



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



FLÁVIA LOPES SILVA

**PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS
NO PERÍODO 2003-2020**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2021**

FLÁVIA LOPES SILVA

**PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS
NO PERÍODO 2003-2020**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana
Co-orientador: Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades estaduais baianas no período 2003-2020

Autora: Flavia Lopes Silva

Orientador: Prof. Dr. José Valdir J. de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Flavia Lopes Silva e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 18/11/2021

COMISSÃO AVALIADORA



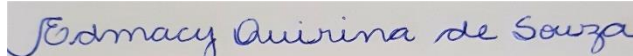
Prof. Dr. José Valdir J. de Santana (Orientador)



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)- Coorientador



Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (Orientadora)



Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza (UESB)

S586p

Silva, Flávia Lopes.

Produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos programas de pós-graduação em educação das Universidades Estaduais Baianas no período 2003-2020. / Flávia Lopes Silva, 2021. 142f.

Orientador (a): Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referências. 125 – 135.

1. Educação e decolonialidade. 2. Estado do conhecimento. 3. Relações étnico-raciais na educação básica. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.981

Eu tenho um problema: meu ascendente é em Áries
E eu tenho outro problema: é que eu sou a menina que nasceu sem cor
Pra alguns eu sou "**preta**", para outras eu sou **Preta**, para muitos e muitos eu sou *parda*
Ainda que eu sempre tenha ouvido por aí que *parda* é cor de papel
E a minha consciência racial quando me chamam de *parda* fique tão bamba quanto
A auto-declaração de artista pop como Anitta quando pratica apropriação cultural.

Eu sou a menina que nasceu sem cor porque eu nasci num país sem memória,
com amnésia, que apaga da história todos os seus símbolos de resistência negra,
que embranquece a sua população e trajetória a cada brecha,
que faz da redenção de 'Can' a sua obra prima, Monalisa da miscigenação.

E ô ode ao milagre da miscigenação, calcado no estupro das minhas ancestrais,
na posse de corpos que nasceram para serem livres,
na violação de ventres que nunca deveriam ter deixado de serem nossos

E eu tenho outro problema... pô, eu não sei dar cambalhota
e não importa que pra alguns eu seja a menina que nasceu sem cor,
que falte melanina pra minha pele ser retinta,
que os meus traços não sejam tão marcados.

O colorismo é uma política de embranquecimento do Estado
que por muito tempo fez com que eu odiasse os traços genéticos do meu pai herdados,
me odiasse, me mutilasse, meu cabelo alisasse
Meninas **pretas** não brincam com bonecas **pretas**
Mas faço questão de botar no meu texto que **pretas** e **pretos** estão se armando, se amando

Porque me chamam por aí de *parda, morena, moreninha,*
mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom...

Por muito tempo eu fui a menina que nasceu sem cor,
mas um dia gritaram-me: **NEGRA**. E eu respondi.

(Midria da Silva Pereira)

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Hilton e Gilnúbia, por tanto e por tudo.

A meu filho, Anthony Miguel, que chegou nesse mundo quando eu mais precisava com o propósito de me ensinar a amar da maneira mais pura.

AGRADECIMENTOS

A Espiritualidade Maior por sua misericórdia constante em minha vida. À Nossa Senhora Aparecida por sua intercessão e aos seres de luz por nunca me deixarem só.

A minha família pelo carinho e compreensão durante o período do mestrado, em especial aos meus pais, Gilnúbia e Hilton, por me “sustentarem” materialmente e moralmente desde a minha infância, mesmo com tantas privações que se impuseram durante o percurso para assegurar o meu bem-estar sempre e por todo apoio e suporte quando mais precisei. A meu filho amado, Anthony Miguel, por dar sentido a minha vida, por me permitir viver o amor mais puro. Aos meus irmãos, Dito e Ed, a minha cunhada, Karine, e minhas sobrinhas, Luísa e Laura pela paciência e torcida de sempre e por proporcionar momentos alegres nessa trajetória tão difícil que é a Pós-Graduação. Aos meus tios e tias pelas orações feitas para que eu pudesse avançar nos meus estudos sempre. Amo todos vocês.

Ao meu orientador, José Valdir, pela oportunidade dada e por acreditar que eu seria capaz de dar continuidade aos estudos mesmo diante de tantas adversidades encontradas durante a trajetória acadêmica. Por todo conhecimento compartilhado de forma tão carinhosa e paciente. Que Deus possa o guardar, proteger e iluminar por todo sempre.

Ao co-orientador, Benedito Eugênio, por ter doado parte do seu tempo para me auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa. Muita luz no seu caminhar.

Aos membros da banca, as professoras Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Edmacy Quirina de Souza, pelos pertinentes apontamentos durante a qualificação que guiaram o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus amigos (David, Jéssica, Camila e Luana) que mesmo diante de todo o sumiço, nunca largaram as minhas mãos.

Aos amigos conquistados durante o mestrado (Viviane, Cristina, Márcia Mendes, Danilo, Andiará e Miquéias) pelo companheirismo. Sem vocês essa caminhada seria muito mais difícil.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC) sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação básica, no período de 2003 a 2020. Nesta dissertação buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: O que expressam/revelam as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, no período de 2003 a 2020, sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica? Tivemos como objetivo geral: Mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UESC e UEFS) no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação básica com foco na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos processos de implementação da lei.10639/2003 e como objetivos específicos: Identificar que temáticas, no recorte dos estudos das relações étnico-raciais, têm sido privilegiadas e/ou negligenciadas e que perspectivas teóricas e metodológicas têm orientado as pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades Estaduais em investigação e Verificar se as pesquisas analisadas apontam avanços e/ou limites na implementação da Lei nº 10.639/2003 e dificuldades encontradas para a construção de uma educação antirracista na educação básica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estado do conhecimento, que definiu como técnica para a organização a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2016). O *corpus* de análise é constituído por dezessete dissertações que tem como objeto de análise a implementação da Lei 10.639/2003, as práticas pedagógicas e a formação de professores, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais na educação básica. A maioria das produções mapeadas e analisadas sobre as relações étnico-raciais na Educação básica com enfoque no processo de implementação da Lei 10.639/2003, práticas pedagógicas e formação de professores, no que diz respeito à metodologia, vale-se das análises documentais, estado do conhecimento, etnografias, narrativas autobiográficas, histórias de vidas dos professores, estudos de caso, percepções, concepções e relatos de experiências, se utilizando dos mais diversos aportes teóricos. Dentre os referenciais utilizados nas pesquisas selecionadas temos de forma predominante autores como: Bardin (2016), Bhabha (2013), Bourdieu (1999), Candau (2007), Cavalleiro (2001), Fanon (2008), Freire (1974), Gomes (2017), Hall (2002), Munanga (1988), Santos (2010), entre outros. Essas produções enfatizam a preocupação com a formação dos professores para o trato com as questões étnico-raciais com suporte de práticas pedagógicas antirracistas no trabalho no ambiente escolar de modo que ocorra a implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica. Ou seja, torna-se essencial que todos os envolvidos com a área da educação busquem repensar o currículo desenvolvido e sua práxis com um trabalho docente antirracista, o que implica no reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Vale ressaltar que alguns trabalhos desenvolvidos em alguns Programas apontam algumas mudanças ocorridas nas escolas que favorecem o debate das questões étnico-raciais ainda de forma pontual.

Palavras-chave: Educação e decolonialidade. Estado do conhecimento. Relações étnico-raciais na Educação Básica.

ABSTRACT

/

This research has as its object of study the academic production of the Graduate Programs in Education of the State Universities of Bahia (University of the State of Bahia - UNEB, State University of Southwest Bahia - UESB, State University of Feira de Santana - UEFS and Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC) on education for ethnic-racial relations in the context of basic education, from 2003 to 2020. In this dissertation we seek to answer the following research question: What do the dissertations defended in the Postgraduate in Education at the State Universities of Bahia, from 2003 to 2020, on education for ethnic-racial relations in the context of Basic Education? We had as general objective: To map and analyze the dissertations defended in the Graduate Programs in Education of the State Universities of Bahia (UNEB, UESB, UESC and UEFS) in the period from 2003 to 2020, which have as research object the education for the ethnic-racial relations in the context of basic education with a focus on teacher training, pedagogical practices and the implementation processes of law. have been privileged and/or neglected and that theoretical and methodological perspectives have guided the research carried out by the Graduate Programs of State Universities under investigation and Verify if the analyzed research points to advances and/or limits in the implementation of Law nº 10.639/2003 and difficulties found for the construction of an anti-racist education in basic education. This is a qualitative research, of the state of knowledge type, which defined content analysis as a technique for organization, as proposed by Bardin (2016). The corpus of analysis consists of seventeen dissertations whose object of analysis is the implementation of Law 10,639/2003, pedagogical practices and teacher training, from the perspective of an education for ethnic-racial relations in basic education. Most of the productions mapped and analyzed on ethnic-racial relations in Basic Education with a focus on the process of implementation of Law 10.639/2003, pedagogical practices and teacher training, with regard to methodology, make use of documentary analysis, state knowledge, ethnographies, autobiographical narratives, teachers' life stories, case studies, perceptions, conceptions and experience reports, using the most diverse toric contributions. Among the references used in the selected research, we have predominantly authors such as: Bardin (2016), Bhabha (2013), Bourdieu (1999), Candau (2007), Cavalleiro (2001), Fanon (2008), Freire (1974), Gomes (2017), Hall (2002), Munanga (1988), Santos (2010), among others. These productions emphasize the concern with the training of teachers to deal with ethnic-racial issues with the support of anti-racist pedagogical practices at work in the school environment so that the implementation of Law 10.639/2003 in basic education occurs. In other words, it is essential that all those involved in the area of education seek to rethink the developed curriculum and its praxis with an anti-racist teaching work, which implies the recognition of African and Afro-Brazilian history and culture. It is worth mentioning that some works developed in some Programs point out some changes that have taken place in schools that favor the debate of ethnic-racial issues even in a specific way.

Keywords: Education and decoloniality. State of knowledge. Ethnic-racial relations in Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFROUNEB	Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Profissional
CDI	Central de Documentação e Informação
CEAFRO	Programa de Educação para a Igualdade Racial e de Gênero
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EAD	Ensino a Distância
ECO	Escola Criativa Olodum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
DBR	Design Based Research
FNB	Frente Negra Brasileira
IPCN	Instituto de Pesquisa da Cultura Negra
HABI	História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

HELLP	Hemólise, Enzimas Hepáticas Elevadas, Baixa Contagem de Plaquetas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
NCAB	Núcleo de Cultura Afro-brasileiro
NEABIs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEN	Núcleo de Estudos Negros
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPD/CAPES	Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES
PNE	Plano Nacional de Educação
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGen	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
TEN	Teatro Experimental do Negro
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMEC	Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer

LISTA DE QUADROS E TABELAS/GRÁFICOS

Quadro 1 - Ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da Educação	47
Quadro 2 - Iniciativas oriundas do Estado com enfoque na Educação influenciadas pelo Movimento Negro	48
Quadro 3 - Programas de Mestrado em Educação e suas Notas de Avaliação pela CAPES	60
Quadro 4 - Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e suas Linhas de Pesquisa	61
Quadro 5 - Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB	68
Quadro 6 - Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB	69
Quadro 7 - Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS	70
Quadro 8 - Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação UESC	70
Quadro 9 - Dissertações e Palavras-chave	72
Quadro 10 - Dissertações selecionadas pelos eixos temáticos	74
Quadro 11 - Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB	81
Quadro 12 - Percurso dos Documentos Legais quanto ao Ensino de História da África	101
Tabela 1 - Número de Trabalhos por Orientador	71
Tabela 2 – Relação de dissertações por Programa de Pós-Graduação e Eixo Discutido	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Localização dos Campi Ativos da UNEB	57
Figura 2 - Mapa da Localização dos Campi Ativos da UESB	57
Figura 3 - Mapa da Localização dos Campi Ativos da UEFS	58
Figura 4 - Mapa da Localização dos Campi Ativos da UESC	59
Figura 5 – Site do PPGEduC e seu Banco de Teses/Dissertações	62
Figura 6 - Banco de Teses e Dissertações (CDI) da UNEB	63
Figura 7 - Site do PPGE (UESC) e seu Banco de Dissertações	63
Figura 8 - Site do PPGE (UEFS) e seu Banco de Dissertações/Teses	64
Figura 9 - Biblioteca Digital da UEFS com o Banco de Dissertações/Teses	64
Figura 10 - Site do PPGED (UESB) e seu Banco de Dissertações/Teses	65
Figura 11 - Organização das Dissertações por Programas de Pós-Graduação/Instituição	65
Figura 12 - Explicação do Código Alfanumérico das Dissertações	81
Figura 13 - Estrutura do Curso de Formação do Programa AFROUNEB	120

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	24
1. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POR UMA PEDAGOGIA DAS EMERGÊNCIAS/DECOLONIAL	30
1.1. Reeducar para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo	38
1.2. Movimento Negro educador e educação para as relações étnico-raciais: recuperando trajetórias	42
2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA	54
2.1. Tipo de Pesquisa	54
2.2. Corpus de Análise: organização e categorização	59
2.2.1 Caracterização dos Programas	60
3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020	84
3.1. Implementação da lei 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia)	85
3.2. Práticas pedagógicas e a educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia	103
3.3. A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	136

APRESENTAÇÃO

Eu, Flávia Lopes Silva, sou a menina que nasceu sem cor silenciada e que assim permaneceu por toda infância, adolescência e boa parte da vida adulta. A tomada de consciência da minha identidade étnico-racial foi processual e tardia por meio do contato com uma variedade de textos sobre as questões étnico-raciais que ia lendo, assim, aos poucos fui me apropriando de conhecimentos antes nunca vistos em toda a minha vida, adquirindo um olhar mais crítico do mundo ao meu redor, observando que o silenciamento do povo negro é uma arma representativa para edificar o mito da democracia racial¹ e potencializar ainda mais o poder hegemônico da elite branca.

Nesse processo, o tornar-se negra enquanto construção social e individual vai além de uma diferença meramente cultural e histórica, uma vez que está exposta no corpo, na cor da pele, na maneira de ser e de enxergar o mundo ao meu redor e ao apresentar-me enquanto uma pesquisadora com ideais antirracistas sinto a necessidade em descrever vivências importantes que contribuíram na minha caminhada como neta, filha, mulher, professora, pesquisadora e mãe negra.

Na década de 1990, devido à necessidade da minha mãe trabalhar, acabei sendo inserida de forma muito precoce na Educação Infantil e, infelizmente, pude vivenciar essa triste realidade que de maneira perversa silencia as questões étnico-raciais no ambiente escolar, seja na concepção de currículo eurocêntrico que é utilizado pelas instituições escolares ou no uso de materiais didáticos – literaturas, documentários, painéis e brinquedos – que não representam, de forma séria, a diversidade étnico-racial que forma a sociedade brasileira o que, posteriormente, já na vida adulta me causou muita inquietação e angústia por observar que esse fenômeno ainda persiste no cenário escolar.

Filha de uma professora da Educação Básica do município de Vitória da Conquista, minha mãe nasceu e foi criada no distrito de Iguá, zona rural, localizada a cerca de 17 quilômetros da sede, e lá estudou até a 4ª Série do Ensino Primário (atualmente, 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e teve que parar os estudos, pois sua família não possuía

¹ A democracia racial seria, numa definição sumária, um certo padrão de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todas as raças envolvidas. Ora, infelizmente isso nunca aconteceu aqui. Durante a maior parte do tempo de vida de nosso país (4/5 exatamente), brancos, negros e índios (tomados como raças) ocuparam posições sociais distintas: os primeiros eram senhores; os outros, escravos e servos. (SANTOS, 1990, p. 05). Assim, o mito da democracia racial, refere-se a uma ideologia que afirma que todos são iguais, mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades sócio-econômicas e a exclusão social sofridas pelos negros no Brasil sejam vistas como de sua inteira responsabilidade.

condições financeiras para que ela pudesse “estudar na cidade”. Aos 18 anos de idade, mudou-se para a zona urbana com o intuito de dar continuidade a tão sonhada trajetória de escolarização com a realização do curso de magistério, para tanto, ela trabalhava durante o dia no Supermercado “SUPERLAR”, na função de recepcionista, e à noite estudava.

Muitos foram os percalços até minha mãe realizar o seu sonho, visto que no percurso ela teve três gestações e todas as dificuldades que acompanhavam o seu maternar. Mesmo tendo se passado cerca de três décadas, vejo que essa ainda continua sendo uma realidade vivenciada por muitas mulheres nos dias atuais, inclusive experimentada por mim, lidando com a sobrecarga de atividades familiares, domésticas e profissionais, julgamento de terceiros e as benditas “críticas construtivas”, que não constroem nada – com um agravante por estar enfrentando tudo de maneira solo.

Ao ser aprovada no concurso público como professora regente das séries iniciais uma nova sementinha foi plantada em seu coração com o desejo de ingressar ao Ensino Superior em uma universidade pública para cursar Pedagogia e aprender ainda mais do universo escolar. E foi assim que, aproveitando a oportunidade dada pela parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que, aos 39 anos de idade, minha mãe pôde se graduar em Pedagogia e, logo em seguida, se especializar em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa. Lembro do brilho nos seus olhos ao narrar tudo que vivenciava naquelas salas do Centro de Aperfeiçoamento Profissional (CAP), apelidado ironicamente de “uesbinha”, e o encantamento pelo trio de mestres fantásticos: professores Benedito Eugenio, Claudionor Alves e José Jackson Reis – o que despertava em mim uma vontade enorme de conhecer quem causava tamanho entusiasmo em minha mãe.

Via também a luta enfrentada para dar conta de ser mãe, esposa, dona de casa, trabalhar 40 horas semanais na sala de aula, estudar e administrar toda a discriminação envolvida por se graduar tardiamente e foi assim que em muitos momentos cuidava do meu irmão mais novo, ajudava nas tarefas domésticas/profissionais e ainda aguardava a sua chegada do trabalho/faculdade sempre com um lanchinho nas mãos como forma de apoio a toda sua batalha, pois sabia que era também pensando no futuro dos seus filhos que ela fazia tudo isso.

Meu pai, por sua vez, nascido e criado na zona urbana do nosso município não chegou a finalizar as séries iniciais do Ensino Fundamental e se tornou um autônomo graduado na “faculdade da vida”, um modo poético de dizer que, ao longo da sua vida, ele teve que se virar nos trinta e correr atrás dos mais variados tipos de trabalho – assessor político, vendedor de carros e terrenos, motorista, segurança, entre tantos outros – para nos criar de forma digna.

Por sua alta habilidade de negociação e idoneidade, trabalhou por mais de vinte anos como braço direito dos diretores de uma clínica pediátrica, auxiliando nas demandas financeiras, mesmo não tendo instrução acadêmica para tanto – infelizmente, mesmo diante de tantos estímulos de nossa parte, ele nunca procurou voltar a estudar até o presente momento, justificando que não feito para “essas coisas”; com o fim dessa instituição, ele se viu, aos 48 anos de idade, desempregado, com três filhos para criar com todas as despesas familiares a serem pagas e mais uma vez ele teve que se reinventar profissionalmente. Justo por “matar um leão por dia” que ele sempre nos incentivou a estudar para ter uma profissão, valorizando, à sua maneira, cada passo dado em nossa trajetória escolar e acadêmica.

Ao contrário da minha mãe, que veio de uma família tradicionalmente católica, meu pai tinha familiares inseridos em sua maioria no catolicismo e protestantismo e de forma bem silenciada no candomblé, o que gerava uma diversidade enorme de experiências religiosas no meu seio familiar, inclusive com as vivências de intolerância, principalmente para com aqueles que eram adeptos da religião de matriz afro-brasileira, potencializado ainda mais quando os mesmos se converteram ao protestantismo. Diante disso, era muito comum relatos para lá de fantasiosos que só alimentavam o discurso discriminador e a reprodução de concepções eurocêntricas e deturpadas acerca do candomblé, sempre associando a algo diabólico.

Assim, no meu seio familiar, cujo legado remete às tradições indígenas e afro-brasileiras, o ideal imposto pelo mito da democracia racial e o seu discurso assimilacionista, traduzido no ideal da branquitude, se impôs. Foi nesse cenário que cresci, achando que era necessário alisar os cabelos para ficar bonita, incomodada pelo meu nariz “de bola”, dos quadris avantajados e de tantas outras características que fugiam do que era considerado como padrão e por mais que tente recuperar, em minha memória, alguma representatividade ou valor positivo acerca dessa “ancestralidade negra/africana”, seja na mídia ou nos discursos dos adultos que viviam ao meu entorno, não lembro. Muito pelo contrário, o que tenho em minha lembrança é o sentimento de raiva que brotava de mim toda vez que algum “engraçadinho” cantarolava “nega do cabelo duro”, de Luiz Caldas, me apontando com feições debochadas, e do constrangimento em ver que, na maioria das vezes, quando uma mulher negra estava em destaque na mídia televisiva, sua presença era capturada pelo ideal de “democracia racial”, carregada de exotismo e sensualidade.

Na adolescência, o cuidado com o cabelo era sinônimo de desprazer, uma vez que, no universo da estética capilar, não existia produtos direcionados para cabelos cacheados e crespos, nos restando aqueles que tinham a promessa de alisar o cabelo e reduzir volume. A luta já começava aí porque os benditos produtos deixavam um péssimo resultado, o que afetava

diretamente na autoestima e nos fazia optar por tomar medidas drásticas como cortar o cabelo curto, alisar/relaxar, escovar, pranchar, manter preso ou usar extensão/aplique na tentativa de solucionar o “problema”.

Passei por todas essas medidas ao longo da minha infância, adolescência e vida adulta, o que gerou traumas enormes por nunca estar satisfeita com a minha fisionomia e ainda por passar constantemente pelos temidos cortes químicos – quando os cabelos ficavam tão frágeis com o produto químico aplicado que não suportavam, gerando queda/quebra capilar. Foram vários os danos físicos, psicológicos e financeiros gerados por sempre tentar me encaixar no padrão eurocêntrico até chegar o momento em que finalmente me libertei de tal amarra social; foi literalmente libertador, eu me libertei daquela dor.

Durante toda a educação básica não recorro de pelo menos uma vez ouvir falar, estudar, participar de projetos ou datas comemorativas ligadas às questões étnico-raciais e caso tenha sido feito conjecturo que a abordagem não tenha causado muito impacto ao ponto de ser guardado na minha memória. Inclusive, algo que ficou marcado no meu sistema límbico é a recorrência de ter que sentar nas últimas cadeiras da fila em sala de aula para não atrapalhar o colega do fundo com o volume do meu cabelo ou pelo fato de alguns colegas se sentirem incomodados com o cheiro dos cremes de pentear, o que reforça ainda mais a necessidade de discutir essas temáticas desde cedo no ambiente escolar para estimular o respeito às diferenças.

Vale ressaltar que sempre tive ao meu lado uma mãe protetora e cuidadosa que marcava presença na escola para fazer os enfrentamentos necessários com essas vivências discriminatórias junto com a equipe pedagógica e gestora da instituição que estudava, mas ainda assim de certa forma o estrago já havia sido feito no meu emocional.

Ao avançar para o Ensino Médio comecei a ouvir falar a respeito do sistema de cotas da maneira mais discriminatória e depreciativa possível, sempre se apoiando no mito da democracia racial para justificar tal postura contrária. Em parte, muitos acabam se apropriando e reproduzindo tal discurso justo por até então nas etapas de educação anteriores o sistema de ensino não ter possibilitado muito contato com as questões étnico-raciais, tendo pouco conhecimento sobre essas temáticas, não compreendendo a realidade enfrentada pelas minorias que foram silenciadas e marginalizadas historicamente. Concluí o ensino médio aos 16 anos de idade e, infelizmente, sinto dizer que muito pouco sabia a respeito das temáticas étnico-raciais e por mais que fosse a favor do sistema de cotas e de outras lutas antirracistas eu não me sentia capaz nem de impor a minha opinião ou argumentar sobre esses assuntos em uma roda de conversa.

Graduei-me em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em um curso que tinha por objetivo formar profissionais com perfil multidisciplinar em saúde e durante todo esse percurso acadêmico nunca foram traçadas discussões ou estudos que abordassem tal temática e que me levasse a refletir acerca do meu pertencimento étnico-racial. Como consequência disso, iniciei um processo reflexivo em que trazia a importância da necessidade que temos, sejamos adultos ou crianças, de compreendermos o nosso pertencimento étnico-racial, que passa pelo modo como elaboramos nossa identidade étnico-racial. Pensar essa questão implica em zelar pela formação ética e cultural dos sujeitos nos seus processos formativos. Em meu caso, isso deveria ter ocorrido tanto ao longo da Educação Básica quanto na Educação Superior.

Diante disso, na tentativa de solucionar minhas inquietações e angústias, especializei-me em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), curso que me possibilitou ter maior compreensão das temáticas étnico-raciais, iniciar o meu processo de reconhecimento étnico – mulher negra que fora esmagada pela cultura eurocêntrica ainda na Educação Básica. Foi durante a especialização que tive o primeiro contato com a Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003 – alterada pela Lei 11.645/08 – que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena ao longo da Educação Básica, da rede pública e privada de ensino de todo o país, como forma de combater as práticas racistas e discriminatórias que se dão na escola e na sociedade, em diferentes lugares e instituições.

Lembro-me de ter ficado estarecida quando constatei que, no ano da promulgação da referida lei, eu estava com apenas 9 anos de idade, matriculada na 5ª série do Ensino Fundamental II, e em todo meu percurso escolar nunca foi abordado tais questões, mesmo existindo um aparato legal que passou a tornar obrigatório a inserção das temáticas das relações étnico-raciais em toda a Educação Básica. Ao refletir sobre tudo isso, nasceu em mim uma necessidade de olhar essa temática no contexto do ambiente escolar, tendo em vista o seu papel importantíssimo na construção identitária dos sujeitos (as crianças/adolescentes/equipe pedagógica e gestora) de modo a incitar neles a prática constante de elaborar sentidos sobre o mundo, sobre a cultura, e sobre as relações que estabelecem entre eles.

Mesmo tornando-me uma bacharela em ciências biológicas, profissionalmente me vi encantada com o ambiente de sala de aula, devido os projetos de extensão realizados ainda no período da graduação com a constante realização de capacitações e oficinas direcionadas ora para crianças e adolescentes inseridas nas escolas em que desenvolvia tais trabalhos, ora para profissionais da saúde que necessitavam se atualizar em algumas temáticas. Desse modo, senti

a necessidade de realizar uma complementação de licenciatura em ciências biológicas para adentrar ainda mais no ambiente educacional, o que me permitiu atuar na Educação Básica como professora regente nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada.

Uma vez inserida nesse ambiente escolar, pude observar que aquele silenciamento perverso por mim vivenciado enquanto criança/adolescente ainda persistia nos corredores e salas das instituições escolares atuais, o que me incitou a procurar cada vez mais buscar minimizar essa triste situação por meio da realização de pesquisas, desenvolvimento de projetos e ações reflexivas a respeito das temáticas étnico-raciais que alcançassem tanto os alunos como os demais profissionais de educação.

Aos poucos, passei a ser considerada, no ambiente de trabalho, e na roda de amigos, aquela “*que estuda negros*”, “*das raciais*”, “*da diversidade*”, “*da esquerda*”, entre tantos outros codinomes, por sempre levantar questionamentos e reflexões a respeito das questões étnico-raciais, assim como também passei a ser convidada a abordar tais assuntos quando necessário. E foi em um desses convites para organizar uma programação em comemoração ao dia da Consciência Negra, na instituição privada em que trabalho – colégio católico, associado ao Instituto de Educação das Medianeiras da Paz, e tem como equipe gestora as freiras da Ordem das Medianeiras da Paz – que aproveitei o espaço para dispor da cultura e religião africana e afro-brasileira, tentando fugir ao máximo das atividades clichês que são reproduzidas todos os anos.

Nesse contexto, apresentei aos alunos e à comunidade escolar uma variedade de contos africanos, as entidades/orixás e o sincretismo religioso, a literatura afro-brasileira, para além do “Menina Bonita do Laço de Fita”, a relação da estética negra com a história de vida dos povos negros, aspectos da legislação antirracista no campo educacional, etc. Não preciso dispor de quão ousada foi a minha abordagem diante da realidade em que vivemos e do receio que poderia ter a equipe gestora, pedagógica e até mesmo os pais, que poderiam me “crucificar”. Foi com a Lei 10.639/2003 na mão e na “*ponta da língua*” que me fortaleci e desenvolvi o projeto e, para o meu alívio, a grande maioria acolheu de forma positiva como foram trabalhadas todas as questões. Quanto àqueles que questionavam, eu orientava para se direcionarem ao “Mural das Leis” para que eles pudessem se deliciar com a leitura que tornava obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica.

Ávida por adquirir mais conhecimentos, inscrevi-me por diversas vezes na seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) por verificar que havia docentes que já desenvolviam pesquisas sobre as

Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar. Em uma dessas tentativas, consegui avançar até a etapa das entrevistas, fase final do processo seletivo, não obtendo êxito devido ao nervosismo e ansiedade em demasia, principalmente quando fui questionada quanto a mudança da minha fisionomia atual para a que constava na minha documentação de identificação – passei por uma transição capilar com o objetivo de assumir meu cabelo natural e deixar para trás o cabelo alisado com todos os sofrimentos causados pelos recorrentes episódios de cortes químicos a que me submetia na tentativa de alcançar o padrão que a sociedade aceitava como bonito.

Não há palavras que consigam expressar a minha frustração por ter “batido na trave” por uma “besteira”. Naquele momento, com o nervosismo falando mais alto, não consegui me expressar e fiquei o tempo todo tentando compreender o porquê daquela pergunta, saltando dentro de mim um incômodo enorme. Hoje compreendo que cabia, naquele momento, uma postura firme, capaz de explicar o processo de construção identitária tardio pelo qual estava passando para reconhecer o meu pertencimento étnico.

De forma contrária, me silencieei, reação típica daqueles que tiveram sua formação impregnada de ideologias colonialistas e eurocêntricas, cujas subjetividades foram envenenadas pelos colonialismos, como propõe Fanon (2008), em sua obra “Pele negra, máscaras brancas” e pelas colonialidades do poder, do saber e do ser, como tem nos demonstrado os(as) pensadores(as)/intelectuais decoloniais, a exemplo de Mignolo (2005), Quijano (2005), Walsh (2009), Maldonado-Torres (2019), Gomes (2010, 2017, 2019), dentre outros, com os quais dialogamos nesta pesquisa. Conforme Maldonado-Torres,

[...] A colonialidade de mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (2007, p. 131).

Nesse ínterim, pude me debruçar nas leituras sobre os fundamentos da educação, o processo de ensino e a temática étnico-racial, visando um melhor resultado na prova escrita do processo seletivo do ano seguinte. E mesmo com muito receio, a esperança se fez presente em meu âmago e foi me segurando nela que decidi submeter um projeto na seleção de 2018 do PPGEn, sendo aprovada na linha de pesquisa *Ensino, Linguagens e Diversidades*.

