defende que os educadores devem

estar conscientes das implicações políticas e sociais de suas escolhas curriculares e trabalhar ativamente para promover a inclusão e a diversidade. Isso envolve não apenas a revisão dos conteúdos ensinados, mas também a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a participação e a voz de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente têm sido marginalizados.

Sacristán (2000) entende o currículo como um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além da simples seleção de conteúdos a serem ensinados. Ele considera que o currículo pode se manifestar de três formas: formal, real e oculto. O currículo formal é o conjunto de conteúdos e objetivos estabelecidos oficialmente pelas instituições educacionais. O currículo real refere-se ao que realmente acontece na sala de aula, sendo uma prática social e cultural que se desenvolve no cotidiano escolar, influenciada pelas interações entre professores e alunos. Por fim, o currículo oculto inclui normas, valores e expectativas não explicitamente mencionados nos documentos oficiais, mas que são transmitidos através das práticas escolares e das interações sociais dentro do ambiente escolar.

Sacristán (2000) propõe uma visão crítica e reflexiva do currículo, considerando-o como um processo dinâmico e contextualizado, que deve ser constantemente analisado e adaptado às realidades sociais e culturais dos alunos.

Portanto, ao utilizar o PPP para reorientar a organização escolar, as escolas podem criar um ambiente mais inclusivo e equitativo, onde todas as culturas e identidades são valorizadas e respeitadas. Isso não apenas contribui para a promoção da igualdade e da justiça social, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, preparando-os para viver e atuar em uma sociedade plural e diversa.

Para começar a nossa análise, é importante considerar contextualização histórica e econômica da unidade escolar. Ao analisar o documento percebemos que a Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima surgiu para atender uma demanda dos grupos sociais menos favorecidos. A criação da escola, inicialmente como Escola Municipal I Grau “Jardim Primavera” e posteriormente como Núcleo de Educação Permanente (NEP), foi uma resposta à necessidade de oferecer educação supletiva para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no tempo regular. Essa evolução da escola, com a inclusão de cursos supletivos e, mais tarde, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstra um compromisso com a inclusão educacional e a promoção da igualdade de oportunidades.

Outra informação relevante sobre o contexto socioeconômico é que a unidade escolar

atrai predominantemente alunos de baixa renda, provenientes tanto da zona rural quanto da zona urbana. Essa diversidade exige uma proposta pedagógica que seja inclusiva e atenda às necessidades específicas desses estudantes.

Segundo a BNCC (2017), a escola deve ser um espaço acolhedor que respeite e valorize a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. O documento destaca a importância de uma educação que dialogue com a multiculturalidade e combata todas as formas de discriminação e preconceito.

Além disso, Sacristán (1995) argumenta que o currículo deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a inclusão e a justiça social. Ele enfatiza que a escola deve adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes realidades dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, a diversidade socioeconômica dos alunos da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima exige uma proposta pedagógica que não apenas reconheça, mas também valorize essa diversidade, promovendo um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Outra questão que percebemos logo no início, ao tratar da diversidade dos alunos, o documento usa o termo “raça”, como observamos na seguinte frase: “A Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima é uma instituição pública que atende a uma clientela de aproximadamente 911 alunos, de várias classes sociais, independente de raça, credo e ideologias, oferecendo um ensino igualitário, gratuito e sem exclusões.”⁷²

O uso do termo “raça” no PPP da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima levanta uma questão importante sobre a terminologia e os conceitos utilizados na educação para abordar a diversidade. O conceito de “raça” tem sido amplamente discutido e criticado por diversos teóricos e educadores, que argumentam que ele é uma construção social e não possui base científica. O termo “raça” é frequentemente utilizado para categorizar pessoas com base em características físicas, como cor da pele. No entanto, muitos estudiosos, como Kabengele Munanga (2005), argumentam que “raça” é uma construção social que tem sido usada historicamente para justificar desigualdades e discriminação. Munanga defende que, em vez de “raça”, devemos falar em etnicidade e identidade cultural, sendo conceitos mais precisos e menos carregados de conotações negativas.

A utilização do termo “raça” no PPP pode refletir uma falta de atualização conceitual e teórica por parte dos formuladores do documento. É importante que os educadores e gestores

⁷² ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. (2024). Projeto Político-Pedagógico [PPP]. Araputanga, MT. (p. 04)

escolares estejam cientes das implicações dos termos que utilizam, pois eles podem influenciar a percepção e o tratamento dos alunos. A adoção de uma terminologia mais adequada, como “etnia” ou “grupo étnico-racial”, pode contribuir para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A BNCC e outros documentos orientadores da educação brasileira enfatizam a importância de uma educação antirracista. Isso inclui não apenas a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, mas também a revisão dos materiais e documentos escolares para garantir que eles não perpetuem estereótipos ou preconceitos. A substituição do termo “raça” por “etnia” ou “grupo étnico-racial” pode ser um passo importante nesse processo. Ao adotar uma linguagem mais precisa e inclusiva, a escola pode fortalecer seu compromisso com a igualdade e a justiça social, promovendo um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade de todos os seus alunos.

Outro aspecto que pontuamos em nossa análise está presente na dimensão II, Prática Pedagógica que aborda a Diversidade. Vejamos alguns trechos relevantes:

Na escola a diversidade é um dos mais importantes pilares da existência da escola, pois quando os sujeitos que compõem a ambiência escolar têm atitudes preconceituosas ou discriminatórias os profissionais da unidade escolar em conexão com a família juntos intervêm com intuído de resolver toda e qualquer atitude de desrespeito e preconceito. [...] A inclusão aborda, também, a descendência Afro-brasileira, os indígenas, a diversidade cultural e de gênero, entre outros. [...] Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade. A escola entende diversidade na concepção de que ela é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, também, diversidade biológica (ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, 2024, p.11).

Observamos no documento que a Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima demonstra um compromisso significativo com a inclusão e a diversidade, conforme evidenciado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). No entanto, a análise revela que, apesar dos esforços, ainda há desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais especializados em educação inclusiva e à abordagem das questões Étnico-Raciais. Conforme pontuado no documento:

Embora a escola conte profissionais para atender esse público, ainda precisa de profissionais especializados com formação específica na educação inclusiva. Nesse sentido, o currículo escolar deve ser voltado ao desenvolvimento de projetos integradores que contemplam todos os profissionais da educação, alunos e comunidade escolar (ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, 2024, p. 14).

Existe uma necessidade clara de formação de específica em educação inclusiva. A presença de profissionais capacitados é crucial para a implementação eficaz de um currículo

inclusivo que atenda às diversas necessidades dos alunos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Constituição Federal (1988) garantem a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a oferta de atendimento educacional especializado. Portanto, investir na formação contínua dos educadores é essencial para cumprir essas diretrizes legais e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

O currículo escolar deve ser orientado para a inclusão de todos os alunos, proporcionando acesso aos bens culturais e ao conhecimento. A escola entende a diversidade como uma característica intrínseca da espécie humana, abrangendo experiências culturais, personalidades e formas de perceber o mundo. Conforme Rodrigues (2003, p. 92), a diferenciação curricular deve aproveitar o potencial educativo das diferenças, tratando a classe como um grupo heterogêneo. Essa abordagem é fundamental para a formação de indivíduos que se reconheçam como membros de um grupo, promovendo a humanização e a inclusão.

A inclusão também abrange a descendência Afro-brasileira, os indígenas, a diversidade cultural e de gênero, entre outros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais recomendam que os PPPs estabeleçam objetivos claros e procedimentos específicos para combater o racismo e valorizar as histórias e culturas Afro-brasileira e africana. A escola deve utilizar o PPP para reorientar a organização escolar, combatendo o racismo e valorizando a diversidade étnico-racial.

A diversidade socioeconômica e cultural dos alunos da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima exige uma proposta pedagógica que valorize e respeite as diferenças. A escola deve implementar práticas pedagógicas que combatam todas as formas de discriminação e preconceito, conforme enfatizado pela BNCC, que destaca a necessidade de uma educação que promova o diálogo com a diversidade cultural (Brasil, 2018).

A análise do tratamento com a diversidade na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima revela um compromisso com a inclusão e a promoção da igualdade de oportunidades. No entanto, é necessário continuar investindo na formação de profissionais especializados e na implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. Ao adotar uma abordagem crítica e reflexiva sobre o currículo, a escola pode fortalecer seu compromisso com a justiça social e a inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na dimensão IV-Gestão Escolar Democrática, no eixo que trata da Análise de Tratamento de Conflitos na Escola, são abordadas questões importantes como, Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, combate ao bullying e cyberbullying, porém

não faz menção ao racismo, tão evidente na sociedade. Observa-se um certo silenciamento sobre o tema tão relevante nos conflitos na escola. O racismo é uma questão crítica que afeta profundamente o ambiente escolar e a sociedade em sua totalidade. A ausência de menção ao racismo em discussões sobre conflitos escolares pode ser vista como um silenciamento preocupante, considerando especialmente o impacto significativo que o racismo tem sobre estudantes negros e pardos.

O racismo estrutural se manifesta de várias formas nas escolas, desde a desigualdade de acesso e oportunidades até a discriminação direta e indireta que alunos e professores enfrentam (Silva, M. 2020). Dados mostram que estudantes negros e pardos têm taxas mais altas de reprovação e abandono escolar, além de enfrentarem mais barreiras no acesso à educação de qualidade (Oliveira, 2019).

Para combater o racismo nas escolas, é essencial implementar uma educação antirracista que reconheça e confronte esses preconceitos históricos (Freire, 2021). Isso inclui a formação de professores, a revisão de currículos e materiais didáticos e a criação de políticas escolares que promovam a inclusão e a equidade (Santos, 2018).

No eixo que trata dos objetivos e metas da instituição, destacam-se vários objetivos da instituição, dentre eles, podemos destacar alguns objetivos que contemplam a educação das relações Étnico-Raciais como:

Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através do trabalho integrado entre as áreas do conhecimento, desenvolvendo projetos interdisciplinares que envolva toda a comunidade nas ações educativas num processo cooperativo de formação de sujeitos capazes de práticas de cidadania e emancipação, com bases de consciência política e histórica da diversidade étnico-cultural, capazes de se autoafirmarem e viver numa sociedade plural.[...] Respeitar a diversidade, desenvolvendo ações pedagógicas que permitem a reflexão e a sensibilização do indivíduo, sendo capaz de mudar atitudes e valores para viver numa sociedade plural; [...] Permitir e favorecer o convívio em eventos como palestras, intervalos de aulas, momentos vividos no pátio, competições esportivas, intercâmbios culturais, viagem programada levando os alunos envolvidos em projeto (ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, 2024, p. 21-22).

Esses objetivos são essenciais para criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos possam se sentir valorizados e respeitados. A implementação dessas metas pode ajudar a combater o racismo e outras formas de discriminação, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

No eixo da concepção de educação, o documento destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no espaço escolar. Destacando que é um grande desafio trabalhar com as diferenças, citando os Parâmetros Curriculares Nacionais da Pluralidade Cultural, e expondo que viver democraticamente em uma sociedade plural exige respeito à

diversidade étnica e cultural.

O documento utilizou trecho retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural do Ministério da Educação do Brasil, publicado em (1997) que aborda a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural como parte essencial da identidade nacional e de combater qualquer forma de discriminação.

Ao final dessa abordagem, destaca-se a concepção filosófica e pedagógica da escola, fundamentada no respeito à diversidade. Essa concepção visa transformar atitudes e valores por meio de um trabalho de conscientização, politização e desenvolvimento da criticidade cidadã, promovendo a transformação da realidade.

No eixo sobre “Cultura” o documento reconhece a diversidade cultural existente na sociedade brasileira, pontuando que a escola é o espaço que evidencia essas diferenças. Trabalhar com essas diferenças é o grande desafio para os professores. Explica sobre a importância do respeito às diferenças viver democraticamente, como orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais da Pluralidade Cultural. Nas páginas 26 e 27 do documento, são abordados dois eixos específicos, cujo temas são a “Diversidade Cultural e Inclusão” e “Relações Étnico-Raciais”.

No texto sobre cultura no Projeto Político Pedagógico (PPP), conceitua-se o que é diversidade cultural, destacando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade e na escola. Isso inclui diferentes etnias, religiões, línguas, gêneros e outras características identitárias. O texto aborda a importância da escola na promoção da inclusão, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e acesso a recursos, independentemente de suas características identitárias. Também discute os desafios de trabalhar a diversidade, destacando a importância de combater estereótipos e preconceitos para promover uma convivência harmoniosa e respeitosa. Além disso, menciona algumas leis e diretrizes que promovem a educação sobre a história e cultura Afro-brasileira e indígena, reforçando a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural.

No eixo Relações Étnico-Raciais, aborda-se que este tema está integrado no currículo e na pedagogia da escola, conforme previsto em lei, visando respeitar e preservar as especificidades culturais, tradições e importância histórica e social dos diferentes grupos. O currículo inclui materiais didáticos e atividades que promovem eventos culturais e reflexões sobre questões Étnico-Raciais, além de campanhas contra o racismo.

A escola é vista como um espaço sociocultural onde se constroem relações interpessoais e vínculos afetivos, fundamentais para o sentimento de pertencimento e a promoção de uma

cultura de paz e acolhimento. A legislação que embasa essas práticas inclui a Lei 10.639/03, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira-brasileira e africana, e a Lei 11.645/08, abrangendo também a história e cultura indígena. Além disso, são seguidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Implementação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Com a análise do documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem, podemos concluir que o currículo formal está, de maneira geral, alinhado com as diretrizes educacionais e legislações que valorizam a educação das relações Étnico-Raciais.

4.2 O Papel e as Ações da Instituição escolar Nossa Senhora de Fátima na efetivação da Lei 10.639/03

Nesse último eixo vamos tratar as questões feitas aos colaboradores abordamos quais as ações que a escola tem realizado para implementar a lei 10.639/03 e quais os recursos pedagógicos disponibilizados para que isso ocorresse, como os professores implementam o que orienta as diretrizes sobre a Lei n.º 10.639/03. Esses questionamentos foram feitos visando compreender quais as dificuldades e resistências encontradas no trato dessas temáticas.

Nesse primeiro momento, começaremos analisando as respostas das entrevistas sobre como a escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados aos temas e abordagens propostos pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Quadro 15 – Sétimo Eixo

Eixo	Ações da Escola: projetos, conteúdos e atividades relacionados aos temas e abordagens propostos pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes
Professora Colaboradora I	Sim hoje nessa novo modelo de ensino médio a gente tem oportunidade discutir com nossos pares e até mesmo com outros professores da linguagem para o planejar. No planejamento sempre colocamos os conteúdos referente a esse debate da Lei 10.639. Então nos sentamos reunimos os materiais e formulamos as trilhas sempre tentando trabalhar nesse contexto e aprofundar nessas abordagens. A escola da abertura para no nosso planejamento para que possamos colocar esse conteúdo em prática. Referente aos projetos principalmente após a pandemia os projetos ainda estão um pouco mais simplistas, às vezes elabora um projeto só mesmo novembro só no Dia da Consciência Negra. Não tem projetos anuais sobre o tema que debate o ano todo, mas em sala de aulas os conteúdos são trabalhados por nós mesmo.
Professora Colaboradora II	Não relatou.
Professora Colaboradora III	Nós já trabalhamos em um grupo grande nos anos anteriores em relação a temática com projetos que mobilizavam toda escola [...], mas atualmente está assim solto cada professor está abordando à sua maneira na sua disciplina, não tem um projeto integrador. Por exemplo na disciplina de português eu trabalho a literatura abordando a temática [...], não envolvendo toda a escola é cada professor na sua realidade na sua disciplina. Teve momentos em que essa interação foi maior que movimentou toda a escola então, porém nos últimos anos no período pós pandemia vejo que cada professor trabalha na maneira isolada essa temática.

	<p>Na atualidade está sendo mais individualizado visto que a gente precisa cumprir um cronograma de material, então cada professor tenta se organizar de alguma forma. Eu me lembro que já teve época que na escola trabalhou essa temática. Acho que por 2 anos consecutivos teve um projeto. Acho que o nome do projeto era “Somos todos Negros” onde atingiu toda escola pois, todos os profissionais aderiram ao projeto envolvendo todas as turmas e mobilizando a comunidade escolar [...]. na [...]ofertamos um curso de patchwork com bordados de desenhos com temáticas africanas. Foi uma forma de trazer a comunidade então, os professores que tinham a habilidade ministraram o curso para alunos, pais de alunos, funcionários da escola. Esse projeto nasceu como proposta de uma formação dos funcionários da escola que trabalham no Apoio que optaram por esse tema. Mas os professores se juntaram para ajudá-los e foram inseridos e foi assim uma coisa maravilhosa. Paralelo a isso tinha as temáticas trabalhadas em salas de aulas, tinha as pinturas africanas em telhas e cartazes. E tiveram também as apresentações de dança produções, textuais, gravuras, lanches com cardápios voltados para alimentação de origem africana, entre outras atividades. O fechamento desse projeto foi na Semana da Consciência Negra. Foi uma semana maravilhosa onde percebemos o engajamento dos alunos, a alegria que a gente podia ver nos alunos. Nós convidamos palestrantes entre elas a professora Joana Dark para falar da história da cultura africana. Nós realizamos um desfile na escola com premiações da beleza negra masculina e feminina negra. Percebemos o quanto nossa escola precisava daquilo, porque na nossa escola nós temos identidades negras que estavam escondidas que estavam ali introvertidas. E com essa ação que teve na escola podemos ver a alegria de algumas alunas no movimento. Lembro que tiveram duas alunas acho que irmãs que elas ficaram encantadas, porque elas são negras muito bonitas e eram introvertidas, então com esse projeto parece que se desabrocharam. Não me recordo direito, mas acho que uma delas foi ganhadora da premiação. Uma das premiações foi um book de fotos que elas ganharam para tratarmos a autoestima. Então assim. meu Deus, aquilo ali para aquelas meninas foi uma coisa extraordinária! Nós percebemos que a partir daquele momento elas não se escondiam mais. Se desabrocharão elas cresceram, porque elas viram que elas são negras que elas têm uma história que elas têm uma identidade. No outro ano a gente teve também esse projeto da beleza negra não me recordo mais acho foi após a pandemia que realizamos um concurso online da beleza negra, muitas pessoas também se interagiram e a gente fez isso através da rede social onde os alunos que mais se engajaram venceria, também foi maravilhoso. No meu ponto de vista esse projeto deveria voltar essas ações deveriam voltar a ter na escola. Trabalhar um projeto voltando para toda a escola que trabalhasse de forma interdisciplinar que abrangesse todos os nossos alunos todas as turmas.</p>
Professor Colaboradora V	<p>Toda a estrutura da escola como você percebe que ela trabalha essa temática. Temos na escola convidados para falar sobre a temática. Tem professores que desenvolvem projetos com os alunos sobre isso. Também eles trazem alguém da área do direito para falar ou até mesmo da área da história com a professora Joana D'arc que já veio palestrar se não me engano geralmente na semana da consciência Negra. Tivemos também um curso trabalhado por um formador da DRE que abordou o tema socioemocional no qual propôs montarmos fazendo um projeto que aborda sobre os povos indígenas e africanos. Os professores da área da linguagem irão desenvolver esse projeto com todos os alunos.</p>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Segundo o exposto pela Professora Colaboradora I, o novo modelo de Ensino Médio⁷³, oportuniza discussões e planejamentos com outros professores, sendo algo positivo, uma vez que o planejamento colaborativo permite a troca de ideias e a construção de estratégias mais eficazes para abordar a Lei 10.639/03. Ainda conforme a referida professora, os conteúdos

⁷³ O Novo Ensino Médio é uma reforma educacional no Brasil que visa flexibilizar o currículo escolar, permitindo que os estudantes escolham áreas de interesse para aprofundar seus estudos. A reforma inclui a ampliação da carga horária e a introdução de itinerários formativos, que são conjuntos de disciplinas optativas focadas em áreas específicas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O objetivo é tornar a educação mais relevante e alinhada com as necessidades e interesses dos alunos, preparando-os melhor para o mercado de trabalho e para a vida acadêmica.

referentes à Lei 10.639/03 são sempre incluídos no planejamento, demonstrando um compromisso com a implementação da Lei e com a promoção da história e cultura Afro-brasileira e Africano no currículo escolar, com abertura para que esses conteúdos sejam colocados em prática. Desse modo, o apoio institucional é crucial para a efetiva implementação de qualquer projeto pedagógico.

As Professoras Colaboradoras I, III e IV observaram, quanto aos projetos desenvolvidos na escola, que houve uma simplificação dos projetos pós-pandemia, muitas vezes limitados a eventos específicos como o Dia da Consciência Negra.

Na perspectiva das respectivas professoras, no anteriormente, a escola trabalhava integradamente com projetos que mobilizavam toda a comunidade escolar, indicando um esforço coletivo e coordenado para abordar a temática da Lei 10.639/03, promovendo uma maior interação e engajamento entre os professores e alunos.

Atualmente, cada professor está abordando a temática isoladamente, dentro de suas disciplinas, o que pode retratar as mudanças e os desafios trazidos pela pandemia, que dificultaram a realização de projetos integradores e colaborativos. Além disso, a ausência de um projeto integrador que envolva toda a escola, limita o impacto e a profundidade com que os temas da Lei 10.639/03 são trabalhados. Desse modo, os projetos integradores são importantes para criar uma abordagem mais holística e abrangente, que envolva toda a comunidade escolar, cuja abordagem seja significativa e enriquecedora para professores e alunos.

A respeito dos projetos, Santana e Souza (2024) enfatizam que a escola e os professores que adotam uma pedagogia de projetos incentivam os alunos a verem o conhecimento de forma integrada, conectando diferentes disciplinas. Essa metodologia permite que os alunos se envolvam e se conectem com os projetos de pesquisa, despertando seu interesse, fazendo-os pensar de forma crítica, promovendo sua independência e os envolvendo mais ativamente na sociedade.

De acordo com Hernández (1998), a função dos projetos pedagógicos é transformar a sala de aula em um ambiente mais atrativo, dinâmico e interativo. Ele sugere que os projetos devem auxiliar na organização dos conhecimentos escolares, no tratamento da informação e na conexão entre diferentes conteúdos, focando em problemas ou hipóteses que facilitem a construção do conhecimento pelos alunos e a transformação da informação de várias disciplinas em conhecimento próprio.

Santana e Souza (2024) também sugerem que trabalhar com projetos focados na diversidade étnico-racial ajuda os alunos a repensarem seu papel na sociedade e a refletirem

sobre eventos históricos. Esse tipo de projeto deve incentivar discussões amplas, permitindo que os alunos explorem o tema, esclareçam dúvidas, formulem hipóteses e desenvolvam pensamento crítico. Pois a pedagogia de projetos, como método de ensino, busca conectar o aprendizado escolar com a realidade, tornando a educação mais relevante e significativa para os alunos. Em outras palavras, o projeto pode ser uma solução eficaz para fortalecer a escola, ajudando professores e alunos a lidarem com a diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

A Professora IV descreveu de maneira detalhada e com muito saudosismo, sobre os projetos anteriormente desenvolvidos na escola. Porém, antes de começar as análises das atividades desenvolvidas destacadas pela Professora Colaboradora VI, vamos analisar o nome do projeto denominado “Somos todos negros”, essa expressão é uma afirmação que de certa forma busca promover a solidariedade e a empatia em relação às lutas enfrentadas pela população negra. Para discutir a importância de fomentar discussões sobre o racismo não somente pela população negra, mas também pela população branca, é essencial abordar os conceitos de branquitude e negritude.

O conceito de branquitude refere-se à posição social e aos privilégios associados à identidade branca em sociedades racialmente hierarquizadas. Segundo Ruth Falkenberg (1993), a branquitude é um “lugar estrutural” de vantagem racial, um “ponto de vista” sobre a sociedade e uma “construção cultural” que molda as experiências e percepções dos indivíduos brancos. Discutir a branquitude é crucial para a população branca reconhecer seus privilégios e como eles contribuem para a manutenção do racismo estrutural.

A negritude, por outro lado, é um movimento cultural e político que surgiu na década de 1930, liderado por intelectuais negros como Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Léon Damas. Esse movimento busca valorizar a identidade negra, a cultura Africana e a resistência contra a opressão colonial. A negritude enfatiza a importância do orgulho racial e da solidariedade entre os povos negros, promovendo a conscientização sobre as contribuições culturais e históricas da população negra.

Fomentar discussões sobre racismo que incluam tanto a população negra quanto a branca é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Segundo Hooks (1992), a educação antirracista deve envolver todos os indivíduos, independentemente de sua raça, para poderem compreender as dinâmicas de poder e privilégio que perpetuam o racismo.

Educar a população branca sobre a branquitude e seus privilégios é essencial para a desconstrução do racismo. Como aponta Peggy McIntosh (1988), reconhecer os privilégios da branquitude é o primeiro passo para que os indivíduos brancos atuem como aliados na luta

contra o racismo, promovendo mudanças estruturais e culturais.

Promover a solidariedade e a empatia entre diferentes grupos raciais é crucial para a construção de uma sociedade antirracista. A expressão “Somos todos negros” pode ser vista como um convite para que todos, independentemente de sua raça, se unam na luta contra o racismo e na valorização da diversidade cultural.

Segundo o que foi apresentado no relato da Professora VI, o projeto “Somos Todos Negros” desenvolveu várias atividades ao longo de dois anos, envolvendo toda a escola e a comunidade escolar, na tentativa de promover a inclusão, a valorização da cultura Africana e o fortalecimento da identidade negra.

Observe as atividades desenvolvidas no quadro abaixo:

Quadro 16 – Projeto “Somos Todos Negros”: Atividades Desenvolvidas

Atividades desenvolvidas	Público-alvo
Cursos de patchwork com temáticas africanas	Alunos, pais e funcionários da escola
Discussões e atividades relacionadas à diversidade étnico-racial	
Pinturas Africanas (telhas e cartazes)	
Apresentações de Dança (performances culturais com temáticas africanas)	
Produções textuais e gravuras	
Lanches com cardápios africanos	
Palestras (culminância)	
Desfile (culminância)	
Premiações (culminância)	

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

O desenvolvimento das atividades dispostas acima enriqueceu o currículo e o conhecimento de toda a comunidade escolar, uma vez que todos puderam ter acesso a informações, desenvolver e prestigiar as atividades organizadas pela escola.

Embora a professora destaque os benefícios do projeto na autoestima dos alunos, é importante refletir sobre a realização do projeto. A partir do que é defendido por Hall (1996) acerca da identidade cultural como processos dinâmicos e contextuais, influenciados por práticas discursivas e culturais, o desfile de beleza negra pode ser visto como uma prática discursiva que contribui para a construção e afirmação da identidade negra, não sendo, por sua vez, apenas uma celebração estética, mas um ato de resistência e empoderamento.

O desfile possibilita aos alunos negros se verem representados de maneira positiva, desafiando os estereótipos e preconceitos raciais que predominam muitas vezes na sociedade, possibilitando a promoção da conscientização racial e a valorização da cultura Afro-brasileira,

alinhandos-se com a ideia de Hall (1996) de que a identidade é um processo de negociação e representação.

Ao envolver a comunidade escolar e destacar a beleza e a cultura negra, o evento ajuda a construir uma identidade coletiva que reconhece e celebra a diversidade étnico-racial. Portanto, sob essa ótica, o desfile de beleza negra pode ser visto como uma ferramenta poderosa e potencializadora para a educação antirracista, promovendo a autoestima dos alunos negros e fortalecendo a coesão social na escola.

Quanto aos aspectos negativos sobre desfiles de beleza negra, promovidos por escolas no Dia da Consciência Negra, podemos destacar que esses eventos podem, inadvertidamente, reforçar padrões de beleza e estereótipos, mesmo quando a intenção é celebrar a diversidade e a identidade negra.

Frantz Fanon (2008) discute como os padrões de beleza eurocêntricos podem impactar negativamente a autoestima e a identidade das pessoas negras, argumentando que a valorização da aparência física pode perpetuar a opressão e a desvalorização das características negras, ao invés de promover uma verdadeira emancipação e reconhecimento da diversidade.

Estudos realizados por Silva, M. (2020) em seu artigo “A (in)visibilidade da beleza negra sob uma perspectiva ética e estética-filosófica: quando o corpo se torna político”, investiga as percepções de mulheres negras sobre sua relação com o cabelo, beleza e emancipação, evidenciando a necessidade de contextualizar esses aspectos de uma educação mais ampla e mais profunda sobre a história, a cultura Afro-brasileira e as lutas contra o racismo.

Em seu artigo intitulado “Visibilidades e Invisibilidades: A mulher negra e a moda na sociedade brasileira” Silva, P. B. G. (2017) aborda a representação da mulher negra na moda e discute como a moda pode ser um campo de análise para entender as dinâmicas de opressão e resistência. Não podemos deixar de citar também as contribuições de Braga (2015) em seu livro “História da beleza negra no Brasil: discurso, corpos e práticas” que explora a história da beleza negra no Brasil, discutindo os discursos e práticas que moldam as percepções de beleza e identidade racial.

Oliveira (2019), em seu artigo “Soltando o cabelo e a voz das meninas negras na escola” destaca que a escola muitas vezes reproduz práticas racistas e que é necessário um olhar crítico sobre as relações Étnico-Raciais para que projetos como esses não reforcem fantasias de igualdade social e democracia racial.

Essas críticas sugerem que, para que os desfiles de beleza negra sejam realmente

eficazes, eles devem ser parte de um esforço mais amplo e contínuo de educação antirracista e valorização da cultura negra.