Ingressei no PPGEn em março de 2019 com a intenção inicial de desenvolver uma pesquisa etnográfica que tinha como objetivo analisar como as crianças matriculadas em salas regulares da Educação Infantil do município de Vitória da Conquista reconhecem o seu pertencimento étnico-racial, o que foi acolhido pelo orientador Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Ao longo do percurso, à medida que aprofundava nas leituras, fazia as reformulações no projeto de pesquisa e com a aprovação do referido projeto no Comitê de Ética em Pesquisa², dei início à primeira etapa da pesquisa com muito entusiasmo – entrando em contato com a escola selecionada, dando continuidade com a revisão bibliográfica, produzindo materiais e instrumentos que iriam ser utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa – quando, ao realizar exames de rotina, descobri que estava grávida, algo inesperado que, diante das condições em que ocorreu, considerei um verdadeiro milagre.

Não sei ao certo se a bomba de hormônios que corria em minhas veias já tornava tudo mais intenso, mas o fato é que com a notícia o medo e a angústia me consumiram – medo da gestação em si e de não conseguir desenvolver a pesquisa e muita angústia pela insegurança quanto aos dias vindouros. Por acreditar de forma veemente que tudo na vida tem um propósito e que devo confiar no que está para se cumprir em minha vida eu não me permiti permanecer nesse estado de pânico por muito tempo e logo entrei em contato com o meu orientador para reformular a pesquisa, de forma que se adequasse a minha nova realidade – gestando, com picos hormonais, aumento de peso e com experiências novas para poder viver e administrar no ambiente familiar, acadêmica e profissional, driblando toda carga emocional possível.

O cuidado do orientador e dos colegas da turma contribuiu significativamente para aplacar as angústias e me fazer acreditar que era possível conciliar a pós-graduação e gestação. E, assim, prontamente, reformulei o que era necessário para desenvolver essa nova pesquisa e foi com o novo cronograma que surgiu em nossas vidas um vírus, nos arredores da China, que rapidamente se espalhou pelo mundo, causando o adoecimento e a morte de milhares de pessoas que foram contaminadas e como se tratava de algo novo para a ciência tínhamos poucas informações sobre modo de contaminação e tratamentos eficazes para a cura daqueles que, infelizmente, positivavam para a doença.

A única indicação plausível que tínhamos para tentar reduzir a proliferação do patógeno e sua letalidade era viver em isolamento social e foi assim que no dia 17 de março de 2020 as escolas foram fechadas, inicialmente, com um prazo de quinze dias, na esperança de retornar tudo ao “normal”. Os números de contaminados e de óbitos foram aumentando dia após dia no nosso país, superlotando o sistema de saúde público e privado que já se encontrava sem vagas para internamento, com a falta de medicamentos e recursos essenciais na luta contra o COVID-19 – balões de oxigênio, respiradores, máscaras e outros equipamentos de proteção individuais. Tudo isso foi potencializado devido a postura genocida do presidente que ridicularizava o que

² Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB em 13 de dezembro de 2019.

a ciência trazia de informações, desrespeitava as normas da Organização Mundial de Saúde, incentivava a população a não cumprir o isolamento social e ainda se automedicar com remédios sem nenhuma comprovação científica de eficácia, bem como, se recusar a fazer uso de máscara e das vacinas desenvolvidas.

O segmento educacional teve que se reinventar, aderindo a modalidade do ensino remoto para manter a rotina da sala de aula em um ambiente virtual com o desafio de ensinar a distância, revendo a carga horária de aulas anual e computando as horas não presenciais para cumprir o ano letivo. Os professores tiveram que, literalmente, levar o trabalho para dentro de suas casas, driblando diversas dificuldades como: uso de tecnologias, adaptação metodológica em suas práticas pedagógicas, suportar a pressão exercida pelos alunos e familiares, bem como a própria doença que avançava, sem precedentes, nas nossas vidas.

No meu caso, além da pressão típica de uma gestação, tive que lidar com o “*home office*”, com seus ônus e toda a nova dinâmica do ensino remoto, o que acabou ocasionando o parto prematuro de alto risco, devido o início do desenvolvimento da Síndrome de HELLP – quadro clínico que envolve o aumento da pressão arterial, hemólise das células, elevação das enzimas hepáticas e baixa contagem de plaquetas –, com posterior contaminação com a COVID-19 por parte da minha família, inclusive do meu filho que tinha apenas cinco meses de idade.

Foi nesse contexto de desafios e incertezas que vivenciei o universo da Pós-graduação, realidade que só fortaleceu no meu âmago a vontade de dar continuidade aos estudos não apenas como uma forma de ampliar meus conhecimentos acadêmicos e, conseqüentemente, o profissional, mas também como uma oportunidade de fazer valer a pena cada segundo dessa minha jornada neste plano terrestre.

E foi com o auxílio de Benedito, professor e coordenador do Programa, que buscamos repensar o enfoque de investigação, sem perder de vista o tema que me conduziu ao PPGEn e então partimos para elaboração de uma pesquisa do tipo “Estado do Conhecimento”, tendo como foco de análise a produção acadêmica sobre educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia: Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

INTRODUÇÃO

De forma inicial, preciso destacar que considero que esta pesquisa surge do meu anseio por um mundo sem preconceitos, uma vez que acredito que a luta antirracista é responsabilidade de *todo* e qualquer *cidadão* brasileiro, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Em outras palavras, é importante explicitar que a importância da questão étnico-racial deve ser reconhecida por toda sociedade brasileira e assumida pelo Estado, convocando todos para superar práticas racistas e discriminatórias.

Destarte, é imprescindível destacar o papel da escola básica brasileira nessa luta pela superação do racismo e da discriminação racial, seja ela da rede pública ou privada. Nessa perspectiva, visualizamos que o professor, pelo lugar que ocupa, tem papel fundamental no combate às referidas questões, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, suas crenças religiosas, suas ideologias ou sua posição política.

Segundo Cavalleiro (2005, p. 14), “nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial”, o que tem sido possibilitado com a promulgação da Lei 10.639/2003³, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira ao longo de toda a educação básica, nos sistemas de ensino públicos e privados de todo o Brasil. Esse novo contexto tem demandado dos profissionais da educação e dos sistemas de ensino o repensar sobre práticas pedagógicas, sobre o currículo, a formação de professores, os processos de “implementação” da referida lei, dentre outras questões.

No caso desta pesquisa, o olhar está direcionado, tendo como foco a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação, das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UESC e UEFS), à análise das pesquisas produzidas, no contexto da educação básica, sobre “educação antirracista”, partindo de três grandes eixos temáticos: a implementação da Lei 10.639/2003; práticas pedagógicas; formação de professores.

Dentre as muitas razões que me levaram a realizar esta pesquisa, do tipo estado do conhecimento, algumas de ordem pessoal, outras diante do contexto pandêmico em que estamos vivendo, causado pela COVID-19, apresentamos duas que tem a ver com o debate acadêmico sobre educação antirracista: a **primeira** diz respeito a uma publicação organizada pela

³ Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 sofreu nova alteração, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, na educação básica, com a lei 11.645/2008.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC), intitulada “Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/2003, publicada em 2005, que, conforme Cavalleiro (2005, p. 14), “parte dos textos presentes nesta obra mantém estreita relação com os *Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial*, que foram organizados pela Secad, no ano de 2004, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, com os Movimentos Sociais Negros e com Universidades Federais. Trata-se, segundo a autora, de uma publicação que “visou a reunir trabalhos de autores que trazem reflexões acerca da implementação da Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva” (2005, p. 14).

A **segunda** razão tem a ver com a publicação do livro “Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03”, publicado em 2012. A pesquisa foi coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPQ), em parceria com vários pesquisadores(as) de vários Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e da UNESCO no Brasil. Esta pesquisa, que envolveu todas as regiões do país, revelou alguns aspectos que nos parecem importantes, a exemplo: as políticas educacionais, ou seja, os processos de implementação da Lei 10.639/2003 não têm ocorrido de forma linear, de modo que em algumas regiões está mais avançado, enquanto que em outras caminha a passos lentos; há uma carência de informações e de conhecimento, por parte do corpo docente, gestores e funcionários das escolas investigadas acerca da Lei 10.639/2003; as práticas pedagógicas estão mais focadas no imprevisto e na “boa intenção” do que na formação continuada e da pesquisa.

Vê-se que nas duas pesquisadas citadas, especialmente na segunda, publicada em 2012, cuja organização coube a Nilma Lino Gomes, uma das estudiosas mais conceituadas no campo da educação para as relações étnico-raciais, construir projetos de educação antirracista, na educação básica, implica, dentre outras coisas, em atentar para dimensões como a formação de professor, as práticas pedagógicas e institucionalização/implementação da Lei 10.639/2003.

No caso do estado da Bahia, cujas universidades estaduais encontram-se presentes em praticamente todas as regiões deste estado, fazer o levantamento e análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais, partindo desses três grandes eixos - formação de professor, implementação da Lei 10.639/2003 e práticas pedagógicas – poderá nos revelar avanços, limites e tensões para a construção de uma educação antirracista no contexto da educação básica.

Ademais, poderá nos revelar, no contexto dos referidos Programas, a constituição de linhas de pesquisa e campo de estudos sobre relações raciais e educação, quais temáticas têm sido privilegiadas e negligenciadas, que pesquisadores (as) têm construído esse campo, quais as trajetórias de formação e pesquisa desses professores(as) no campo da educação para as relações étnico-raciais.

Diante das problematizações levantadas acima, neste estudo buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: O que expressam/revelam as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, no período de 2003 a 2020, sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UESC e UEFS) no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica com foco na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos processos de implementação da lei.10639/2003, de modo a revelar os avanços, limites e tensões para a construção de uma educação antirracista na área da educação.

Assim como, apresenta como objetivos específicos identificar que temáticas, no recorte dos estudos das relações étnico-raciais, têm sido privilegiadas e/ou negligenciadas e que perspectivas teóricas e metodológicas têm orientado as pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades Estaduais em investigação, como também verificar se as pesquisas analisadas apontam avanços e/ou limites na implementação da Lei nº 10.639/2003 e dificuldades encontradas para a construção de uma educação antirracista na educação básica.

De acordo Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento possibilita aos leitores uma visão ampla e atual do objeto a ser investigado, evidenciando, por meio de um mapeamento, quais as tendências acadêmicas e os aspectos a serem explorados sobre o referido tema, identificar as convergências metodológicas e teóricas entre os trabalhos publicados, expor limites analíticos, lacunas quanto à abordagem do objeto, sugerir novos caminhos e possibilidades de análise.

Autores como Ferreira (2002) e Morosini (2015) pontuam a importância desse tipo de estudo, que tem ganhado projeção no Brasil, por tratar de um método de revisão integrativa que tem como objetivo principal reunir, sintetizar e sistematizar os resultados obtidos em pesquisas para uma melhor compreensão do tema e o exercício crítico do pesquisador quanto ao campo científico que está inserido.

Por um longo período ainda era muito reduzida a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, somente a partir de meados da década de 1990 que teve um crescente número de dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam tais problemáticas, inclusive expondo como a população negra está inserida nos sistemas educacionais. Ribeiro (2005) reconhece que essas pesquisas ao denunciarem os prejuízos que a população negra está sujeita dentro das instituições educacionais é de grande contribuição para o campo científico, uma vez que expõe o que é vivenciado por essa parcela da população brasileira.

Nesse sentido, o que justificou a escolha desse tema foi a necessidade de realizar uma reflexão sobre as pesquisas desenvolvidas nos referidos Programas de Pós-Graduação acerca das relações raciais no ambiente escolar, haja vista que, mesmo diante do grande avanço jurídico, ainda é perceptível no ambiente de sala de aula práticas racistas e discriminatórias, tanto no que se referem aos traços/características físicas, como a cor da pele e cabelo crespo, quanto no que diz respeito a sua condição intelectual e cultural, especialmente em relação ao estudante negro, bem como pela questão das escolas brasileiras ainda construírem os seus currículos sem levar em consideração toda a questão racial existente no país, resultado do discurso do “mito da democracia racial”, que celebra a miscigenação e a “harmonia racial”, enquanto que na prática do cotidiano escolar isto não é observado.

Vale ressaltar a importância da sistematização e análise das produções acadêmicas que discutem as questões étnico-raciais na Educação Básica, uma vez que pode contribuir para incitar a reflexão da temática e apontar possibilidades de mudanças que consigam alcançar a sociedade e sua visão ainda colonizada e eurocêntrica.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, na medida em que busca responder a questões que não podem ser quantificadas e que abrangem um universo de significados distantes da mera operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009). Trata-se, como já referido, de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, que utilizou como método de organização dos dados, a análise conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2016), cujas etapas são definidas como pré-análise, a exploração do material coletado e o tratamento dos resultados com o objetivo de compreender criticamente o sentido das comunicações que estejam explícitas ou ocultas.

A dissertação se encontra organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “*Por uma Educação Antirracista e por uma Pedagogia das Emergências/Decolonial*” apresenta uma reflexão acerca da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva antirracista, tendo por base epistêmica a decolonialidade, que tem contribuído para a

problematização, tanto política quanto teórica, do colonialismo clássico e das expressões de colonialidade em suas diferentes formas, ou seja, “colonialidade do poder, do saber e do ser” (MALDONADO-TORRES, 2019). Aborda também sobre a necessidade de reeducar para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo, apontando inicialmente como o Movimento Negro em toda a sua trajetória revelou a importância de uma Educação para as Relações Étnico-raciais com todas as conquistas alcançadas pela população negra no campo da Educação.

O segundo capítulo, intitulado “*Perspectiva Metodológica*”, apresenta a natureza e o tipo da pesquisa, bem como os caminhos metodológicos utilizados para a “coleta”, construção e organização dos dados, por meio da consulta de fontes acadêmicas e do acesso ao banco de dissertações/teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia.

O terceiro capítulo intitulado “*A educação para as relações étnico-raciais na educação básica na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em educação das universidades estaduais baianas no período de 2003 a 2020*” que apresenta as pesquisas encontradas no mapeamento realizado em tópicos específicos de cada eixo temático com a descrição e análise de cada trabalho selecionado no processo de coleta dos dados, especificando informações como: título, autor (a), programa de pós-graduação (instituição de ensino superior) e o ano de publicação, orientador, objetivo do trabalho, natureza da pesquisa, metodologia, principais resultados, conclusões e referências utilizadas nos trabalhos.



Capítulo 1

*Por uma Educação Antirracista e por uma
Pedagogia das Emergências/Decolonial*

1. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POR UMA PEDAGOGIA DAS EMERGÊNCIAS/DECOLONIAL

Este capítulo tem por objetivo refletir acerca da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva antirracista, cuja base epistêmica se ancora no movimento decolonial, no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que vem promovendo uma importante renovação teórica no campo acadêmico/científico, em especial nas Ciências Humanas e Sociais. O grupo Modernidade/Colonialidade é visto como um coletivo de pensamento crítico formado por intelectuais e ativistas da América Latina (mas não somente) e possui um caráter transdisciplinar.

Estudos e debates sobre as bases epistêmicas do grupo Modernidade/Colonialidade contribuem significativamente na problematização, tanto política quanto teórica, do colonialismo clássico e das expressões de colonialidade em suas diferentes formas, ou seja, “colonialidade do poder, do saber e do ser” (MALDONADO-TORRES, 2019). O referido grupo oferece uma alternativa à modernidade eurocêntrica, buscando romper com a universalidade do conhecimento herdada do colonialismo e do eurocentrismo.

Nos últimos anos, tem sido produzido por este grupo vários debates teóricos nas mais diversas linhas de pensamento, devido a heterogeneidade dos membros que compõe esse coletivo que acabam por direcionar o surgimento de novas epistemologias sobre os rumos da América Latina. Dentre os principais membros deste grupo estão: Quijano (1992, 1997, 2005, 2007), Mignolo (2003; 2005), Grosfoguel (2007, 2008), Walsh (2005, 2007, 2009), Maldonado-Torres (2007) e Dussel (2005).

Quijano (2005), uma das referências mais importantes no campo dos estudos decoloniais, afirma que “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (2005, p. 118) e, conforme o autor, [...] “raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (2005, p. 117). Com este argumento Quijano quer demonstrar que as relações sociais fundadas na ideia de raça, com a dominação do continente americano, no início de século XVI, teria produzido “as primeiras identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial” (2005, p. 117).

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. [...] Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

Ao afirmar que [...] “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” e, portanto, “no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118), o autor demonstra como a “colonialidade do poder” se constituiu através do imaginário racial que resultou na produção das “novas identidades históricas que foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (p.118).

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante - os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) - foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: *amarelos* e *azeitonados* (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (QUIJANO, 2005, p. 119).

Os processos de racialização utilizados pelos países do Norte global, assentados no colonialismo clássico, para classificar os povos é, portanto, um efeito da colonialidade do poder, em cenários em que as relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco, sobre os outros não-europeus colonizados, classificados como “de cor”, criou, de forma perversa, uma gradação ideológica entre grupos/povos superiores e inferiores, utilizando a cor da pele como marcação social mais significativa. Ao estabelecer essas relações de exploração e dominação, o sistema colonial manteve os colonizados em situação de total dependência e subalternização, produzindo, por fim, formas distintas de opressão como o racismo e sexismo (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, conforme Quijano,

[...] a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto (2013, p. 43).

Por um longo período de tempo a temática das relações étnico-raciais foi marcada pela invisibilidade no âmbito educacional, mesmo que na década de 1950 algumas das pesquisas realizadas por Virgínia Bicudo⁴, no contexto do Projeto UNESCO⁵, já tenham como foco a escola. O campo da educação, portanto, passa a ser interrogado, de forma mais sistemática, no que concerne às questões étnico-raciais, a partir da década de 1990, por meio da atuação dos movimentos sociais, em especial pelo Movimento Negro Unificado⁶, e por pesquisadores e pesquisadores que se formaram neste Movimento e que adentraram às Universidades, o que culminará na criação de aparatos legais que tornaram obrigatória a inclusão das temáticas das relações étnicas e raciais no espaço escolar. Seguindo esse contexto, Santos (2010) apresenta em seus estudos uma “sociologia das ausências e das emergências” que acaba colocando em evidência as experiências sociais que foram silenciadas pela sociedade de forma geral e principalmente no ambiente escolar, bem como, a necessidade do diálogo como forma de modificar tal realidade. Nesse sentido, a sociologia das ausências, segundo Santos (2021), parte de duas indagações:

⁴ A pesquisa de Virgínia Bicudo, intitulada “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”, publicada em 1955, já é considerada um clássico.

⁵ “Em setembro de 1949, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aprovou uma agenda antirracista, sob o impacto do nazismo, da visível persistência do racismo em diversos países e do processo de descolonização africano e asiático. Em junho de 1950 foi inserido no programa da agência internacional a realização de um ciclo de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, país considerado um contra-exemplo em matéria de racismo, em perspectiva comparada com a experiência internacional, notadamente os EUA e a África do Sul do pós segunda guerra” (MAIO, 2010, p. 43). Ademais, conforme Schwarcz (2007, p. 14), “para o desenvolvimento da investigação foram contatados especialistas como C. Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira e, entre outros, Florestan Fernandes, que deveriam pesquisar “a realidade brasileira”. Da parte da Unesco havia a expectativa de que os estudos apresentassem um elogio da mestiçagem, assim como enfatizassem a possibilidade do convívio harmonioso entre diferentes grupos humanos nas sociedades modernas. No entanto, se algumas obras – como *As elites de cor* (1955), de Thales de Azevedo – engajaram-se no projeto de ideologia anti-racista desenvolvido pela instituição, outras realizaram uma revisão nesses modelos quase oficiais. Esse é o caso das análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastide e Florestan Fernandes para São Paulo, que nomearam as “falácias do mito”: em vez de democracia surgiam indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito”.

⁶ “Em 1978, num ato público realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi fundado o Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial (MNU), com delegações de vários estados (Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro). Posteriormente, o MNU realizou atos e assembleias em outros estados. Esse fato expressava e simbolizava a abrangência nacional da mobilização da comunidade negra, apesar do MNU não conseguir, em médio e longo prazo, manter uma estrutura organizativa tão ampla e representativa como almejava. Instalava-se a multiplicidade, surgindo em todos os cantos do país entidades do movimento negro com diferentes abordagens políticas e diversas formas de expressão e ação política” (NASCIMENTO, 2008, p. 155).

A sociologia das ausências parte de duas indagações. A primeira diz respeito às razões por que uma concepção tão estranha e tão excludente de totalidade obteve tão grande primazia, sobretudo nos últimos duzentos anos. A segunda indagação visa identificar os modos de confrontar e superar essa concepção de totalidade e a razão metonímica que a sustenta (2021, p. 291).

Se a sociologia das ausências visa [...] “criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social” (SANTOS, 2021, p. 290), a sociologia das emergências “[...] busca uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa, o que, nas atuais circunstâncias, implica dilatar o presente e contrair o futuro. Não se trata de minimizar as expectativas, trata-se antes de radicalizar as expectativas, assentes em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora” (SANTOS, 2010, p. 119).

A crítica ao cânone epistemológico ocidental, feita pelos estudos pós-coloniais⁷ a partir da década de 1970 e, mais recentemente, pelas epistemologias decoloniais⁸, tem nos possibilitado outros diálogos epistêmicos com aquilo que Santos (2010) denominou de “Epistemologias do Sul” – visto como um conjunto de intervenções epistemológicas que acabam por denunciar o perverso silenciamento de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações que foram colonizados. Conforme Nunes (2010, p. 280),

O projeto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos do Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso.

No âmbito educacional, um grande avanço é observado a partir do momento em que os pesquisadores e profissionais desta área passam a reconhecer a diversidade epistemológica do mundo e que atravessa a escola, mediando saberes interculturais no processo educativo. Ou seja, esse processo de reconhecimento da diversidade epistemológica tem como consequência direta a necessária descolonização do pensamento ocidental, de modo a superar as práticas homogeneizadoras e monoculturais em uma sociedade que naturalmente é tão diversa, principalmente no espaço escolar. Segundo Santos (2021, p. 287), “as monoculturas operam

⁷ Para uma discussão acerca das perspectivas pós-coloniais, vê Almeida, Miglievich-Ribeiro e Gomes (2019); Mezzada (2020) e Cahen e Braga (2018).

⁸ Para uma introdução às epistemologias decoloniais, com as quais dialogamos mais diretamente nesta pesquisa, vê Lander (2005). Para uma discussão mais atual, vê Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019); Lima [et. al., 2021] e Abreu e Oliveira (2021).

por via da separação, da exclusão, da intolerância ou indiferença ao diferente. São modos de produção de ausências e de não existência”.

Surge, portanto, essa necessidade de se descolonizar o pensamento o que de acordo com Grosfoguel (2010, p. 479)

[...] traz importantes implicações à produção de conhecimento. Iremos nós produzir um novo conhecimento que repita ou reproduza essa espécie de perspectiva dos olhos de deus que é uma visão universalista e eurocêntrica? [...] Acredito que a análise do sistema-mundo precisa descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção do conhecimento.

Nesse contexto, os saberes considerados como subalternos surgem com a ideia de ressignificar e reconhecer as mais variadas formas de conhecimento, que foram e continuam excluídos, silenciados e/ou ignorados por seu caráter híbrido e transcultural que sinaliza para uma transgressão ao pensamento dominante. Trata-se, então, de uma crítica à modernidade partindo das epistemologias decoloniais, um movimento caracterizado por Grosfoguel como não sendo um fundamentalismo anti-moderno.

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (GROSFOGUEL, 2010, p.481).

Assim, a perspectiva intercultural, um dos fundamentos das epistemologias decoloniais, possibilita aos diferentes povos considerados subalternos e colonizados de todo o mundo enunciar seus próprios saberes, partindo de suas perspectivas culturais. Esse processo Santos (2010) tem denominado de “ecologia de saberes”.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam-se em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (2010, p. 154).

A “ecologia dos saberes e práticas é um convite a converter a diversidade num fator de visibilidade, enriquecimento e força coletiva, de modo que não se desperdice qualquer experiência social de luta e resistência” (BONET, 2018, p. 197). À luz desta diversidade de perspectivas epistêmicas, de visões de mundo “dentro e fora da Europa” que Santos (2018, p. 62) propõe, “contra o universalismo tradicional, diálogos interculturais”. Ou seja, produzir ecologias dos saberes implica em construir diálogos interculturais, sobretudo no sentido da “interculturalidade crítica”, como tem proposto Catherine Walsh (2009). Nesse sentido, a discussão sobre interculturalidade tem ganhado importância político-acadêmica nas últimas décadas, na medida em que tem possibilitado reconhecer que as diferenças são construídas numa perspectiva de uma matriz de poder colonial-racializado, produtor de hierarquias.

Como afirmado por Walsh (2009), a interculturalidade crítica pode ser facilmente entendida como um projeto político, social, epistêmico e sobretudo ético, tendo em vista que não se resume a compreensão apenas das relações culturais, mas também se preocupa com os aspectos estruturais e os dispositivos de poder que acabam por manter práticas como: desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. Assim, Walsh (2009, p. 22) considera a interculturalidade crítica como “[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, como um pensamento crítico que propõe a criação dessas novas epistemologias nos mais variados setores da sociedade a partir dos saberes desses povos excluídos de modo a contribuir para a transformação social baseada na decolonialidade de poder, saber e ser.

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si [...] permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais [...] (WALSH, 2009 p. 24-25).

Torna-se evidente que na concepção de Walsh (2009), a interculturalidade crítica pode atuar como uma potente ferramenta pedagógica que ao levantar os questionamentos sobre os processos de opressão e exclusão social, visibiliza aos envolvidos no processo educacional que há maneiras diferentes de ser, viver e saber, intervindo diretamente na reinvenção da sociedade longe de ideais fortalecidos em uma matriz colonial global. Na perspectiva de Oliveira (2021, p. 27) “essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a

hegemonia destes e a invisibilidade daqueles”. Ademais, “para iniciar um diálogo intercultural “autêntico”, tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e à explicitação da diferença colonial” (2021, p. 27).

Assim como Paulo Freire, Walsh (2009) também cultiva o pensamento de que não há prática social mais política do que a prática educativa, e que é neste cenário que faz emergir uma pedagogia de natureza decolonial. Nesse sentido, pedagogias decoloniais, segundo Walsh, se traduzem em

[...] pedagogias que apontem e cruzem duas vertentes contextuais. Primeiro e seguindo Fanon, pedagogias que permitem um “**pensar a partir de**” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias, da colonialidade do poder, saber e ser [...] A segunda vertente parte da noção de pedagogias do “**pensar com**”. Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões do poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade [...] (WALSH, 2009, p. 38, grifo nosso).

Nesse contexto, essas pedagogias, de caráter emancipatório, são vistas como um convite para os educadores reverem suas práticas pedagógicas, erradicando do ambiente escolar o pensamento monocultural que tem contribuído para a perpetuação de ideias discriminatórias e preconceituosas que produzem marginalização e exclusão daquela parcela de sujeitos que não se adequam ao padrão eurocêntrico de conhecimento. Segundo Oliveira (2021), uma pedagogia decolonial deve

Expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (2021, p. 27).

Por isso mesmo, segundo Santos,

Na transição paradigmática, a educação deve pautar-se pela identificação e valorização de ecologias de saberes à luz das necessidades das lutas sociais contra a exclusão e o sofrimento injusto. [...] A educação na transição paradigmática deve centrar-se no Sul epistêmico, que está presente tanto no Sul geográfico como no Norte geográfico. O Sul epistêmico é o conjunto dos

conhecimentos nascidos nas lutas contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado travadas tanto no Sul geográfico como no Norte geográfico (2021, p. 296-297).

Candau (2008, p. 13) afirma que “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, assim como destaca que

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações [...] A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2005, p. 35).

De acordo com Oliveira (2012, p. 70), nos debates em torno da Lei 10.639/03, é possível observar semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, bem como a discussão sobre a necessidade de novas construções teóricas para “a emergência da diferença colonial no Brasil, além da possibilidade de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial”. Nesse sentido,

[...] Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de lutas, novas ideias para o Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte de sujeitos coletivos (OLIVEIRA, 2021, p. 32).

Não é à toa que, nos últimos dez anos, segundo Oliveira (2021, p. 28), “com a divulgação das teorizações decoloniais no Brasil, vem à tona diversas abordagens no campo da educação, que tentam dialogar com esta perspectiva teórica”. Ademais, segundo Walsh, Oliveira e Candau,

Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (2018, p. 6).

Como veremos nas próximas seções deste capítulo, o Movimento Negro Brasileiro tem se constituído como um ator político importante e educador da sociedade brasileira e, nesse sentido, suas “práticas decoloniais” que se traduzem “na luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras” (GOMES, 2019, p. 226) reverberam em diferentes domínios, a exemplo do campo da educação sendo, portanto, [...] “uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade” (GOMES, 2019, p. 226). Ademais, para essa autora, “nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade” (2019, p. 227).

1.1. Reeducar para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo

O reconhecimento político/epistêmico da decolonialidade, por estudiosos do campo da educação em nosso país, a exemplo de Oliveira (2012, 2021), Oliveira e Candau (2010), GOMES (2007, 2012, 2017, 2019), tem possibilitado a construção de novas reflexões e construtos teórico/metodológicos sobre a educação para as relações étnico-raciais em nosso país, a formação de um pensamento crítico e de novas estratégias para a descolonização do conhecimento, de modo a romper com o processo histórico e social de “subordinação estrutural” de bases eurocêntricas/etnocêntricas, resultante dos fenômenos da modernidade e do capitalismo como a prática do racismo.

No Brasil, essa realidade vem sendo desarticulada graças ao empenho dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro Brasileiro, que aos poucos, com o auxílio dos debates, pesquisas, projetos de intervenção realizados e criação de documentações legais tentam dar suporte a essa luta pela descolonização da educação.

Assim, a instituição escolar, que foi afetada diretamente pelos processos de colonização e utilizada como territórios de dominação, invisibilidade e exclusão, pode, através da apropriação de novas epistemologias, contribuir para promover uma educação que vise ao rompimento de ideologias colonialistas e eurocêntricas e atribuir o devido valor à diversidade existente na sociedade brasileira, de forma a contemplar os diferentes grupos étnico-raciais que a compõe.

Vale ressaltar que no território brasileiro, por mais miscigenada que seja a sua população e que prevaleça a falsa ideia de que todos vivem em uma democracia racial, ainda é possível

verificar, na maioria das vezes de forma subjetiva, uma supervalorização de povos e culturas eleitas como superiores e colocadas em destaque como padrão a ser seguido pelos “outros”.

No Brasil, o “mito da democracia racial” gerou consequências alarmantes, tanto no processo de construção das identidades raciais dos sujeitos quanto na superação dos problemas de desigualdade social, uma vez que até hoje muitos não sabem se identificar quanto a sua etnia ou raça. Cavalleiro (1998) denominou essa ideologia de “democracia racial de fachada” e considera que os efeitos de sua perversidade são percebidos principalmente nas escolas.

Nas últimas décadas do século XX, teóricos das relações étnico-raciais no Brasil têm lançado mão de debates importantes em suas pesquisas para desmascarar esse “mito da democracia racial”, tendo como exemplo o sociólogo Florestan Fernandes (1978) que em conjunto com os movimentos sociais negros se empenham na luta contra o racismo e em prol de uma sociedade pluriétnica, dando maior visibilidade à temática no âmbito político. Tal articulação fortaleceu o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos na formação da nação brasileira, como também revelou a forma negativa como as questões étnico-raciais estavam sendo tratadas no cotidiano da população.