De acordo com a Professora Colaboradora IV, após a pandemia, houve uma tentativa de continuar com o projeto de beleza negra de forma online, cuja ação obteve êxito, revelando a capacidade de adaptação da escola e dos professores para continuar promovendo esses temas, mesmo em circunstâncias desafiadoras. Entretanto, atualmente, o trabalho está mais individualizado devido à necessidade de cumprir cronogramas de material impostos pela política educacional do Estado.

Dessa maneira, cada professor tenta se organizar de alguma forma, o que pode indicar uma falta de coordenação e integração entre as disciplinas. Contudo, há um desejo dos docentes em retomar os projetos integradores, do qual foi expresso pela Professora III e IV. Os projetos integradores, na perspectiva das professoras, devem envolver toda a escola, bem como o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, por acreditarem que essas ações garantem uma abordagem mais eficaz e abrangente dos temas da Lei 10.639/03.

O Professor Colaboradora V também mostra que a escola se esforça significativamente para tentar abordar os temas da Lei 10.639/03 mediante palestras, projetos desenvolvidos por professores e cursos sobre temas socioemocionais.

Os Professor Colaboradores IV e V, mencionaram a importância das parcerias com outras instituições nas palestras promovidas pela escola para falar sobre a Lei n.º 10.639/03 citando a participação de especialistas sobre a temática, incluindo profissionais da área do direito como Jefferson Antonione Rodrigues⁷⁴ e da área de história a professora Joana D'arc⁷⁵.

⁷⁴ Jefferson Antonione Rodrigues é um acadêmico e profissional com uma vasta formação e atuação em diversas áreas. Destaca-se especialmente por seu envolvimento com questões raciais e culturais. Aqui está uma síntese de seu currículo, com ênfase em seu conhecimento e atuação sobre questões raciais: Doutorando em Ciências Ambientais pela UNEMAT. Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo UNIVEM. Graduado em Direito pelo UNIVEM. Também possui Mestrado e Bacharelado em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional. Graduação em Pedagogia pela INTERVALE. Pós-Graduações: em Direito Ambiental Urbano pela UFMT e Segurança do Trabalho pela FAVENI. Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela INTERVALE. Direito Penal e Processual Penal, Direito Internacional, Direito Médico e Hospitalar, Justiça Restaurativa e Mediação de Conflitos (todas previstas para 2024). Atuação Profissional: Docente no curso de Direito da UNEMAT. Docente e coordenador na Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), com destaque para projetos de extensão e responsabilidade social. Mediador de Conflitos certificado pelo Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso. Envolvimento com Questões Raciais: Coordenou o Grupo de Estudos “Garantismo Constitucional, Violência Doméstica Negra e Direito Sistêmico” e “Garantismo Constitucional, Cultura e História Afro” na Academia Brasileira de Direito Constitucional (ABDCONST) em Curitiba/PR. Líder do Grupo de Pesquisas Direito, Historiografia e Cultura Brasileira na FCARP. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

⁷⁵ Mestre em Teologia pela faculdade EST de São Leopoldo do RS na linha de pesquisa: Gênero, Feminismo e Diversidade (2017), possuindo Graduação (1997) e Pós-graduação (2002) pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2002). Professora de História da Escola de Educação Básica Padre José de Anchieta, no município de Araputanga-MT. Atuando ainda como docente na Faculdade Católica Rainha da Paz, nas disciplinas de Cultura Teológica, Seminário de Pesquisa da História Africana e indígena; Metodologia do Ensino

O Professor Colaborador V ainda destaca, que essas palestras são realizadas especialmente durante a Semana da Consciência Negra, o que revela que existência da Lei n.º 10.639/03 não garante sua aplicabilidade, pois ainda temos muitos desafios para promover uma educação comprometida com a luta contra o racismo.

Silva, P. B. G. (2017), em uma entrevista ao site ‘Brasil de fato’, destaca que apesar de pesquisas indicarem o aumento no número de professores preocupados com a educação das relações Étnico-Raciais, a implementação dessa educação ainda depende muito das iniciativas individuais dos referidos profissionais. Ela observa que é raro isso ser uma política institucional das instituições escolares e que, geralmente, as atividades relacionadas são limitadas ao mês da Consciência Negra.

Conforme a autora, há a necessidade de avaliar a formação dos professores e os princípios que eles trazem para a sala de aula, especialmente aqueles que buscam promover uma sociedade democrática e igualitária.

Silva T. D. da. (2018) em seu trabalho “Educação antirracista: Análise de uma experiência didática na Semana da Consciência Negra em uma escola da rede pública de Niterói”, destaca que os principais fatores que contribuem para a ineficácia da Lei n.º 10.639/03 são as instituições de ensino, especialmente as universidades que formam professores, uma vez que não dão a devida importância ao tema, possuindo desqualificação e/ou falta de envolvimento da comunidade escolar na abordagem do tema com os alunos. Além desses pontos, Silva, T. D. da. (2018) ainda enfatiza a necessidade de um programa público de formação de professores e condições para que esses profissionais tenham acesso à formação continuada, a importância de se criar mecanismos para o governo garantir a aplicação da lei, bem como o aumento na divulgação da Lei nas mídias para que ela chegue a todos os segmentos da sociedade.

Em decorrência dos desafios para a efetivação da Lei n.º 10.639/03, torna-se urgente a incorporação da educação para as relações Étnico-Raciais de forma permanente no currículo escolar, em vez de limitá-la a eventos pontuais como a Semana da Consciência Negra, tal como pontua Ponce e Ferrari (2022) em seu artigo “Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública”, publicado na revista Práxis Educativa.

da História e da Geografia; Educação do Campo e Indígena, Avaliação da Aprendizagem e Educação Escolar, Metodologia de Educação para Jovens e Adultos, Introdução a Filosofia e a Sociologia com ampla experiência na área de História e Direitos Humanos. Atualmente trabalhando com projeto de Curricularização e Extensão desenvolvendo. Atuando nas causas sociais comunitárias a frente da diretoria da Associação Esperança. (Texto informado pelo autor). Disponível: <<https://buscatalogica.cnnpq.br/buscatalogica/busca.do>> Acesso: 28 out. 2024.

O Professor Colaborador V também relatou que participou de um curso ministrado por um formador da DRE, tal como apresentado em seu relato, disposto no oitavo eixo, cuja formação abordou o tema socioemocional. Nessa formação, houve a criação de um projeto que aborda os povos indígenas e africanos, do qual será desenvolvido na escola pelos professores da área da linguagem.

Analisando de forma geral sobre as ações da escola referente ao projeto que engloba o tema da educação das relações Étnico-Raciais, percebemos que eles não são corriqueiros e, quando realizados, suas atividades se concentram apenas no mês de novembro. Apesar do esforço de alguns professores que têm uma certa consciência da importância em trabalhar a temática relacionada em suas aulas, o que prevalece são ações isoladas, como descrito por Silva, P. B. G. (2017).

Desse modo, buscamos compreender e analisar como a temática está sendo implementada pelos Professores Colaboradores, cujas colocações se apresentam no eixo disposto abaixo:

Quadro 17 - Oitavo Eixo

Eixo	Implementação dos conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira e suas diretrizes em suas aulas
Professora Colaboradora I	Eu estou trabalhando com material materiais anexos. O que que seriam esses materiais? Sempre coloco no meu plano de aula materiais anexos. Materiais a mais que eu trabalho com eles fora da apostila. Eu pego teorias que já foram trabalhados sobre essas culturas e levo para dentro da sala de aula. Eu pego por exemplo a minha dissertação, já levei para sala de aula que trabalha religião. Eu levo imagens, levo texto levo teóricos como Reginaldo Plandi para trabalhar tanto cultura e essa questão de difusão religiosas. Na sala trabalho com esses materiais eu pego textos teóricos e levo para a sala de aula, também coloco eles para pesquisar bastante, trabalho muito com pesquisa.
Professora Colaboradora II	Procuro explicar o porquê que está errado, explicar por que que é incorreto, explicar o que significa chamar o colega de macaco, explicar o que significa chamar o colega de africano em tom pejorativo, porque que é negativo essa ideia da inferiorização do negro [...] agora ações específicas para sedimentar mesmo o conteúdo eu não tenho feito, eu tenho sido falha na aplicação mais específica do conteúdo. Acaba que ali na rotina a gente aborda, os livros trazem [...] falta no meu ponto de vista e na minha avaliação, que preciso melhorar a abordagem dessas temáticas na minha disciplina.
Professora Colaboradora III	Então, nas minhas aulas de Português ou de Artes, gosto de trabalhar com gêneros textuais como lendas, contos africanos, entre outros. Tento abordar a cultura Afro-brasileira, a música, a dança, a culinária e a vestimenta. Sempre procuro trabalhar com os alunos essa percepção, não só na rede estadual, mas também na rede municipal. Sempre retomando nosso tripé de formação e refletindo sobre porque somos tão diferentes, tão distintos uns dos outros. Assim, sempre tento trabalhar com eles através da leitura de gêneros textuais literários, pesquisas e debates, sempre abordando essa temática.
Professora Colaboradora IV	Eu sempre procuro, enquanto professora de Língua Portuguesa, trabalhar as redações argumentativas e dissertativas, que são cobradas no Enem. Eu trabalho com charges, que acho muito bacanas porque levam o aluno a refletir sobre o assunto[...]. Um dia, questionei os alunos se não houvesse essa lei, será que isso seria abordado nas escolas? Em qualquer oportunidade que eu tiver, gosto de correr atrás e ver se há pessoas que podem vir falar, fazer de forma mais dinâmica sobre o assunto. Eu gosto muito de trabalhar com seminários, porque é o aluno abordando e passando para a gente o que ele conseguiu

	aprender. Quando chega novembro, intensificamos com palestras, produções e apresentações de coisas que os alunos já estão fazendo o ano inteiro.
Professor Colaborador V	Até agora, desde o início do ano, não consegui implementar esses conteúdos porque temos um prazo curto para cumprir o que o material estruturado pede. No entanto, ainda esse ano através da formação diálogos socioemocionais, vamos desenvolver um projeto na escola que abrangerá várias questões, incluindo as leis 10.639 e 11.645. Esse projeto englobará tudo isso e será abordado de forma geral com todos os discentes da escola.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

A Professora Colaboradora I, em seu relato, mencionou o uso de materiais anexos, os quais são recursos adicionais ao material didático oficial. Isso inclui teorias, dissertações, imagens e textos de teóricos. Essa prática está alinhada com a perspectiva de Bittencourt (2004), que enfatiza a importância de diversificar os materiais didáticos para enriquecer o ensino e proporcionar uma visão mais ampla e crítica dos conteúdos históricos.

Ao levar teorias e dissertações para a sala de aula, a professora busca promover uma abordagem crítica e acadêmica, na tentativa de engajar os alunos com pesquisas e teorias mais complexas, entretanto, mais sólidas e assertivas, o que proporciona uma compreensão mais profunda das contribuições da população Africana e Afro-brasileira para a sociedade, tal como enfatiza Munanga (1999).

A difusão religiosa e cultural, por meio de textos teóricos e imagens, reflete as abordagens de Paim (2010) e Mullet (2007), dos quais defendem a inclusão de aspectos culturais e religiosos para uma compreensão abrangente da história Afro-brasileira, o que ajuda os alunos a reconhecerem a diversidade e a riqueza das culturas desse grupo étnico.

De acordo com Guimarães (2005) e Kaimi (2012), o incentivo à pesquisa é uma prática fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos, uma vez que estes passam a construir seu próprio conhecimento e desenvolver habilidades investigativas, se colocando como protagonistas e possibilitando averiguar a gama de possibilidades de pesquisas e a dimensão das perspectivas que podem ser abordadas.

A implementação dos conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas, conforme descrito pela Professora Colaboradora I, está em consonância com as diretrizes e recomendações de diversos estudiosos da área, onde a utilização de materiais extras, a integração de teorias e pesquisas, o enfoque na cultura e difusão religiosa e o incentivo à pesquisa, são práticas que enriquecem o ensino aprendizagem e promovem uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos.

De acordo com Professora Colaboradora II, a abordagem do tema se dá em suas aulas cotidianamente, onde ela problematiza as falas inadequadas dos alunos, alinhando assim com a

perspectiva de Munanga (1999), que defende a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos no ambiente escolar, promovendo uma educação antirracista. Embora a referida professora faça a abordagem do que está disposto na Lei 10.639/03, reconhece a ausência de ações específicas para sedimentar o conteúdo, avaliando criticamente o seu fazer pedagógico, enfatizando a necessidade de melhorar a abordagem do tema. Guimarães (2005) e Kaimi (2012) ressaltam a importância da autocritica e da formação continuada dos professores para aprimorar a prática docente e garantir uma educação de qualidade que contemple a diversidade cultural e histórica.

Além disso, Bittencourt (2004) destaca a importância de um planejamento estruturado e direcionado para abordar de maneira eficaz os conteúdos de história e cultura Afro-brasileira, sugerindo que a falta de um plano específico pode comprometer a profundidade do ensino. Ela argumenta que um currículo bem delineado não só enriquece o conhecimento dos alunos sobre a contribuição dos afro-brasileiros para a sociedade, mas também promove a valorização da diversidade cultural. Sem um planejamento adequado, os educadores podem enfrentar dificuldades em transmitir a relevância histórica e cultural desses conteúdos, resultando em uma compreensão superficial e fragmentada por parte dos estudantes. Portanto, a implementação de estratégias pedagógicas específicas é essencial para garantir um ensino mais inclusivo e abrangente.

Quanto a presença do tema nos livros didáticos, a Professora II destacou que estes são insuficientes, evidenciando a necessidade e importância da integração de materiais didáticos do uso de atividades complementares, como projetos e pesquisas, que enriquecem o ensino e proporcionam uma compreensão mais ampla e crítica dos conteúdos (Paim, 2010; Mullet, 2007).

A partir do exposto pela Professora II, é possível verificar seu compromisso com a problematização de preconceitos e estereótipos no cotidiano escolar, mas também aponta para a necessidade de um planejamento mais estruturado e específico para abordar de forma eficaz os conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira, para desse modo, garantir a efetivação da Lei 10.639/03.

A Professora Colaboradora III mencionou que, em suas aulas de Português e Artes, trabalha com gêneros textuais como lendas e contos africanos, além de abordar a cultura Afro-brasileira através da música, dança, culinária e vestimentas. Tal abordagem vai ao encontro do disposto na Lei 10.639/03, bem como as perspectivas de Paim (2010), que enfatiza a importância da integração de diferentes áreas do conhecimento para proporcionar uma

compreensão mais rica e diversificada da cultura Afro-brasileira.

Além disso, a Professora Colaboradora III também destacou a importância de trabalhar com os alunos a percepção da diversidade cultural, cuja ação desenvolve tanto na rede estadual quanto na municipal. Nessa perspectiva, Munanga (1999) enfatiza a necessidade de promover a reflexão sobre as diferenças culturais e a valorização da diversidade como parte fundamental da formação dos alunos. De acordo com a referida professora, em suas aulas recorre a pesquisas, leitura de gêneros textuais literários e debates como estratégias pedagógicas para abordar a temática Afro-brasileira, uma vez que envolve os alunos em atividades investigativas e debates, possibilitando o desenvolvimento de habilidades críticas, posicionamentos reflexivos e ações conscientes, sendo construções significativas para a formação de cidadãos ativos (Guimarães, 2005; Kaimi, 2012).

A Professora Colaboradora IV mencionou a utilização do livro didático como base, uma vez que estes geralmente abordam o contexto histórico, entretanto, busca complementar com questionamentos e atividades discursivas e objetivas. Para tanto, usa charges e cartuns, visando levar os alunos a um posicionamento de reflexão quanto as políticas públicas e as questões sociais voltadas à população Afro-brasileira, cuja ação se coloca como relevante, por favorecer o enriquecimento das discussões e do conhecimento adquirido pelos estudantes (Bittencourt, 2004).

Ademais, Paim (2010) e Mullet (2007) defendem utilizar de recursos visuais e artísticos como ferramentas pedagógicas eficazes para promover a reflexão crítica e a conscientização sobre temas sociais e culturais. O posicionamento pedagógico da Professora Colaboradora III reflete o que é afirmado por Munanga (1999) acerca da importância de desenvolver uma educação crítica que desafie os alunos a questionarem a realidade e a refletirem sobre as estruturas sociais e políticas que perpetuam a desigualdade.

Diante dos desafios educacionais, a Professora Colaboradora IV busca tornar suas aulas mais dinâmicas e engajadoras, seguindo as orientações de Guimarães (2005) e Kaimi (2012). Para isso, ela realiza seminários, debates, convida palestrantes e organiza atividades externas à sala de aula, como visitas à Câmara Municipal. Dessa forma, ela diversifica as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas, mantendo os alunos engajados e motivados a desenvolver uma aprendizagem ativa e participativa (Guimarães, 2005; Kaimi, 2012). A experiência e atuação da referida professora revela uma abordagem integrada e contextualizada para a implementação dos conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira, cujas práticas seguem as recomendações das Orientações e Ações para a ERER (2006) quanto ao uso de

diferentes textos e linguagens, especialmente na área de linguagens.

Quanto a essa discussão, o Professor Colaborador V enfatiza a dificuldade de implementar os conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira, devido ao prazo curto para cumprir o material estruturado. Esta rigidez do currículo se coloca como um obstáculo significativo para a inclusão de temas como este, daí a importância da flexibilidade curricular, uma vez que permite uma abordagem mais abrangente e crítica do Ensino de História, tal como sugere os estudos de Bittencourt (2004). Apesar das dificuldades iniciais, o Professor V planeja desenvolver um projeto sobre diálogos socioemocionais que abrangerá várias questões, incluindo as Leis 10.639 e 11.645, do qual deverá envolver e promover o engajamento de todos os discentes, o que possibilitará a promoção da igualdade e o respeito mútuo no ambiente escolar (Guimarães, 2005; Kaimi, 2012).

A partir do posicionamento do Professor Colaborador V, é evidente os desafios enfrentados na implementação dos conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira, em decorrência das limitações de tempo e currículo. No entanto, a iniciativa de desenvolver um projeto sobre diálogos socioemocionais que aborde essas questões, demonstra um compromisso com a inclusão e a educação holística (Munanga, 1999). A abordagem geral e inclusiva, planejada pelo referido professor está em consonância com as diretrizes de diversos estudiosos da área, que defendem a importância de projetos interdisciplinares e a inclusão de todos os alunos em discussões sobre diversidade cultural e histórica. Outro ponto importante sobre as ações relacionadas as questões Étnico-Raciais que questionamos os professores, é quanto ao tempo de duração dessas atividades, visando observar e analisar se essas são e/ou serão realizadas de forma contínua, ou se estão concentradas em alguma data específica.

Desse modo, a análise das narrativas revelou dois grupos distintos, uma vez que foi possível identificar que há aqueles que desenvolvem essas atividades de forma contínua e integrada ao longo do ano e aqueles que as concentram em datas específicas, como o mês da Consciência Negra.

As Professoras Colaboradoras I e III são exemplos de educadores que integram as questões Étnico-Raciais de forma contínua em suas práticas pedagógicas, uma vez que desenvolvem a temática ao decorrer de todo o ano letivo, evitando a concentração de atividades em datas comemorativas. A Professora Colaboradora III, por sua vez, adota uma abordagem intercalada, ajustando as atividades conforme o contexto do livro ou gênero textual específico. A abordagem contínua, valoriza a diversidade cultural e histórica de maneira permanente, tal como é sugerido Bittencourt (2008) e Munanga (2003).

Por conseguinte, e, em contrapartida, as professoras colaboradoras II e IV admitem que suas atividades são relacionadas à Consciência Negra e que estas se intensificam, principalmente no mês de novembro. Entretanto, a Professora Colaboradora IV enfatizou a importância das normativas e leis que tratam da aplicabilidade desses conteúdos na sala de aula, permitindo uma integração contínua dos temas. A partir da colocação do Professor V, é possível analisar que este adota uma abordagem reativa e contextualizada, aproveitando as oportunidades que surgem no material didático, e que embora nem sempre consiga, busca desenvolver o tema sempre que há oportunidade, alinhando-se com a perspectiva de uma educação decolonial contínua.

A análise das narrativas dos professores, à luz dos teóricos decoloniais, revela a importância e necessidade de uma abordagem contínua e integrada das questões Étnico-Raciais no currículo escolar, visando uma educação decolonial crítica e permanente, tal como sugerido por Bittencourt (2008), Paim (2010) e Munanga (1999), ações essas evidenciadas na prática pedagógica das Professoras I e III e embora, de maneira oportunizada pelo material, do Professor V.

Entretanto, é válido ressaltar que as Professoras II e IV, ao reconhecerem a necessidade de melhorar suas práticas, apontam para um caminho de reflexão, cujas práxis pedagógicas são passíveis de transformações, das quais podem beneficiar-se das abordagens sugeridas pelos teóricos decoloniais.

É pertinente aqui destacar que, embora haja uma legislação que assegure o trato da temática no espaço escolar, evidenciou-se, a partir das análises até agora realizadas, que existem ainda muitos empecilhos para a consolidação do que é exigido pela Lei 10.639/03. Desse modo, é crucial compreender a existência de resistências na abordagem da temática étnico-racial, resistência essa que pode ou não ser percebida pelos sujeitos da pesquisa em relação ao seu público, nesse caso, os alunos.

Desse modo, os professores que não percebem resistência relatam uma aceitação e interesse por parte dos alunos em discutir as questões Étnico-Raciais. A Professora Colaboradora II afirma: “*Eu não percebo resistência quando eu abordo esse tema [...] nem dos estudantes e nem dos pares*”. Similarmente, a Professora III comenta: “*Em nenhum momento [...] eu vejo uma rejeição, tudo é trabalhado normalmente*”. Ambos os relatos sugerem que, quando bem contextualizadas e integradas, as temáticas Étnico-Raciais podem ser recebidas positivamente pelos alunos.

Por outro lado, alguns professores relatam resistência significativa, especialmente entre

os colegas docentes. A Professora Colaboradora I menciona: “*Parte dos alunos não. Tem mais resistência pela parte dos colegas [...], pensam que é uma coisa totalmente errada de se trabalhar*”. O Professor Colaborador V também destaca o seguinte: “*Vemos um pouco de resistência porque dizem: ‘É mais uma coisinha, é mais um material a ser trabalhado’*”. Essas falas indicam que a resistência pode estar enraizada na falta de compreensão ou valorização das temáticas étnico-raciais, na sobrecarga de trabalho percebida pelos professores ou até mesmo na solidificação da perspectiva eurocêntrica e do racismo estrutural.

A resistência observada entre alguns professores pode ser vista como uma manifestação do colonialismo epistemológico, onde os conhecimentos e histórias dos grupos Étnico-Raciais são desvalorizados ou ignorados. E essa manifestação do colonialismo se faz presente na resposta dada pela Professora I, quando apresenta o seguinte relato:

[...] eu trabalhei o candomblé porque foi uma curiosidade que surgiu dentro da sala de aula. Então, eu trouxe alguns vídeos e entrevistas que tinha coletado na época do meu mestrado. Sabendo disso, um colega da época em que a escola Costa e Marques ainda não havia passado pelo fechamento reprovou totalmente. Ele era pai de um aluno e teve bastante resistência e reclamação. Porém, mostrei o plano de aula, pois somos resguardados pela Lei 10.639, e a lei diz que temos que trabalhar a cultura, e a cultura é tudo isso. No entanto, gerou bastante resistência. Pais de alunos nunca reclamaram, e muito menos os alunos, mas professores e colegas de escola já mostraram alguns tipos de resistência e preconceito (Professora Colaboradora I).

A partir do relato da Professora Colaboradora I, é possível verificar a resistência empregada pelos colegas professores, dentre eles, o pai de um aluno, ao introduzir o tema do candomblé em sala de aula, cujo colega reprovou totalmente a abordagem, apesar de a referida professora estar amparada legalmente.

Quijano (2000) argumenta que a colonialidade do poder perpetua a marginalização de conhecimentos e culturas não ocidentais, dessa maneira, a resistência enfrentada pela Professora pode ser vista como uma manifestação dessa colonialidade, onde as religiões de matrizes africanas são desvalorizadas, silenciadas e invisibilizadas, cuja resistência ao ensino do candomblé, reflete a negação dessas epistemologias e a manutenção de uma hegemonia epistemológica eurocêntrica.

A professora Colaboradora I identifica a resistência como afroteofobia, cujo termo é descrito por Jesus (2017) como “[...] um medo inconsciente da religião do outro, especialmente das religiões de matriz africana, que são menosprezadas e marginalizadas na sociedade” (Jesus, 2017, p. 35). Este conceito é crucial para entender a resistência como uma forma de intolerância religiosa e cultural profundamente enraizada na sociedade.

Para superar essa resistência, é essencial adotar estratégias que promovam a decolonização do currículo e a valorização das epistemologias subalternas. Isso inclui oferecer

formação contínua para professores sobre a importância das temáticas Étnico-Raciais e como integrá-las de maneira eficaz no currículo, tal como sugerido por Quijano (2000).

Nessa perspectiva, de acordo com Mignolo (2011) incorporar as temáticas Étnico-Raciais de forma transversal, evita que sejam vistas como “mais um material”, criando ainda espaços de diálogo e reflexão onde professores e alunos possam discutir e valorizar as diferentes epistemologias (Quijano, 2000).

4.3 O uso de recursos didáticos: possibilidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem

A abordagem da temática da qual trata a Lei 10.639/03, deve ser possibilitada e potencializada com o uso de recursos didáticos diversificados e dinâmicos que apresentem uma perspectiva decolonial, capaz de romper com estereótipos e preconceitos, possibilitando aos estudantes a ampliação seus conhecimentos e desconstrução de perspectivas já consagradas pela literatura canônica. Diante do exposto, tratar da questão sobre os recursos e materiais didáticos disponibilizados pela instituição para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é importante para averiguar a qualidade dos materiais, bem como as potencialidades apresentadas por estes para uma discussão das relações Étnico-Raciais, de maneira antirracista.

Quando falamos de recursos pedagógicos na sala de aula estamos nos referindo ao conjunto abrangente de ferramentas, materiais, estratégias e métodos que os professores podem utilizar para facilitar o processo de aprendizagem, dos quais podem incluir os materiais didáticos (livros, apostilas, fichas de atividades, cartazes, etc.), tecnologia educacional (computadores, tablets, lousas digitais, softwares educativos, etc.), jogos e brincadeiras (jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, atividades lúdicas que estimulam o aprendizado), recursos audiovisuais (vídeos, filmes, apresentações em slides, áudios, etc.) e estratégias de ensino (métodos de ensino diferenciados, como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido, entre outros).

De acordo com Le Vygotsky (1998), os recursos pedagógicos são ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem, os quais não apenas facilitam a transmissão de conhecimento, mas também promovem a interação social e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, o autor enfatiza que esses recursos devem ser utilizados para mediar a aprendizagem, auxiliando os alunos a construírem o conhecimento de maneira ativa e colaborativa, podendo estes recursos serem adaptados às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo, tal como orientado pela BNCC (2018).

Por conseguinte, a BNCC (2018) também apresenta que é essencial considerar as famílias, culturas de origem, comunidades e grupos de socialização dos alunos para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz.

A partir da relevância dada aos recursos pedagógicos, é preciso conhecer os recursos e materiais didáticos disponibilizados pela instituição escolar aqui pesquisada para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desse modo, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 18 – Nono Eixo

Eixo	Recursos e materiais didáticos disponibilizados pela instituição para trabalhar a História e cultura Afro-brasileira e Africana
Professora Colaboradora I	A escola todas as duas que eu trabalho em questão de materiais didático todos os livros eles oferecem. Na biblioteca nós também temos uma gama de materiais muito grande que às vezes um pouco são poucos explorados pelos professores. Na escola Nossa Senhora de Fátima vieram as apostilas que fazem parte do material estruturado oferecido pelo governo, além disso eles ainda oferecem os materiais da plataforma plural também que tem alguns pontos abordados. Na outra escola particular a gente tem um uma plataforma EDBE, que a gente tem todo tipo de teoria sobre o conteúdo dentro da plataforma então a gente tem acesso na hora que a gente quiser. A escola pública tem como utilizar a biblioteca que tem livros também tem bastante sites, tem também os Chromebook que os alunos podem entrar e navegar na hora que quiser para pesquisar.
Professora Colaboradora II	No ano passado veio um livrinho, um acréscimo. Um livrinho muito bom, posso até te fornecer uns exemplares. Porém de novo você fica com dificuldade porque é muito conteúdo da disciplina e aí você acaba não aprofundando. Trabalhei o material achei muito bom é do fundamental. São livros específicos da lei tanto da questão Africana quanto da indígena, um material muito bom. Porém fora do tradicional a gente não tem opção, continuamos ainda naquela rotina no tradicional, a gente não tem opções fora do que é conteúdo e material ou algo diferente
Professora Colaboradora III	Os materiais didáticos além dos livros que existem na escola como livros de apoio como por exemplo os livros de literatura disponíveis na biblioteca. E outros recursos que a gente solicita para realizar alguma atividade na escola a gestão sempre disponibiliza. O que está no alcance da escola ela providencia. Então não tem aquele material específico, mas o professor que tem o projeto o plano de trabalho para realizar pode solicitar o material necessário que a escola tenta providenciar o máximo.
Professora Colaboradora IV	O material didático são os livros didáticos ou melhor o material estruturado. Nós temos também uma biblioteca que nos oferece várias obras para trabalhar com os alunos. Na minha área de língua portuguesa trabalhamos à literatura constantemente não precisa ser na Semana da Consciência Negra. Quando trabalho o romantismo no Brasil por exemplo temos Castro Alves, que é conhecido como o poeta dos escravos, pois ele aborda as más condições dos negros quando eram transportados da África para o Brasil. Então trabalho muito as reflexões desse poeta, a identificação desse poeta, quais eram suas características e a própria literatura dele que era poesia. Trabalho muito o poema navio negreiro no 2º ano do ensino médio, no qual aborda de forma poética o sofrimento dos negros. Os alunos gostam muito de trabalhar, porque muitos não conhecem a verdadeira história então, é aqui na escola que eles têm esse contato. Busco trabalhar com artigos, textos informativos, produções textuais. Na biblioteca eu acredito que tenha bastante literatura africana, porque todos os anos a escola recebe materiais, porém ainda não tive oportunidade trabalhar porque temos que cumprir uma ementa do material estruturado que é muito engessado. Nós procuramos estar fazendo extra de uma forma um pouco limitada
Professor Colaboradora V	Temos um material, todas as escolas do estado seguem o material um padrão estruturado. Veio também um livro extracurricular que trata cultura Afro-brasileira indígena. Ele tem quatro capítulos e trata sobre essa discriminação sobre as culturas étnicas raciais. Fala sobre a os povos indígenas [...] trabalhei particularmente o ano passado o material é excelente.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Acerca dos recursos disponibilizados pela escola para trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, de forma geral, os professores mencionaram a oferta de materiais estruturados, fornecidos pelo governo em plataformas digitais, em livros de apoio e literatura disponíveis na biblioteca. No entanto, alguns professores reconheceram que os materiais da biblioteca são pouco explorados.