Nesse sentido, os movimentos sociais negros foram os principais protagonistas da luta pela igualdade e pela garantia de direitos do povo negro, contribuindo para ressignificar o conceito de raça no Brasil, de forma que raça passa a ser compreendida como uma construção social. Logo, ao politizar a raça os envolvidos nas discussões desvelam

A sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

A partir da década de 1980 que o campo da pesquisa em educação no Brasil começou a desmascarar o “mito da democracia racial”, desvelando os efeitos do racismo na sala de aula e indicando o “silêncio” como “um ritual pedagógico a favor da discriminação racial” (GONÇALVES, 1985). Candau e Moreira (2003, p.161) destacam em suas pesquisas a dificuldade da instituição escolar em lidar com as diferenças. Segundo os autores, a escola “tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 226), sem a participação ativa dos movimentos sociais, dificilmente no Brasil haveria referenciais para a educação indígena ou “menção à

diversidade étnico-racial e cultural do país na maior parte das propostas curriculares”. Gomes (2008) ressalta que a criação de leis, prevê mudanças estruturais e influencia a política curricular, o que representa grande contribuição para a construção de uma Educação Intercultural.

Dentre tantos dispositivos legais criados na tentativa de erradicar o racismo no Brasil e reconhecer a diversidade étnico-racial que o país detém, é possível destacar a contribuição da Lei nº 10.639, promulgada em 2003, que deu maior visibilidade a questão étnico-racial no âmbito pedagógico, uma vez que dá suporte a descolonização dos currículos escolares. A referida lei altera ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando da temática étnico-racial nos Art. 26 A.

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

Após um ano de sancionamento da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 01 de 17 de março de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) que atua como um importante instrumento orientador para todas as etapas da educação e para a prática pedagógicas dos(as) docentes no que tange à educação das relações étnico-raciais.

Tal avanço na legislação educacional provoca uma reflexão nos mais diversos setores da sociedade acerca da construção de uma pedagogia antirracista. Este documento pontua detalhadamente, nos seguintes termos os conteúdos para as práticas deste ensino: em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos:

- Ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica;
- À história da ancestralidade e religiosidade africana;
- Aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade;
- Às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe;
- Ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados;
- Ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico;
- À ocupação colonial na perspectiva dos africanos;
- Às lutas pela independência política dos países africanos;
- Às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto;
- Às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;
- À formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;
- À diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia;
- Aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora;
- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá:
 - As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais;
 - As universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI;
 - “as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade”. (DCN.2004, p.21-2).

Assim, a Lei 10.639/2003 e as DCNERER podem também ser consideradas instrumentos importantes para o combate ao racismo epistêmico, uma vez que o conceito de educação para as relações étnico-raciais explícito nelas

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

[...] Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...]

[...] requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade [...].

[...] exige que se questionem relações étnicoraciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes [...].

[...] é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as

coletivas. [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. [...]
 [...] exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos [...]. (SECAD, 2004, p. 233-234).

Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que “nos debates em torno da Lei 10.639/2003, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência (...) de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial”, visto que os conteúdos propostos pela Lei e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, africanos, indígenas e demais grupos que compõem a nação brasileira possam conduzir a sociedade a uma reeducação das relações étnico-raciais, culminando na formação da identidade e nacionalidade dos sujeitos negros e não negros.

Sendo assim, a Lei 10.639/2003 ao objetivar reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história da população negra nas propostas curriculares de toda a Educação Básica brasileira pode ainda promover transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas capazes de questionar a ideologia colonialista tão impregnada na sociedade, passando a seguir uma nova perspectiva epistêmica plural baseada no antirracismo.

1.2. Movimento Negro educador e educação para as relações étnico-raciais: recuperando trajetórias

De acordo com Pereira (2003), os debates realizados por meio do processo de criação e promulgação da Lei 10.639/2003 não representa uma novidade em termos de discussão no âmbito acadêmico, de reflexão e de preposição dos movimentos sociais negros, uma vez que, historicamente, temas como identidade nacional e necessidades da população negra – direito a educação, saúde, respeito a sua cultura entre outros – que surgiram desde o período pré e pós-abolição no final do século XIX e início do XX.

No período pós-abolição é possível destacar a imprensa negra independente que foi uma das primeiras formas organizadas e expressivas dos negros nos anos de 1920, por meio da circulação de jornais da época como o “Alfinete”, o “Kosmos”, “A voz da raça”, o “Clarim d’Alvorada entre outros que já traziam em suas páginas críticas diretas ao racismo da sociedade brasileira e incentivavam a educação para aquisição de conhecimentos visando a emancipação dos negros e negras.

Gonçalves e Silva (2000) afirmam que

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque aquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (2000, p. 140).

Em 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que logo se ramificou por diferentes estados do Brasil, veicula-se uma filosofia educacional para os negros com o intuito de auxiliar esses sujeitos a firmar-se na sociedade nas mais diversas áreas da Ciência, Artes e Literatura. Posteriormente, diante da sua organização, o movimento transformou-se em partido político, passou a enfrentar a dissimulação do racismo e primou pela conscientização cultural e política dos negros, tendo seu fim com a ditadura instaurada por Getúlio Vargas em 1937. Segundo Ferreira (2019, p. 89), “a FNB concebeu uma escola primária que buscava responder à tarefa que a escola oficial não conseguia dar conta, que era dar educação às crianças e aos adultos negros”.

Mesmo com a repressão sofrida por Vargas, Oliveira (2012, p. 111) acredita que a “FNB iniciou uma movimentação de parcelas dos negros brasileiros num nível mais nacional do que regional (Rio de Janeiro e São Paulo)” o que fez surgir nos meados da década de 1940 novas alianças com intelectuais nacionais e estrangeiros que acabaram por ampliar as discussões sobre as temáticas étnico-raciais no país como o Teatro Experimental do Negro (TEN).

O TEN surgiu em 1944 com o objetivo de reivindicar a abertura de espaços das artes cênicas para atores e atrizes negros e políticas públicas de Estado que favorecessem a luta contra o racismo e a discriminação racial, além da defesa pelo direito à Educação, de forma gratuita, para todas as crianças. Nesse sentido, como afirma Gonçalves e Silva (2000), o TEN, em seu projeto, acabava por entrelaçar educação e cultura, partindo da ideia de que “a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de ‘estímulos mentais apropriados à vida civil’ [...] seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboram sobre o povo brasileiro”. Conforme Nascimento,

[...] o TEN identificava na educação a primeira prioridade de ação para o povo negro. As primeiras atividades foram os cursos de alfabetização, em que se inscreviam favelados, operários, empregadas domésticas e outras pessoas de origem humilde. O processo de alfabetização complementava-se com aulas de cultura geral e palestras de diversos convidados. Identificando o alijamento do sistema de ensino e a inferiorização cultural como elementos essenciais da opressão, o TEN tinha como objetivos a reabilitação e a valorização da herança e da identidade humana do negro (2008, p. 122-123).

Vale ressaltar que durante as décadas de 1950 e 1960 se instaurava no cenário social teorias “científicas” que ditavam o mito democracia racial no Brasil e que hegemonizavam o senso comum popular, mesmo com a realização do I Congresso do Negro Brasileiro (1950) que estimulava não somente a remoção das dificuldades que os brasileiros de cor enfrentavam, mas também a formação de institutos e pesquisas que debatessem as temáticas raciais. Na década de 1970 diversas manifestações culturais se destacaram, consolidando a matriz africana como cultura ‘popular’ brasileira juntamente com o movimento sindical e popular contra a ditadura militar.

Na década de 1970, surgiram inúmeras organizações negras em várias regiões do país, refletindo uma expansão da consciência e da ação da comunidade afro-brasileira. Alguns poucos exemplos são o Grupo Palmares, de Porto Alegre; o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN); o Grêmio Recreativo de Arte Negra e a Escola de Samba Quilombo, do Rio de Janeiro; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan); o Grupo Afro-Latino-Americano do jornal Versus e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, de São Paulo; o Grupo Teatro Evolução, de Campinas; o Grupo Rebu/Congada, de São Carlos; O Grupo Zumbi, de Santos; o Grupo de Teatro e Cultura Palmares e o Grupo dos Malês, da Bahia, onde surgiram também os blocos carnavalescos Ilê-Aiyê, Oludum e Orunmilá. Em 1975 e 1976, foram promovidos três Encontros Interestaduais de Entidades Negras (NASCIMENTO, 2008, p. 155).

Surge, então, o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, influenciado pelos movimentos de descolonização e libertação de Angola e Moçambique e da luta pelos direitos civis dos afro-americanos nos EUA, com o objetivo de desenvolver instrumentos de luta contra a marginalização da comunidade negra, desmistificando a tal democracia racial brasileira. Nessa perspectiva, os movimentos negros passaram a apoiar ainda mais a educação como a principal forma de superar a problemática que envolve o racismo no Brasil.

De acordo com Petrônio Domingues (2007, p. 102), Movimento Negro pode ser definido, como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no

sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Para Santos (1994), o Movimento Negro pode ser compreendido como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos promovidas pela população negra no Brasil como uma forma de libertação e de superação do racismo. Assim como Domingues (2007) define o Movimento Negro como um movimento político que atua com a mobilização racial, Cardoso (2002) destaca o seu papel na construção de uma interpretação histórica que realmente compreenda a realidade da população negra e sua relação com a Diáspora Africana.

Como afirmado por Gomes (2017, p.13) o “Movimento Negro é um educador” que assim atua produzindo saberes emancipatórios importantes para o reconhecimento da questão étnico-racial no Brasil. Saberes esses que ao serem destacados e discutidos como reivindicações acabam por se tornarem políticas de Estado que tanto favoreceram a população negra brasileira nas primeiras décadas do século XXI. Assim, se não fosse o Movimento Negro em sua atuação histórica pressionar o Estado brasileiro quanto às problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais, o país não teria evoluído na construção de políticas públicas de igualdade racial e de superação de racismo nos últimos anos (2003 a 2016), como correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Ao analisarmos a trajetória do Movimento Negro brasileiro é notória a força desse movimento social nas lutas emancipatórias e pela democracia que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo, de forma engajada, com produções significativas da intelectualidade negra que expõem seus pensamentos descolonizadores para a sociedade, evidenciando o quanto é preciso avançar ainda para tentar erradicar as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira baseadas em ideologias eurocêntricas.

Gomes (2017, p. 17) afirma que para as ciências humanas e sociais os conhecimentos construídos ao longo dos anos sobre as relações étnico-raciais como também a questão da Diáspora Africana, “só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro”, uma vez que tal movimento social evidenciou a necessidade em se discutir sobre o racismo, discriminação racial, africanidades, desigualdade racial, crítica à democracia racial, ações afirmativas, igualdade racial, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa, antirracismo entre outras

temáticas que questionam as produções das teorias raciais do século XIX presentes na sociedade.

Ao discutir sobre esses temas no cenário político e social, o Movimento Negro passa então a ressignificar e politizar a ideia de raça, potencializando o seu caráter emancipatório e não inferiorizante, que auxilia significativamente na construção das identidades étnico-raciais dos sujeitos negros no Brasil. Como também explicita teoricamente a ocorrência do racismo na sociedade brasileira – tanto na estrutura do Estado, quanto na vida cotidiana das próprias vítimas dessa prática criminosa (GOMES, 2017).

Nesse sentido, Gonçalves (1997 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 144) evidenciou que “na medida que o Movimento Negro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo”. Por meio da mobilização dessas organizações foi possível denunciar não somente o racismo, mas também a ideologia escolar dominante impregnada nos materiais didáticos, currículo e até mesmo nas formações de professores realizadas ao longo do ano nas instituições escolares.

Oliveira (2012) relata como um marco histórico de ação do Movimento Negro e suas relações com a educação a realização do Seminário “O Negro e a Educação” – organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas – que muito auxiliou nas denúncias das desigualdades raciais no ambiente escolar que na maioria das vezes utiliza das suas próprias práticas pedagógicas cotidianas para reproduzir o racismo na área educacional, como já demonstrou Silva (2011).

Faz-se necessário então salientar o quanto as reflexões trazidas por esses movimentos – Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro Unificado – fizeram com que a população negra obtivesse avanços consideráveis na área jurídica, educacional e política justo por incitar nos intelectuais negros, estudantes, profissionais liberais e negros pobres em todo o Brasil da necessidade de conscientização de se autoafirmarem como negros, ao passo que enfraquece o processo de embranquecimento que visa potencializar o “mito da democracia racial”.

Dando um enfoque maior aos avanços que o Movimento Negro possibilitou à educação no Brasil é possível citar inúmeras ações que promoveram a alfabetização de crianças, jovens e adultos negros, apoiava o resgate a herança africana na tentativa de possibilitar a apropriação identitária e cultural por parte da população negra, como também incentivavam a reflexão no âmbito político e jurídico com suas reivindicações por uma representatividade maior no ambiente educacional com a criação de leis que garantissem os seus direitos.

Com base nos estudos de Gomes (2017) e Oliveira (2012) é possível elencar algumas das contribuições do Movimento Negro para a educação ao longo da sua trajetória nos **Quadros 1 e 2** como representado a seguir.

Quadro 1: Ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da Educação

MOVIMENTOS SOCIAIS	AÇÕES
Frente Negra Brasileira (1931-1937)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promovia a Educação e o entretenimento dos membros; ✓ Criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos; ✓ Apoiava a integração dos negros na vida social, política e cultural; ✓ Transformou-se em partido político, posteriormente extinto;
Teatro Experimental do Negro (1944-1968)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formou atores e dramaturgos; ✓ Resgatou a herança africana; ✓ Alfabetizava operários, empregados domésticos; ✓ Publicou o jornal Quilombo (1948-1950); ✓ Reivindicou o ensino gratuito para crianças brasileiras; ✓ Lutou pela admissão de estudantes negros no ensino secundário; ✓ Combateu o racismo por meio de medidas culturais e de ensino
Movimento Negro Unificado (1978-ATUAL)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destaca a importância da educação e do trabalho na luta contra o racismo; ✓ Responsável pela formação de intelectuais negros na ciência; ✓ Desenvolvimento de pesquisas na análise do negro na sociedade; ✓ Potencializou a discussão de ações afirmativas; ✓ Realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” (20 de novembro de 1995); ✓ Criação do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”; ✓ Participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia, e Formas Correlatas de Intolerância” (ONU, 31 de agosto de 2001 – Durban, África do Sul); ✓ Lutou pela criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003 e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); ✓ Possibilitou a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros; ✓ Realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene); ✓ Luta pela implementação de leis federais e políticas públicas;

Fonte: Gomes (2017); Oliveira (2012), organizado por Silva (2021)

Nessa perspectiva, o Movimento Negro pode ser, portanto, considerado um importante colaborador na luta antirracista que, por meio dos seus discursos e reivindicações, buscou construir ou até mesmo resgatar a imagem do negro como herói na história do Brasil, como também sempre destacou a necessidade de criminalização do racismo, colocando em evidência o papel da Escola nessa luta por uma sociedade livre de discriminações.

As conquistas mais atuais alcançadas pela população negra, principalmente no âmbito educacional, a exemplo das políticas de ação afirmativa (cotas raciais para o ingresso no ensino superior, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, só para citar alguns exemplos), têm como principal responsável a atuação do Movimento Negro nos últimos anos em conjunto com

intelectuais que evidenciaram em suas pesquisas as desigualdades sociais dessa parcela da população tão discriminada, bem como alguns governantes mais sensíveis a essas demandas de modo a tentar diminuir e até mesmo erradicar as desigualdades existentes entre pessoas negras e brancas que se baseiam em um sentimento de superioridade hegemônica de um grupo em detrimento dos “outros”.

Quadro 2: Iniciativas oriundas do Estado com enfoque na Educação influenciadas pelo Movimento Negro

- ❖ Promulgação da Lei 10.639/2003
- ❖ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009);
- ❖ Inserção da questão étnico-racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb/2008) e da Conferência Nacional de Educação (Conae/2010 e 2014));
- ❖ Inserção da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE);
- ❖ Lei Federal 12.288 de 2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- ❖ Sanção da Lei 12.711 de 2012 – Dispõe de cotas sociais e raciais nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio;
- ❖ Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola;
- ❖ Sanção a Lei 12.990 de 2014 – Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos;

Fonte: Gomes (2017); Oliveira (2012) organizado por Silva (2021)

Ademais, nas últimas décadas, os tensionamentos produzidos pelo Movimento Negro têm possibilitado mudanças no campo da educação e tentativas de superação do “paradigma eurocêntrico, do racismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2018; GOMES, 2017) e perspectivado a construção de uma pedagogia e educação antirracistas ou, conforme Gomes (2017), uma “pedagogia da diversidade, das ausências e das emergências”.

A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação. Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizado pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. [...] A pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna. É sua tarefa questionar o porquê produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e das mulheres nesse contexto. [...] Reconhecer e tornar cabíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é tarefa da pedagogia das emergências. [...] Com essas iniciativas e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos que os produzem avançaremos na socialização e visibilidade dos saberes construídos fora do eixo do Norte e fora do cânone (GOMES, 2017, p.136-139).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 145),

Quanto mais informações reunimos, mais nos convencemos de que, respeitadas as diferenças regionais e até mesmo locais, a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

Segundo Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, especialmente do Movimento Negro, tem contribuído, historicamente, para o repensar da escola, nos seguintes aspectos:

A **primeira** contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade.

[...] A **segunda** contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo.

[...] A **terceira** contribuição refere-se à centralidade da cultura. Não se trata aqui de polemizar a existência de uma cultura negra ou cultura brasileira e nem tão pouco cair na enfadonha discussão sobre relevância ou não de um relativismo cultural. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana.

[...] A consideração de que existem diferentes identidades é a **quarta** contribuição trazida para o campo da educação. Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar.

[...] A **quinta** contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis sócio-econômicos (1997, p. 20-24, grifo nosso).

Nesse sentido, segundo Gomes (1997), é preciso reconhecer que

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente no nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (1997, p. 24-25).

Lima (2004, 2007, 2009) analisou como o Movimento Negro, entre 1970 a 2000, além de denunciar e combater o racismo e as desigualdades raciais em nossa sociedade, elaborou pedagogias, que poderíamos chamar de pedagogias decoloniais. Dentre essas pedagogias ele faz referência à Pedagogia Interétnica⁹, criado em 1978, no Núcleo Afro-brasileiro em Salvador, que focaliza tanto o indígena quanto o negro.

O sistema de educação interétnica inicialmente pressupõe cinco pontos assim esquematicamente apresentados: 1) aspecto histórico - busca das raízes históricas do preconceito e da discriminação racial contra o negro; 2) aspecto culturoológico – estudo do preconceito cultural e do etnocentrismo, e uma análise da linguagem e do discurso racista; 3) aspecto antropobiológico – análise das teorias pseudocientíficas de superioridade racial, desmistificando-as; 4) aspecto sociológico – estudo da situação socioeconômica do negro na sociedade investigando as situações de baixa renda; 5) aspecto psicológico – estudo dos mecanismos de auto-rejeição e os reflexos condicionados objetivando a mudança de comportamento e de atitudes preconceituosas contra o negro (LIMA, 2004, p. 40-41).

Em 1986 desenvolve-se a Pedagogia Multirracial, criada por Mari José Lopes, no Rio de Janeiro, que tem como referência a Pedagogia Interétnica. Em 1989, a estrutura teórica e política desta proposta são parcialmente apresentadas (LIMA, 2009).

Pode-se entender que esta pedagogia tem como foco o combate ao racismo através da elaboração de um projeto político direcionado aos sistemas de ensino, questionando o seu centramento, com base na cultura de matriz eurocêntrica. Ao criticar o modelo eurocêntrico de educação busca utilizar elementos da psicologia para mostrar os danos à auto-estima do aluno negro; dos elementos da pedagogia para tratar de uma prática pedagógica que objetive um novo modelo de educação e escola; e dos elementos da história e da cultura negra para apontar a necessidade de uma nova ética na abordagem das desigualdades raciais (LIMA, 2009, p. 43).

Em 2000, segundo Lima (2009, p. 44), “o Núcleo de Estudos Negros (NEN) a partir de sua ação educativa em Santa Catarina, começa a abrir um espaço para a construção de uma proposta pedagógica, intitulada pedagogia Multirracial e Popular”.

⁹ O processo de construção da Pedagogia Interétnica se deu a partir dos acúmulos dos vários seminários, cursos, encontros entre outras ações promovidos pelo NCAB- Núcleo de Cultura Afro-brasileiro, e que mudou a proposta inicial chamada de educação interétnica para se afirmar como uma pedagogia. Essa mudança ocorreu pela percepção dos integrantes do NCAB, de que falar em educação seria muito abrangente, e, portanto, falar em pedagogia significaria a possibilidade de melhor sistematizar a proposta pedagógica, a partir de métodos e técnicas que dessem conta de efetivar o que pensavam a respeito da história e cultura dos afro-brasileiros para os sistemas de ensino (LIMA, 2004, p. 91).

Percebe-se, que o processo que leva a construção da pedagogia Multirracial e Popular em Florianópolis, difere pelo encaminhamento do que aconteceu no Rio de Janeiro. Em Santa Catarina a elaboração da pedagogia está centrada no processo histórico do NEN e seus debates na área da educação; no exercício interno de debates com a presença de estudiosos negros e não-negros da educação, e da experimentação desta pedagogia nos processos formativos dentro e fora dos sistemas de ensino. Os pontos convergentes destes dois processos, numa análise inicial, foram: a necessidade de uma resposta do movimento negro ao desafio educacional, mesmo em conjunturas diferenciadas; espaços políticos que estimulavam o pensar do movimento social negro sobre a educação, cultura, história e identidade negra como parte do processo de combate ao racismo (LIMA, 2009, p. 44-45).

Construir pedagogias de combate ao racismo e à discriminação racial com o objetivo de reeducar para as relações étnico-raciais têm sido uma das muitas ações dos movimentos negros ao longo de nossa história. Nesse sentido, segundo Lima,

[...] as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento Negro, no início da retomada dos movimentos populares, na década de 1970, são estratégias de continuidade de uma trajetória de luta e de resistência do povo negro que remonta aos quilombos, nos terreiros, nas irmandades, nos grupos, associações, imprensa negra, até as organizações atuais do Movimento Negro (MN), influenciadas por lutas iniciadas já na década de 1960 (2007, p. 58).

No mesmo sentido, conforme Gomes,

Se olharmos de uma perspectiva negra, é possível afirmar que a discussão sobre uma pedagogia decolonial e uma descolonização dos currículos já vinha sendo adotada na postura política e epistemológica do Movimento Negro e de vários pensadores negros no Brasil, no contexto dos estudos decoloniais latino-americanos (2019, p. 241).

Concordamos com Gomes (2019, p. 245) quando afirma que “a perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros”.

A lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira, na Educação Básica, pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, “[...] de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, [...] pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). Ademais, para Oliveira (2018),

Outro aspecto que pode se evidenciar é o fato de se pôr em discussão nos sistemas de ensino e no próprio espaço acadêmico a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade (2018, p. 53).

Trata-se, portanto, de construir epistemologias decolônias e, nesse sentido, na perspectiva de Fleuri (2021, p. 16), “a opção decolonial em educação implica criticidade e militância intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbica e contra todas as formas moderno-coloniais de exploração e opressão”. No caso do campo da educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, “a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir pedagogias das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos” (GOMES, 2017, p. 139), a formação de professores, as práticas pedagógicas, a construção das políticas de educação e os seus processos de “implementação”.



Capítulo 2

Perspectiva Metodológica

2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Metodologia é um vocábulo que tem sua origem do latim “*methodus*” e tem como significado o estudo do método, regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. Como afirma Demo (2003, p. 19), “[...] é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. Da mesma forma, segundo Minayo (2010, p. 54), “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo pesquisador”, de forma que a metodologia inclui “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2009, p. 15).

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, a abordagem utilizada, o tipo de pesquisa, a descrição do percurso realizado para a “coleta” e organização dos dados. Para Minayo (2010, p. 62), “os métodos e técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e de tratamento dos dados ajudam o pesquisador, de um lado, a ter uma visão crítica de seu trabalho e, de outro, a agir com instrumentos que lhe indicam elaborações mais objetivas”.

2.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa com recorte descritivo analítico que, de acordo com Minayo (2009), se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Vale ressaltar que enquanto a pesquisa qualitativa não tem como objetivo indicar numericamente ou determinar a medida de unidades ou categorias homogêneas, a pesquisa quantitativa apresenta os dados estatísticos como o cerne do processo de análise daquilo que é investigado. Minayo ainda complementa que a pesquisa do tipo qualitativa tende a responder a questões particulares que são difíceis de ser quantificadas.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2008, p. 28), “encobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” e, nesse sentido, adota “[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão e eles”. Nesse sentido, o termo qualitativo, “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse

convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (2008, p. 28).

O presente estudo constitui-se como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento que prevê a consulta de fontes bibliográficas acadêmicas de modo a mapear todo material científico que foi produzido sobre um determinado tema em um espaço de tempo de modo que o pesquisador “é movido pelo desafio de conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Ferreira (2002) ainda afirma que essas pesquisas, de caráter bibliográfico:

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica [...], tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscamos investigar à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Nesse contexto, esse tipo de pesquisa tem grande importância para o campo científico uma vez que ao sistematizar e analisar os conhecimentos produzidos sobre uma determinada temática é possível reconhecer as informações existentes e orientar novas investigações, sendo considerada uma ferramenta eficiente para revelar o campo do conhecimento num determinado momento, de forma contextualizada, levando em consideração todo o entorno histórico, identificando quais os autores mais citados e as abordagens recorrentes/emergentes ou até mesmo aquelas que ainda não foram exploradas por pesquisadores.

Como método de organização e análise do material, utilizamos da análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (2016). Para esse autor, “as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2016, p. 125). Nesta pesquisa, utilizamos as duas primeiras etapas, ou seja, a pré-análise e a exploração do material.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. [...] geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. [...] a exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (BARDIN, 2016, p. 125-131).

Como já referido, nesta pesquisa, nosso objetivo geral é analisar as dissertações/teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades estaduais baianas (UNEB, UESB, UEFS e UESC) no período de 2003 a 2020, sobre educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Desta produção, nossa análise terá como foco as pesquisas que tratam dos processos de implementação da Lei 10.639/2003, das práticas pedagógicas e da formação de professores.

Os *lóci* definidos para a coleta dos dados foram os bancos de dissertações “*on-line*” dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, num recorte temporal de 2003 a 2020, sendo feita inicialmente a busca ativa daquelas produções acadêmicas que abordassem sobre as questões étnico-raciais na educação básica, com a posterior seleção daqueles textos que estivessem articulados com eixos temáticos – implementação da Lei 10.639/2003, formação de professores e práticas pedagógicas – sendo analisados mediante as noções de uma pedagogia antirracista, das emergências e decolonial, como tem sido proposto por Cavalleiro (2005), Gomes (2017), Walsh (2009), Oliveira e Candau (2010) e Oliveira (2018, 2021).

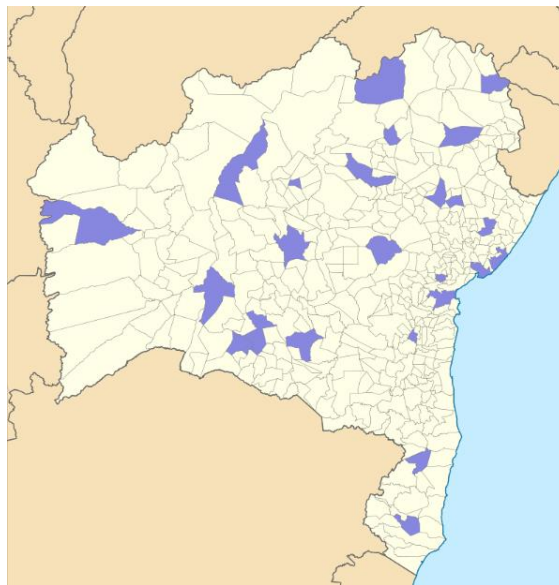
No Estado da Bahia, todas as quatro universidades estaduais ofertam cursos de pós-graduação em Educação, seja na modalidade acadêmica (Educação e Contemporaneidade- UNEB; Educação- UEFS; Educação- UESB) e profissional (Educação e Diversidade- UNEB; Formação de professores- UESC).

A UNEB foi fundada em 1983 e está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi contando com um total de 26 campi (**Figura 1**) o que a torna a maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Atualmente, disponibiliza mais de 150 cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD) nos níveis de Graduação e Pós-graduação, sendo oferecidos nos 30 departamentos que possui em sua estrutura. O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) foi criado em 2010 e apresenta quatro linhas de pesquisa que desenvolvem estudos de grande impacto ao campo científico, a saber: “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”, “Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador”, “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável”, “Educação, Currículo e Processos Tecnológicos”.

A UESB tem sua história iniciada a partir da política de interiorização do Ensino Superior, contida no Plano Integral de Educação do Governo do Estado de 1969, sendo oficialmente criada em 1980. É uma instituição responsável pela difusão do saber e formação de profissionais no interior da Bahia e norte de Minas Gerais, conta com a oferta de 47 cursos

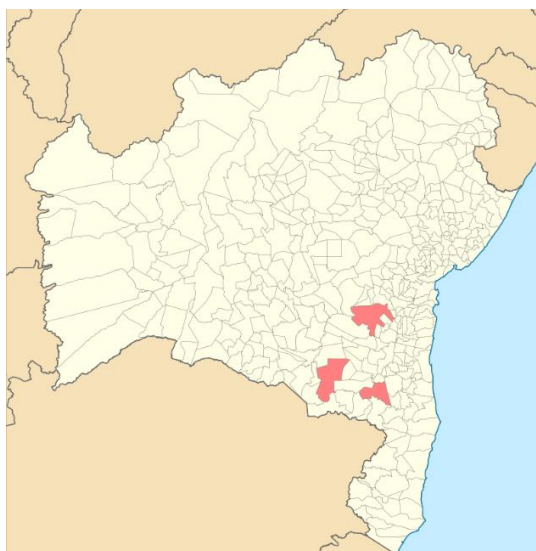
de graduação presencial e semi-presencial como também cursos de pós-graduação - especializações, mestrados e doutorados - nos três campi ativos localizados nos municípios de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié (**Figura 2**). Dentre os 23 cursos de mestrado oferecidos pela instituição temos o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), criado em 2013 com uma proposta curricular pautada em quatro linhas de pesquisa: “Política Pública Educacional”, “Currículo, Práticas Educativas e Diferença”, “Linguagem e Processos de Subjetivação” e “Conhecimentos e Práticas Escolares”.

Figura 1: Mapa da localização dos campi ativos da UNEB.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/90/Campi_da_UNEB.svg/800px-Campi_da_UNEB.svg.png

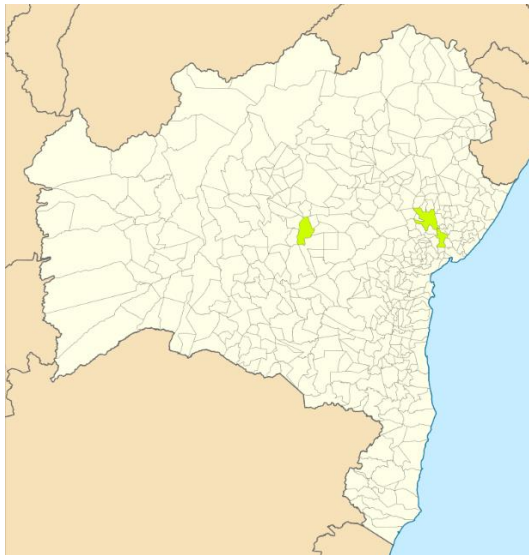
Figura 2: Mapa da localização dos campi ativos da UESB.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/29/Campi_da_UESB.svg/800px-Campi_da_UESB.svg.png

A UEFS também nasceu como resultado da política de interiorização da educação superior na década de 1960, sendo reconhecida em 1980 como Universidade e com um campus central localizado no município de Feira de Santana (Figura 3), oferece um total de 31 cursos de graduação e tantos outros cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi aprovado em 2011 com duas linhas de pesquisa: “Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação” e “Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas”.