A Professora Colaboradora IV menciona que o material didático principal são os livros estruturados fornecidos pelo Estado. Entretanto, é necessário ressaltar que os materiais produzidos são carregados de intencionalidades, pois, de acordo com Quijano (2000, apud Souza Oliveira, E.; Lucini, M. O, 2021), a colonialidade do saber se manifesta na forma como o conhecimento é produzido e disseminado, muitas vezes privilegiando a perspectiva eurocêntrica e marginalizando outras formas de conhecimento. Desse modo, o uso de materiais estruturados pode refletir essa tendência de limitar a inclusão de perspectivas decoloniais e a valorização das epistemologias dos povos africanos e afro-brasileiros, reduzindo suas histórias e culturas à perspectiva eurocêntrica.

Ela também reconhece a presença de literatura Africana na biblioteca, mas aponta que esses materiais são pouco explorados devido à rigidez do currículo, como já apresentado e reafirmado pelo Professor V. Mignolo (2011), que argumenta que a descolonização do conhecimento implica valorizar e incluir os saberes dos grupos subalternos, garantindo que as vozes dos povos colonizados sejam reconhecidas e respeitadas.

O enrijecimento do currículo, imposto pela exigência do cumprimento do material estruturado, bem como o alcance de metas - o que acaba forçando a não exploração da biblioteca, em especial de literaturas africanas na prática pedagógica - pode ser interpretado como uma continuação da colonialidade do saber, imposta pelos grupos privilegiados da sociedade. Ao trabalhar com a literatura de Castro Alves, especialmente o poema “Navio Negreiro”, a professora busca revisitar as condições desumanas dos povos africanos durante o tráfico transatlântico. Além disso, a abordagem proporciona ao que Santos, B. S. (2009), chama de ecologia dos saberes, cujas diferentes formas de conhecimento coexistem e dialogam de maneira horizontal, possibilitando a inclusão de reflexões críticas sobre a história e a literatura Afro-brasileira, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente das injustiças cometidas historicamente contra grupos invisibilizados. Assim sendo, a perspectiva decolonial, por sua vez, implica a necessidade de flexibilizar os currículos para incluir narrativas e epistemologias diversas, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica dos povos colonizados (Mignolo, 2003).

Conforme mencionado pela Professores Colaboradores IV e V, existem esforços para incluir debates e discussões quanto a Lei 10.639/03, bem como perspectivas críticas e decoloniais no ensino. Porém, há muitas problemáticas a serem refletidas, combatidas e enfrentadas, entre essas, as próprias limitações impostas pelo currículo estruturado. Dessa maneira, para avançar em direção a uma educação verdadeiramente decolonial, é necessário flexibilizar os currículos, permitindo a inclusão de conteúdos e perspectivas diversas, valorizando as epistemologias dos povos africanos e afro-brasileiros. Portanto, o uso de recursos disponibilizados pela biblioteca, pode promover um diálogo significativo e potente entre diferentes formas de conhecimento, além de incentivar reflexões críticas, trabalhando com textos e autores que abordem as injustiças históricas e promovam a conscientização dos alunos sobre a história e cultura Afro-brasileira.

A Professora Colaboradora III enfatizou que a escola providencia os materiais solicitados pelos professores, mas relatou que não há materiais específicos padronizados que abordem a temática. Por outro lado, a Professora Colaboradora II destacou a falta de material específico sobre o tema, porém mencionou que, no ano anterior, receberam apenas um livrinho adicional. Esse material também foi mencionado pelo Professor Colaborador V. Os livros fazem parte da coleção “História Afro-brasileira e Indígena” de Flavio Berutti et al. (2022), fornecida pelo Estado de Mato Grosso às escolas estaduais. Esse material pedagógico visa implementar a Política Pública dos Projetos Integrados, permitindo uma abordagem interdisciplinar nas aulas de História e Língua Portuguesa, direcionada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A coleção “História Afro-brasileira e Indígena” busca valorizar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, promovendo um ensino diversificado e abrangente que contemple temas contemporâneos e transversais, conforme as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08.

A realização de análises preliminares⁷⁶ da coleção abordado nos possibilitaram observar que o material apresenta uma predominância de narrativas eurocêntricas e uma necessidade de maior contextualização e valorização das perspectivas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Incluir atividades interativas e explicações mais acessíveis poderia enriquecer o material, tornando-o mais inclusivo e alinhado às práticas decoloniais. No entanto, é necessário fazer uma análise detalhada desses materiais para compreender e analisar de forma mais

⁷⁶ Embora o objetivo desta pesquisa não fosse realizar a análise de nenhuma obra específica, a inclusão do material didático mencionado surgiu a partir da entrevista realizada com os professores. Portanto, consideramos necessário realizar uma análise preliminar deste material. No entanto, uma análise mais aprofundada será conduzida em um momento posterior, visando a produção de um artigo acadêmico.

aprofundada sua estrutura, conteúdo e aplicabilidade pedagógica, para destacar suas potencialidades e suas limitações.

A análise dos recursos didáticos e materiais pedagógicos disponibilizados pela instituição escolar revela um cenário de esforços e desafios na implementação da Lei 10.639/03. Embora haja uma oferta significativa de materiais estruturados, plataformas digitais e literatura disponível na biblioteca, a rigidez do currículo e a pressão para cumprir metas acabam limitando a exploração desses recursos, especialmente os que abordam a história e cultura Afro-brasileira e africana.

Para promover uma educação inclusiva e antirracista, é fundamental flexibilizar os currículos e valorizar as epistemologias dos povos africanos e afro-brasileiros. O uso de recursos diversificados e a exploração da biblioteca podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um diálogo significativo entre diferentes formas de conhecimento e incentivando reflexões críticas sobre as injustiças históricas. Assim, a efetivação da Lei 10.639/03 depende não apenas da disponibilidade de materiais, mas também de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica dos povos colonizados.

4.4 Material estruturado do Estado de Mato Grosso: problemáticas e possibilidades para um ensino de História na perspectiva de colonial

Como apresentado anteriormente, a disponibilidade de recursos e materiais didáticos para desenvolver discussões, debates e atividades no espaço escolar, é significativo, potente e necessário, entretanto, tais recursos devem ter a capacidade de abordar novas perspectivas e possibilitar aos alunos e professores reflexões e críticas construtivas. Desse modo, conhecer as perspectivas dos Professores Colaboradores quanto ao material didático disponibilizado pelo Estado de Mato Grosso, é fundamental para compreender como estes materiais estruturados abordam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, além como dispõem suas narrativas acerca do racismo e preconceito.

Segundo Souza, P. C. A. A (2024), a expressão "material estruturado" foi criada exclusivamente durante a pandemia para se referir a livros didáticos personalizados e desenvolvidos para atender às políticas estaduais e resultados na aprendizagem, uma vez que esse material está alinhado com alguns documentos relevantes, como, por exemplo, as Diretrizes de Referência Curricular do Estado (DRC-MT), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEBs), a Plataforma educacional e as avaliações estabelecidas.

A colocação das percepções dos Professores Colaboradores a respeito das questões

Étnico-Raciais no material estruturado, pode ser observada no eixo disposto no quadro abaixo:

Quadro 19 – Décimo Eixo

Eixo	Abordagem das questões Étnico-Raciais no material estruturado
Professora Colaboradora I	De forma bem simplista e reducionista. Porque Reducionista porque vem pouco no material ainda sobre pouco conteúdo, às vezes, história da África vem como um apêndice do livro, não vem só como história do Brasil um conteúdo completo como era pra ser.
Professora Colaboradora II	Eu não gosto, o material assim o linguajar do 6º ao 9º ano é muito técnico, é muito teórico, os textos são muito longos. A gente sabe que essa é uma geração visual, que uma dificuldade de ler entender e interpretar. Então você pega um texto para um aluno do 6º ano um texto de uma lauda com mais de trinta linhas sem nenhuma imagem sem um gráfico, sem nenhum atrativo visual. Eu sei que tenho que ter um papel pedagógico que tenho que teorizar e discutir. Mas dizer que a abordagem do material não é boa. Mas não é um material ruim tem pontos positivos, o aluno pode responder nele, mas é um absurdo de conteúdo. As questões são muito cópia dos livros é o professor que precisar fazer umas perguntas mais reflexivas, mais pessoais, voltadas para realidade. E aí nos falta tempo, é muito contido que eles disponibilizam.
Professora Colaboradora III	Eu vejo por exemplo na disciplina de português me recordo de ter trabalhado em anos anteriores com os livros didáticos trabalhei com temáticas de escritores negros. Desse material recente não me recordo de ter visto ainda na minha disciplina. Recordo no livro de português trouxe um conto de Conceição Evaristo uma escritora negra da academia brasileira de Letras. Abordava também a trajetória escritora como escritora negra. Eu vejo que tem em algumas disciplinas alguns conteúdos específicos que abordam interativamente a cultura em geral [...] não posso falar sobre esse ano que é o mesmo do ano passado porque eu não me recordo [...] teria que olhar tudinho o material para averiguar
Professora Colaboradora IV	Eles vêm abordando o contexto histórico da cultura Africana e sua importância, mas a questão do racismo e do preconceito o livro didático ele não nos oferece muitas coisas. Então a gente que tem que o sempre buscar fora. Então esse buscar fora como é? Eu enquanto professora costumo buscar alguém que é especialista no assunto alguém que domine totalmente o assunto para vir conversar com os meus alunos. Porque o material não contempla.
Professor Colaboradora V	Sim trabalha também só que poderia ser melhor é bem sucinto [...] quando chega na parte da hétero identificação [...] nos povos indígenas trabalha bem sucinto. A arte Africana são tópicos pequenos que a gente tem que aprofundar mesmo trazer um texto para eles verem para eles copiarem para eles entenderem o que é o que cobrar alguma atividade avaliativa porque senão também fica aquela coisa muito solta e eles não dão o devido valor.

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2024)

Para compreender as percepções dos Professores Colaboradores, partimos do que é defendido por Walsh (2009), Maldonado-Torres (2007) e Candau (2011), dos quais discutem a importância da decolonialidade no contexto educacional, a manutenção do colonialismo, a partir da colonialidade do saber, bem como a necessidade da promoção do diálogo entre as diferentes culturas.

Sendo assim, a Professora Colaboradora I teceu uma crítica veemente à abordagem do material estruturado em relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, destacando a superficialidade com que esses temas são abordados, sendo reduzidos a apêndices e não sendo integrados de forma completa e significativa à narrativa histórica do Brasil. Isso mantém o que Maldonado-Torres (2007) denomina de colonialidade do ser e do saber, cujo conhecimento dos

povos colonizados é, frequentemente, suprimido. Além disso, Walsh e Mignolo (2018) defendem que é fundamental uma abordagem educacional que vá além da superficialidade e que promova uma compreensão crítica e profunda das culturas marginalizadas. Desse modo, a crítica apresentada pela Professora I, nos remete à visão eurocêntrica dos materiais didáticos e aponta para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e intercultural, cujas práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar as diferenças culturais para a promoção de uma educação inclusiva (Candau, 2011).

A respeito dos temas relacionados ao preconceito e racismo, a professora em questão criticou a falta de uma abordagem crítica nos materiais, o que impede que os estudantes adquiram uma compreensão mais aprofundada e sólida desses assuntos, considerando sua relevância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse quesito, Maldonado-Torres (2008) argumenta que a educação deve desafiar as estruturas de poder que perpetuam o racismo, algo que os materiais atuais falham em fazer, na perspectiva da Professora I. Além disso, a Professora ainda observou uma redução no conteúdo dos livros didáticos ao longo do tempo, especialmente sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana, refletindo a persistência de uma visão eurocêntrica e consequentemente a desvalorização das culturas subalternizadas e silenciadas historicamente (Candau, 2011).

A Professora Colaboradora II também expressou insatisfação com o material didático utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando que a linguagem é muito técnica e os textos muito longos. A Professora em questão, observa que os alunos dessa faixa etária pertencem a uma geração visual, que enfrenta dificuldades para ler, entender e interpretar textos extensos e sem elementos visuais, apontando para a necessidade de materiais didáticos mais acessíveis e atrativos para os alunos. Também reconhece a importância do papel pedagógico, mas critica a abordagem do material, pois embora apresente pontos positivos, como a possibilidade de os alunos responderem diretamente nele, há um excesso de conteúdo e uma falta de questões reflexivas e pessoais, ou seja, o material não promove uma reflexão suficiente para angariar uma educação transformadora.

De acordo com Maldonado-Torres (2008), a educação, ao desafiar as estruturas de poder que perpetuam o racismo, deve incluir a maneira como o conteúdo é apresentado e discutido, o que não é proposto pelo material disponibilizado pelo Estado na perspectiva das professoras colaboradoras. Além de se um material escasso de abordagens quanto ao tema étnico-racial, a Professora Colaboradora II mencionou a sobrecarga de conteúdo e a falta de tempo para abordar tudo de maneira adequada, refletindo uma preocupação com a qualidade do ensino e a

capacidade dos professores de mediar o aprendizado de forma eficaz.

A Professora Colaboradora III reflete sobre sua experiência com o referido material didático na disciplina de Língua Portuguesa, ao destacar a presença de temáticas de escritores negros em anos anteriores. Essa experiência de inserção de escritores negros, como Conceição Evaristo⁷⁷, é um exemplo positivo dessa inclusão, uma vez que apresenta vozes e narrativas silenciadas e excluídas no currículo, o que proporciona aos alunos exemplos de resistências e representatividades, enriquecendo assim a compreensão da literatura e da história cultural.

Essa abordagem de valorização de personagens negros, está alinhado ao que é proposto no Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004), do qual define que o uso dessas experiências deve auxiliar no “[...] processos de afirmação de identidades” e no “rompimento com imagens negativas criadas por diferentes meios de comunicação contra negros e povos indígenas” (Parecer CNE/CP 003/2004, 2004, p. 19).

Embora tenham sido trazidos em materiais anteriores, a professora nota uma ausência dessas temáticas no material recente, cuja lacuna pode ser vista como uma falha em promover uma educação inclusiva e representativa. Isto é o que Catherine Walsh (2009) defende ao enfatizar a necessidade de uma abordagem decolonial na educação, integrando as contribuições africanas e Afro-brasileiras como parte essencial da história nacional, uma vez que, é necessário decolonizar o currículo e incluir as histórias e culturas dos povos colonizados, tal como destaca Maldonado-Torres (2008).

Elá também observa que algumas disciplinas abordam conteúdos específicos de forma interativa, embora essa interação não se apresente consistente em todas as disciplinas. Dessa forma, expressa incerteza se o material atual contempla as questões étnico-raciais, refletindo a necessidade de uma revisão contínua e crítica dos materiais didáticos, para garantir que eles atendam os dispostos na Lei 10.639/03. A falta de consistência na inclusão de temáticas afro-brasileiras e africanas pode perpetuar uma visão eurocêntrica, de exclusão e silenciamento.

A Professora Colaboradora IV destacou uma importante lacuna nos materiais didáticos, pois quando abordam o contexto histórico da cultura Africana e sua importância, falham em tratar adequadamente as questões de racismo e preconceito. Essa observação aponta para uma deficiência significativa nos recursos educacionais, que não fornecem suporte suficiente para discutir temas cruciais para a formação de uma consciência crítica nos alunos, perpetuando a colonialidade do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007).

⁷⁷ Conceição Evaristo é uma escritora e poetisa brasileira, nascida em 1946, em Belo Horizonte. Ela é uma das principais vozes da literatura afro-brasileira contemporânea, abordando temas como desigualdade racial e opressão de gênero.

Para suprir essa falta de abordagem acerca do tema, a professora IV mencionou a necessidade de buscar recursos externos, como convidar especialistas no assunto para conversar com os alunos. A iniciativa da professora de buscar especialistas externos é um exemplo de como os educadores podem trabalhar para superar as limitações dos materiais didáticos e proporcionar uma educação que desafie essas estruturas de poder. Essa prática promove uma educação decolonial e desafia as narrativas dominantes, em prol da promoção de uma compreensão crítica das histórias e culturas marginalizadas (Walsh, 2009).

O Professor Colaboradora V reconhece que os materiais didáticos abordam temas importantes, mas de maneira muito superficial e breve, impedindo uma compreensão mais profunda e crítica desses assuntos pelos alunos. Além disso, menciona que a arte Africana é tratada de maneira limitada como um tópico pequeno que precisa ser aprofundado, trazendo outros materiais adicionais para que os alunos possam realmente entender e valorizar esse conteúdo. Essa prática de buscar recursos adicionais reflete a necessidade de uma educação que vá além do que é oferecido pelos materiais didáticos. O referido professor também aponta a necessidade de atividades avaliativas para garantir que os alunos valorizem o conteúdo, segundo ele, é “Preciso cobrar alguma atividade avaliativa, porque senão fica aquela coisa muito solta e eles não dão o devido valor”. Isso sugere que, sem uma avaliação formal, os alunos podem não se engajar plenamente com o material.

Segundo Candau (2011, p. 252) “[...] as diferenças culturais são constitutivas das práticas educativas e é urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas”, pois a partir do que é exposto pelo Professor V, há a ausência de uma abordagem intercultural nos materiais didáticos, reforçando a importância de buscar alternativas para oferecer uma educação e conhecimento mais sólido e eficiente para a atuação e posicionamento diante das injustiças sociais.

As análises das entrevistas com Professores Colaboradores sobre o uso de materiais didáticos estruturados, nos revelam várias questões críticas. Primeiramente, observa-se que a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos materiais estruturados é frequentemente superficial e reducionista, relegando esses conteúdos a apêndices e não os integrando de maneira significativa na narrativa histórica do Brasil. Esta superficialidade impede uma compreensão profunda e crítica dos alunos sobre esses temas.

Em seguida, há uma notável ausência de uma abordagem crítica em relação ao racismo e preconceito nos materiais estruturados, o que não propicia aos alunos a compreensão do conceito e como estes se manifestam na prática e na vida das pessoas negras. Entretanto, para

suprir essa deficiência, os professores recorrem frequentemente a recursos externos, sejam com materiais extras, complementares, seja contando com a participação de especialistas, para complementar o ensino e proporcionar uma educação mais completa e sólida.

Outro ponto destacado é a redução do conteúdo dos livros didáticos ao longo do tempo, especialmente no que tange à Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa redução reflete uma visão eurocêntrica persistente na educação, que não valoriza adequadamente as culturas silenciadas e subalternizadas pela historiografia. Além disso, os materiais didáticos são criticados por sua complexidade e falta de acessibilidade, com textos longos e técnicos que dificultam o engajamento dos alunos, particularmente aqueles da geração visual.

A sobrecarga de conteúdo nos materiais didáticos também é uma preocupação, por comprometerem a qualidade do ensino pois dificulta sua abordagem adequada de todos os temas, além da exigência no cumprimento de tais materiais. A inclusão de escritores negros nos materiais didáticos é vista como um avanço positivo, mas ainda há uma falta de consistência na presença dessas temáticas em todas as disciplinas e em todos os materiais, uma vez que estão presentes em alguns e ausentes em outros.

Outra problemática quanto ao trato com a temática, mas que a partir das nossas concepções vai além dela, é acerca do interesse e responsabilidade dos estudantes para com o seu próprio aprendizado. Para garantir a valorização das discussões realizadas em sala de aula, é necessário estabelecer atividades avaliativas, para que assim, seja possível promover o engajamento e a compreensão crítica dos temas abordados. Não que as avaliações deveriam ou devem ser suprimidas, mas sim que a participação dos alunos nos debates e discussões devem ocorrer com um objetivo maior, o de enriquecimento intelectual e aporte cultural, para uma atuação consciente e justa.

As observações, análises e posicionamentos aqui discutidos, evidenciam a necessidade de uma revisão abrangente dos materiais didáticos para torná-los mais inclusivos, acessíveis e eficazes na promoção de uma educação crítica e intercultural, que de fato, aborde de maneira contundente e eficaz o disposto na Lei 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos impactos da Lei Federal n.º 10.639/03 na Escola Nossa Senhora de Fátima em Araputanga-MT revela um cenário complexo e desafiador. A implementação da lei, que visa integrar a história e a cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, enfrenta obstáculos significativos, principalmente devido à persistência de narrativas eurocêntricas e práticas racistas enraizadas no ambiente escolar.

As narrativas dos Professores Colaboradores de Araputanga revelam a persistência do racismo estrutural e das práticas discriminatórias no ambiente escolar e na sociedade em geral. As experiências relatadas, destacam a importância de reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas, desde as mais explícitas até as mais sutis, como o racismo recreativo e a violência simbólica.

A implementação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar é vista como uma ferramenta crucial para promover a igualdade racial e valorizar a diversidade cultural. No entanto, os desafios são muitos, incluindo a necessidade de desconstruir estereótipos profundamente enraizados e de promover uma educação antirracista que vá além das datas comemorativas, integrando essas questões de forma contínua e significativa no currículo escolar.

Por conseguinte, os relatos dos professores também evidenciam a necessidade de um diálogo constante e de ações concretas para conscientizar alunos, famílias e a comunidade escolar sobre a gravidade do racismo e suas consequências. Desse modo, a valorização da história e da cultura Afro-brasileira é essencial para resgatar a autoestima das populações negras e promover um ambiente educacional mais inclusivo e representativo.

A partir do exposto nessa pesquisa, com as colocações dos professores entrevistados, nos foi revelado uma série de desafios, necessidades e lacunas na formação inicial e continuada dos docentes da rede estadual de Mato Grosso, especialmente no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/03. Constatamos que a formação inicial dos professores, muitas vezes, não aborda de maneira suficiente os conteúdos relacionados à história e cultura Afro-brasileira e Africana, sugerindo a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de graduação para incluir esses temas de forma mais robusta.

A formação continuada é vista como essencial para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, entretanto, as capacitações oferecidas pela SEDUC são frequentemente consideradas insuficientes, tanto em termos de profundidade, abrangência e duração. Muitos professores destacaram a importância de buscar ativamente outras fontes de conhecimento e formação para complementar o que é oferecido pelas plataformas oficiais, cuja atitude proativa

é crucial para o desenvolvimento profissional contínuo, possibilitando assim, uma educação mais abrangente e desconstruída, distanciando-se do eurocentrismo.

A estrutura rígida dos materiais estruturados e a carga horária elevada, são barreiras significativas para a implementação eficaz dos conteúdos exigidos pela Lei 10.639/03, uma vez que há uma necessidade de maior apoio e flexibilidade, para possibilitar aos professores integrarem esses temas em suas práticas pedagógicas.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e religiosa presente nas salas de aula é fundamental. Entretanto, os professores precisam estar preparados para lidar com essa diversidade de maneira inclusiva e respeitosa, além de buscar estabelecer parcerias com outras instituições e profissionais, o que pode enriquecer o processo educativo e proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda e prática das questões Étnico-Raciais. A autocrítica e a reflexão sobre as próprias práticas são essenciais para o desenvolvimento profissional, pois os professores reconhecem a necessidade de revisar e melhorar continuamente suas abordagens pedagógicas.

Em resumo, para promover uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação de professores intensifiquem seus esforços para oferecer cursos e capacitações que abordem a temática étnico-racial de forma abrangente e eficaz. Além disso, é importante promover parcerias e ações práticas que complementem a formação dos professores e enriqueçam o aprendizado dos alunos, pois somente assim, será possível construir uma educação mais justa e igualitária, que valorize e respeite a diversidade cultural do Brasil. A análise das entrevistas e relatos dos professores revela que, apesar dos esforços individuais e das iniciativas pontuais, a implementação da Lei 10.639/03 na escola enfrenta desafios significativos e persistentes. A falta de um projeto integrador e contínuo, aliado à concentração das atividades no mês de novembro, limita o impacto e a profundidade com que o tema disposto na Lei é trabalhado, cujas dificuldades foram intensificadas com a pandemia, resultando em abordagens mais isoladas e menos coordenadas.

Para superar esses desafios, é essencial que a escola adote uma abordagem mais integrada e colaborativa, envolvendo todos os professores e a comunidade escolar. Utilizando a pedagogia de projetos como uma metodologia eficaz para promover a inclusão e a valorização da cultura Afro-brasileira, conectando o aprendizado escolar com a realidade, tornando a educação mais relevante e significativa para os alunos. Além disso, é crucial a existência de apoio institucional robusto, com recursos adequados e formação continuada para os professores.

A experiência relatada pelos professores colaboradores demonstra que, com o apoio institucional adequado e um compromisso coletivo, é possível superar as dificuldades e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A incorporação permanente da educação para as relações Étnico-Raciais no currículo escolar, conforme destacado por Ponce e Ferrari (2022), é fundamental para garantir a eficácia da Lei 10.639/03 e para construir uma sociedade mais justa e democrática.

A análise dos recursos didáticos disponibilizados pela instituição para trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana revela tanto avanços quanto desafios significativos. A inclusão de materiais estruturados fornecidos pelo governo, plataformas digitais, livros de apoio e literatura na biblioteca demonstra um esforço para atender às diretrizes educacionais e promover uma educação mais inclusiva. No entanto, a rigidez do currículo e a falta de exploração adequada desses recursos limitam seu potencial.

A perspectiva decolonial, fundamentada em autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos, destaca a necessidade de descolonizar o conhecimento e valorizar as epistemologias dos povos historicamente marginalizados. A análise dos materiais didáticos, como a coleção “História Afro-brasileira e Indígena”, evidencia a predominância de uma narrativa eurocêntrica e a necessidade de incluir mais vozes e perspectivas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Para uma educação verdadeiramente decolonial, é essencial flexibilizar os currículos, permitindo a inclusão de conteúdos e perspectivas diversas. Além disso, é crucial contextualizar e problematizar as representações feitas pelos colonizadores, destacando os preconceitos e estereótipos envolvidos. A valorização das culturas e contribuições dos povos colonizados deve ser equilibrada com a narrativa sobre escravidão e colonização, promovendo uma visão mais justa e inclusiva da história. Em suma, a seleção e aplicação adequada dos recursos didáticos são fundamentais para o sucesso educacional e a inclusão de todos os estudantes. Ao adotar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e histórica, a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente das injustiças históricas.

Portanto, a análise dos materiais didáticos estruturados sob uma perspectiva decolonial revela a necessidade urgente de uma reformulação que vá além da superficialidade. É imperativo que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira sejam integradas de forma completa e significativa no currículo, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e crítica. As críticas dos professores entrevistados destacam a marginalização persistente e a

necessidade de uma abordagem educacional que valorize e respeite a diversidade cultural, combatendo ativamente o racismo e o preconceito.

A resistência observada, tanto entre alguns docentes quanto na estrutura curricular, reflete a colonialidade do saber e a hegemonia epistemológica eurocêntrica, tal como evidenciado por Maldonado-Torres (2007). Para superar esses desafios, é essencial adotar estratégias que promovam a decolonização do currículo e a valorização das epistemologias subalternas. Incluindo a formação contínua de professores, a integração transversal das temáticas Étnico-Raciais e a criação de espaços de diálogo e reflexão. A implementação de materiais didáticos que reflitam essas necessidades é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Somente por meio de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica poderemos formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade e promover a igualdade. Podemos concluir que o PPP da Escola Nossa Senhora de Fátima apresenta tanto aspectos que estão em conformidade quanto áreas que ainda não contemplam adequadamente a Educação Étnico-Racial.

Entre os aspectos de conformidade podemos destacar o compromisso com a Inclusão, pois PPP demonstra um compromisso significativo com a promoção da igualdade, diversidade e inclusão no ambiente escolar. Outro aspecto é a valorização da Diversidade Cultural, por reconhecer a importância de valorizar a diversidade presente na escola, incluindo diferentes etnias, religiões, línguas e gêneros. O PPP também está alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecendo objetivos claros para combater o racismo e valorizar as culturas Afro-brasileira e africana.