Figura 3: Mapa da localização dos campi ativos da UEFS.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/32/Campi_da_UEFS.svg/800px-Campi_da_UEFS.svg.png

A UESC, por sua vez, foi instituída em 1960 com a política de interiorização do Ensino Superior e tem seu campus situado no município de Ilhéus (Figura 4), apresenta uma diversidade de cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presenciais e de EaD, dentre eles o PPGE, aprovado em 2013 com a oferta de mestrado profissional com duas linhas de pesquisa nomeadas: “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”.

Nesse contexto, um levantamento foi realizado nos Programas de Pós-Graduação citados anteriormente sobre as produções científicas produzidas, selecionando aqueles trabalhos que tratassem das relações étnico-raciais na educação básica brasileira com enfoque em eixos temáticos como a Implementação da Lei 10.639/03, Práticas Pedagógicas e Formação de professores. Esse mapeamento bibliográfico possibilitou uma análise detalhada de tudo que já foi discutido nessas publicações, garantindo o reconhecimento teórico metodológico que vem sendo desenvolvido nesse mundo científico.

Figura 4: Mapa da localização dos campi ativos da UESC.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/fa/Campi_da_UESC.svg/1200px-Campi_da_UESC.svg.png

2.2. Corpus de Análise: organização e categorização

Visando alcançar os objetivos desta pesquisa, o *corpus* de análise é constituído por dissertações/teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais na Bahia que contam com a produção científica de vários professores e pesquisadores da área e que tem como finalidade o desenvolvimento da ciência, educação e cultura por meio do debate e discussão de questões científicas atreladas aos respectivos campos de conhecimento.

Nesse sentido, diante do vasto universo acadêmico, foi feito esse recorte regional com o intuito de verificar e analisar o Estado do Conhecimento sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, com enfoque na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, a saber: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Num primeiro momento, para a identificação das dissertações e teses defendidas nos referidos Programas, definimos como critério de seleção as pesquisas que tinham como objeto de estudo as relações étnico-raciais no contexto da educação básica, entre os anos de 2003 a 2020. Nesta primeira fase, identificamos 43 pesquisas. Após esta primeira fase, e tendo em vista

em vista que um dos nossos objetivos específicos é analisar a produção acadêmica que tem como objeto de pesquisa a formação de professores, as práticas pedagógicas e os processos de implementação da Lei.10639/2003, no contexto da educação básica, refinamos a seleção (partindo da leitura flutuante, como propõe Bardin) e obtivemos um total de 17 (dezesete) trabalhos, que serão objeto de nossa análise.

Vale ressaltar que não foi possível utilizar descritores para a identificação/coleta de dados devido uma parte dos bancos de dissertações e teses dos Programas não possuem uma ferramenta de busca avançada, logo, visando uma padronização de coleta para todo o *corpus* da pesquisa, optamos por realizar a busca ativa. Com isso, queremos dizer que o processo de localização, identificação e seleção das produções acadêmicas foi realizado com o acesso ao banco de dissertações/teses dos referidos Programas.

2.2.1 Caracterização dos Programas

Quadro 3: Programas de Mestrado em Educação e suas Notas de Avaliação pela CAPES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/INSTITUIÇÃO	AValiação	TIPO	Ano de criação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB) ¹⁰	5	Acadêmico (Mestrado/doutorado)	2000
Programa de Pós-Graduação em Educação (UESC)	4	Profissional (Mestrado)	2013
Programa de Pós-Graduação em Educação (UEFS) ¹¹	3	Acadêmico (Mestrado)	2011
Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB)	3	Acadêmico (Mestrado)	2013

Fonte: Dados coletados na Plataforma Sucupira, organizado por Silva (2021)

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) em nível de Mestrado e Doutorado da UNEB iniciou suas atividades em 2000. Tem o objetivo de formar profissionais para intervir em realidades educacionais de modo a alcançar as mais variadas regiões do Estado da Bahia marcadas pela pobreza, desigualdade social e também visando preservar os recursos naturais, patrimônio cultural e o desenvolvimento humano.

¹⁰ O mestrado foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1999 e o doutorado em 2008. O mestrado iniciou suas atividades em 2000.

¹¹ Conforme informações disponibilizada no site da Universidade Estadual de Feira de Santana, o **Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS** foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES em dezembro de 2010) e teve o ingresso de sua primeira turma em abril de 2011, após processo seletivo por Edital Público (Acesso em 13/07/2021).

Apresenta quatro linhas de pesquisa: “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”, “Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador”, “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável”, “Educação, Currículo e Processos Tecnológicos”. Na última avaliação da CAPES (quadriênio de 2017) recebeu nota 5 (cinco).

Na UESC, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em nível de Mestrado Profissional, teve seu início em 2013 com a finalidade de atender a formação continuada dos docentes da Educação Básica da Bahia. O curso conta com duas linhas de pesquisa nomeadas: “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”. Na última avaliação da CAPES (quadriênio de 2017), recebeu nota 4 (quatro).

Em 2011, na UEFS, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em nível de Mestrado Acadêmico, com o objetivo de formar pesquisadores qualificados para a investigação científica, bem como gerar conhecimentos em educação que contribuam na formação continuada de educadores e gestores da Educação Básica e Superior. Avaliado com nota 3 (três) na última avaliação da CAPES (quadriênio de 2017), o curso tem duas linhas de pesquisa: “Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação” e “Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas”.

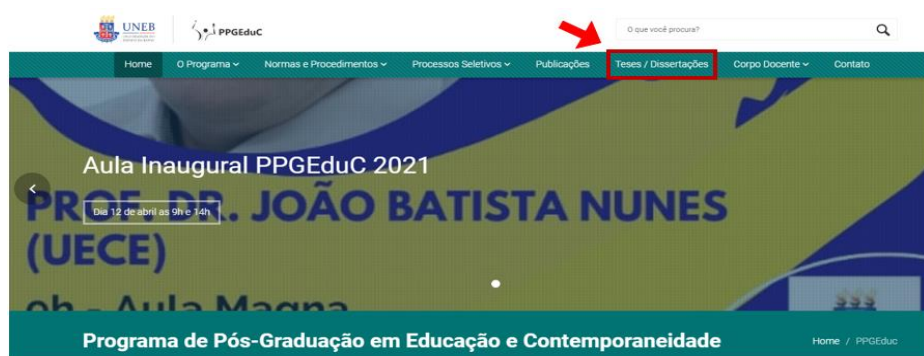
Por fim, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em nível de Mestrado Acadêmico, da UESB, com uma proposta curricular pautada em quatro linhas de pesquisa: “Política Pública Educacional”, “Currículo, Práticas Educativas e Diferença”, “Linguagem e Processos de Subjetivação” e “Conhecimentos e Práticas Escolares”. O curso foi criado em 2013 com o intuito de consolidar o avanço da produção científica da área de Educação, contribuindo significativamente para a construção e ampliação de novos conhecimentos, assim como, incitando a ressignificação das práticas educativas. Em sua última avaliação, recebeu nota 3 (três) na última avaliação da CAPES (quadriênio de 2017).

É importante destacar que as referidas linhas de pesquisa de cada Programa de Pós-graduação selecionado (**Quadro 4**) possuem Grupos de Estudos e Pesquisas que demonstram a existência de relação direta entre os seus eixos temáticos e as questões das relações étnico-raciais, o que possibilita aos estudiosos da área oportunidades de adentrar o ambiente da pós-graduação e desenvolver suas pesquisas nesse campo.

Quadro 4: Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e suas Linhas de Pesquisa

PROGRAMAS ¹ (INSTITUIÇÃO)	LINHAS DE PESQUISA
Educação e Contemporaneidade (UNEB)	<ul style="list-style-type: none"> ● Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; ● Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; ● Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável; ● Educação, Currículo e Processos Tecnológicos;
Profissional em Educação (UESC)	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; ● Políticas Educacionais e Gestão Escolar;
Acadêmico em Educação (UEFS)	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação; ● Currículo, formação e práticas pedagógicas;
Acadêmico em Educação (UESB)	<ul style="list-style-type: none"> ● Política Pública Educacional; ● Currículo, Práticas Educativas e Diferença; ● Linguagem e Processos de Subjetivação; ● Conhecimento e Práticas Escolares;

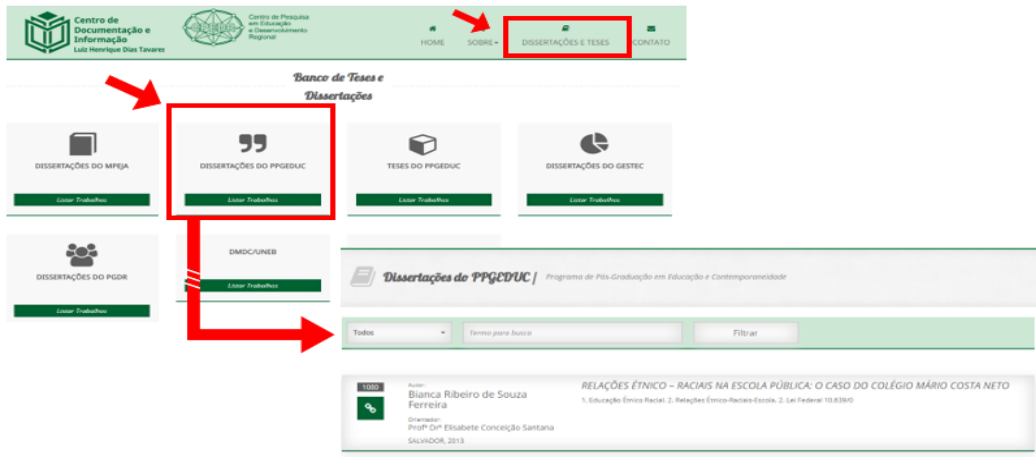
Fonte: Dados coletados nos sites dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021) **Legenda:** ¹ Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Figura 5: Site do PPGEduC e seu Banco de Teses/Dissertações

Fonte: <https://www.ppgeduc.uneb.br/index.php/teses-dissertacoes/> (Acesso: 26 de maio de 2021)

Vale ressaltar que a UNEB possui um banco de dados chamado “Central de Documentação e Informação” (CDI – Luiz Henrique Tavares) em que organiza todas as pesquisas realizadas no âmbito da Pós-Graduação (Figura 6). Ao acessar o banco de dados foi possível verificar que a ferramenta de busca não permitia o modo avançado – com a adição de mais descritores – que garantiria maior precisão nos resultados, assim, foi verificado todo acervo de trabalhos publicados, selecionando aqueles que tinham relação com a temática das relações étnico-raciais e a educação básica.

Figura 6: Banco de Teses e Dissertações (CDI) da UNEB



Fonte: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=ppgeduc> (Acesso: 26 de maio de 2021)

No site do PPGE (UESC) as dissertações publicadas são disponibilizadas em tabelas que estão organizadas de acordo com o ano de publicação e a linha de pesquisa a qual pertence o estudo. Contudo, foi necessário fazer a vistoria minuciosa de todas dissertações para selecionar aquelas que tinham relação com a temática de interesse (Figura 7).

Figura 7: Site do PPGE (UESC) e seu Banco de Dissertações



Fonte: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/ (Acesso: 26 de maio de 2021)

No site do PPGE (UEFS) (Figura 8), ao acessar a aba de “Dissertações” ocorre um redirecionamento para uma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que reúne os trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas instituições brasileiras de ensino, que conta com um “Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações” (TEDE) totalmente integrado à “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) o que auxilia na realização de uma pesquisa mais criteriosa diante os diversos filtros disponíveis (Figura 9).

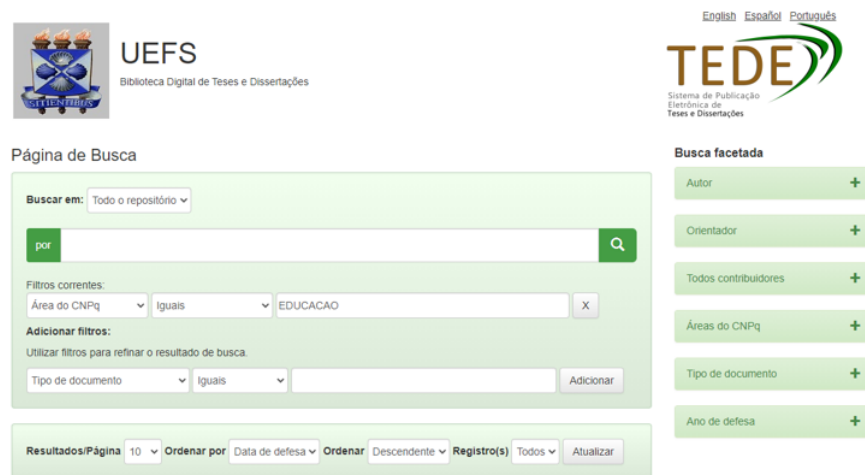
Vale ressaltar que mesmo dispondo dessa ferramenta a coleta das dissertações foi feita de modo ativo, verificando cada dissertação publicada, assim como nos programas anteriores.

Figura 8: Site do PPGE (UEFS) e seu Banco de Dissertações/Teses



Fonte: <http://www.ppge.uefs.br/> (Acesso: 26 de maio de 2021)

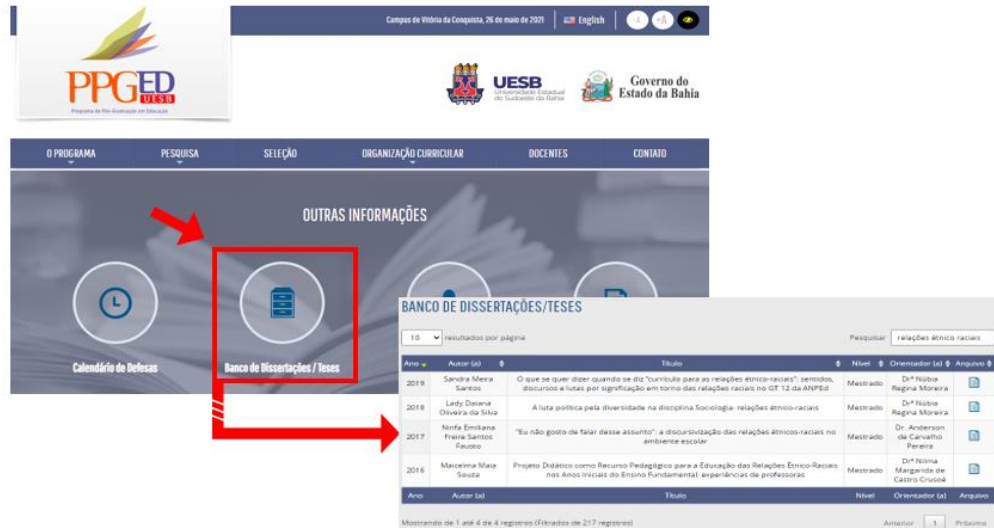
Figura 9: Biblioteca Digital da UEFS com o Banco de Dissertações/Teses



Fonte: http://tede2.uefs.br:8080/simple-search?location=&query=&filter_field_1=cnpq&filter_type_1=equals&filter_value_1=EDUCACAO&rpp=10&sort_by=dc.date.issued_dt&order=DESC&etal=0&submit_search=Atualizar (Acesso: 26 de maio de 2021)

No PPGED, da UESB, o banco de dissertações/teses está disponível na própria página do programa e ao acessar foi possível verificar que os trabalhos estão organizados por ano de publicação/defesa e que também não conta com uma ferramenta de busca avançada (Figura 10).

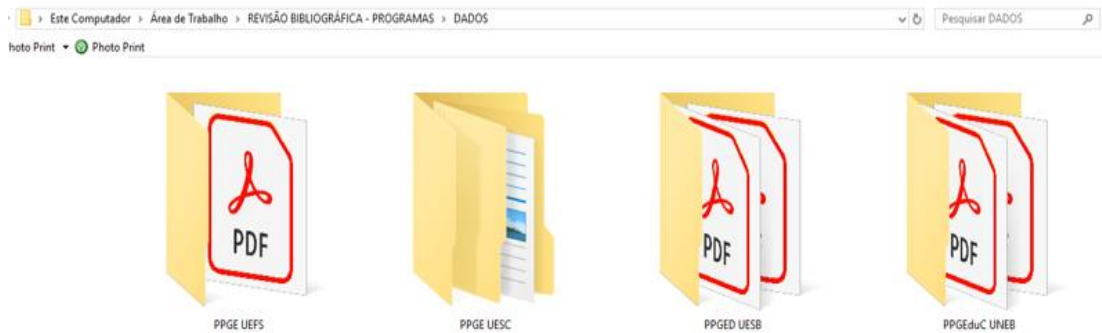
Figura 10: Site do PPGED (UESB) e seu Banco de Dissertações/Teses



Fonte: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/> (Acesso: 26 de maio de 2021)

Nesse sentido, ao longo das consultas aos bancos de dissertação de cada Programa de Pós-Graduação, selecionamos as produções textuais, inicialmente, por meio da leitura dos seus resumos, verificando se os títulos e palavras-chave tinham relação com a temática das relações étnico-raciais. De forma inicial, os textos foram organizados em pastas “digitais” de cada Programa de Pós-graduação/Instituição, criando outras pastas de acordo com o ano de publicação para uma melhor tabulação dos dados (Figura 11) – palavras-chave, tipos de pesquisas, metodologias desenvolvidas, resultados encontrados e referências utilizadas – que indicariam as categorias mais exploradas nas referidas dissertações.

Figura 11: Organização das Dissertações por Programas de Pós-Graduação/Instituição



Fonte: Silva (2021)

Como já referido, numa primeira filtragem desta produção, encontramos um total de 43 (quarenta e três) dissertações defendidas, no período de 2003 a 2020, cuja discussão se centrava na temática das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, com uma predominância de pesquisas defendidas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, totalizando 23 pesquisas. No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia foram encontradas 10 (dez) produções; no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana encontramos 07 (sete) trabalhos e, por fim, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz da Cruz, identificamos apenas 03 (três) publicações.

É sabido que desde a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana ao longo da Educação Básica, nas redes pública e privada de ensino de todo o país, tem ocorrido uma maior discussão, do ponto de vista acadêmico, de temáticas sobre educação para as relações étnico-raciais, como demonstra Ferreira (2019). Dezesete anos se passaram e mesmo com esse suporte legal nota-se um número reduzido de pesquisas desenvolvidas nos referidos Programas de Pós-Graduação sobre a temática étnica-racial no ambiente escolar que é ratificado ao comparar com o número total de dissertações produzidas com os mais variados temas desde o primeiro processo seletivo em cada Programa.

O mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB foi criado em 2001 e ao longo desses anos de um total de 477 produções científicas apenas 23 tratam sobre as questões étnico-raciais na Educação Básica. Vale ressaltar inclusive que essas pesquisas foram desenvolvidas somente a partir do ano de 2003, possivelmente como resultado da publicação da lei. O mestrado da UESB teve seu início em 2013, sendo verificado um número de 208 dissertações defendidas, com uma variedade enorme de temas; contudo, dentre os muitos temas, somente 10 pesquisas trataram do objeto aqui abordado.

O PPGE (UEFS), em seu banco de dados, tem o registro de somente 07 dissertações relacionadas ao tema de nossa pesquisa, de um total de 132 dissertações já defendidas desde 2011 quando o mestrado iniciou suas atividades. No banco de dissertações do PPGE da UESC constam 73 dissertações defendidas desde a criação do Programa em 2013, verificando não mais que 03 pesquisas com enfoque nas questões étnico-raciais na escola, o que nos parece intrigante, posto que o referido Programa, de caráter profissional, tem como foco o desenvolvimento de pesquisas no contexto da educação básica.

Quando feita a tabulação das dissertações produzidas sobre as relações étnico-raciais na Educação Básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades

Estaduais é possível verificar que, infelizmente, um número bastante reduzido diante da importância da temática aqui estudada para a sociedade brasileira, sendo o ano de 2015 considerado o de maior produção científica – por apresentar um total de 8 trabalhos – assim como, o ano de 2006 se destaca por não possuir pesquisas defendidas. Foi possível conferir que em 8 anos não consecutivos foi publicada apenas uma dissertação em cada ano sobre essa temática nesse universo dos quatro programas de mestrado. Tais dados demonstram que a temática ainda se apresenta pouco contemplada nas pesquisas elaboradas nos Programas de Mestrado em Educação das universidades estaduais baianas.

Nessa perspectiva, surge então o questionamento do “porquê” dessa reduzida produção de pesquisas sobre o referido assunto por parte dos pesquisadores que adentram nos referidos Programas de Pós-Graduação, na área da Educação, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003 que evidenciou ainda mais a importância do reconhecimento cultural africano e afro-brasileiro na luta do antirracismo e empoderamento do povo negro. Pontuamos que podem existir os mais variados fatores que justifiquem essa quantidade tão ínfima de trabalhos na seara das relações étnico-raciais na educação básica, no entanto, devido ao objeto do presente estudo ser um Estado do Conhecimento não será possível detectar e discutir aqui essas questões, podendo ser aprofundada futuramente por outros pesquisadores.

Nos quadros a seguir (de cinco a oito) constam os títulos dos quarenta e três trabalhos identificados nos referidos Programas, a autoria dos trabalhos, os(as) orientadores(as) responsáveis e o ano de defesa das dissertações. Trata-se, portanto, de uma amostra geral dos trabalhos que foram identificados nos bancos de dissertações de cada um dos Programas, que tinham como foco de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica. Como veremos, as pesquisas abordam distintos objetos, nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

Numa leitura panorâmica, as produções científicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação discutem questões como: implantação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, currículo antirracista, invisibilidade étnico-racial, formação das identidades étnico-raciais dos alunos/professores, reflexo da tradição afro-brasileira no ambiente escolar, relações étnico-raciais e o contexto educativo, análise do discurso étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), literatura brasileira e afro-brasileira na educação básica, formação continuada com enfoque étnico-racial para professores e sua contribuição para o reconhecimento da importância do tema e do direcionamento na prática cotidiana da sala de aula.

Quadro 5: Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB

TÍTULO	AUTOR(A) /ORIENTADOR(A)	ANO DE DEFESA
Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade (Escola e construção da Identidade Étnica)	Lúcia Marsal Guimarães Silva Profa. Dr. ^a Nacimaria C. do P. Luz	2003
Tradição oral afro-brasileira e Escola: (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara-Ba	Marluce De Lima Macêdo Prof. Dr. Wilson R. de Mattos	2004
Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana – Bahia	Rosângela Souza da Silva Profa. Dr. ^a Ana Célia da Silva	2005
Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo	Edileuza Penha de Souza Profa. Dr. ^a Nacimaria C. do P. Luz	2005
XIRE – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: O saber nas festas do Terreiro do Cobre	Silvandira Arcanja Franco Profa. Dr. ^a Ana Célia da Silva	2007
Comemorações e Fotografias: Práticas de Inovação Pedagógico-Cultural e os Afro-Brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Bahia	Amós da Cruz Souza Prof. Dr. Wilson R. de Mattos	2007
Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005/2006): a parceira SMEC e CEAFFRO	Otto Vinicius Agra Figueiredo Profa. Dr. ^a Ana Celia da Silva	2008
Representações de gênero e raça no Ensino Fundamental: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino negro”	Marluse Arapiraca dos Santos Profa. Dr. ^a Ana Célia da Silva	2009
Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas	Luciana Pereira de Oliveira Cruz Prof. Dr. Wilson R. de Mattos	2010
Resistência cultural de estudantes negros da roça, nas escolas públicas de Santa Bárbara-Ba	Maria Dalva de Lima Macêdo Profa. Dr. ^a Lívia A. F. da Costa	2011
Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência	Lilian Almeida dos Santos Profa. Dr. ^a Kátia Maria Santos Mota	2011
Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo	Roberto Carlos Oliveira dos Santos Profa. Dr. ^a Maria de L. S. Ornellas	2011
Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais /AFROUNEB: “experiências” narradas em Santo Antônio de Jesus/Ba	Luiz Gustavo Santos da Silva Prof. Dr. Wilson R. de Mattos	2011
A palavra e a escola negociação e conflito no trabalho com a Lei 10.639/03	Deyse Luciano de Jesus Santos Profa. Dr. ^a Lívia A. F. da Costa	2012
Mbaétaraca: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/Ba	Mille Caroline Rodrigues Fernandes Profa. Dr. ^a Narcimária C. do P. Luz	2013
Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio Mário Costa Neto	Bianca Ribeiro de Souza Ferreira Profa. Dr. ^a Elisabete C. Santana	2013
Educação e relações raciais: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana	Maria Priscila dos Santos de Jesus Profa. Dr. ^a Delcele M. Queiroz	2013
O ruído do silêncio: o público, o privado e as relações raciais na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961 (1948-1961)	Genilson Ferreira da Silva Profa. Dr. ^a Elisabete C. Santana	2013
AKPALÔ: Compendo Linguagens Africano-Brasileiras para o Currículo da Educação Infantil no Município de Santo Amaro de Ipitanga	Rosângela Accioly Lins Rosângela Profa. Dr. ^a Narcimária C. do P. Luz	2014
Dinâmicas para a Escolarização da Criança Negra em Salvador. A Experiência da Escola Criativa Olodum (ECO)	Simone Magalhães Santos Profa. Dr. ^a Delcele M. Queiroz	2015
Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03	Larissa de Souza Reis Prof. Dr. Alfredo Eurico R. Matta	2017
A Educação Africana e Afrobrasileira na Escola Mãe Hilda: Percepções e Práticas	Heloisa Ferreira da Silva Profa. Dr. ^a Delcele M. Queiroz	2017
Meu Corpo, Meu Jeito: Identidades e (In)Visibilidades de Estudantes Afro-Brasileiras do Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva	Joelma Floriano Tosta Gomes Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito	2020

Fonte: Dados coletados nos sites dos Programas de Pós-Graduação da UNEB, organizado por Silva (2021)

Quadro 6: Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB

TÍTULO	AUTOR(A) /ORIENTADOR(A)	ANO DE DEFESA
Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras	Aline Oliveira Ramos Profa. Dr. ^a Nilma M. de C. Crusoé	2015
Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas	Cristiane Vilas Boas Santos Prof. Dr. José Jackson R. dos Santos	2015
Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03	Janyne Barbosa de Souza Prof. Dr. José Jackson R. dos Santos	2015
Projeto didático /como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	Maicelma Maia Souza Profa. Dr. ^a Nilma M. de C. Crusoé	2016
"Eu não gosto de falar desse assunto": a discursivização das relações étnico-raciais no ambiente escolar	Ninfa Emiliana Freire Santos Fausto Prof. Dr. Anderson de C. Pereira	2017
Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	Márcio Luís da Silva Paim Profa. Dr. ^a Nilma M. de C. Crusoé	2018
Experiência educativa no candomblé e suas reverberações na conduta dos professores no espaço educativo formal: sentidos de professores	Sancholine Castiner Dionor Souza Profa. Dr. ^a Nilma M. de C. Crusoé	2018*
Análise dos discursos sobre relações (inter) étnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Rívia de Jesus Santos Prof. Dr. Anderson de C. Pereira	2019*
O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd	Sandra Meira Santos Profa. Dr. ^a Núbia Regina Moreira	2019
Educação Escolar e as Implicações na Construção da Identidade Étnico-Racial dos Estudantes Quilombolas da Região de Maniaçu-Caetité/Ba	Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa Profa. Dr. ^a Dinalva de J. S. Macêdo	2020

Fonte: Dados coletados nos sites dos Programas de Pós-Graduação da UESB, organizado por Silva (2021)

Quadro 7: Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS

TÍTULO	AUTOR(A) / ORIENTADOR(A)	ANO DE DEFESA
“Velhos Problemas, Novas Questões”: Uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático	Lívia Jéssica Messias de Almeida Profa. Dr. ^a Gláucia M. da C. Trinchão	2013
O Currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos – Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03	Maria Cristina de Jesus Sampaio Prof. Dr. Marco Antonio L. Barzano	2013
Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): Representações de professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa – Ba	Carlos Adriano da Silva Oliveira Profa. Dr. ^a Denise H. P. Laranjeira	2015
Identidade e diversidade cultural no ensino fundamental em uma escola pública do Campo no Município de Queimadas-Ba	André Nunes Bispo Prof. Dr. Miguel Almir L. de Araújo	2017
Docentes de Terra Nova-Ba entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	Gizele dos Santos Belmon Araújo Profa. Dr. ^a Maria H. da R. Besnosik	2018
A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: Percursos e Visões do Conselho Municipal e das Escolas na Efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)	Maria Santana de Araújo Profa. Dr. ^a Antonia Almeida Silva	2018
“Nem Tão Negra Assim”: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento	Crislanda de Oliveira Santos Mendes Profa. Dr. ^a Mirela F. S. Iriart	2019

Fonte: Dados coletados nos sites dos Programas de Pós-Graduação da UEFS, organizado por Silva (2021)

Quadro 8: Publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação UESC

TÍTULO	AUTOR(A) / ORIENTADOR(A)	ANO DE DEFESA
Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino médio: a interpretação do aluno	Ivaneide Damasceno do N. Gomes Profa. Dr. ^a Rachel Oliveira	2015
Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental	Jackeline Santana Gomes Profa. Dr. ^a Rachel Oliveira	2015
O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola	Rosilane Maciel da Silva Profa. Dr. ^a Rachel Oliveira	2015

Fonte: Dados coletados nos sites dos Programas de Pós-Graduação da UESC, organizado por Silva (2021)

Como listado anteriormente nos **Quadros 5 a 8**, as publicações selecionadas para análise são de autoria de pesquisadores inseridos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das Universidades Estaduais da Bahia que tem seus projetos analisados por um conselho de ética e que parte dos estudos chegam a ser financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Nacional de Pós Doutorado da CAPES (PNPD/CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

É possível destacar que nos referidos Programas de Pós-graduação há o predomínio de alguns orientadores com interesse específico em desenvolver pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais na educação básica (**Tabela 1**), dentre eles destacamos: Dr. Wilson Roberto de Matos (UNEB), Dr.^a Ana Célia da Silva (UNEB), Dr.^a Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB), Dr.^a Narcimária Correia do Patrocínio Luz (UNEB), Dr.^a Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB), Dr. José Jackson Reis Dos Santos (UESB), Dr. Anderson de Carvalho Pereira (UESB) e Dr.^a Rachel Oliveira (UESC).

Tabela 1: Número de Trabalhos por Orientador

ORIENTADOR (INSTITUIÇÃO/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO)	Nº DE ORIENTAÇÕES
Dr. ^a Ana Célia da Silva (UNEB/PPGEduC)	04
Dr. ^a Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB/PPGED)	04
Dr. Wilson Roberto de Mattos (UNEB/PPGEduC)	04
Dr. ^a Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB/PPGEduC)	03
Dr. ^a Narcimária Correia do Patrocínio Luz (UNEB/PPGEduC)	03
Dr. ^a Rachel Oliveira (UESC/PPGEduC)	03
Dr. Anderson de Carvalho Pereira (UESB/PPGED)	02
Dr. ^a Elisabete Conceição Santana (UNEB/PPGEduC)	02
Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB/PPGED)	02
Dr. ^a Kátia Maria Santos Mota (UNEB/PPGEduC)	02
Dr. ^a Livia Alessandra Fialho da Costa (UNEB/PPGEduC)	02
Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta (UNEB/PPGEduC)	01
Dr. ^a Antonia Almeida Silva (UEFS/PPGE)	01
Dr. ^a Denise Helena Pereira Laranjeira (UEFS/PPGE)	01
Dr. ^a Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UESB/PPGED)	01
Dr. ^a Gláucia Maria da Costa Trinchão (UEFS/PPGE)	01
Dr. Gilmário Moreira Brito (UNEB/PPGEduC)	01
Dr. ^a Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB/PPGEduC)	01
Dr. ^a Maria Helena da Rocha Besnosik (UEFS/PPGE)	01
Dr. Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS/PPGE)	01
Dr. Miguel Almir Lima de Araújo (UEFS/PPGE)	01
Dr. ^a Mirela Figueiredo Santos Iriart (UEFS/PPGE)	01
Dr. ^a Núbia Regina Moreira (UESB/PPGED)	01

Fonte: Dados coletados dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021)

Apresentamos as palavras-chave e as perspectivas metodológicas que orientaram a construção das pesquisas, respectivamente, das 43 (quarenta e três) produções identificadas nos apêndices (V e VI). As palavras-chave, especialmente, nos dão indícios acerca dos recortes/objetos das pesquisas, e foram importantes para a seleção dos 17 (dezessete) trabalhos, objeto de nossa análise, como veremos mais adiante.

Como o foco de nossa pesquisa é analisar a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, que tem como objeto de pesquisa a formação de professores, as práticas pedagógicas e os processos de implementação da Lei.10639/2003, no contexto da educação básica, entre os anos de 2003 a 2020 e tendo em vista que foram identificados 17 (dezessete) trabalhos que versam sobre essas temáticas, construímos, baseados na pesquisa de Santos (2015), um sistema de codificação alfanumérico das dissertações, cuja composição é explicada, de maneira mais detalhada, na Figura 12 (doze).

Sintetizamos, conforme apresentação que segue, os números das referidas produções acadêmicas encontradas nos Programas de Pós-graduação conforme cada eixo de discussão (**Tabela 2**), bem como apresentamos o código, título do trabalho, Programa/Instituição, autoria e o ano de publicação.

Figura 12: Explicação do Código Alfanumérico das Dissertações



Fonte: Silva (2021)

Tabela 2: Relação das Dissertações por Programa de Pós-Graduação e Eixo Discutido

PROG.(INSTIT.)	EIXOS	IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	PPGEduC (UNEB)	04	02	01
	PPGED (UESB)	01	04	-
	PPGE (UEFS)	04	-	-
	PPGE (UESC)	01	-	-
	TOTAL	10	06	01

Fonte: Dados coletados dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021)

Quadro 11: Dissertações selecionadas pelos eixos temáticos

COD.	TÍTULO	PROGRAMA* INSTITUIÇÃO	AUTORIA (ANO)
DISIL01	Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): A parceria SMEC e CEAfro	PPGEduC UNEB	FIGUEIREDO (2008)
DISIL02	Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas	PPGEduC UNEB	CRUZ (2010)
DISFP1	Formação Continuada de Professores/as e Relações Étnico-Raciais/AFROUNEB “Experiências”: Narradas em Santo Antônio de Jesus – BA	PPGEduC UNEB	SILVA (2011a)
DISIL03	Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio Mário Costa Neto	PPGEduC UNEB	FERREIRA (2013)
DISIL04	O Currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos – Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03	PPGE UEFS	SAMPAIO (2013)
DISPP01	AKPALÔ: Compondo Linguagens Africano-Brasileiras para o Currículo da Educação Infantil no Município de Santo Amaro de Ipitanga	PPGEduC UNEB	CORREIA (2014)
DISIL05	Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental	PPGE UESC	GOMES (2015)
DISIL06	Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): Representações de professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa (Ba)	PPGE UEFS	OLIVEIRA (2015)
DISPP02	Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas	PPGED UESB	SANTOS (2015c)
DISIL07	Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03	PPGED UESB	SOUZA (2015)
DISPP03	Projeto didático como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	PPGED UESB	SOUZA (2016)
DISIL08	Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei n° 10.639/03	PPGEduC UNEB	REIS (2017)
DISPP04	A Educação Africana e Afrobrasileira na Escola Mãe Hilda: Percepções e Práticas	PPGEduC UNEB	SILVA (2017b)
DISIL09	Docentes de Terra Nova-Ba entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	PPGE UEFS	ARAÚJO (2018a)
DISIL10	A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: Percursos e Visões do Conselho Municipal e das Escolas na Efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)	PPGE UEFS	ARAÚJO (2018b)
DISPP05	Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	PPGED UESB	PAIM (2018)
DISPP06	Educação Escolar e as Implicações na Construção da Identidade Étnico-Racial dos Estudantes Quilombolas da Região de Maniaçu-Caetité/Ba	PPGED UESB	SOUSA (2020)

Fonte: Dados coletados dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021)

No próximo capítulo, apresentaremos e descreveremos a produção acadêmica identificada nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação básica, categorizadas em três eixos de análise: “a implementação da Lei 10.639/2003”, “práticas pedagógicas” e “formação de professores”.



Capítulo 3

*A Educação para as Relações Étnico-Raciais na
Educação Básica na Produção Acadêmica dos
Programas de Pós-Graduação em Educação das
Universidades Estaduais Baianas no
Período de 2003 a 2020*

3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020

Com a busca ativa das dissertações publicadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia foram mapeadas 17 (dezesete) pesquisas que abordavam as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, que serão descritas neste capítulo, de forma que possamos responder aos objetivos propostos desta pesquisa. Objetivo geral: Mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UESC e UEFS) no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação básica com foco na formação de professores, nas práticas pedagógicas e os processos de implementação da lei.10639/2003. Objetivos específicos: Identificar que temáticas, no recorte dos estudos das relações étnico-raciais, têm sido privilegiadas e/ou negligenciadas e que perspectivas teóricas e metodológicas têm orientado as pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades Estaduais em investigação e verificar se as pesquisas analisadas apontam avanços e/ou limites na implementação da Lei nº 10.639/2003 e dificuldades encontradas para a construção de uma educação antirracista na educação básica.

Com o intuito de uma melhor organização no processo descritivo das dissertações objeto de nossa análise foi utilizada como guia a seguinte sequência: título, autor (a), programa de pós-graduação (instituição de ensino superior) e o ano de publicação, orientador, objetivo do trabalho, natureza da pesquisa, metodologia, principais resultados, conclusões e referências utilizadas nos trabalhos.

Dividimos este capítulo em 3 subtópicos que compreendem os três recortes de descrição/análise: implementação da lei 10.639/2003; práticas pedagógicas e formação de professores.

3.1. Implementação da lei 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia)

A Lei 10.639 foi promulgada em 2003 e introduziu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, a partir da inclusão dos artigos 26-A e 79-B na LDB. Foi um marco legal de grande relevância para o campo da educação, ocorrendo em meio a um conjunto de ações constitutivas das políticas afirmativas desencadeadas no Brasil a partir do final da década de 1990, sendo considerada como mais uma referência jurídica das disputas em torno de uma educação antirracista para o enfrentamento das problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais. Daí a importância em se discutir como ocorre o processo de implementação da lei federal no sistema de ensino brasileiro.

Como já exposto anteriormente, foram encontradas dez (10) dissertações que abordam as questões das Relações Étnico-Raciais com um enfoque maior no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, a saber: quatro (04) pelo o PPGEduC da UNEB, quatro (04) pelo PPGE da UEFS, uma (01) pelo PPGE da UESB e uma (01) pelo PPGE da UESC. A primeira pesquisa foi defendida no ano de 2008 – 05 anos após a promulgação da referida lei – no PPGEduC/UNEB, dando sequência a trabalhos defendidos nos anos de 2010 (01 dissertação), 2013 (02 dissertações), 2015 (03 dissertações), 2017 (01 dissertação) e 2018 (02 dissertações) que serão descritas conforme apresentação a seguir.

A pesquisa intitulada *“Uma Breve Reflexão Sobre a Implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006): A Parceria SMEC e CEAFFRO”* (DISIL01) defendida em 2008 por Otto Vinícius Agra Figueiredo, com a orientação da professora Dr^a Ana Célia da Silva, no PPGEduC da UNEB, teve por objetivo analisar o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador a partir das ações da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e do CEAFFRO. Para tanto, o autor seguiu uma abordagem qualitativa, por meio da realização de uma análise documental e de uma entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa. Foi feita uma articulação entre os conceitos de políticas de ações afirmativas, política educacional brasileira, currículo e representações sociais e noções de raça, sendo utilizados os seguintes teóricos Gomes (2003); Gomes (2005); Medeiros (2005); Siss (2003); Araújo e Silva (2005); Dias (2005); Freitag (1980); Gonçalves (2000); Rodrigues (2006); Saviani (1988); Moscovici (1978); Pedra (1997);

Santomé (1995); Silva (1995); Azevedo (1987); Guimarães (1999); Munanga (1999, 2003); Santos (2005).

Figueiredo (2008), inicialmente, faz uma retomada das ações desenvolvidas por diferentes formas de organização do povo negro – Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, entre outros – no Brasil no campo da Educação, apontando as contribuições para a inserção do negro na sociedade como formas de resistência a exclusão social e educacional nas quais o povo negro foi submetido historicamente. O autor discute as políticas de ações afirmativas quanto a sua conceituação, seus objetivos e a caracterização da sua adoção pelo Brasil com uma análise dos argumentos contrários à adoção de tais políticas muito propagados na sociedade brasileira.

O autor articula a política educacional com as questões raciais no Brasil com uma retomada histórica da situação educacional dos negros – exclusão do processo educacional formal – e o fortalecimento do mito da democracia racial por Gilberto Freyre e os impactos dessa ideologia para a manutenção de uma sociedade racista. Aborda ainda a questão racial do negro na legislação educacional a partir das seguintes leis, a saber: Lei 4.024/61 (LDB e suas reformas); Lei 5.540/68 (reforma do Ensino Superior); Lei 5.692/71 (reforma do Ensino de 1º e 2º graus). Pontua a atuação do Movimento Social Negro durante todo o processo da Constituinte de 1988 e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da nova LDB 9.394/96 e sua alteração pela Lei 10.639/2003.

É sabido que as ações afirmativas surgiram com o objetivo de reparar certas distorções sociais, que podem ser implementadas em diferentes áreas sociais e em diferentes setores – seja educacional, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos entre outros – onde as práticas discriminatórias ocorrem e devem ser superadas juntamente com um quadro de desigualdade e de exclusão de determinado grupo social. (GOMES, 2003).

Uma breve conceituação sobre Currículo é apresentada, em diálogo com a teoria das representações sociais, com o objetivo de problematizar como o texto curricular pode estar permeado de representações; são mobilizadas as contribuições das Teorias Pós-Críticas para a compreensão de determinadas representações estereotipadas e como podem ser questionadas e revistas ao pensar no processo de construção da identidade e da diferença entre os diferentes grupos sociais. Nesse contexto, o autor trabalha o conceito de Raça com uma breve incursão histórica – do racismo científico até os dias atuais – bem como os impactos dessas ideologias e suas reconstruções no território brasileiro.

Com a análise dos documentos e das entrevistas realizadas no percurso da pesquisa foi possível concluir que o processo de implantação da Lei 10.639/2003, na Rede Municipal de

Ensino de Salvador, ocorreu por meio de um conjunto de ações que não chegaram a alcançar a totalidade da Rede de Ensino, sendo possível verificar divergências significativas na operacionalização destas ações. Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação criou uma Comissão de Implantação e Acompanhamento da Lei 10.639/2003 para definir ações que norteiem a aplicabilidade da referida lei, promovendo uma cultura antirracista no ambiente escolar por meio do reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira e da valorização da participação africana na formação da identidade nacional brasileira. Posteriormente, a SMEC elaborou, com a colaboração do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAFRO, as Diretrizes Curriculares para a Inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador, sendo disponibilizado para todos os professores e escolas juntamente com um calendário com a marcação de datas importantes para a história e cultura africana e afro-brasileira com o intuito de “*conhecer, lembrar e pesquisar*” no ambiente escolar.

DISIL02 com o título “*Em busca da identidade Afro-Brasileira na escola: sobre a Lei e as práticas*”, defendida em 2010, no PPGEduc da UNEB, de autoria de Luciana Pereira de Oliveira Cruz, sob a orientação do professor Dr. Wilson Roberto de Mattos, teve como objetivo verificar como a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 tem servido para direcionar as atividades e práticas nas escolas públicas do ensino fundamental do município de Barra do Choça (Bahia). Para tanto a autora buscou compreender como o desenvolvimento dos estudos sobre relações étnico-raciais são construídos na percepção dos professores participantes da pesquisa e identificar os padrões de conduta que favorecem ou dificultam o debate sobre a lei e a diversidade étnico-racial, tendo como campo teórico os estudos Pós-Coloniais.

Luciana Cruz (2010) utilizou-se de uma abordagem de pesquisa quali-quantitativo e para a produção dos dados recorreu ao uso do questionário, com a finalidade de buscar informações e documentos que pudessem servir como suporte para o desenvolvimento da pesquisa. Uma vez realizado esse levantamento, Cruz optou por trabalhar com turmas multisseriadas, envolvendo um número de 33 professores da rede de ensino que responderam ao questionário, composto por questões objetivas e subjetivas. Em seguida, a autora realizou visitas aos professores para um diálogo sobre o tema proposto seguindo um roteiro para conhecer o cotidiano e a realidade enfrentada nas escolas.

A autora apresenta uma discussão teórica sobre os conceitos de identidade, escola e pós-colonialidade, utilizando-se de estudiosos como Paul Gilroy, Stuart Hall, Sérgio Costa, Kabenguele Munanga, Muniz Sodré, Eliane Cavaleiro, entre outros. Segundo Cruz (2010), o conceito de identidade, a depender do campo de conhecimento, pode ser utilizado para se referir

à personalidade, a formação cultural, ao reconhecimento do indivíduo na sociedade e justo por essa variedade de usos que o conceito acaba sendo alvo de uma série de debates/discussões no mundo científico. Vale ressaltar que os debates sobre a construção das identidades, na perspectiva da não fixidez, dialogam com os estudos pós-colonial, contribuindo significativamente para repensar as relações de poder estruturadas ao longo da história das sociedades que tinham como referência o eurocentrismo.

Assim, o pós-colonialismo surge como uma forma de combater os efeitos da colonização, bem como as formas de dominação, opressão e autoritarismo, de modo a desenvolver estratégias para a superação da dominação colonial e, ao mesmo tempo, descolonizar as mentalidades dos sujeitos que experimentaram tais processos. No Brasil é notório que ainda há resquícios da ideologia de dominação do colonizador, sendo as práticas racistas o maior exemplo disso, uma vez que na sociedade brasileira predomina uma visão eurocêntrica que enxerga o branco sempre de forma positiva, enquanto trata o povo negro de maneira preconceituosa, buscando silenciar essa parcela da população, deixando-a à margem da sociedade.

Cruz (2008) apresenta considerações sobre a Lei 10.639/2003 e sobre o Projeto Político Pedagógico do município de Barra do Choça, bem como a formação dos educadores como importantes ferramentas no desenvolvimento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental, como uma ação efetiva no processo de transformações sociais em prol da igualdade de direito tão necessária para todo o povo brasileiro, de modo a formar cidadãos conscientes da história e cultura dos seus antepassados.

Assim, no presente estudo, a autora ao analisar os dados coletados conseguiu identificar a percepção dos professores sobre a Lei 10.639/2003 e como pode ser feita a sua materialização no cotidiano escolar. Os depoimentos das professoras revelam falas contraditórias que demonstram falta de entendimento do que está proposto no documento legal, indicando mais uma vez a necessidade de formações continuadas sobre a temática étnico-racial direcionadas aos educadores na tentativa de reparar tal falha, possibilitando uma qualificação adequada para colocar em prática uma educação para as relações étnico-raciais no ensino básico. Nesse sentido, um educador informado sobre as questões étnico-raciais pode contribuir significativamente para tornar a escola um espaço de respeito à diversidade com uma abordagem pedagógica que estimule os alunos, especialmente os negros, a construírem uma autoestima positiva com o reconhecimento da história e cultura dos seus povos.

Para Munanga (2005) a falta de capacitação dos educadores quanto às relações étnico-raciais tem íntima relação com o mito da democracia racial, que coloca o Brasil como um país

em que não existe racismo, nem práticas discriminatórias, com a justificativa de que todos são iguais mesmo diante de tamanha diversidade cultural. Nesse sentido, grande parte da sociedade enxerga como desnecessário tratar destas questões e que não há o que reparar, vitimizando aqueles que sofrem diariamente com o racismo.

Vale ressaltar, ainda, que é perceptível que o conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 por parte dos professores e demais profissionais da área da educação por si só não sinaliza para uma efetiva construção de práticas pedagógicas antirracistas, tendo em vista que ainda há pouco suporte pedagógico para trabalhar as relações étnico-raciais, com uma carência de materiais didáticos disponíveis que abordem tais temáticas, somado à resistência por parte da comunidade escolar como um todo em aceitar e compreender a importância de trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, principalmente quando nas discussões são abordados aspectos das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Infelizmente, a sociedade brasileira ainda apresenta posturas intolerantes quanto às religiões de matriz africana e afro-brasileira, uma vez que religiões como candomblé/umbanda são culturalmente taxadas como demoníacas, sendo a falta de conhecimento sobre essas práticas religiosas a raiz deste problema.

Tal realidade só potencializa a necessidade de uma educação antirracista, que modifique as práticas pedagógicas de modo a educar a sociedade desde a tenra idade sobre as questões étnico-raciais, com o devido reconhecimento e compreensão do que é a cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista que, como afirma Cavalleiro (2001),

Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas um discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilite a convivência positiva entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação (CAVALLEIRO, 2001, p.157).

“Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O caso do Colégio Mário Costa Neto” (DISIL03), defendida em 2013, no PPGEduc da UNEB, por Bianca Ribeiro de Souza Ferreira, sob a orientação da professora Dr^a Elisabete Conceição Santana, teve como objetivo analisar as relações étnico-raciais dos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Mário Costa Neto, situado em Salvador, após dez anos de implementação da lei 10.639/2003 de modo a identificar as práticas educativas instituídas nesse ambiente educacional e observar o papel do educador frente ao desafio de inserir e trabalhar com a cultura negro-brasileira em suas aulas. Nesse sentido, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico,

do tipo estudo de caso. Utilizou-se de análise documental, da aplicação de questionários e de observação do espaço escolar, tendo como referências André (2003), Garnica (1997), Stake (1999), Geertz (1987), Gatti (2008), Santos (1990), Gomes (2002, 2010), Cavalleiro (2011) e Munanga (2003).

Ferreira (2013) apresenta considerações importantes sobre os sentidos de preconceito, das noções de etnia, discriminação racial, raça, racismo, identidade e relações étnico-raciais, como também o papel da escola e do professor no combate ao racismo com a interlocução teórica com a perspectiva dos estudos pós-coloniais.

A autora descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as mudanças sofridas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Com as análises foi possível verificar que apesar do PPP da escola fazer referência à temática da diversidade, no cotidiano escolar esta realidade ainda não se faz presente de forma adequada e, nesse sentido, a lei 10.639/2003 não tem sido efetivada, sendo as atividades e discussões sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira esquecida ou realizadas apenas por parte dos professores de maneira pontual, prejudicando o combate ao racismo no processo educativo. Nesse sentido, segundo a pesquisadora,

Apesar do Projeto Político Pedagógico do Colégio Mário Costa Neto incluir a temática das diferenças, pôde-se perceber que existe uma grande distância entre o que está no documento e a prática docente. O cenário visto em tal espaço educativo foi, infelizmente, o de alunos, professores e funcionários desmotivados. Consequentemente, as atividades, discussões sobre a história do negro, suas contribuições e participações na formação da sociedade brasileira, o papel do negro no país foram simplesmente esquecidos ou realizados apenas por alguns professores, como os que trabalhavam com a disciplina Eixo Temático e trouxeram para suas aulas atividades envolvendo a identidade cultural. Contudo, notou-se que tal prática não era um exercício contínuo e sistemático, o que comprova que algo está errado nesse processo educativo. O colégio precisa voltar-se para uma reflexão profunda sobre essas temáticas, as quais devem fazer parte do processo pedagógico e, principalmente, é importante observar quais referências positivas ou negativas a respeito da cultura negra estão sendo transmitidas para o aluno. Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a ideia de que a implementação que hoje se dá à lei 10.639/03 no colégio analisado, pode ser caracterizada com uma dissimulação ao combate do racismo, cujas consequências asseguram muito mais a afirmação do preconceito ao invés de seu embate, como é o intuito das Políticas Afirmativas. Muitos alunos afirmaram, no questionário, não serem vítimas de preconceito racial, mas confirmam ter sido testemunhas dessa prática cometida com outros colegas no colégio. Também declararam que a discussão das relações étnico-raciais ainda é pouco frequente na instituição educacional. Contradições nas falas dos alunos quanto à existência de preconceito na escola foram percebidas. A existência de preconceito foi confirmada através das observações do que discutiam livremente nas salas de aulas ou nos horários livres. O preconceito antes negado, agora passou a existir de formas naturalizadas (FERREIRA, 2013, p. 122).

DISIL04 tem como título “*O Currículo Vivido e os Repertórios Culturais Negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos - Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03*”, defendida em 2013, no PPGE da UEFS, de autoria de Maria Cristina de Jesus Sampaio, sob a orientação do professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, teve como objetivo compreender como se concretiza, em três escolas municipais da Matinha dos Pretos-BA, através do currículo vivido e das práticas pedagógicas, a materialização do que preconiza a Lei 10.639/2003, em (co)relação com os repertórios culturais negros da Matinha dos Pretos, de modo a examinar se as práticas pedagógicas atendem ou não às determinações do dispositivo legal indicado, e refletir como o currículo vivido e as práticas pedagógicas dialogam com a referida lei e com os repertórios culturais negros da comunidade local. Para tanto, a autora desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, fazendo uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação, entrevistas, diário de campo e fotografias, sendo os sujeitos participantes da pesquisa: gestores, professores e algumas pessoas da referida comunidade.

A autora buscou trabalhar com os pressupostos de Sodré (2005), Hall (2006) e Gomes (2012) para discutir o papel transformador da escola e do seu currículo para o processo de empoderamento negro. Assim, na tentativa de analisar como é concretizado/materializado o que está previsto na Lei 10.639/2003 nas escolas pesquisadas, por meio dos seus currículos e das práticas pedagógicas, foi possível constatar que a maioria dos professores apontaram para a necessidade de cursos de formação sobre a temática para os educadores e indicam a escassez de apoio pedagógico por parte dos sistemas de ensino, o que dificulta muito o desenvolvimento de uma ação educativa que valorize a história, cultura e identidade afro-brasileira e africana e garanta o combate ao racismo estrutural que define as relações na sociedade brasileira.

Nas referidas escolas, as experiências vivenciadas em torno dos artefatos culturais dialogam diretamente com a proposta da Lei Federal 10.639/2003, com uma política de educação para a valorização da diversidade e promoção das relações étnico-raciais positivas, mas ainda incipientes para uma transformação efetiva, demonstrando que ainda há um longo e árduo caminho a ser percorrido para a real materialização da lei no contexto educacional, uma vez que tal avanço requer um processo crítico reflexivo e transdisciplinar sobre o currículo e as práticas pedagógicas como elementos descolonizadores do saber. Dessa forma,

O fato de haver, em algumas escolas da Matinha dos Pretos, um trabalho iniciado em torno de um fazer educativo em respeito aos valores da cultura negra local e da identidade etnicorracial ali presente, (um trabalho de certa forma pautado nas determinações da lei 10.639/03, conforme demonstrado durante a pesquisa) não significa, para o município de Feira de Santana e nem para Matinha dos Pretos, a materialização e vigência de uma proposta

pedagógica voltada para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para o combate ao racismo e às diferentes formas de discriminação que atravessam as experiências cotidianas das pessoas que vivem, trabalham, educam e são educadas nesse contexto (SAMPAIO, 2013, p. 160).

Sampaio (2013) afirma compreender como prática pedagógica toda ação educativa com o intuito de produzir e reproduzir conhecimentos, formular ideologias, manter e ressignificar valores e costumes como forma do desdobramento do currículo proposto. Sacristán (2000) pontua que o currículo acaba numa prática pedagógica:

[...] Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador [...] de tudo que o podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Partindo desse pressuposto, há uma relação intrínseca entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar, sendo ambos reflexos direto do contexto social, histórico, político e cultural. Nesse sentido, a escola, por meio da sua política curricular, pode se configurar como um *locus* emancipatório, justo por formular e gestar transformações sociais necessárias na tentativa de erradicar as práticas segregadoras, discriminatórias e excludentes ao mesmo tempo que fortalece a promoção a equidade social e o respeito à diversidade sócio-cultural existente.

“*Relações Étnico-Raciais na Escola: Diálogo com Professores e Crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*” (DISIL05), defendida em 2015, de autoria de Jackeline Santana Gomes, orientada pela professora Dr^a Rachel Oliveira, no PPGE da UESC, teve como objetivo responder como se desenvolve o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir do diálogo com um grupo de professores (as) e alunos (as), na perspectiva da pesquisa-ação existencial. A autora optou por realizar uma pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, cuja fundamentação teórica baseou-se nos pressupostos da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1970), estabelecendo diálogos entre as categorias freirianas e as vinculadas ao debate sobre as relações étnico-raciais formulados por Barbier (2007), Munanga (2006), Franz Fanon (2008), Abramowicz e Gomes (2010) entre outros.

Gomes (2015) realiza uma breve descrição do processo de implementação das políticas de ações afirmativas até a promulgação da lei 10.639/2003 e a conceituação de alguns conceitos importantes para a sistematização do objeto de pesquisa, como raça, racismo, democracia racial,

etnia, discriminação e preconceito étnico-racial, além de apresentar os marcos legais sobre política de ações afirmativas e educação para as relações étnico-raciais. Em seguida, a autora apresenta, detalhadamente, todo o processo da pesquisa-ação realizada, apresentando as intervenções feitas e os resultados alcançados.

Encontrei nos princípios da pesquisa-ação, em sua versão existencial, a possibilidade de aprofundar os dados. A postura assumida pautou-se nas noções de sujeito implicado e escuta sensível de René Barbier (2007) e nos pressupostos da “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. Tais princípios submetem o pesquisador a uma relação de compromisso e envolvimento com os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e mítica de todos os atores da pesquisa estejam presentes, interfiram e tenham relevância (GOMES, 2015, p. 53).

Por se tratar de uma pesquisa-ação, Gomes (2015) mobiliza alguns conceitos como “sujeito implicado”, “contratualização”, “escuta sensível” (BARBIER, 2007) e “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1980). A autora propôs uma intervenção com diversas atividades, desenvolvidas em parceria com uma turma de estudantes. Por fim, a autora desenvolveu uma observação participante, com uma escuta-sensível, no ciclo básico da investigação-ação, e realizou rodas de diálogos com as crianças participantes da pesquisa. Nesse sentido, segundo a autora,

A primeira roda de diálogo teve por finalidade identificar como o preconceito era manifestado pelas crianças a partir de imagens de pessoas negras, previamente, selecionadas com base nos trabalhos desenvolvidos na Semana da Consciência Negra da escola. Também visava possibilitar que os professores, a partir desse diálogo com alunos, adotassem uma postura mais intencional na escolha do material que envolvesse imagens de pessoas negras. A segunda roda de diálogo, por sua vez, apresentava as imagens numa abordagem em que as crianças pudessem manifestar suas preferências entre imagens, que evidenciavam características da cultura de brancos e negros, apresentadas lado a lado. Manifestando a escolha e justificando-a, acreditou-se ser possível compreendermos o impacto dessas imagens (amplamente espalhadas pelas paredes da escola na Semana da Consciência Negra) na construção de uma educação voltada para a diversidade (GOMES, 2015, p. 60).

A pesquisa de Gomes (2015) apresentou os seguintes resultados:

Em relação às rodas de diálogos desenvolvidas com alunos e professores ao longo da pesquisa, resalto que uma das dificuldades encontradas para implementação da Lei na perspectiva das DCNERERs é que a instituição escolar necessita abordar imagens e criar espaços educativos na escola que se mostrem diferentes daquelas utilizadas pelos veículos de comunicação de massa e redes sociais, pois, tais imagens apresentam o povo negro e sua

cultura por meio de representações que os consideram como um grupo marcado pela inferioridade, miserabilidade, folclorismo e enfermidades. Importante destacar, também, o fato de que as histórias infantis clássicas, cotidianamente trabalhadas nas rotinas com crianças, não apresentam contribuições positivas na construção de uma educação voltada para o respeito à diversidade étnica do Brasil, pois oferecem enredos e personagens que evidenciam e priorizam comportamentos, vestimentas e características físicas com as quais a população negra não se identifica. Diante destas evidências, foi possível constatar que alunos e professoras não dialogam a respeito das relações étnico-raciais em sala de aula de forma crítica e reflexiva. Os dados dessa pesquisa-ação acerca da implementação da Lei 10.639/03 com alunos e professores (as) das séries iniciais do ensino fundamental mostraram, ainda, que as crianças refletem e reproduzem as situações de discriminação racial observadas e vivenciadas em seus cotidianos, sejam elas na escola, nos programas de televisão, na família ou igreja com uma crueldade singular. A desigualdade social brasileira traz em seu bojo as discrepâncias socioeconômicas entre negros e brancos, naturalizam a ideia de que ser negro é marca de inferioridade fazendo com que os pequenos sejam levados a negar suas raízes étnicas e culturais, desprezando tudo o que evidencia ou exalta as características africanas, seja ele um brinquedo ou até mesmo, um (a) colega (2015, p. 80-81).

Por fim, Gomes ressalta que construir uma educação que respeite às diferenças culturais e étnico-raciais “perpassa pela formação docente, uma vez que esses profissionais lidam com essa diversidade em seus cotidianos e, muitas vezes, não sabem como reagir diante de situações reais de preconceito e discriminação” (2015, p. 83).

DISIL06 intitulada “*Minha Pele é Linguagem, e a Leitura é Toda Sua (Nossa): Representações de Professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa – BA*” defendida em 2015, por Carlos Adriano da Silva Oliveira, com a orientação da professora Dr^a Denise Helena Pereira Laranjeira no PPGE da UEFS, teve como objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação *lato senso* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei n° 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino do município de Amargosa, na Bahia. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa e como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para a produção dos dados, utilizou-se da análise documental, de questionários e grupo focal. Do ponto de vista teórico, acionou os Estudos Culturais e a teoria das representações (BOURDIEU, 1997; LAVILLE; DIONNE, 2007; GATTI, 2005; DIAS, 2000; DAL’IGNA, 2012; HALL, 2013; FANON, 2008; BHABHA, 2011 e 2013; WORTMANN, 2001).

Oliveira (2015) apresenta a contextualização histórica do processo de implementação da Lei n° 10.639/2003, como parte das políticas de ações afirmativas; reflete sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sua dinâmica com os documentos oficiais do

município de Amargosa, como também problematizou as representações dos/as professores/as quanto à implementação da referida lei, a partir dos dados produzidos com a realização do grupo focal.

Oliveira (2015) observou que em Amargosa (Ba) existe uma discrepância enorme, no que concerne à implementação da lei 10.639/2003, mesmo com os documentos legais e normativos criados no município - Lei Orgânica, Plano Diretor, Plano Municipal de Educação. Assim, o que é garantido por lei e que deveria ser aplicado no cotidiano escolar não é desenvolvido ou é pouco aprofundado, mesmo passados tantos anos da promulgação da lei federal, tornando-se necessário um processo reflexivo por parte dos educadores sobre proposições e estratégias no sentido de contribuir com ferramentas práticas e funcionais na implementação da lei na esfera local.

O autor aciona Frantz Fanon (2008) para refletir acerca do *racismo colonial* e a forma como este se utiliza de *mecanismos retóricos* através da linguagem que se subordina a um colonialismo epistemológico, colocando em destaque a real necessidade de compreender as narrativas das minorias que foram silenciadas e chamadas de *narrativas emergentes* por Bhabha (2013) justo por dar espaço àqueles que são praticamente destituídos do protagonismo das histórias contadas.

Com sua pesquisa Oliveira (2015) revelou que a cidade de Amargosa apresentava entraves para a ação prática da Lei 10.639/2003 devido à ausência de um trabalho interdisciplinar e até mesmo a disposição de práticas orientadas de maneira seletiva no cotidiano escolar, com currículos que não contribuem para a sua aplicabilidade, realidade vivida em muitos outros municípios baianos. Um destaque maior é dado aos currículos, que em sua grande maioria apresentam as temáticas étnico-raciais de maneira pontual. Em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/2003, os educadores possuem posicionamentos variados que vão desde a indicação da necessidade de cursos de formação sobre as temáticas e de materiais didáticos até a inclusão de uma disciplina ou componente específico para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e ampliar a perspectiva política e didático-curricular a partir de uma matriz multi/intercultural, que é vista por Candau e Leite (2007) como uma proposta em construção, articulada por um enfoque cultural de reconhecimento histórico de textos, sujeitos e contextos.

“*Entre o Discurso Oficial e o Discurso Pedagógico: Desafios e Caminhos Construídos, no Contexto da Rede Municipal de Ensino de Jequié, no Processo de Implementação da Lei 10.639/03*” (DISIL07), defendida em 2015, por Janyne Barbosa de Souza, com a orientação do professor Dr. José Jackson Reis dos Santos e co-orientação do professor Dr. Benedito Gonçalves Eugenio no PPGEd da UESB, teve como objetivo compreender desafios e caminhos

construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/2003. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com a realização de um estudo de caso que tem como principal referencial o pensamento de Bernstein (1996) e os estudos no campo do currículo e das relações étnico-raciais, sendo utilizada a entrevista semiestruturada e análise de documentos como técnicas de coleta de dados.

Ao enfatizar a teoria do Discurso Pedagógico, a autora se refere ao contexto educacional formal - sistemas de ensino institucionalizados - com um foco maior à comunicação pedagógica que, de acordo com Bernstein (1996), busca compreender a produção, a distribuição e a reprodução do conhecimento oficial para além da simples linguagem, mas sim com os valores e ideologias que estão por trás dos discursos e ainda ressalta que “[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais”.

Vale ressaltar que apesar de Bernstein (1996) não discutir sobre as questões que envolvem as relações étnico-raciais em seus estudos, ele estabelece elementos que contribuem para a reflexão de como as instituições educativas constroem/regulam/distribuem o conhecimento oficial e ainda como este se materializa no currículo com suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, a autora discute as relações étnico-raciais nos currículos escolares com a problematização do discurso oficial, apresentando as contribuições dos estudos das escolas Paulistas e Baianas e suas influências para o campo da educação brasileira que, mesmo diante de tantos avanços teóricos e legais, ainda prega a existência de uma democracia racial, o que acaba por contribuir no aumento de comportamentos racistas disfarçados que se utilizam desse mito como argumento para justificar tais posturas de forma naturalizada.

Souza (2015) demonstra que na escola a problemática racial ganha forma, tendo o currículo e as práticas curriculares como ferramentas importantes para a sua perpetuação, uma vez que acaba por mediar a invisibilidade e subalternização da população negra e de sua cultura por omitir os conteúdos ligados às questões étnico-raciais. O que é corroborado com a pesquisa de Cavalleiro (2008) que comprovou que, no espaço escolar, as manifestações de racismo estão presentes, sendo a Lei 10.639/2003 uma possibilidade para repensar o cotidiano escolar quanto às práticas pedagógicas e utilização de materiais didáticos seguindo um viés antirracista que reconheça a diversidade étnico-cultural brasileira.

Segundo Gomes (2012, p.100) a Lei 10.639/2003:

Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Assim, o currículo já não é considerado como um elemento neutro uma vez que ele reflete a luta de interesses existentes na própria sociedade que está inserida nos sistemas educativos, sendo então um verdadeiro território de disputas de interesses e valores, o que indica a necessidade de um olhar mais aguçado para o compreendê-lo. Souza (2015) se utiliza de Sacristán (1998, p. 36) para conceituar o que é currículo, o colocando como:

[...] a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo a autora, Bernstein (1996) se ocupou em compreender como o currículo está estruturalmente organizado com os diferentes tipos de conhecimento que o constitui e seu envolvimento com as questões de relações de poder, tendo em vista que a escola seleciona os conteúdos e práticas que devem ser passados no processo formativo dos educandos. E é seguindo esse olhar de Bernstein (1996) que Souza (2015) questiona como o currículo está organizado e como é levado em consideração as questões relacionadas à educação das relações raciais.

Para Souza (2015), o currículo é entendido como uma produção social, sendo resultado de um processo histórico que é atravessado por diversas disputas e conflitos sociais que dão forma às propostas curriculares com uma organização hierárquica que impõe como deve ser organizado pedagogicamente. Vale ressaltar que, historicamente, o currículo foi visto como um mecanismo de violência simbólica que apresenta e impõe a cultura eurocêntrica branca como superior à cultura dos outros grupos subalternizados (negros e indígenas), deixando de lado a pluralidade de culturas e identidades existente no Brasil em favor da padronização e homogeneização.

Assim, a Lei 10.639/2003 e os desdobramentos legais posteriores à sua promulgação - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e o Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - representam avanços significativos para o reconhecimento dessas temáticas no currículo escolar brasileiro.

Conforme a autora, no município de Jequié chegou a ser criada uma disciplina chamada História e Cultura Afro-brasileira, em que foi estabelecido uma carga horária para esta disciplina e sugerido conteúdos para serem ministrados. Muitas foram as dificuldades encontradas no processo de aceitação da proposta disciplinar, dentre elas a questão da formação do professor para trabalhar a referida temática, assim, de forma inicial a disciplina ficou como de responsabilidade do professor de História devido a suposta afinidade com os conteúdos, posteriormente, a disciplina ficou como complementação de carga horária para os educadores, perdendo o seu real objetivo.

Para facilitar o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, o município de Jequié ainda dispôs de um conjunto de orientações baseadas nos pressupostos da Lei 10.639/2003 de modo a estabelecer uma referência curricular para auxiliar os professores na sua prática docente. No entanto, foi observado que no cotidiano escolar muitos educadores não colocavam em prática tais orientações. Observou-se também uma falta de normatização e padronização disciplinar, permitindo que cada escola apresentasse o seu próprio plano de curso em sua proposta de ensino, ocorrendo diversas recontextualizações dos conteúdos (BERNSTEIN, 1996). Por fim, Souza (2015) conclui que há muito em avançar quanto a implantação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de ensino de Jequié, mas é preciso também reconhecer que o trabalho com as questões étnico-raciais desenvolvido pelo o município contribuiu significativamente para o enfrentamento das desigualdades e do racismo no ambiente escolar.

DISIL08 tem como título “*Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: Contribuições à Implementação da Lei N° 10.639/03*”, defendida em 2017, por Larissa de Souza Reis, sob orientação do professor Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta, no PPGEduc da UNEB, e teve como objetivo analisar como a utilização pedagógica do Museu Virtual de Contos Africanos e Itan no Ensino Fundamental I contribuiu para o processo de implementação da Lei 10.639/2003 por meio da pesquisas dos contos africanos e itan oriundos de nações africanas, bem como a interpretação feita dos ensinamentos e valores trazidos nessas narrativas trabalhadas, o que possibilita observar como a utilização pedagógica do museu virtual pôde revelar contribuições educativas ao público da pesquisa. A investigação utilizou a abordagem metodológica intitulada “Design Based Research” (DBR) ou Pesquisa de Desenvolvimento, tendo como técnicas de

coleta de dados: a observação participante, o diário de bordo, o protocolo de atividades, o gravador de áudio, conversas informais e a entrevista semiestruturada.

A autora, inicialmente, tece uma reflexão em torno do contexto histórico que possibilitou a construção de um acervo de contos africanos para a montagem desse museu virtual, com o objetivo de colocar em prática o que está previsto na Lei 10.639/2003, partindo de uma produção multireferencial, com uma abordagem transdisciplinar e socioconstrutivista que abarca diversos campos do conhecimento: educação, arte-educação, inclusão e diversidade cultural africano-brasileira.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível verificar que a metodologia utilizada foi relevante para a execução da natureza do projeto inicial, sendo observado que as crianças, as educadoras das classes selecionadas na pesquisa e a pesquisadora conseguiram aprender um pouco mais sobre africanias trazidas para o Brasil, de modo que houve uma ruptura significativa para que todos os participantes pudessem ressignificar certos pensamentos distorcidos pela cultura eurocêntrica em relação às questões étnico-raciais, por meio dos relatos de casos de práticas racistas, de discussões sobre as versões das histórias que valorizam a cultura africana e afro-brasileira e incita nas crianças o reconhecimento de sua identidade com as produções artísticas desenvolvidas ao longo do trabalho.

Reis (2017) tece diversas críticas ao sistema educacional brasileiro por não priorizar as culturas africano-brasileiras em um processo reflexivo mesmo diante dos avanços alcançados em relação a educação para as questões étnico-raciais, bem como as consequências e limitações enfrentadas por toda a comunidade escolar no enfrentamento desta problemática. Conforme a autora, os desdobramentos do trabalho desenvolvido forneceu um leque de possibilidades pedagógicas à atuação profissional que podem ser exploradas futuramente na tentativa de aprimorar as pesquisas acadêmicas que envolvam o campo da literatura africana e que contribua para o ensino transdisciplinar da História e da Cultura Afro-Brasileira no processo de implementação da Lei 10.639/2003 com capacitações em prol da formação docente e da elaboração de materiais didáticos direcionados para colocar em prática uma educação para as relações étnico-raciais.

A dissertação intitulada “*A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: percursos e visões do Conselho Municipal e das Escolas na efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)*” (DISIL09), defendida em 2018, por Maria Santana de Araújo sob a orientação da professora Dr^a. Antonia Almeida Silva no PPGE da UEFS, e teve como objetivo identificar e analisar os eixos de mobilização e articulação dos sujeitos que influenciaram no delineamento das ações de implementação da Lei Federal 10.639/2003 no município de Feira de Santana de modo a

compreender os projetos defendidos pelos integrantes do Conselho Municipal de Educação (CME) na aplicabilidade da referida lei, bem como compreender as relações estabelecidas na comunidade escolar e suas implicações no planejamento pedagógico, com foco nas relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no período de 2003 a 2012.

A autora utilizou uma metodologia baseada na análise de conteúdo de Bardin (2000), e fundamentou-se nas categorias de Estado integral, sociedade política e sociedade civil de Antonio Gramsci, além dos conceitos de relações étnico-raciais e racismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza do método dialético, considerando o objeto de estudo a partir das suas condições materiais de produção, com possibilidade de analisar as causas e consequências, bem como suas contradições, suas relações e seus significados (TRIVIÑOS, 1987). O *corpus* documental escolhido para análise de como ocorre a efetivação da Lei 10.639/2003 foi: a) documentos oficiais de caráter nacional, a exemplo de leis, Resoluções, Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado; b) Documentos produzidos por agências internacionais; c) documentos produzidos pelo CME (Atas das reuniões, Resoluções e publicações); d) Documentos produzidos pelos Conselhos das Escolas (Projeto Político Pedagógico – PPP).

Partindo desse pressuposto, o estudo dos documentos elencados anteriormente permitiu a autora problematizar quem são os sujeitos que integram estes espaços coletivos, os interesses defendidos enquanto agentes que atuam em favor de uma sociedade antirracista no âmbito da educação, assim como a identificação de possíveis manifestações de racismo, dos silenciamentos, a prioridade dada ou não às questões étnico-raciais no ambiente escolar.

De forma inicial, a autora aborda as reformas engendradas pelo Estado brasileiro e seus alinhamentos com as políticas externas e o reconhecimento dos movimentos contraditórios que atravessam as políticas afirmativas e os desafios para o ordenamento da Lei 10.639/2003. Apresenta a trajetória desde a década de 1980 para a criação da referida lei com a apresentação das idas e vindas nas comissões parlamentares até ser aprovada, como também os outros instrumentos normativos feitos no sentido de orientar a sua materialidade e efetivação no contexto educacional. O percurso foi organizado no quadro (Quadro 12) a seguir para uma melhor compreensão.

Quadro 12: Percurso dos Documentos Legais quanto ao Ensino de História da África

PRINCÍPIOS - BASES LEGAIS	CONCEPÇÃO SEGUIDA	ANO
Projeto de Lei 1.332 (ARQUIVADO)	Propôs “incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira”.	1983
Art. 242, §1º da Constituição Federal	Determina que o Ensino de História do Brasil levará em conta o pluralismo de culturas e etnias na formação do povo brasileiro.	1988
Projeto de Lei do Deputado Humberto Costa – PT (VETADO)	Propôs inclusão da disciplina de História e Cultura da África na Rede Estadual.	1993
PL nº 144 da Senadora Benedita da Silva – PT (REPROVADO/ARQUIVADO)	Propôs a inclusão da disciplina História e Cultura da África nos currículos.	1995
PL nº 859 do Deputado Humberto Costa – PT (REPROVADO – TÉRMINO DO MANDATO)	Propôs uma educação antirracista em âmbito nacional.	1995
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (Pluralidade Cultural)	Orienta a respeito dos objetivos e ações voltadas a pluralidade cultural no ensino.	1997
PL 259 de Eurídio Bem-Hur Ferreira (MS) e Esther Grossi (RS)	Nova proposta, originalmente do projeto apresentado pelo Deputado Humberto Costa, com destaque para implantação do Ensino de História da Cultura afro-brasileira.	1999
Lei 10.172 (Congresso Nacional)	Plano Nacional de Educação	2001
Lei nº 10.639 (Congresso Nacional)	Inclui obrigatoriamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.	2003
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Expõe direcionamentos para garantir a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino da História e Cultura afro-brasileira.	2004
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Orienta a prática de ensino voltada para a Educação das Relações Étnico-raciais.	2006
Lei 11.645 (Congresso Nacional)	Altera a Lei 10.639/2003, incluindo o estudo da história e da luta dos povos indígenas.	2008

Fonte: Brasil (1983, 1988, 1993, 1995 1996, 1999, 2001, 2003, 2004 e 2006, 2008), organizado por Silva (2021).

Em seguida, apresenta a organização do sistema de educação do município de Feira de Santana (Ba), de modo a compreender como ocorre a articulação entre os desdobramentos da lei federal nas escolas da rede pública municipal, e do Conselho Municipal de Educação (CME), seus sujeitos, projetos desenvolvidos e o lugar ocupado pelo tema das relações raciais no âmbito

deste conselho. O CME de Feira de Santana (BA) em toda sua atuação pouco abordou sobre a Lei 10.639/2003 e as questões étnico-raciais, silenciando e omitindo essas temáticas nas discussões levantadas para pensar estratégias de melhoria da educação no município.

Por fim, a dissertação “*Docentes de Terra Nova-Ba: Entre os Dizeres e o Silêncio Frente aos Pressupostos da Lei 10.639/03*” (DISIL10) defendida em 2018, por Gizele dos Santos Belmon Araújo, com a orientação da professora Dr^a. Maria Helena da Rocha Besnosik no PPGE da UEFS e teve como objetivo investigar a relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/2003, identificando as docentes que conhecem os pressupostos estabelecidos pela lei de modo a reconhecer como elas apreendem os seus pressupostos e como isto se reflete nas suas práticas pedagógicas, assim como perceber entre as docentes que disseram ter esquecido da lei as possíveis razões desse “esquecimento”. A pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, utilizando como método a História Oral, bem como o uso de etnotexto como um dos métodos no trabalho com fontes orais (JOUTARD, 2000; GANDON, 2001) e teve como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos (impressos e digitais) que versam sobre a Lei 10.639/2003, tendo como principais categorias de análise os conceitos de preconceito (GOMES, 2005), esquecimento (BARRONCAS, 2012; ARAÚJO; SANTOS, 2007), e silenciamento (MULLER; COSTA, 2016).

A autora analisou os seguintes documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/96, especificamente o seu artigo 26-A; a Lei 10.639/2003; os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN’s; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 03/2004); a Constituição Federal de 1988; a Declaração e o plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, África do Sul; o Plano Municipal de Educação de Terra Nova, o CRI-Articulação para o Combate ao Racismo Institucional; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública, localizada no município de Terra Nova (BA) que atende aos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo escolhida para participar de tal estudo devido a grande maioria dos docentes terem participado de uma Oficina, anos anteriores, que tinha como foco de discussão a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Conforme a autora, a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 vem da necessidade de se pensar o racismo como um problema da sociedade brasileira, sendo a educação uma ferramenta eficaz na luta contra o racismo e práticas pedagógicas discriminatórias. Nesse sentido, uma educação antirracista assume um papel de transformação social e de crítica ao conhecimento eurocêntrico.

Contudo, para Araújo (2018), mesmo passado tanto tempo desde a promulgação da Lei 10.639/2003 é perceptível muita dificuldade por parte dos educadores na ressignificação dos currículos e das práticas pedagógicas ao tentar cumprir o que está previsto na legislação. As pesquisas realizadas com o objetivo de analisar a implementação da referida lei sempre pontuam a necessidade em investir na formação inicial e continuada dos professores e demais servidores das escolas, na aquisição/produção de recursos didáticos, nas adequações dos currículos de formação com a criação de disciplinas e conteúdos sobre a temática.

Nesse sentido, com os apontamentos das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação estaduais pelos diversos autores pontuam a importância do processo de implementação da Lei Nº 10.639/2003 para o fortalecimento de uma educação antirracista no universo educacional brasileiro, ainda sendo urgente um processo reflexivo por parte dos profissionais de educação sobre como esse processo ocorreu e se verdadeiramente tem tido os resultados esperados no ambiente escolar e social quanto a luta contra as foras de preconceito e discriminação.

3.2. Práticas pedagógicas e a educação o das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia

Como já referido, do levantamento realizado nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, com foco na educação para as relações étnico-raciais, identificamos seis (06) pesquisas que tinham como objeto de estudo as práticas pedagógicas, sendo quatro (04) defendidas no PPGEd da UESB e duas (02) no PPGEduc da UNEB. A primeira pesquisa foi defendida em 2014, somente depois de 11 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003; as demais foram defendidas entre 2015 e 2020. A seguir, apresentaremos cada uma dessas pesquisas.

“AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga” (DISPP01) é o título da dissertação da autora Rosângela Accioly Lins Correia, defendida em 2014, no PPGEduc da UNEB, orientada

pela professora Dr^a Narcimária Correia do Patrocínio Luz e teve por objetivo analisar como as práticas pedagógicas das educadoras na Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia dialogam com as perspectivas indicadas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluíram a obrigatoriedade do ensino da história da África e da Cultura Afro-Brasileira e das histórias e culturas indígenas ao longo da educação básica. É um estudo de natureza qualitativa, apoiado numa perspectiva etnográfica, dedicado “a lidar com a singularidade do bairro de Itinga que abriga a presença de comunalidades africano-brasileiras e aborígenes, que influenciam o viver cotidiano dessa territorialidade” (CORREIA, 2014, p.8). A autora também explorou documentos históricos, icnografias, observações participantes, entrevistas semiestruturadas e um referencial teórico-metodológico baseado na perspectiva pluricultural de Educação.

Apresenta uma reflexão sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que, quando criada em 2010, favoreceu a promoção de ações afirmativas para uma educação pluricultural, orientando que o Projeto Político Pedagógico evidencie o pensamento plural com a diversidade étnica, de crenças e de gênero, o que infelizmente não é realizado a contento, em muitas instituições de ensino, tendo em vista que o currículo escolar ainda é permeado de ideais etnocêntricas. De acordo com a autora, é perceptível, ainda, a predominância nas escolas de um conceito de criança/infância que não reflete a diversidade étnica do país e pontua que grande parte dos professores se sentem despreparados para lidarem com as questões étnico-raciais no currículo escolar, mesmo após alguns anos da promulgação da Lei 10.639/2003, indicando muitos desafios que se impõem para o exercício do direito à alteridade na Educação

Correia (2014) ao observar que é de conhecimento dos professores entrevistados a ancestralidade das crianças, questionou a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente de sala de aula para atender a essa população e verificou que há uma reprodução de um modelo etnocêntrico, mesmo com as diretrizes incluindo a abordagem sobre as populações africanas/africano-brasileira/povos inaugurais, demonstrando a manutenção de uma invisibilidade/ocultação de tais temáticas no contexto escolar que afeta diretamente na construção identitária desses sujeitos que crescem não se reconhecendo culturalmente.

A autora pontua a necessidade do educador contemporâneo se comprometer em organizar discursos e práticas pedagógicas sobre educação, para além do recalque e do racismo, de modo a fomentar a pluralidade cultural, a riqueza do patrimônio civilizatório africano e africano-brasileiro e indígena, reconhecendo a diversidade e o diálogo social dos mais distintos povos e sua influência direta na criação de políticas de educação que resguarde as alteridades civilizatórias que caracterizam o Brasil.

Correia (2014) se utiliza da “pedagogia do recalque”, conceito criado por Narcimária Luz em seu livro *Abebe* (2000), que tem influenciado as gerações de negros (as) nas escolas, brasileiras em todos os segmentos e etapas, por meio da imposição de uma visão etnocêntrica, silenciando, de forma brutal, as origens pluriétnicas do povo brasileiro. Em especial na Educação Infantil – é comum o completo desconhecimento por parte das crianças brasileiras acerca das civilizações originárias, demonstrando assim que as práticas pedagógicas na atualidade ainda seguem um reflexo dos ideais coloniais e imperialistas que fortalecem o discurso preconceituoso e discriminatório, do ponto de vista racial e cultural. Vale ressaltar que tal cenário só reverbera a necessidade da construção de políticas públicas que fomentem uma melhor formação sobre a pluralidade étnico-cultural brasileira para os educadores inseridos na etapa da Educação Infantil, fornecendo conhecimento científico, produções didáticas e paradidáticas que abordem as temáticas de forma positiva sobre a história e cultura da população negra e dos povos considerados inaugurais.

Desse modo, com o intuito de compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na Educação Infantil, inspiradas na pluralidade étnico-cultural, após a promulgação da Lei 10.639 de 2003 no município de Santo Amaro de Ipitinga (Bahia) que a pesquisadora optou por coletar os dados envolvendo: a seleção e análise de acervo bibliográfico sobre a etapa já referida, análise documental e iconográfica do acervo histórico do município, momentos de observação na escola selecionada, entrevistas, vivências pedagógicas junto a professores(as) e gestores(as) de modo a afirmar o direito à alteridade civilizatória africano brasileira própria das crianças que vivem a territorialidade da pesquisa.

Ao desenvolver a pesquisa, a autora pode observar a ausência do discurso acerca da diversidade, com um silenciamento perverso das histórias e culturas dos povos indígenas, africanos e africano-brasileiros na escola, que não reconhece a luta dos movimentos negros e “*comunalidades*” africano-brasileiras. As professoras, em sua maioria, consideram importante essas abordagens, mas também afirmam de forma direta o despreparo em trabalhar essas questões étnico-raciais no ambiente escolar - confessando fazer de maneira pontual – alertam para a falta de recursos para se desenvolver práticas pedagógicas para a etapa da Educação Infantil inspiradas na pluralidade étnico-cultural como previsto na legislação vigente.

Na tentativa de superar a “pedagogia do recalque”, a pesquisadora propôs a realização de oficinas pedagógicas com o objetivo de “contribuir, por meio de vivências pedagógicas, na criação de caminhos inéditos que se desdobram em teorias e metodologias para oportunizar uma Educação Pluricultural em Santo Amaro de Ipitinga” (CORREIA, 2014, p. 162). Nesse contexto, uma contação de histórias foi feita no pátio da escola por uma colaboradora para as

crianças e educadores, sendo contadas histórias das três origens civilizatórias do povo brasileiro, assim como, uma visita do artista plástico Menelaw Sete – personalidade negra na Bahia que aborda a superação dos paradigmas etnocêntricos – e que afetou não só a escola em questão, mas toda a rede de ensino do município, uma vez que a Secretaria de Educação, ao ter conhecimento sobre a oficina realizada, se empenhou em repensar o currículo a partir das discussões epistemológicas na área da Descolonização.

Em um outro momento, pensando na inserção do patrimônio civilizatório africano e africano-brasileiro no contexto de um currículo verdadeiramente pluricultural para a Educação Infantil, foi realizado, juntamente com as professoras da escola em questão, um “*Seminário de metodologias docentes numa perspectiva africano-brasileira*”, de modo a desenvolver práticas pedagógicas para esse público infantil inspiradas na pluralidade cultural, na tentativa de alcançar os alunos afrodescendentes, que infelizmente ainda vivem um drama diário da imposição de estereótipos que reverberam com as ideologias racistas, apresentando aos educadores pedagogias que contemplem as alteridades civilizatórias e que respeitem a diversidade existente na sociedade, com aspectos do pensamento descolonizador de Fanon (1979), que apresenta campos conceituais com novas abordagens epistemológicas sobre a Educação.

A dissertação intitulada “*Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais no âmbito de currículos e práticas*” (DISPP02), de autoria de Cristiane Vilas Bôas Santos, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UESB e defendida em 2015, orientada pelo professor Dr. José Jackson Reis dos Santos, se insere nas discussões voltadas às relações étnico-raciais na contemporaneidade com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos a categorias de campo das relações étnico-raciais nas produções científicas do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED). Para tanto, a autora, inicialmente, realizou um mapeamento e identificação dessas produções textuais – utilizando os descritores “currículo” e “práticas”.

Nesse sentido, Santos (2015) desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento – uma revisão bibliográfica – que teve como lócus as produções da ANPED no período de 2009 a 2013, sendo selecionado um total de 12 trabalhos a partir dos descritores “Currículo” e “Prática”, analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2006).

A autora, inicialmente, apresenta uma breve discussão sobre a perspectiva dos Estudos Culturais no âmbito do multiculturalismo, da interculturalidade, da raça e das identidades, com enfoque de como isso contribui para mudanças nos referenciais de análise das questões

educacionais com uma maior compreensão do fazer pedagógico. A autora utiliza o conceito de currículo de Silva (1994, p. 27) que o compreende como um “dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante” e, nesse sentido, “o currículo vai além do reflexo de interesses sociais determinados, produzindo identidades e subjetividades em um contexto social, cultural e histórico, uma vez que ele não apenas representa, mas também produz sujeitos e subjetividades – principalmente quando acionado o campo das relações étnico-raciais (SILVA, 1999, p. 10).

Santos (2015) descreve, com detalhe, os caminhos percorridos para a construção, organização e análise dos dados coletados – que inclusive serviu de base para o desenvolvimento da presente pesquisa. Uma vez selecionadas as produções acadêmicas, a autora se apoiou na perspectiva da Análise de Conteúdo em Bardin (2006), utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e compreendendo criticamente o sentido das comunicações, sejam eles explícitos ou ocultos. Para tanto, foi feita uma pré-análise de todos os materiais selecionados (12 trabalhos ao todo, 5 sobre “Currículo” e 7 sobre “Prática”), sendo eles organizados em pastas por ano de publicação e descritores com seus respectivos códigos criados pela autora para facilitar a referência aos textos analisados, em seguida uma exploração mais cuidadosa com a leitura dos títulos, resumos e introdução dos trabalhos – assegurando o conteúdo ter relação com o tema pesquisado – e por fim o tratamento dos resultados com as inferências e interpretações possíveis diante das categorias mais comuns nos debates acerca das relações étnico-raciais (raça, racismo, étnico-racial, preconceito, discriminação, cultura).

Com a realização da pesquisa Santos (2015) revelou a necessidade de um aprofundamento conceitual das categorias indicadas para o estudo por observar um número significativo de trabalhos que não fazem tal conceituação; a baixa representatividade das produções científicas sobre a temática indígena num GT que agrupa justamente as produções sobre as relações étnico-raciais – o que pode ter relação com o número reduzido de indígenas nas universidades; a importância de construir e materializar currículo(s) e prática(s) antirracistas que abordem a temática das relações étnico-raciais de forma coletiva no cotidiano escolar e não mais como algo espontâneo, sem direcionamentos e intencionalidades.

“Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras” (DISPP03), defendida em 2016, por Maicelma Maia Souza, com a orientação da professora Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé e a co-orientadora a professora Dr^a Nubia Regina Moreira no PPGEd da UESB, teve como objetivo analisar as experiências de professoras das séries iniciais

do Ensino Fundamental, com projetos didáticos que tratam das relações étnico-raciais na escola de modo a compreender como este recurso é executado no ambiente escolar.

Na abordagem metodológica, a autora apresentou os dispositivos utilizados da Fenomenologia Sociológica em Schutz (2012), bem como o conceito de realidade em Berger e Luckmann (2003), com o objetivo de “evidenciar o que as experiências das professoras trazem de sua memória, como motivos que expliquem a prática com projetos pedagógicos para tratar das Relações Étnico-Raciais na escola” (SOUZA, 2016, p. 12). Para tanto, atrelado às premissas de Schutz, foi levado em consideração a experiência intersubjetiva das professoras com suas histórias de vida e suas relações traçadas com toda a comunidade escolar com quem convive – estudantes, demais professoras e outros profissionais da educação – observando como os fenômenos foram manifestados pela linguagem a partir dos aportes da Análise de Conteúdo (AMADO; CRUSOÉ, 2013), sendo possível observar que nesta etapa de análise de dados como os discursos das professoras são atravessados por valores e crenças constituídos em suas diversas trajetórias de vida.

A autora descreveu como as práticas pedagógicas desenvolvidas com projetos são pensadas e executadas na escola investigada, e quais dilemas e potencialidades esse recurso pedagógico evidencia no que se refere ao trabalho com Relações Étnico-Raciais. Buscou, então situar, a partir das experiências das professoras, o contexto social, político e cultural que perpassa o ambiente escolar, na tentativa de compreender quais fatores ainda se fazem relevantes para o sucesso de uma educação que se quer democrática, apresentando uma síntese de tudo que foi dito, por que e por quem foi dito de modo a ir além de uma simples descrição das mensagens encontradas em campo.

Vale ressaltar que de acordo com os estudiosos Jonh Dewey e William Kilpatrick a prática pedagógica com projeto preconiza uma escola onde a centralidade da ação educativa estivesse na aprendizagem da criança por meio da experiência e todo o sucesso dessa educação está associado à formação de sujeitos capazes de efetivar a democracia como uma ordem social, além de atuar como um recurso dinamizador da rotina das aulas com a capacidade de envolver toda a comunidade escolar na sua execução, uma vez que estimula toda equipe pedagógica e o grupo de alunos a elaborar, planejar e executar as mais variadas temáticas possíveis nesses projetos sempre pautados na realidade vivenciada na escola. Assim, na maioria das vezes, a realização de projetos tem papel fundamental na aproximação de temáticas como as Relações Étnico-Raciais do ambiente escolar, sendo possível comparar os dilemas e as potencialidades.

Ao verificar que as professoras conseguem identificar no cotidiano escolar a necessidade de realizar projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais, Souza (2016)

pontua que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se pôr em prática o respeito ao corpo negro juntamente com os seus costumes e o seu histórico por meio da reformulação curricular com produção de conhecimentos escolares na rede regular de educação como já previsto em lei (Lei Nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

Visando práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural como eixo norteador do próprio currículo escolar, Gomes (2007) pontua a importância de uma formação continuada de professores acerca da temática das Relações Étnico-Raciais. Assim como Munanga (2012) identifica que o processo de formação possibilita que as experiências da Diáspora Africana no Brasil sejam incorporadas no currículo como fatores integrantes e determinantes em todos os aspectos da história brasileira, explicando também a existência das diversas formas de infâncias e aprendizagens diante da pluralidade cultural e social da sociedade brasileira que é recheada de variadas crenças e valores.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo se traduz em atividades e pode adquirir significados por meio de práticas pedagógicas multicontextualizadas, sendo que “esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas” (SACRISTÁN, 2000, p.28). A presença de conteúdos não tradicionais na proposta curricular da escola requer do professor uma postura empenhada na busca aprofundada sobre esses conhecimentos que historicamente ficavam de fora da seleção cultural dos conteúdos o que de certa forma justifica a resistência verificada em grande parte das professoras em abordar tais temas no cotidiano escolar.

Por outro lado, a autora se utilizou da perspectiva do “currículo turista” de Santomé (1998) para exemplificar a realidade vivenciada em grande parte das instituições escolares que abordam as temáticas sobre as Relações Étnico-Raciais só aparecerem nas datas comemorativas de forma pontual, bastante superficial e descontextualizada e apresenta cinco aspectos que podem caracterizar esse “currículo turista”, sendo eles:

1. Trivialização. Isto é, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários, com grande superficialidade e banalidade, de uma perspectiva similar à das pessoas que fazem turismo, analisando, por exemplo, aspectos como seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestimenta, seus rituais festivos, a decoração de suas moradias etc.
2. O tratamento da informação como recordação ou dado exótico. [...] Por exemplo, quando na biblioteca existir apenas um livro que contempla estas dimensões multiculturais; ou quando no conjunto dos recursos didáticos ou brinquedos houver apenas uma boneca negra [...].
3. Desligando as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. [...] Este é o caso da situação que conhecemos como “o dia de...”. Em

um dia determinado ou apenas em uma disciplina nos detemos nesse tipo de problemáticas sociais; no resto dos dias do curso escolar essas realidades são silenciadas, ou mesmo atacadas.

4. A estereotipia, ou o recurso de imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a essas diferentes classes. [...]

5. A tergiversação. Deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e ou xenofobia. Este é o caso mais perverso de tratamento curricular, pois tratar-se-ia de construir uma “história á medida” para que as situações de opressão sejam naturais. (SANTOMÉ, 1998, p.148-149)

É possível afirmar, segundo as autoras, que os itens apresentados por Santomé (1998) referentes ao “currículo turista” ainda se fazem presentes nas práticas desenvolvidas no interior da escola, o que inclusive é relatado nos demais estudos realizados que analisam a relação entre a escola e as práticas pedagógicas sobre Relações Étnico-Raciais (CAVALLEIRO, 2001; 2005; GOMES, 2004; 2005; 2007; 2008; ABRAMOWICZ e GOMES, 2010; MUNANGA, 2004; 2010; FAZZI, 2012; SILVA, 2010; A. SILVA; 2011). Tal realidade tende a causar um prejuízo para as crianças inseridas no ambiente escolar que enfrentam uma deficiência curricular significativa diante do contato pontual e não aprofundado com os conteúdos referentes a esta temática, já que a diversidade cultural não é vista como eixo norteador do currículo.

Foi possível, então, verificar que a prática pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio de projetos didáticos, tem suas limitações históricas, sociais e culturais, necessitando de uma abordagem com maior amplitude pedagógica, com a realização de formações continuadas sobre a temática, estudo e reformulação curricular com a participação de toda a equipe pedagógica, bem como, o comprometimento de todos os profissionais da escola na elaboração/planejamento/execução das atividades didáticas para assim superar as problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Souza (2016) pode ser considerada uma importante evidência do quanto ainda é preciso avançar para uma Educação das Relações Étnico-Raciais funcional, democrática no ambiente escolar.

“*A Educação Africana e Afro-Brasileira na Escola Mãe Hilda: Percepções e Práticas*” (DISPP04) é o título da dissertação da autora Heloisa Ferreira da Silva, defendida em 2017, no PPGEduc da UNEB, orientada pela professora Dr^a Delcele Mascarenhas Queiroz e tem como objetivo a análise das percepções e práticas pedagógicas para a educação africana e afro-brasileira na Escola Mãe Hilda, situada no bairro do Curuzu, em Salvador, com a identificação de como são adquiridos/transmitidos os conhecimentos sobre o Ensino da História e Cultura da África e História da Cultura Afro-Brasileira, assim como, a avaliação das professoras sobre as

práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e empírica que utiliza da observação do ambiente escolar – das relações dos professores e alunos – e de entrevistas semiestruturadas para avaliar as práticas desenvolvidas de forma coletiva e tendo como sujeitos de pesquisa os professores das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Para realizar a análise dos dados coletados durante a pesquisa foi utilizado o método de análise de conteúdos de Bardin (1977) com a categorização na sua organização. De acordo com o autor

A categorização é uma operação de classificação constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas das classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro no caso da análise de conteúdo, sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razões dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN. 1977, p.117).

O trabalho foi classificado em categorias, organizadas por conjuntos de diferenciação e agrupados segundo os critérios de objetivação da pesquisa, sendo: vinte categorias iniciais (1. *Percepções pedagógicas*; 2. *Educação afro brasileira*; 3. *Escola Mãe Hilda*; 4. *Conhecimentos adquiridos e transmitidos*; 5. *Mãe Hilda*; 6. *Concepções a Educação Africana e Afro-brasileira*; 7. *Produção de conhecimentos nas comunidades negras africanas*; 8. *Bloco Afro Ilê Aiyê*; 9. *Ensino, didática e práticas pedagógicas*; 10. *Atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as*; 11. *Formação das profissionais*; 12. *Terreiro Ilê Axé Jitolu*; 13. *Currículo e os cadernos de educação*; 14. *Relação com a comunidade*; 15. *Fundamentada antes da promulgação das leis 10.639*; 16. *Movimento Negro*; 17. *Blocos Afro*; 18. *Referências*; 19. *Religiões de Matriz Africana*; 20. *Relações entre alunos/as, professores/as*); quatro intermediárias (1. *Percepções coletivas sobre as relações histórico-culturais africana e afro-brasileira*; 2. *Memórias, linguagens e simbologias como forma de produção de conhecimentos na educação de afro-brasileiros/as*; 3. *A educação na Escola Mãe Hilda do Ilê Aiyê*; 4. *Práticas educacionais a partir do Movimento Negro, Religião de Matriz Africana e Bloco Afro Ilê Aiyê*) e duas categorias finais (1. *Percepções*; 2. *Práticas*).

De acordo a autora, as discussões teóricas são divididas em três perspectivas: produção de conhecimentos, com Santos (2010; 2009); sobre a educação étnico-raciais, educação antirracista, Luz (2008); Cavalleiro (2000), (2001), Luz (2003, 2011); Ilê Aiyê (1995; 2001; 2007; 2013); saberes africanos e afro-brasileiro, Sodré (2004), Oliveira (2003, 2011), Santos (2008), Furtado (2014) e Hountondji (2012). Os estudos sobre a Escola Mãe Hilda aconteceram

a partir das análises das teses, dissertações e artigos de: Schaun (2002); Moreira (2012); Guimarães (1996); Adinolfi (2003); Perin (2007); Moreira (2013) e Silva (2015).

Silva (2017) apresenta a estrutura legal da educação brasileira, destacando as produções científicas que conceituam a Educação Africana e Afro-Brasileira como também tratou dos modos como são produzidos conhecimentos a partir da perspectiva política e ideológica com o respaldo das lutas encabeçadas pelo Movimento Negro pela Educação, principalmente com o reconhecimento das práticas encontradas na educação das comunidades negros africanas para a compreensão das novas bases conceituais seguindo um viés descolonizador e antirracista por valorizar a história e cultura do povo negro.

Com auxílio das observações e entrevistas realizadas pela autora no desenvolvimento da pesquisa foi possível analisar as práticas pedagógicas desempenhadas no cotidiano escolar, sendo encontradas manifestações de uma educação com discursos diferenciados do modelo tradicional a partir das referências do Movimento Negro, fugindo de algumas posturas clichês – comemoração do folclore, dia da abolição da escravatura – ressignificando outras datas comemorativas oficiais e não oficiais com um novo olhar que fortalece a imagem social e cultural do povo negro, mostrando que a Educação Africana e Afro-Brasileira é trabalhada na instituição, visível só de olhar a organização do espaço escolar, o fardamento dos alunos, a contextualização curricular e as demais atividades culturais que toda a comunidade escolar participa ao longo do ano letivo.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aprovadas em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, sintetiza o que se pode entender por educação das relações étnico-raciais:

§ 1º A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL/CNE, 2008).

Atualmente, a produção de saberes está baseada em uma “construção racial do saber” (YOUNG, 2005) se constituindo em um “racismo epistêmico” (GROSFUEGUEL, 2007) que desenha a configuração de um pensamento raciológico, gerado em desiguais relações de poder. Nesse sentido, o educar para as relações étnico-raciais se refere justamente a processos de educar entre os diversos grupos étnico-raciais levando em consideração as suas identidades,

conhecimentos e os vários contextos culturais existentes. No caso da escola pesquisada por Silva (2017), as práticas pedagógicas dialogam com as epistemologias africano-brasileira, com suas memórias, linguagens e simbologias.

Silva (2017) considera que a formação de professores é um recurso importante para trabalhar com a Educação Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Nesse sentido recorre a Carlos Moore (2008) quando afirma que

A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. [...] Neste sentido, ele apresenta como um dos problemas específicos a “formação inicial e continuada das/os professoras/os.

Silva (2017) destaca ainda o papel das comunidades negras como produtoras de conhecimento a partir do processo de reconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e da afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira de modo a mudar esse currículo etnocêntrico que trata as temáticas étnico-raciais de forma incipiente e estereotipada.

“*Práticas de Ensino da Cultura Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Experiências de professoras*” (DISPP04), defendida em 2018, por Márcio Luís da Silva Paim, com a orientação da professora Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé no PPGEd da UESB, teve como objetivo analisar práticas de ensino sobre a cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de experiências de duas professoras da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, situada na comunidade do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo do Retiro, na cidade de Salvador, com o intuito de identificar os sentidos atribuídos pelas professoras no que tange às práticas de ensino de cultura afro-brasileira. Seguindo uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012). Paim (2018) realizou entrevistas com as professoras com o intuito de ouvir seus relatos de experiências de modo a captar suas concepções acerca de aspectos - construção de um currículo, as práticas pedagógicas desenvolvidas, as dificuldades e facilidades – ligadas a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, uma vez que a escola por ser considerada como um espaço de construção de saberes psicológicos, afetivos, formal e emocional e, por isso, necessita abarcar muitas demandas sócio raciais que possibilitem o rompimento com as desigualdades existentes.

A pesquisa de Paim (2018) revelou que

No que diz respeito a escola, a concepção dessas professoras se diferencia. Enquanto uma professora compreende como um espaço sincrônico de formação dos indivíduos para ocupar os espaços e as hierarquias sociais a outra professora entende a escola como espaço fluído e multicultural de construção de conhecimentos e saberes. Para além desses distanciamentos, a escola como espaço de difusão de conhecimentos, saberes e conteúdos aproxima o entendimento dessas duas professoras. O que diz respeito ao currículo, nota-se algumas diferenças. Mesmo com o esforço de tornar o currículo mais fluído e culturalmente plural, ou seja, menos tradicional, uma das professoras parece está mais próxima da concepção tradicional de currículo. A outra entende o currículo de maneira mais ampla e como instrumento de questionamento do padrão de indivíduo erigido pela sociedade multicultural e multirracial. Por outro lado, a compreensão de currículo de uma das professoras abre a possibilidade de promoção e reconhecimento das diferenças, primeiro passo para a desconstrução do racismo fenotipocêntrico que perpassa as grades curriculares (2018, p. 91).

Segundo Paim (2018) a educação contribui significativamente no processo de inclusão social e, nesse sentido, tem um papel fundamental no combate a práticas preconceituosas, racistas e intolerantes por meio de práticas pedagógicas que incitem a todos os envolvidos a ressignificar conhecimentos de modo a reconhecerem a diversidade cultural da sociedade brasileira. Ou seja, a medida em que os alunos desde a tenra idade têm acesso aos conteúdos, reflexões e discussões no ambiente escolar com enfoque na valorização da história e cultura afro-brasileira, eles podem vir a desenvolver competências e habilidades por meio da interiorização dos sentidos, tornando-se indivíduos plenos que coíbem os entraves sociais e respeitam às diferenças que constituem a sociedade brasileira.

Sob esse ponto de vista, tanto o Estado quanto a instituição escolar devem garantir a todos os cidadãos o direito e o respeito às identidades, à diversidade, à transmissão e à vivência de suas tradições culturais, os quais são parte constitutiva do nosso processo de formação histórica, social, cultural e política, possibilitando a realização desse processo de socialização de forma conjunta.

DISPP06 intitulada “Educação escolar e as implicações na construção da identidade Étnico-Racial dos estudantes Quilombolas da região de Maniaçu-Caetitê/Ba”, defendida em 2020, no PPGEd da UESB, de autoria de Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa, sob orientação da professora Dr^a Dinalva de Jesus Santana Macêdo teve como objetivo analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas de escolas municipais que atendem estudantes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo campo empírico foram duas escolas municipais, Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira, ambas atendem

estudantes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, localizadas na sede do distrito de Maniaçu na cidade de Caetité-BA. Para a “coleta” de dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com professores, grupos focais com os alunos quilombolas e análise do Projeto Político Pedagógico das escolas e da matriz curricular da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (HABI), além do diário de campo. A análise e interpretação dos dados foram feitas por meio da análise do conteúdo na modalidade temática, sem o anseio de confirmar hipóteses construídas, atentando para os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de vida (GOMES, 2007).

A autora optou por analisar as práticas pedagógicas e os projetos políticos pedagógicos em diálogo com o que determina a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, assim como identificar as concepções de educação e de currículo que embasam os trabalhos pedagógicos, as representações dos professores sobre os quilombolas e conhecer como os estudantes se veem no cotidiano escolar e suas percepções quanto a sua identidade étnico-racial.

Sousa (2020) apresenta uma breve discussão a respeito dos quilombos no Brasil, situando suas lutas e resistências; fez um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES e no banco da ANPEd no período de 2003 a 2018 com a finalidade de conhecer os estudos e pesquisas relacionadas a currículo, relações étnico-raciais, quilombos e nucleação escolar. De forma inicial, foi feita a busca da documentação escolar – Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Indígena (HABI) – e os planos de ensino para a sua posterior análise levando em consideração aspectos sociais, culturais e econômicos, como também a concepção da elaboração e efetivação dos referidos documentos (MACEDO, 2019).

Sousa (2020) observou na análise dos trabalhos que tratam das relações étnico-raciais uma predominância de referenciais teóricos como: Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, seguidos de Eliane Cavalleiro e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. Quando discutem temáticas sobre currículo são usados José Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira. Também são utilizados(as) como aportes teóricos para esta discussão Michael Apple, Henry Giroux, Jurjo Torres Santomé, Elisabeth Macedo, Vera Candau, Alice Casimiro Lopes e Ana Canen (Ana Ivenick). Sobre multiculturalismo, buscam contribuições de Peter McLaren e sobre identidade Stuart Hall. As reflexões sobre as práticas educativas utilizam como aporte o educador Paulo Freire.

Capelo (2003, p. 122) pontua que os saberes e fazeres escolares seguem os ideais etnocêntricos, o que faz com que mesmo os “negros mestiços, índios e pobres (meninos, meninas, idosos e idosas) nela estejam presentes, de fato estão ausentes, porque a racionalidade escolar os exclui por dentro”, o que só evidencia o quanto é necessário descolonizar os currículos escolares e suas práticas pedagógicas com um diálogo entre os sujeitos e suas realidades sociais, como relatado por Franco:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (2016, p. 541).

Segundo a autora, exige-se dos profissionais de educação a construção de uma prática pedagógica antirracista e intercultural capaz de reconhecer o multiculturalismo presente no ambiente escolar e na sociedade, abandonando a ideia da cultura dominante eurocêntrica, branca e machista e, nesse sentido, é preciso considerar as especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas dos povos africanos, afrodescendentes, indígenas e quilombolas de modo a valorizar os seus saberes que por tanto tempo foram invisibilizadas.

Nessa direção, pensar em uma educação antirracista e intercultural implica em sempre que possível criar articulações com os movimentos sociais, dialogando com as experiências e saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com reflexões e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e a diferença de modo a “[...] superar o pensamento colonizado e colonizador nas escolas, nas Universidades e nas relações sociais de forma mais alargada; superar a branquitude/branquidade epistemológica e conceitual que orienta os processos formativos” (SANTANA; BRITO; FERREIRA, 2017, p. 220).

Conforme Sousa (2020), as narrativas dos professores apontam que muitos dos educadores ainda possuem uma visão generalizada, estigmatizada e estereotipada sobre o assunto (história e cultura afro-brasileira) que colabora com os equívocos conceituais e que mesmo com os pequenos avanços alcançados com a criação da Lei nº 10.639/2003 ainda há muito que fazer para descolonizar os currículos das escolas e dos cursos de formação docente.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 era esperado que houvesse uma maior disseminação da história da África e uma maior valorização da cultura afro-brasileira nos ambientes escolares, dando visibilidade aos conhecimentos que por tanto tempo foram subalternizados e reprimidos. Porém, é possível observar ainda uma falta de conhecimento por

parte de alguns profissionais da educação a respeito da própria lei e das temáticas defendidas e garantidas por elas o que dificulta o alcance dos seus objetivos.

O conjunto das narrativas dos professores revela que a história e a cultura afro-brasileira e africana, assim como as questões culturais das comunidades quilombolas, são trabalhadas nas escolas nas disciplinas de História e HABI. As práticas reveladas por alguns professores são inovadoras e contextualizadas, o que podem favorecer, mesmo que de maneira tímida, a construção da identidade étnico-racial dos educandos. Porém, em geral, as metodologias são tradicionais e sem relação como universo sociocultural dos alunos, faltando articulações entre os demais professores e disciplinas que acabam trabalhando a temática apenas de maneira pontual. A maioria dos professores demonstrou conhecimento pouco aprofundado sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, porém reconhecem a necessidade de trabalhar com os saberes, as histórias e as culturas das comunidades locais. Apontaram dificuldades para o trabalho com a diversidade cultural e quilombolas, como: a falta de material didático e material específico, o deslocamento até às comunidades quilombolas, a pouca carga horária de HABI e o desinteresse de alguns alunos em relação às questões raciais. O PPP das escolas analisadas aborda a diversidade cultural, a história e cultura afrobrasileira e africana, porém não contempla a cultura local e os saberes dos quilombolas. As escolas, assim, deixam de transgredir o modelo de educação tradicional e reproduzem valores da cultura dominante. Os resultados dos grupos focais com os alunos sinalizam a necessidade de um maior conhecimento da história da África, dos quilombos/las e dos afro-brasileiros. Revelam que história e cultura afro-brasileira e quilombola são trabalhadas nas disciplinas de HABI, e pontualmente em História, Artes, Religião e Geografia, por meio de aulas, projetos, textos e oficinas, realizados principalmente na Semana da Consciência Negra (SOUSA, 2020, p. 93).

Partindo disso, é urgente que os currículos da educação básica e do ensino superior trabalhem com a diversidade étnico-racial no ambiente de sala de aula, com práticas pedagógicas antirracistas e descolonizadoras desde a tenra idade, com uma ruptura epistemológica e cultural da educação brasileira de modo a construir uma sociedade que reconheça suas origens e respeite as diferenças existentes, superando o pensamento eurocêntrico racista.

3.3. A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia

No levantamento realizado nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, foi identificada somente uma pesquisa que tinha como objeto de estudo a formação de professor e a educação para as relações étnico-raciais. Trata-se

de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

A DISFP1 tem como título “*Formação Continuada de Professores/as e Relações Étnico-Raciais/AFROUNEB: “Experiências” narradas em Santo Antônio de Jesus – BA*”, foi defendida em 2011, por Luiz Gustavo Santos da Silva, no PPGEduc da UNEB, sendo orientada pelo professor Dr. Wilson Roberto de Mattos. A pesquisa teve como objetivo a analisar as “experiências” com as questões étnicoraciais de seis professores/as das séries finais do ensino fundamental que passaram pela formação continuada de professores do Programa Afrouneb, ocorrido em 2006, na cidade de Santo Antônio de Jesus/BA. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou como método a História Oral, buscando ouvir e analisar as histórias de vida das professoras, bem como as relações sociais estabelecidas com a família, a escola e o trabalho na tentativa de responder as seguintes questões: como as “experiências” com as questões étnico-raciais, ocorridas em momentos da vida e mesmo com o próprio Programa AFROUNEB, mais especificamente, posicionam os/as docentes que participaram da formação, em sala de aula, no seu próprio cotidiano? Como essas experiências - que constituem esses sujeitos, em termos subjetivos - são expressas em sala de aula?

Assim, o autor inicia sua pesquisa com um breve panorama da formação de professores/as no Brasil e suas mudanças ao longo dos anos, assinalando a sua importância para incitar no educador a necessidade de rever sua prática pedagógica com um olhar voltado às questões sociais, culturais e ideológicas, de modo a atender as mais variadas realidades encontradas no ambiente de sala de aula. Com auxílio de documentos normativos como o Plano Nacional de Educação, Silva (2011) salienta que essas atividades docentes com foco formativo estão entre os requisitos para a manutenção de todas as modalidades da educação básica até pelo reconhecimento que a formação inicial oferecida até no nível superior não é satisfatória para atender o cotidiano escolar, sobretudo porque os “saberes científicos” voltados à formação estão impregnados de uma perspectiva eurocêntrica, hegemônica e homogeneizadora, produtoras de “verdades universais” que, ao longo dos últimos quinhentos anos, são reconhecidos por representar todos e todas.

Eis o grande desafio: romper com essa perspectiva de “Ciência” que produz uma única forma de conhecimento válido e se utiliza disso para perpetuar a dominação racial. Ou seja, a “Ciência”, por meio do epistemicídio, se utiliza da sua própria produção para subjugar o outro, obliterando toda e qualquer diferença cultural existente, com a reafirmação dessas ideologias colonizadoras e monoculturais, por meio da produção de uma única forma de conhecimento válido.

O autor segue com uma descrição dos aspectos metodológicos adotados no desenvolvimento do estudo, reafirmando a potencialidade da história oral como uma metodologia válida na construção dos dados, recorrendo à memória dos sujeitos como fonte principal, de modo a compreender como as “histórias de vidas” e trajetórias profissionais dessas professoras implicam nos seus comportamentos e práticas em sala de aula, emergindo importantes problematizações e intervenções. Para tanto, o pesquisador, em suas entrevistas, teve que exercitar a difícil arte da escuta e orientou que cada professor contasse sua história de vida pessoal e profissional por aproximadamente uma hora, sendo direcionadas as perguntas com um viés das questões étnico-raciais no decorrer da conversação, favorecendo um depoimento mais espontâneo e natural.

Vale ressaltar que essa temática das relações étnico-raciais no campo da educação foi fortalecida ao longo da história por meio das lutas do Movimento Negro em conjunto com os intelectuais que culminou na criação de leis e outros documentos normativos do Ministério da Educação, visando à formação de professores/as para a diversidade étnico-racial, a produção de material didático, a realização de pesquisas e o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) que contribuíram positivamente no reconhecimento de tais discussões. É pontuado na presente pesquisa dois programas voltados para essas questões, a saber: O CEAFRO, com o *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala* e o próprio Programa AFROUNEB.

O “*Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala*”, foi uma experiência de três anos (2001/2003) e nesse período formou aproximadamente 200 professores/as do município de Salvador com o objetivo de inserir o Tema Transversal Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) nas escolas, partindo das Diretrizes da SMEC (Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer) de Salvador. Nesse sentido, o referido trabalho serviu como uma referência para os/as professores/as na interação dos conhecimentos com a pluralidade cultural e as raízes históricas da Bahia que, posteriormente, com a aprovação da Lei 10.639/2003, partiu para uma proposta de formação de professores/as com uma pauta sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista os valores civilizatórios africanos (FIGUEIREDO, 2008).

Já em 2005 surge o Programa AFROUNEB, que inicialmente estava voltado para as mudanças ocorridas na UNEB em relação às Ações Afirmativas e a Lei 10.639/2003, com a produção de material didático, avaliação e acompanhamento dos alunos ingressos na instituição de ensino superior através do sistema de cotas, bem como, a produção de vídeo documentário/website e o curso de formação de professores da própria UNEB e do Ensino Fundamental dos

Anos Finais das cidades envolvidas (Itaberaba, Santo Antônio de Jesus, Salvador, Alagoinhas e Senhor do Bonfim), como também dos estudantes do mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional do Campus V, fornecendo a todos subsídios para trabalharem com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como previsto na lei.

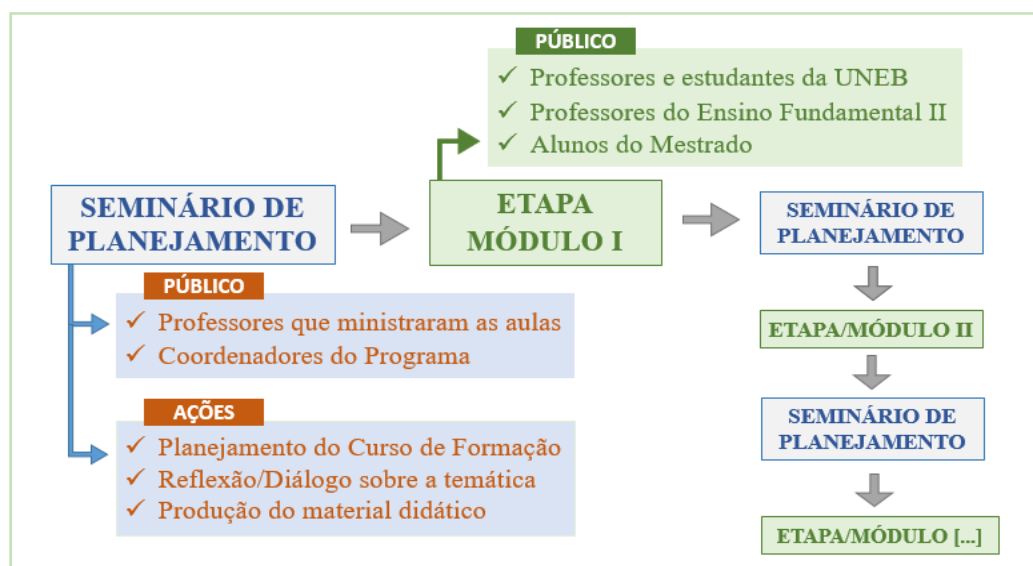
O curso de Formação foi estruturado (Figura 13) por professores e coordenadores indicados pelo próprio Programa AFROUNEB que, de forma conjunta em seminários, planejavam cada etapa/módulo da formação, com momentos de reflexão e diálogo acerca da temática em questão como também a seleção de todo material didático a ser utilizado no curso, seguindo um viés entre a produção de material pedagógico para a discussão da educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores/as para o combate à discriminação racial e de gênero, evidenciado nas escritas acadêmicas dos teóricos Gomes (1995, 2002, 2003, 2005, 2008) Cunha Júnior (1997), Gonçalves e Silva (2002, 2005), Silva (2007), Cavalleiro (2006) e Romão (2001).

Ao ouvir as histórias de vida de cada professor, Silva (2011) delineou um perfil dos resultados dos cursos de formações de professores desenvolvidas pelo Programa AFROUNEB, observando que os educadores que participaram ativamente de tal proposta obtiveram uma postura crítica quanto a sua própria prática pedagógica, bem como dos materiais disponíveis para uso no ambiente escolar. Muitos se mostraram insatisfeitos com o livro didático por não abordar a temática étnico-racial, mas também pontuaram desenvolver estratégias na tentativa de conseguir alcançar uma educação antirracista como está previsto na Lei 10.639/2003, fugindo de concepções baseadas no mito da democracia racial vivenciado no Brasil e estereótipos negativos sobre a história e cultura afro-brasileira.

Segundo Munanga (2006):

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira; exalta a ideia de convivência harmoniosa entre indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimilar as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2006, p. 89).

Uma vez analisada as histórias de vida dos professores entrevistados, o autor discute questões importantes identificadas nos discursos dos educadores que foram transformadas em categorias-chaves diante da sua importância, sendo elas: cultura, diferença, “experiência” e subjetividades.

Figura 13: Estrutura do Curso de Formação do Programa AFROUNEB

Fonte: Silva (2011)

Nos cursos de formação de professores é muito raro a inclusão da discussão da cultura dos sujeitos e a influência na sua prática pedagógica, embora esta dimensão perpassasse por todo o cotidiano escolar – uma vez que a escola é considerada uma instituição cultural construída historicamente para desenvolver uma função social fundamental, ou seja, transmitir cultura. E ao ouvir cada fala dos professores foi possível observar que a cultura trabalhada na sala de aula ainda é engessada, partindo de uma experiência monossêmica e que não é visto com bons olhos por parte dos professores

A escuta das histórias de vida dos professores também permitiu verificar que, infelizmente, o descumprimento da Lei 10.639/2003 ainda faz parte da realidade da educação brasileira, por negligência individual ou grupal, demonstrando como o racismo institucional está impregnado em algumas escolas, o que direciona ao sistema educacional a importância da formação dos professores, destacando a sua prática pedagógica cotidiana. Silva (2011), em suas conclusões, indica a urgência da realização de cursos de formação continuada que contemplem as questões étnico-raciais uma vez que é essencial ampliar o debate dessa temática entre os profissionais de educação de modo que consigam em suas práticas pedagógicas expor a realidade social e política brasileira.

Finalizando, o próximo tópico retoma o problema inicial proposto e os objetivos que direcionaram o presente estudo, bem como, apresenta os resultados obtidos com as análises feitas e as considerações diante das provocações e possibilidades em torno das relações étnico-raciais na educação básica num viés antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, é apresentado uma síntese dos resultados da produção e inquietações que possibilitaram a reflexão sobre a continuidade do estudo que tem como objetivo mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UESC e UEFS), no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação básica com foco nos eixos temáticos na formação de professores, as práticas pedagógicas e os processos de implementação da Lei.10639/2003 com os seus avanços e limites, verificando as dificuldades encontradas para a construção de uma educação antirracista na educação básica.

Nesse contexto, as pesquisas produzidas nos diferentes Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais apontam como principais resultados um número reduzido de produções científicas sobre as temáticas das relações étnico-raciais e a Educação Básica, evidenciando, de maneira geral, o (des)conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e a falta de preparo dos professores para trabalhar com a temática, mesmo com a disponibilidade de diretrizes curriculares estabelecidas pela lei que permita o reconhecimento e a valorização da democratização da sociedade brasileira.

Por meio da realização desta pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento foi possível mapear um total de 17 dissertações que tratam dos três eixos temáticos e que foram produzidas nos referidos Programas no espaço de tempo indicado anteriormente, sendo organizadas a partir do método da análise de conteúdo em conformidade com Bardin (2016). Foi possível verificar com o desenvolvimento do estudo que as referidas produções científicas discutem questões como: implantação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, currículo antirracista, reflexo da tradição afro-brasileira no ambiente escolar, relações étnico-raciais e o contexto educativo, literatura brasileira e afro-brasileira na educação básica, formação continuada com enfoque étnico-racial para professores e sua contribuição para o reconhecimento da importância do tema e do direcionamento na prática cotidiana da sala de aula.

A Lei 10.639 promulgada no ano de 2003 e os demais documentos legais estabelecidos logo em seguida se constituem como uma política de ação afirmativa no campo da educação numa tentativa de efetivar a sua aplicabilidade no contexto escolar, uma vez que atua na valorização do legado histórico e cultural do povo negro no processo de formação da sociedade brasileira em um contexto da Diáspora Africana.

Para tanto, é perceptível a necessidade de cursos de formação de professores sobre a educação para as relações étnico-raciais para a construção de novos saberes e para incitar em todos os envolvidos um processo reflexivo para repensar o currículo escolar desenvolvido nos dias atuais de modo a garantir a valorização dos mais variados conhecimentos, saberes e vivências dos diferentes grupos culturais existentes no território brasileiro, desconstruindo o ideal da monocultura eurocêntrica na prática pedagógica antirracista com a valorização das histórias, culturas e identidades dos diversos povos originários da sociedade na tentativa de erradicar as formas de discriminação e desigualdade social.

A maioria das produções mapeadas e analisadas sobre as relações étnico-raciais na Educação básica com enfoque no processo de implementação da Lei 10.639/2003, práticas pedagógicas e formação de professores, no que diz respeito à metodologia, vale-se das análises documentais, estado do conhecimento, etnografias, narrativas autobiográficas, histórias de vidas dos professores, estudos de caso, percepções, concepções e relatos de experiências, se utilizando dos mais diversos aportes teóricos para o embasamento. Dentre os teóricos utilizados nas pesquisas selecionadas temos de forma predominante autores como: Bardin, Bhabha, Bourdieu, Candau, Cavalleiro, Fanon, Freire, Gomes, Hall, Munanga, Santos, entre outros.

Nesse sentido, as produções acadêmicas analisadas nesse estudo enfatizam a preocupação com a formação dos professores para o trato com as questões étnico-raciais com suporte de práticas pedagógicas antirracistas no trabalho no ambiente escolar de modo que ocorra a implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica. Ou seja, torna-se essencial que todos os envolvidos com a área da educação busquem repensar o currículo desenvolvido e sua práxis com um trabalho docente antirracista com o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Vale ressaltar que alguns trabalhos desenvolvidos em alguns Programas apontam algumas mudanças ocorridas nas escolas que favorecem o debate das questões étnico-raciais ainda de forma pontual, utilizando como justificativa para tal falha a falta de recursos pedagógicos com esses temas no dia-a-dia educacional.

Essa fragilidade demonstrada nos estudos feitos nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia nos leva a refletir sobre a urgência de fortalecer ainda mais um campo da educação para as relações étnico-raciais para que de forma direta incentive as produções e orientações de pesquisa nessa área, principalmente na região nordeste onde notoriamente há um número reduzido de publicações de trabalhos com essas temáticas desde a promulgação da Lei 10.639/2003.

Nas pesquisas analisadas, infelizmente, apontam a triste realidade encontrada no cotidiano educacional brasileiro em que tanto as escolas como os profissionais de educação

ainda não tratam adequadamente a pluralidade sócio-cultural existente mesmo diante de tantos aparatos legais que versam sobre o respeito a diversidade e a valorização da história e cultura dos povos negros numa tentativa de erradicar atitudes e práticas preconceituosas e excludentes que se apoiam em ideologias hegemônicas. Tal postura indica a falta de cumprimento efetivo das políticas públicas pensadas para construir de forma conjunto uma prática educativa antirracista que possibilite a todos os envolvidos compreender as diferenças, a história e a cultura do povo negro.

Portanto, na atual conjuntura, torna-se essencial que os educadores repensem o currículo e reflitam suas práticas pedagógicas sob um olhar epistemológico redimensionado numa perspectiva antirracista e descolonizadora em respeito aos elementos sociais, políticos, históricos, culturais predominantes na sociedade brasileira. Por certo que essa necessidade pode soar utópica e desnecessária para aqueles que vivem impregnados pelo mito da democracia racial e que desconhecem as problemáticas sociais que a população negra historicamente marginalizada e subalternizada vivenciou e infelizmente ainda vivencia, o que só potencializa urgência em se repensar o projeto de sociedade vigente, com maior ênfase no papel das escolas e dos seus currículos no efetivo respeito a diversidade sócio-histórica, étnico-racial e cultural nos espaços escolares e, conseqüentemente, na sociedade brasileira.

Por fim, com a realização desta pesquisa espera-se incitar nos estudiosos, novos debates acerca das relações étnico-raciais na educação básica com o levantamento de outros questionamentos e reflexões que tratem da diversidade étnico-racial e cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. *In*. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 75-96.

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

AMADO, João da Silva; COSTA, Antonio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. p. 301-349. *In*. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. AMADO, João da Silva 1ª Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARAUJO, Gizele dos Santos Belmon. **Docentes de Terra Nova – BA: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da lei 10.639/03**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira de Santana. p. 104. 2018.

ARAÚJO, Maria Santana de. **A Lei 10.639 em Feira de Santana-BA: percursos e visões do Conselho Municipal e das escolas na efetivação das políticas afirmativas (2003-2012)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira de Santana. p. 157. 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio- Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrólis: Vozes, 1996.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BONET, Antoni Aguiló. Fazer política através do espelho: vislumbres de outras democracias à luz dos indignados. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (Orgs.). **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, JeanClaude. **A Profissão do Sociólogo - Preliminares Epistemológicos**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy (Orgs.). **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Alameda, 2018.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 2008.

CAVALLEIRO, Eliana dos S. Introdução. In: SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORREIA, Rosângela Accioly Lins. **AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. p. 195 2014.

CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira. **Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. p. 92. 2010.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. -2.ed. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. ETD. Educação Temática Digital, v. 18, p. 511-531, 2016.

FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza. **Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: o Caso do Colégio Mário Costa Neto**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. p. 155. 2013.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FIGUEIREDO, Otto Vinícius Agra. **Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006): a parceria SMEC e**

CEAFRO. 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Prefácio. In: LIMA, Adriana Raquel Santana de [et. al.]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Jackeline Santana. **Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professores e crianças das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Ilhéus. p. 105. 2015.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz G. e & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p.98-109 jan./ abril 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In:_____. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAZZARY, Joseane Carmen Xavier. Tambores: das raízes africanas à musicalidade no Brasil. Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.
LIMA, Adriana Raquel Santana de [et. al.]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000):** implicações teóricas e políticas para a educação brasileira. 319 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, Universidade Federal do Ceará, 2009.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

LIMA, Ivan Costa. Universidade, movimentos sociais e relações raciais: educar para novas relações sociais. **Padê**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 52-72, jul./dez. 2007.

MAIO, Marcos Chor. Introdução: a contribuição de Virgínia Leone Bicudo aos estudos sobre as relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor (Org.) **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MEZZADRA, Sandro. **A condição pós-colonial: história e política no presente global**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele . **Negritude: Usos e Sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em <<http://www.slideshare.net/Geraaufms/uma-abordagem-conceitual-das-noes-de-raca-racismo>> Acessado em 28 de agosto de 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): representações de professores/as sobre a lei nº 10.639/2003 em Amargosa – Ba**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira de Santana. p. 143. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018a.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar: educação contra o racismo**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, Adriana Raquel Santana de [et. al.]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PAIM, Márcio Luís da Silva. **Práticas de Ensino da Cultura Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista. p. 112. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. (Org.). **Los conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

REIS, Larissa de Souza. **Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. p. 273. 2017.

ROMÃO Jerusa. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SACRISTÁN, Jimeno. **O currículo Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3ªed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03**. Feira de Santana. 2013.

SANTANA, José Valdir Jesus de; BRITO, Glaziane Santos da Paixão; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. **Revista Travessia**. Cascavel, v. 11, n.1, p. 211 – 243, jan./abr. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**; trad. Claudia Schilling. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (Orgs.). **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Cristiane Vilas Bôas. **Sentidos Atribuídos a Categorias do Campo das Relações Étnicorraciais do Âmbito de Currículos e Práticas**. Vitória da Conquista. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação: raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Danilo Pereira da. **O campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas**. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.

SILVA, Heloisa Ferreira da Silva. **A Educação Africana e Afro-Brasileira na escola Mãe Hilda: percepções e práticas**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. p. 137. 2017.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da. **Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais / AFROUNEB “experiências” narradas em Santo Antônio de Jesus – BA**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. p. 113. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania. p. 37-54. In: **Educação e Raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas** / Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes (organizadoras). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, jul/set. 2012.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu**. Caetité. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista. p. 112. 2020.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Jequié: UESB. p. 146. 2015.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projeto didático como recurso pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista. p. 153. 2016.

SOUZA, Yvie Cristina Favero de. Educação para as relações étnico-raciais: a questão do livro didático. **III Seminário Internacional** - História do Tempo Presente. Florianópolis/SC: UDESC, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo, Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e-re-viver. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘outro’ desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

Apêndice I: Dissertações Publicadas pelo Programa de Educação da UNEB

TÍTULO / AUTORIA / PROGRAMA / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS/TÉCNICAS	RESULTADO
<p>Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade (escola e construção da identidade étnica)</p> <p>SILVA, Lúcia Marsal Guimarães PPGEduC – UNEB, 2003</p>	<p>Descrever e analisar o processo de construção da identidade étnica em crianças e observar o papel das professoras nesse processo.</p>	<p>“Uma abordagem etnográfica, pois, esta possibilita uma observação detalhada do cotidiano das escolas e permite a utilização de instrumentos diversos, tais como: análise de documentos, observação direta, observação participante, utilização de questionários e de entrevistas”. (p.9)</p>	<p>Silva (2003), aponta para a necessidade de uma urgente preparação do corpo docente para lidar com a Pluralidade Cultural, pois notamos que os valores da cultura euro-americana continuam imperando na educação, recalçando outras identidades étnicas também presentes na escola.</p>
<p>Tradição oral afro-brasileira e escola: (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara – Ba.</p> <p>MACEDO, Marluce de Lima PPGEduC – UNEB, 2003</p>	<p>Refletir sobre a tradição oral afro-brasileira enquanto conhecimento e valor civilizatório negro, no contexto do ensino fundamental da escola pública. Analisar as formas assumidas ou silenciadas destas tradições no cotidiano dos sujeitos estudados e nas práticas concretas de sala de aula.</p>	<p>“A definição da História Oral como metodologia ratificou a relação dialógica estabelecida com os objetos/sujeitos da pesquisa”. (p. 8)</p>	<p>A autora pontua a necessidade de (des)construir e repensar as relações dadas entre a tradição oral afro-brasileira e a escola, a partir de um fazer dialógico. Ou seja, pensar um fazer educacional, na escola, que crie contextos possíveis e não fechados, contextos relacionais, a partir de diferentes referenciais, na perspectiva da interação, da acolhida e de uma ética de convivência entre grupos diferentes.</p>
<p>Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: Dizeres e Fazer de uma Escola Pública de Nível Médio em Feira de Santana – Bahia</p> <p>SILVA, Rosângela Souza da PPGEduC – UNEB, 2005</p>	<p>Compreender as formas pelas quais os/as professores constroem seus discursos e reconhecer as práticas educativas para trabalhar as questões de racismo e à discriminação racial nas relações interpessoais em sala de aula.</p>	<p>“Do ponto de vista metodológico, optamos por um estudo qualitativo, de inspiração etnográfica, e utilizamos os seguintes instrumentos para coletar os dados: o diário de campo, as observações e as entrevistas”. (p.9)</p>	<p>Silva (2005) afirma que ainda há reflexões sobre as questões étnico-raciais que não fazem parte do cotidiano da maioria dos profissionais da educação. Aponta também que as produções sobre racismo e a discriminação racial não estão presentes nos trabalhos diários dos agentes educacionais, dispendo de uma triste realidade de trivialização das práticas racistas e discriminatórias ocorridas nos espaços escolares.</p>

<p>Tamborizar: história e afirmação da autoestima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de Congo</p> <p>SOUZA, Edileuza Penha de PPGEduC – UNEB, 2005</p>	<p>Realizar uma arqueologia sócio-histórica da banda de Congo Mirim e sua inserção de uma escola. Além de identificar como as crianças/adolescentes reagem à discriminação na escola por sua condição de ser negro/congueiro.</p>	<p>“Essa pesquisa iniciou-se com uma abordagem baseada na história oral, passou por algumas adaptações metodológicas até se chegar à dimensão do <i>vividoconcebido</i> [...] Pela abordagem etnográfica, pode se estabelecer um enfoque analítico-descritivo muito rico da territorialidade de Roda d’Água”. (p. 25 e 26)</p>	<p>Segundo a autora, é importante a construção de um currículo que demonstre um vínculo e a força da ancestralidade dentro do espaço escolar por meio de estratégias que reconheçam a importância da cultura dos Tambores de Congo.</p>
<p>XIRE – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: O saber nas festas do Terreiro do Cobre</p> <p>FRANCO, Silvandira Arcanja PPGEduC – UNEB, 2007</p>	<p>Analisar quais formas de aprendizagens acontecem durante as Festas Religiosas do Terreiro do Cobre, que contribuem para a formação pessoal e social da criança negra no cotidiano escolar. Assim como também buscou identificar as aprendizagens significativas, para então apresentar princípios, que subsidiam o processo educativo dessas crianças na escola.</p>	<p>“É uma pesquisa qualitativa etnográfica desenvolvida no Terreiro do Cobre” (p. 8) [...] “Assim os procedimentos selecionados para coleta de dados foram: observação do tipo participante, entrevista conjugada com as histórias de vida, fotografias, relatos e questionários abertos para os adultos” (p. 26 e 27).</p>	<p>Esta etnografia obteve como resultado evidências que por meio de festividades religiosas permitem experiências que podem subsidiar uma prática educativa que favoreça as construções coletivas e respeite a diversidade existente em toda sociedade. Indica a importância da escola possibilitar a formação profissional dos seus colaboradores de modo que reconheçam a linguagem, valores, símbolos e produções desses grupos diversos, bem como suas origens, crença e formas de viver.</p>
<p>Comemorações e Fotografias: Práticas de Inovação Pedagógico-Cultural e os Afro-Brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Bahia</p> <p>Souza, Amós da Cruz PPGEduC – UNEB, 2007</p>	<p>Conhecer, compreender e descrever as práticas culturais da Escola Maria Teófila numa demonstração das performances ou rituais desses atos comemorativos desde a sua preparação no cotidiano das práticas escolares e no interior do currículo oficial até a produção de sua visibilidade.</p>	<p>“Numa análise cruzada desses dados no acervo fotográfico dessa unidade escolar, nos depoimentos orais de professores que atuaram nesses eventos e alguns documentos escritos pertinentes ao desvelamento dos sentidos e intenções dessa construção [...] Como procedimentos, a construção e descrição das séries fotográficas operam um recorte temático do acervo encontrado e sua comparação com dados emergentes nas entrevistas e documentos escritos [...]”(p. 8 e 19 - 20)</p>	<p>A autora em sua pesquisa etnográfica seguindo de uma análise comparativa de todos dados levantados (séries fotográficas, depoimentos orais, textos autobiográficos, documentos oficiais, entre outros) pode verificar que a expressividade da cultura afro-brasileira pode trazer importantes contribuições à escola, como também viabilizar a promoção da igualdade social.</p>
<p>Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): A parceria SMEC e CEAFFRO</p> <p>FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra PPGEduC – UNEB, 2008</p>	<p>Analisar o processo de implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino dessa cidade a partir das ações da secretaria municipal de educação e cultura da cidade de Salvador e do CEAFFRO.</p>	<p>“A abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa em educação através da técnica de análise documental e da entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa”. (p. 6)</p>	<p>O autor concluiu em seu estudo que o processo de implantação da Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino ocorreu por meio de um conjunto de ações que infelizmente não alcançou todo o sistema de ensino, demonstrando principalmente uma falha na formação dos professores.</p>

<p>Representação de Gênero e Raça no Ensino Fundamental: A construção da Identidade do ser “Menina Negra” e do ser “Menino Negro”</p> <p>SANTOS, Marluse Arapiraca dos PPGEduC – UNEB, 2009</p>	<p>Investigar se as representações de gênero e raça nas séries iniciais do Ensino Fundamental, através das práticas educacionais e das interações dos alunos, contribuem para reforçar as relações sociais desiguais entre meninos e meninas.</p>	<p>“Foi definida para o estudo a utilização de uma metodologia qualitativa, do tipo etnográfica, ou seja, a observação direta, indiretas, participativa e entrevistas diretas, indiretas, continuadas com professores/alunos/funcionários, durante o ano letivo, nas séries iniciais do ensino fundamental, que considerou as variáveis de idade, sexo e classe social, com a utilização de registros e recursos audiovisuais” (p, 6)</p>	<p>Os resultados obtidos contrariam a concepção de que existe uma única forma de educação para meninos e meninas e tornou-se perceptível que o gênero entra em alguns momentos como elemento transversal na aula. Quanto a identidade racial foi verificado que a classificação é feita por meio de uma categoria com gradações de cores, incluindo o não reconhecimento da categoria negra de modo a seguir um ideal de branqueamento.</p>
<p>Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas</p> <p>CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira PPGEduC – UNEB, 2010</p>	<p>Compreender como o desenvolvimento dos estudos sobre relações “étnicoraciais” e identidade se constroem na percepção dos professores do Ensino Fundamental do município de Barra do Choça, Bahia. Também buscou identificar os padrões de conduta que favoreçam ou dificultem o debate sobre a lei 10.639/2003 e a diversidade étnico-racial.</p>	<p>“O espaço de reflexão desta pesquisa se dá a partir do campo qualitativo-quantitativo, abordagem destacada não só no campo das ciências sociais, como também convergência da corrente teórica e metodológica dos estudos pós-coloniais”. (p. 36)</p>	<p>Para a autora, faz-se necessário um trabalho mais eficaz de intervenção nas reuniões de planejamento pedagógico realizadas na secretaria de educação de modo a atingir diretamente a percepção dos professores sobre o racismo e preconceito os combatendo verdadeiramente no cotidiano escolar.</p>
<p>Resistência Cultural de Estudantes Negros da Roça, nas Escolas Públicas de Santa Bárbara –Ba</p> <p>MACÊDO, Maria Dalva de Lima PPGEduC – UNEB, 2011</p>	<p>Analisar, através de fontes bibliográficas e da fala dos estudantes negros da roças, as relações entre o universo branco-urbano, representado pela escola, e o espaço negro rural, a partir de suas vivências escolares cotidianas do município de Santa Bárbara, Bahia.</p>	<p>“Através do uso da História Oral como método, tomamos as entrevistas de estudantes/ex-estudantes da roça desse município, e, em consonância com fontes bibliográficas, buscamos construir dialogicamente o texto”. (p.8)</p>	<p>O trabalho da autora expõe de forma detalhada a relação entre estudantes negros(as) da roça e escola, representantes do rural e do urbano, respectivamente. Relatos dos entrevistados contam experiências marcadas pela discriminação.</p>
<p>Professoras Negras na Educação de Jovens e Adultos: Identidades, Memórias e Docência</p> <p>SANTOS, Lilian Almeida dos PPGEduC – UNEB, 2011</p>	<p>Investigar as formas como os saberes experienciais profissionais construídos ao longo da vida nas relações sociais intervêm nas práticas pedagógicas de professoras negras da EJA.</p>	<p>“Para compreender/interpretar os dados, utiliza-se a análise de conteúdo como instrumento de análise das narrativas autobiográficas de suas histórias de formação docente e de suas práticas pedagógicas enquanto docentes de turmas de EJA (p.8). [...] escolhi a entrevista narrativa e/ou autobiográfica para esta pesquisa, enquanto instrumento de construção de dados”. (p. 60).</p>	<p>A autora formaliza a partir da experiência de sua pesquisa que a formação docente deve contemplar os saberes docentes, suas trajetórias formativas de ordem pessoal e profissional e inclusive sugere que as questões de gênero e de raça sejam consideradas como primordiais para a formação docente na EJA.</p>

<p>Aluno Negro em Sala Branca: Representações Sociais de Aluno/a sobre Relações Étnico-Raciais Afetadas no Contexto Educativo</p> <p>SANTOS, Roberto Carlos Oliveira dos PPGEduC – UNEB, 2011</p>	<p>Investigar de que forma a existência de discursos hegemônicos, identificados com a matriz eurocêntrica pode interferir no afeto do aluno negro no contexto educativo.</p>	<p>O percurso metodológico se apoia na pesquisa qualitativa de base empírica e a coleta de dados foi realizada em uma instituição de ensino Federal, em Salvador-Bahia, com seis sujeitos de ambos os sexos, que nela estudam no Ensino Médio. Os instrumentos de coleta de dados foram: a entrevista, como um processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos; o grupo focal, como interação entre os sujeitos a partir de tópicos previamente selecionados e a criação de histórias que capturam os discursos, a existência, ou não, de contradições internas, articuladas com as práticas sociais dos sujeitos relacionadas com objeto pesquisado.</p>	<p>De acordo o autor os dados analisados no seu estudo demonstraram que os alunos reconhecem a importância da escola e exigem que, além do compromisso de instrução do conhecimento, ela seja responsável pela formação ética e social. Sendo assim, é necessário que o sistema educacional deve ampliar sua visão de mundo, incluindo a diversidade cultural existente.</p>
<p>Formação Continuada de Professores/as e Relações Étnico-Raciais/AFROUNEB “Experiências”: Narradas em Santo Antônio de Jesus – BA</p> <p>SILVA, Luiz Gustavo Santos da PPGEduC – UNEB, 2011</p>	<p>Analisar as “experiências” com as questões étnico-raciais de seis professores/as das séries finais do ensino fundamental que passaram pela formação continuada de professores do Programa AFROUNEB na cidade de Santo Antonio de Jesus / BA.</p>	<p>“Através das narrativas, utilizando os procedimentos metodológicos das histórias de vida, inseridas no campo da História oral, refletir sobre o impacto do curso na formação das identidades/subjetividades destes/as professores/as e nas suas práticas pedagógicas”. (p. 9)</p>	<p>Silva em seus resultados indica a urgência da realização de cursos de formação continuada que contemplem as questões étnico-raciais uma vez que é essencial ampliar o debate dessa temática entre os profissionais de educação de modo que consigam em suas práticas pedagógicas expor a realidade social e política brasileira.</p>
<p>A Palavra e a Escola: Negociação e Conflito no Trabalho com a Lei 10.639/03</p> <p>SANTOS, Deyse Luciano de Jesus PPGEduC – UNEB, 2012</p>	<p>Compreender as negociações e conflitos entre a educação religiosa familiar e a educação formal dos alunos a partir da introdução da História e Cultura Africana como conteúdo obrigatório com a Lei Federal 10.639/03.</p>	<p>“A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com técnicas que privilegiavam uma aproximação com a experiência dos atores envolvidos: pais, filhos, professores [...] Foi realizado um grupo focal com membros das famílias de estudantes cristãos. Foram aplicados questionários a professores e funcionários e feito um levantamento de publicações sobre “Orientações” a Jovens da Casa Publicada Assembleia de Deus e Associação de Bíblias e Tratados Torre de Vigia.”. (p. 7)</p>	<p>Com os dados coletados durante a pesquisa foi possível observar que as igrejas vêm preparando seus fiéis para interagirem nos espaços de educação, reivindicando sua presença, negociando a participação nas atividades da escola.</p>
<p>Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio Mário Costa Neto</p> <p>FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza PPGEduC – UNEB, 2013</p>	<p>Analisar as modificações curriculares e das práticas pedagógicas do colégio Mario Costa Neto a partir da promulgação da lei 10.639/2003, assim como a construção das relações étnico-raciais dos alunos do fundamental II.</p>	<p>“Para alcançar tais objetivos foram adotados como método o Estudo de Caso e, como procedimentos metodológicos, a pesquisa documental, as observações do espaço escolar e aplicação de questionário aos discentes”. (p. 8)</p>	<p>Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível verificar que as escolas, em sua maioria, continuam a apresentar uma triste realidade em que é constatada que a aplicação da Lei não está correndo de forma efetiva, bem como não há um envolvimento de todos os docentes no trabalho.</p>

<p>Educação e Relações Raciais um Olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Bairro da Rua Nova na Cidade de Feira de Santana</p> <p>JESUS, Maria Priscila dos Santos de PPGEduC – UNEB, 2013</p>	<p>Compreender como os espaços educativos voltados para a educação de jovens e adultos tem conseguido contemplar, a partir de suas práticas pedagógicas, a diversidade cultural. Além disso, buscou apreender quais os significados atribuídos pelos/as estudantes negros/as aos processos de escolarização.</p>	<p>“[...] na tentativa de respondê-los lançamos mão da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico utilizando como principais procedimentos metodológicos a observação, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas [...]” (p.10)</p>	<p>Foi possível identificar no decorrer da pesquisa que ainda existe uma grande negligência na aplicação da lei por parte das instituições de ensino. Reconhecendo também como os projetos sociais contribuem significativamente para uma práxis pedagógica mais respeitosa e contextual.</p>
<p>O Ruído do Silêncio: O Público, o Privado e as Relações Raciais na Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961 (1948-1961)</p> <p>SILVA, Genilson Ferreira da PpgEduc – UNEB, 2013</p>	<p>Analisar as disputas entre defensores da educação pública e defensores da educação privada à luz da realidade racial brasileira.</p>	<p>“Na escolha das fontes considerou-se que, metodologicamente, a pesquisa se insere no campo da Educação, optando-se pela Análise de Conteúdo para selecionar, extrair e analisar os dados contidos nos diversos tipos de documentos utilizados e acima mencionados. Saliente-se que os documentos, embora sejam escritos, são de diversos aspectos e origens, o que implica dizer que não serão analisados da mesma forma”. (p.16).</p>	<p>O autor evidenciou em sua pesquisa que as relações raciais brasileiras pautadas no racismo, conectam-se de alguma forma com a história de nossa educação formal.</p>
<p>MBAÉTARACA: Uma Experiência de Educação de Jovens Quilombolas no Município de Nilo Peçanha/BA</p> <p>FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues PPGEduC – UNEB, 2013</p>	<p>Analisar sobre a educação escolar que recebiam dentro do quilombo, bem como refletir sobre as dificuldades educacionais enfrentadas por esses jovens ao saírem da escola do “Quilombo”, para estudar na escola da “cidade”.</p>	<p>“Este trabalho de natureza qualitativa, apresenta uma abordagem exploratória, utilizando na coleta de dados acervos iconográficos, referências bibliográficas nacionais e internacionais, entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, coordenador e diretor da escola da “cidade”, análises de desenhos projetivos feitos pelos jovens de Boitaraca e pelos jovens de Nilo Peçanha, observações e a realização de oficinas lúdico-estéticas baseadas no repertório sócio-histórico de Boitaraca”. (p. 14)</p>	<p>Segundo a autora, sua pesquisa revelou que a escola analisada mesmo com as imposições da Lei 10.639/2003 não contempla a cultura africano-brasileira como previsto, silenciando as questões étnico-raciais do seu currículo escolar. Diante disso, evidencia ainda mais a necessidade de se construir uma educação antirracista que respeite a diversidade cultural verdadeiramente.</p>
<p>AKPALÔ: Compendo Linguagens Africano-Brasileiras para o Currículo da Educação Infantil no Município de Santo Amaro de Ipitanga</p> <p>CORREIA, Rosângela Accioly Lins PpgEduc – UNEB, 2014</p>	<p>Analisar as práticas pedagógicas das educadoras na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia dialogam com as perspectivas indicadas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem a obrigatoriedade do ensino da história da África e Afro-Brasileira e dos povos indígenas no Brasil.</p>	<p>“Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada numa perspectiva etnográfica, dedicada a lidar com a singularidade do bairro de Itinga que abriga a presença de <i>comunidades</i> africano-brasileiras e aborígenes, que influenciam o viver cotidiano dessa territorialidade” (p.8)</p>	<p>A pesquisa é um convite para os educadores a pensar em outros campos conceituais, seguindo com práticas pedagógicas com uma perspectiva pluricultural de Educação. Vale ressaltar que assim como a maioria das instituições foi perceptível um desconhecimento e displicência sobre os aspectos raciais tratados nos documentos legais.</p>

<p>Dinâmicas para a Escolarização da Criança Negra em Salvador. A Experiência da Escola Criativa Olodum – Eco</p> <p>SANTOS, Simone Magalhães PpgEduc – UNEB, 2015</p>	<p>Analisar as dinâmicas que contemplam as práticas político-pedagógicas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscando identificar de que maneira essas práticas contribuíram para a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos.</p>	<p>“[...] a metodologia que norteia este trabalho consiste em uma abordagem qualitativa, a partir de referenciais teóricos, além da pesquisa de campo, por meio da técnica de entrevista com educandos da Escola Criativa Olodum e análise documental da instituição” (p.10)</p>	<p>Santos pontua que é essencial uma mudança no modelo educacional brasileiro, respeitando os aspectos legais por meio de práticas pedagógicas mais próximas da realidade da comunidade escolar de modo a ressignificar o aprendizado e erradicar práticas racistas do ambiente escolar.</p>
<p>Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03</p> <p>REIS, Larissa de Souza PpgEduc – UNEB, 2017</p>	<p>Analisar como a utilização pedagógica do Museu Virtual de Contos Africanos e Itan no Ensino Fundamental I pôde contribuir para a implementação da Lei 10.639/03.</p>	<p>“A investigação utilizou a abordagem metodológica intitulada “Design Based Research” (DBR) ou Pesquisa de Desenvolvimento, considerando o seu aspecto de pesquisa aplicada que reconhece a comunidade participante como membro integrado e colaborativo à pesquisa. O projeto tem como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o diário de bordo, o protocolo de atividades, o gravador de áudio, conversas informais e a entrevista semiestruturada” (p. 9)</p>	<p>Reis teceu em sua pesquisa críticas ao sistema educacional por conta da pouca priorização