Pontos que não contemplam adequadamente a Educação Étnico-Racial percebidos no documento foi o uso da terminologia “raça” no PPP, que pode refletir uma falta de atualização conceitual, sendo mais adequado utilizar termos como “etnia” ou “grupo étnico-racial”. Outra questão evidente é a formação de profissionais de formação específica em educação inclusiva, uma vez que isso possibilitaria aos profissionais a implementação eficaz de um currículo inclusivo. Outro aspecto é o Silenciamento do Racismo no documento, uma vez que não aborda explicitamente o racismo nos conflitos escolares, o que pode ser visto como algo preocupante. O PPP da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima mostra um compromisso com a inclusão e a diversidade, mas ainda há áreas que precisam ser aprimoradas, especialmente em relação à terminologia, formação de profissionais e abordagem explícita do racismo. Ao continuar investindo nesses aspectos, a escola pode fortalecer seu compromisso com a justiça social e a inclusão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em suma, a efetiva implementação da Lei 10.639/03 requer um esforço coletivo e contínuo, envolvendo toda a comunidade escolar e promovendo uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura Afro-brasileira. Este estudo não apenas identifica os desafios e obstáculos, mas também aponta caminhos e alternativas para uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-34, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7FqdmS45c6bxtK8XSF6tbq/>. Acesso em: 18 out. 2024.
- AMARAL, T. População negra de Mato Grosso aumenta 56% em 12 anos. Disponível em: <https://www.j1agora.com.br/noticia/32241/populacao-negra-de-mato-grosso-aumenta-56-em-12-anos>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n° 2, p. 239-249, 1997.
- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pôlen, 2019.
- ANDRADE, L. S. de. A lei tem que valer desde o Portão: Saberes e Práticas Docentes-Implementação da Lei Federal 10.639/03. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.
- ANDRADE, L. S. de; CEREZER, O. M. O prescrito e o vivido no cotidiano escolar: experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 em Poconé (MT). *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 12, n.º 25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.1077>. Acesso em: 06/08/2023.
- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MOORE, C. W. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/23238624/O_RACISMO_ATRAVÉS_DA_HISTÓRIA_DA_ANTIGUIDADE_À_MODERNIDADE. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil*: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: SENAC, 2000.
- BARRAZA, C. Vantagens e desvantagens da aprendizagem presencial. Barraza Carlos, 2024. Disponível em: <https://barrazacarlos.com/pt-br/vantagens-e-desvantagens-da-aprendizagem-presencial/>. Acesso em: 13 out. 2024.
- BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (org.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BENTO, C. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BERNARDINO-COSTA, J.; BORGES, A. Um Projeto Decolonial Antirracista: Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c5k3X36N7xVdWjLSbtksxWH/>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- BERUTTI, F.; SOUSA, A.; LEÃO, F. *História Afro-brasileira e Indígena*. São Paulo: Editora DC, 2022. Disponível em: <https://editoradc.com.br/catalogo/historia-Afro-brasileira-e-indigena-6o-ao-9o-ano/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

- BITTENCOURT, C. M. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, M. *Os Reis Taumaturgos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1924.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- BRAGA, A. B. *História da beleza negra no Brasil: discurso, corpos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.
- BRASIL. *Decreto n.º 65.810, de 8 de dezembro de 1969*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 17 abr. 2024.
- _____. Lei n.º 7.437, de 20 de dezembro de 1985. *Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei n.º 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7437.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.
- _____. BRASIL. *Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.
- _____. BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.
- _____. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.
- _____. *Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997*. Altera os artigos 1º e 20 da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9459.htm#art1. Acesso em: 18 abr. 2024.
- _____. *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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- _____. *Decreto n.º 4.886, de 20 de novembro de 2003*. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.
- _____. BRASIL. *Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.
- _____. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

_____. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=100919>. Acesso em: 14 mai. 2024.

_____. *Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 02, de 30 de janeiro de 2007.* Trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.* Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. BRASIL. *Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.* Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 8, de 3 de junho de 2012.* Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://www.gov.br/senappn/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2012/resolucao-no-8-de-03-de-junho-de-2012.pdf/view>. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. *Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.* Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. *Projeto de Lei do Senado n.º 432, de 2012.* Propõe a criação da Comissão de Indenização aos Descendentes de Negros Africanos Escravizados no Brasil (DNAEB). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/109537>. Acesso em: 13 jan. 2025.

_____. *Decreto n.º 8.136, de 5 de novembro de 2013.* Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Sinapir, instituído pela Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/decreto/d8136.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. *Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014.* Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 28 fev. 2024.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 31 abr. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.* Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

_____. *Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

_____. *Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.* Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/o/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

_____. *Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.* Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Altera as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

_____. *Resolução CNE/CP n.º 02, de 22 de dezembro de 2019.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e para a Formação Continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781>. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. *Resolução n.º 07, de 8 de outubro de 2020.* Define as diretrizes para a promoção da igualdade racial e se invalidando seu conteúdo, além de outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-r/composicao/cnpcp/resolucoes/resolucoes-2020-1/cnpcp-resolucao_n_07_de_8_de_outubro_de_2020.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. *Lei n.º 14.532, de 11 de janeiro de 2023.* Altera a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14532-11-janeiro-2023-793685-publicacaooriginal-166855-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2024.

_____. *Decreto n.º 11.355, de 1º de janeiro de 2023.* Regulamenta a Lei n.º 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial e prevê penas específicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

_____. *Lei n.º 14.600, de 19 de junho de 2023.* Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica (PRONADEB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14600.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

_____. *Lei n.º 14.723, de 2023.* Estabelece normas para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. *Decreto n.º 11.446, de 21 de março de 2023.* Regulamenta a Lei n.º 14.723, de 2023, que estabelece normas para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11446.htm # :~:text=DECRETO N.º 11.446%2C DE,21 DE MARÇO DE 2023. Acesso em: 28 abr. 2024.

_____. *Ministério da Educação.* O governo federal, estadual e municipal oferece cursos e workshops para o desenvolvimento profissional dos professores. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRAUDEL, F. *A História e as Ciências Sociais: A Longa Duração.* Lisboa: Edições 70, 1958.

CANDAU, V. M. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 1996.

_____.; Vera M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANEN, A. *Multiculturalismo e Educação: desafios contemporâneos.* Rio de Janeiro: Editora X, 2014.

COELHO, W.; COELHO, M. Educação das Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas. *InterSciencePlace*, v. 12, n. 3, p. 40-60, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/?format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

CARNEIRO, S. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser.* Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CEREZER, O. M. *Ensinar história Afro-brasileira no século XXI: diversidade em debate.* Curitiba: Appris, 2019.

_____; NEVES, Macdone Ramos. Livros didáticos de História e o ensino de História e cultura indígena a partir da Lei n. 11.645/08. In: Diversidade étnico-racial e as tramas da historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade. Organização Luís César Castrillon Mendes [et al.]. São Paulo: Paruna Editorial, 2022.

COELHO, W. DE N. B.; BRITO, N. J. C. DE; CRUZ, F. A. S. *Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores(as).* Revista História Hoje, 12(25), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1028>. Acesso em: 20 out. 2024.

COELHO, M. C.; SANTOS, A. L. A educação das relações Étnico-Raciais na BNCC: desafios e perspectivas. *InterSciencePlace*, 12(3), 40-60, 2015. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/download/40/16/60>. Acesso em: 12 out. 2024.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO. *Declaração e programa de Ação Adotados.* Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaracao-e-plano-de->

ação-de-durban-2001#:~:text=Declaração e Plano de Ação de Durban (2001),maisde 16 mil participantes de 173 países>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre abordagens*. Tradução: Sandra Mallmann. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, A. S. et al. Educação das relações Étnico-Raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento. *Anais VIII EPEPE...* Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Viena, 14-25 de 1993. Disponível em: https://www.mhma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Pacto_de_Viena.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

DE PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal n.º 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

DIAS, L. R. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003*. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329616944_Quantos_passos_ja_foram_dados>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, 40, e0224639. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYYrmZDgFWwk7tG/#ModalHowcite>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ELISON, P. *Cultura Afro-brasileira: História e Educação*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ESTEVES, M. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. *Eccos Revista Científica*, (51), 207-226, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782019000400207. Acesso em: 12 out. 2024.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, (140), jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/vqzxmknDzYpLKH5rwG4Ttc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2024.

FRANKENBERG, R. *Mulheres Brancas, Questões Raciais: A Construção Social da Branquitude*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre a Lei 10.639/03*. In: Educação e relações raciais: reflexões e experiências. Brasília: Ministério da

Educação, 2003.

GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F. de; SALES, S. R. *A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas*. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F. de; SALES, S. R. (Org.). *Educação e relações Étnico-Raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

GUIMARÃES, S. *História e Consciência Negra: Os Desafios da Lei 10.639/03*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HALL, S.; DU GAY, P. (Ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications, 1996.

HALL, S. *Cultural Identity and Diaspora*. In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

HARGREAVES, A. As Políticas Emocionais do Ensino e Desenvolvimento de Professores: Com Implicações para a Liderança Educacional. *International Journal of Leadership in Education*, v. 1, n. 4, p. 315-336, 1998.

HEYMANN, Luciana. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 27f. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6732/1685.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 nov. 2022.

HOOKS, bell. *Olhares Negros: Raça e Representação*. Boston: South End Press, 1992.

IBGE. *Cidades e Estados: Mato Grosso*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pesquisa/10102/122229>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

_____. *Cidades e Estados: Brasil*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/93473>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

IDE, S. M. *Vantagem do ensino presencial na formação de professores*. Jornal da USP, 2023. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/vantagem-do-ensino-presencial-na-formacao-de-professore/>>. Acesso em: 13 out. 2024.

KAIMI, F. *Educação e Relações Étnico-Raciais: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Summus, 2012.

LABORATÓRIO DE ANÁLISES ECONÔMICAS, HISTÓRICAS, SOCIAIS E ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS (LAESER). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010*. PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (Org.). Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/includes_publicacoes/01_Relatorio_20092010_desigualdades_raciais.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMOS, A. dos S. A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem. In: MEDEIROS, J. de L. (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Vol. 2. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 149-164. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369931121_A_importancia_da_formacao_continuada_dos_professores_e_a_busca_pela_autonomia_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem. Acesso em: 12 out. 2024.

MACIEL, A. C. de A. *Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais*. Guarulhos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/90c4eea8-b255-4f0a->>

b6b7-1696365faafb/content>. Acesso em: 29 set. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

_____. *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press, 2008.

MARIN, A. J. *Formação continuada de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora XYZ, 1995.

MCINTOSH, P. *Privilégio Branco: Desempacotando a Mochila Invisível*. 1988.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, L. A. de. *A Teoria da Transposição Didática de Chevallard, Izquierdo e de Mello (CHIM)*. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11976>>. Acesso em: 20 out. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei n. 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatos(as) negros(as). *Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019.

MIGNOLO, W. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Estudos Pós-Coloniais*, v. 21, n. 42, p. 287-324, 2011.

MOORE, C. W. *O racismo através da história: da antiguidade à modernidade*. 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/23238624/O_RACISMO_ATRAV%C3%89S_DA_HIST%C3%93RIA_DA_ANTIGUIDADE_%C3%80_MODERNIDADE>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Polén, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/43376264/Racismo_Recreativo_Feminismos_Plurais_Adilson_Moreira>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Curriculum, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MULLET, N. P. *Educação e Cultura Afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

MUNANGA, K. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

- _____.; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).
- _____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*, Niterói, n. 12. Ed. Alternativa/EdUFF, p. 161-167, 2010.
- NERIS, J. *Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254730, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.254730>>.
- OLIVEIRA, C. de. *Soltando o cabelo e a voz das meninas negras na escola*. Extra Classe, Porto Alegre, 23 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/08/soltando-o-cabelo-e-a-voz-das-meninas-negras-na-escola/>>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- OLIVEIRA, L. L. de. *História Oral: Vozes, Narrativas e Textos*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: As Perspectivas para a Formação dos Professores de História Quando a Diferença se Torna Obrigatoriedade Curricular*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.
- _____; SALES, S. R.; GOUVÊA, F. C. F. A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F. de; SALES, S. R. (Orgs.). *Educação e relações Étnico-Raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.
- ONU. Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1996). Unesco, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000139390#:~:text=Os%20Estados%20Parte%20comprometem-e%20a%20proib%20ir%20e%20a,de%20transportes%2C%20hotéis%2C%20restaurantes%2C%20cafés%2C%20espetáculos%20e%20parque>>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993. p. 33-34.
- PAIM, J. S. A Reforma Sanitária Brasileira e o Sistema Único de Saúde: contribuições para a análise e o debate. Salvador: EDUFBA, 2010.
- PAIM, E. A.; BITTENCOURT, J.; SILVA, M. M. da. (Org.). A pesquisa no Profhistória: entre lugares, saberes e sujeitos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Cidade do Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.
- PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construir modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-12.
- PEREIRA MESSIAS, E. Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4056>>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- PONCE, B. J.; FERRARI, A. R. de S. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. *Práxis Educativa*, v. 17, e2219390, 2022. Disponível em:

- <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.19390.0053>>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*, n. 14, São Paulo: PUC-SP, fev. 1997. p. 25-45.
- _____. A Batalha de Valle Giulia: História Oral e a Arte do Diálogo. Madison: University of Wisconsin Press, 1997.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107-130.
- _____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 227-278. Apud SOUZA OLIVEIRA, E.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. *Boletim Historiar*, v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>>. Acesso em: 09 nov. 2024.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ROSA, M. I. de F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. A Investigação-Ação na Formação Continuada de Professores de Ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.
- RYBALKO, A.; KOCHETKOVA, I.; KIN, O.; LIULCHAK, S.; KHMIL, N. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, e023044, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18583>>. Acesso em: 12 out. 2024.
- ROSEMBERG, F. Psicanálise e relações raciais. In: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (Org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTANA, N. J. de; SOUZA, A. A. G. M. de. *Diversidade étnico-racial na escola: um estudo sobre a diversidade étnico-racial, respeito às diferenças e desafios da prática docente no combate ao racismo na escola*. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade, local, 2024. Disponível em: <<https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/diversidade-etnico-racial-na-escola.htm>>. Acesso em: 29 out. 2024.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 777-821.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESSES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.
- _____. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London: Routledge, 2014.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, S. A.; et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, dez. 2008, vol. 16, no. 3, p. 913-929. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2008000300012&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SANTOS, S. P. dos. Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação na UFES (2006-2012). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, S. M. A. V.; et al. A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/a-importancia-da-formacao-continuada-do-professor-educador-no-contexto-educacional-inclusivo/>>. Acesso em: 29 set. 2024.

SENGHOR, L. S. *Negritude e Humanismo*. Paris: Seuil, 1964.

SEPÚLVEDA, I. D. G. A quem servem os currículos? A Educação e a História relegada ao tecnicismo e à mercantilização. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 1, p. 51-70, 2020.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. C. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, C. da. *A implementação da política de educação étnico-racial na Universidade Federal de Alagoas - UFAL Campus de Arapiraca*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52059/1/DISSERTAÇÃO_Clesivaldo_da_Silva.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, J. Iniciativas para incentivar a participação dos professores. *Revista de Educação*, v. 10, n. 2, p. 45-50, 2024.

SILVA, M. A. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. *Revista da Fundação Carlos Chagas*, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352019000400011>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, M. A (in)visibilidade da beleza negra sob uma perspectiva ética e estética-filosófica: quando o corpo se torna político. *Estudos Culturais*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 123-145, 2020.

SILVA, P. B. G. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Entrevista concedida a Rute Pina. *Brasil de Fato*, São Paulo, 08 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SILVA, T. D. da. *Educação antirracista: Análise de uma experiência didática na Semana da Consciência Negra em uma escola da rede pública de Niterói*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/10375/TCC - Thamires Dias da Silva - 2018.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 nov. 2024.

- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.
- SOMOS EDUCAÇÃO. *Formação continuada de professores*. Blog Somos Educação, 2024. Disponível em: <https://blogsomoseducacao.com.br/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 29 set. 2024.
- SOUSA, S. F. *Um olhar semiótico sobre os materiais estruturados de ensino do estado de Mato Grosso*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77010>. Acesso em: 20 out. 2024.
- SOUZA OLIVEIRA, E.; LUCINI, M. *O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência*. Bol. Historiar, v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 09 nov. 2024.
- Souza, P. C. A. *A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_9cbe2301e36177816a99bece9b2f153/Description. Acesso em: 25 abr. 2024.
- TABACOF, H. *Dessemelhanças e preconceitos*. In: Kon, N. M.; ABUD, C. C.; Silva, M. L. (Org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. Tradução de L. L. de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *NEPRE completa 20 anos de atuação em pesquisas*. Cuiabá, 19 out. 2021. Disponível em: <https://novo.ufmt.br/noticias/nepre-completa-20-anos-de-atuacao-em-pesquisas-1637347413>. Acesso em: 28 set. 2024.
- Vale, R. A. L.; Santos, G. G. *Racismo na educação escolar: discursos que ferem*. Rev. Educ. Questão, Natal, v. 57, n. 54, e18289, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/18289/12274/>. Acesso em: 19 set. 2024.
- VAN DIJK, T. A. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista *Educación y Pedagogía*, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WACHELKE, J.; CAMARGO, B. *Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento*. Rev. Interam. Psicol./Interam. J. Psychol., v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.
- WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2009.
- _____.; MIGNOLO, W. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. *Projeto Político-Pedagógico [PPP]*. Araputanga, MT, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*. Brasília: MEC, 1998.

MATO GROSSO. Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006. Disponível em: <https://cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/204.PDF>. Acesso em: 17 abr. 2024.

_____. *Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso*. Cuiabá: Seduc-MT, 2006. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MT/Mato_Grosso_Diversidade_Orientacoes_Curriculares_para_Educacao_das_Relacoes_Etnicorraciais.pdf Acesso: 14 de mai. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2012.

_____. Secretaria de Educação de Estado. *Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação*. OLIVEIRA, Silbene Santana (Org.). 2014. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/seduc/Documents/Plano_Estadual_de_Educação_e_Plano_Nacional_de_Educação.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais. Disponível em: <https://cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/204.PDF>. Acesso em: 14 mai. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Cuiabá: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documentos/ensino-fundamental>. Acesso em: 20 nov. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Cuiabá: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documentos/ensino-medio>. Acesso em: 20 nov. 2024.

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”. Esta entrevista foi realizada na vigência do Curso de Mestrado. É obrigatório o crédito às instituições mencionadas.

Cáceres, 2023.

FICHA TÉCNICA

SOBRENOME, Nome (Entrevista Temática, 2023)

Tipo de entrevista: Temática

Entrevistador(a):

Pesquisa e elaboração do roteiro: Sidinéia Aparecida da Silva

Gravação e transcrição:

Local: Araputanga– MT - Brasil

Data:

Duração da entrevista gravada: 01 horas

Entrevista realizada no contexto do projeto de pesquisa “A implementação da lei 10639/2003 e os seus desdobramentos nas escolas estaduais de Araputanga-MT”, projeto aprovado no Comitê de Ética de Pesquisas - CEP, Protocolo XXXX, realizada nos meses de XXX, ano.

SUMÁRIO

Entrevista: dia/mês/Ano. Principais tópicos (em mais ou menos cinco linhas, entre vírgulas)

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Dados de Identificação:

Nome completo:

Nome Fictício:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Local onde vive na data da entrevista:

Local de realização da entrevista:

Data de realização da entrevista:

Como você se define: (Branco(a), Amarelo(a), Pardo(a), Indígena, ou Preto(a).

É concursado ou interino:

Trabalha quantas horas semanais:

2. Formação do entrevistado

Descreva como foi seu processo de formação acadêmica destacando alguns pontos:

Área de formação

Ano do começo e término do curso

Universidade ou faculdade pública ou privada

Fez alguma pós-graduação

Você atua em qual disciplina

3.Sondagem Racismo e preconceito

Você acredita na existência de preconceito, racismo e exclusão dos negros na atualidade (racismo estrutural). Comente sobre.

Na escola você já presenciou situações de racismo ou discriminação em relação aos negros, como você reagiu diante disso.

Sobre a lei e a obrigatoriedade do estudo das temáticas Africana e Afro-brasileira na educação básica, na sua opinião qual a importância de trabalhar as questões étnico-racial no ambiente escolar.

4.Conhecimento e aplicabilidade da lei 10.639/03

Sobre a sua formação acadêmica relate como os temas sobre ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira e a Lei 10.639/03 foram abordados. (na graduação ou na pós-graduação)

Na instituição que você leciona em algum momento os órgãos responsáveis pela formação continuada dos professores como as DRE (Diretorias Regionais de Educação) e Seduc-MT (Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso), promoveu capacitação ou formação sobre as Temática que contemplasse a Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Comente sobre.

Você considera que estes foram suficientes para seus conhecimentos sobre essas temáticas para o ensino em sala de aula.

5. Implementação da lei 10.639/03 e os recursos pedagógicos

Você pode descrever como a Escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com os temas e abordagens propostos na lei 10639/03 e suas diretrizes.

Quais os recursos e materiais didáticos são disponibilizados pela instituição para trabalhar a História e cultura Afro-brasileira e Africana?

Sobre os livros didáticos (material apostilado), na sua avaliação, como eles abordam a História e cultura Africana e Afro-brasileira, o racismo e o preconceito?

Comente o que você tem feito para implementar os conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira e suas diretrizes em suas aulas.

Você percebe resistência ao tratar das questão étnico-racial e as temáticas em seu ambiente escolar?

Se há resistência quem são esses alunos? Que tipo de resistência? Como isso se manifesta?

Perguntar se o/a entrevistado/a desenvolve alguma atividade, tipo de atividade, tempo de duração, quando desenvolve (durante o ano ou só no mês da consciência negra).

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho lhe convidar para participar de uma pesquisa, de forma voluntária. Vamos conversar sobre isso? Serei rápido.

Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar para seu responsável realizar essa comunicação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORADE FÁTIMA – ARAPUTANGA/MT

Responsável pela pesquisa: Sidinéia Aparecida da Silva
Endereço e telefone para contato: 065 99904-7093

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: “A implementação da Lei 10639/2003 e os seus desdobramentos nas escolas estaduais de Araputanga-MT”.

Nesta pesquisa pretendemos analisar os impactos da Lei Federal n. 10.639/03 nas práticas mobilizados por professores de História, Artes, Língua Portuguesa na escola Estadual Nossa Senhora de Fatima de Araputanga, Mato Grosso. O projeto adequa-se à linha de pesquisa 1. *Saberes Históricos no espaço escolar*, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em ensino de História–ProfHistória Núcleo UNEMAT, na medida em que diz respeito a investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando ainda as particularidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola

Visando alcançar o objetivo geral de analisar os impactos da Lei Federal n.º 10.639/03 e os desafios encontrados para implementação efetiva desta pelos professores de História, Artes e Língua Portuguesa, em uma escola pública na cidade de Araputanga, Mato Grosso. Para isso foram propostos alguns objetivos específicos: Analisar a implementação da Lei Federal n. 10.639/03 nos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) que está em vigor na escola no ano 2023; Identificar as representações, concepções e saberes dos professores a respeito da lei dos temas que versam sobre a História e cultura da África, dos africanos, dos afro-brasileiros; Pesquisar/analisar os saberes e práticas mobilizados pelos professores de História, Artes, Literatura na escola; Verificar se os professores possuem formação sobre a temática Africana e Afro-brasileira; Analisar se as práticas de implementação ocorrem de forma isolada ou envolve toda a comunidade escolar.

Para o objetivo central de descrever e analisar os impactos da Lei Federal n.º 10.639/03 na escola Nossa Senhora de Fátima em Araputanga-MT, são importantes questões como: Os documentos que norteiam as atividades pedagógicas como PPP e o Currículo estão de acordo com as orientações da lei que trata as questões étnico-racial? Quais experiências e concepções dos professores das disciplinas de História, Artes e Literatura possuem sobre a temática étnico-racial? Quem são esses professores? O que mudou na organização da escola após a implementação dessa lei? Como e o que tem sido feito pelos diferentes professores em suas disciplinas e na escola para a implementação da lei? Quais os desafios que os professores encontram para tratar a questão étnico-racial em seu ambiente escolar?

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é analisar como as temáticas história e cultura Africana e Afro-brasileira são abordadas pelos professores. E o que tem feito na escola

ao longo desses 20 anos aprovação da Lei 10.639/03? Sendo assim se faz necessário analisar como a escola desenvolve esse ensino, quais as dificuldades/problemas, resistências, permanências. A principal questão a ser analisada é sobre a distância entre as leis e sua implementação e sobre a permanência de representações eurocêntricas e práticas racistas na escola, bem como a respeito do que tem sido feito no combate a essas representações e práticas.

Consideramos importante ouvir a experiência dos professores, para refletir sobre as práticas pedagógicas mobilizadas no trabalho e analisar o tratamento e a relevância atribuída à história e à cultura da África, dos afro-brasileiros nos diferentes processos formativos dos sujeitos envolvidos, temáticas historicamente silenciadas pelas diferentes instituições de ensino no país. Poderemos compreender questões como os métodos, os recursos pedagógicos, os modos de pensar e fazer, as potências, os desafios, os problemas e alternativas realizados pelos professores para tratar das temáticas e questões que envolvem a implementação das leis n. 10.639/03.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: faremos a análise de bibliográfica sobre a questão da temática africana, afro-brasileira-brasileira no ensino de história para compreender os impactos das leis n. 10.639/03 na escola escolhida. Junto com a análise da bibliografia, faremos um diálogo com os professores da escola da rede pública do estado do ensino regular da cidade de Araputanga-MT, com professores de História, Literatura e Artes.

Utilizaremos a abordagem qualitativa em educação, pois se trata de um estudo a respeito das complexas redes de práticas, saberes, significados e representações de um ambiente escolar.

Para o registro das vozes dos colaboradores utilizaremos a entrevista oral, utilizando o gênero da História Oral temática. O procedimento utilizado na pesquisa, compõe o que Meihy e Holanda (2007), definiu como história oral híbrida, pois as narrativas concorrem com outros suportes documentais, pois, construiremos um diálogo e comparações entre os registros orais e as fontes documentais, tais como, a lei 10.639/03, a BNCC, as Diretrizes curriculares de Mato Grosso, o PPP de 2023 e outros documentos. Desta maneira, poderemos identificar os impactos das leis em suas ações, práticas e concepções.

Utilizaremos os fundamentos de ética da história oral, presendo pelo respeito e valorizando cada indivíduo como orienta Alessandro Portelli (2016). Os colaboradores não serão identificados, pois, utilizaremos o pressuposto da história oral de pessoas anônimas como orienta Meihy e Holanda (2007).

Planejamos, em um primeiro momento realizar a gravação das entrevistas orais com os professores fazendo o uso de um roteiro de perguntas semiestruturado preestabelecido com perguntas voltadas para os principais objetivos dessa pesquisa. As entrevistas ocorrerão em data pré-agendada, conforme sua disponibilidade, onde determinarão o local, data e horário para a realização da mesma, sendo que pode ter aproximadamente 01 (uma) hora de duração. Será utilizado um gravador de áudio, para coleta das respostas, com consentimento previamente obtido pelos sujeitos da pesquisa. Em um segundo momento, os questionários serão analisados e esquematizados para facilitar a compreensão, leitura e construção da dissertação.

As entrevistas serão transcritas na íntegra as entrevistas sob a aprovação dos colaboradores. Porém a transformação do oral para o escrito seguiremos o que os autores Meihy e Holanda (2007), define como “transcrição”, um ato que recria o texto oral sem perder suas informações.

Com a realização desta pesquisa espera-se ampliar o conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/03 e as formas de implementação desta, espera-se também dar visibilidade as temáticas das relações étnico raciais (história e cultura Africana e Afro-brasileira) em um estado multiétnico e multicultural como o Estado do Mato Grosso. Acreditamos também que este projeto tem uma relevância social, intelectual e política muito significativa na luta contra o racismo e o silenciamento dos sujeitos subalternizados,

Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento e livre esclarecimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em sentirem-se constrangidos diante de determinadas indagações da pesquisadora, ou ainda, como seres humanos dotados de sentimentos, algumas questões podem remeter a emoções desconfortáveis. Os participantes poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados ou envergonhados, no caso, não saberem responder alguma pergunta.

Por isso, salienta-se que a qualquer momento a pesquisa pode ser interrompida, ou ainda, os participantes podem desistir em qualquer hora de contribuir com esta, mesmo que tenham assinado a declaração de assentimento.

Para amenizar esses possíveis riscos, a pesquisadora manterá postura ética e humana, para com os sujeitos entrevistados.

Pretende-se conseguir a colaboração das instituições e seus representantes de modo harmônico e interativo. As solicitações para manter dados sigilosos serão atendidas, assim como serão preservadas as identidades dos respondentes. Os sujeitos não serão expostos, mas apresentados a partir de nomes fictícios.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

A pesquisa contribuirá para A pesquisa desenvolvida possui caráter científico, assim oportunizará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade que tiver interesse pelo assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento para a escola pesquisada, e demais instituições de ensino que se interessarem em conhecer, discutir e analisar e propor reflexões acerca do processo de implementação da Lei nº.º 10.639/03 nas escolas.

Outras pesquisas podem surgir a partir desta, complementando ou até mesmo contradizendo os resultados, mas de todo modo, ampliando as possibilidades e reflexões, o que beneficia a toda população e contribui para a construção do conhecimento da realidade vivenciada nestes espaços, e abrindo possibilidades de transformação, caso sejam necessárias.

Dessa forma, a participação da comunidade no entendimento dos resultados tenderá a motivar a constante colaboração da sociedade nos assuntos referente a educação escolar.

Para as pessoas pesquisadas, cuja contribuição será de essencial importância para o sucesso da pesquisa, os principais benefícios dizem respeito ao sentimento de colaboração, que pode resultar em maior conhecimento sobre a lei 10.639/03.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento e livre esclarecimento já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local/Data

Assinatura do (a) participante

pesquisadora
Sidinéia Aparecida da Silva
Telefone: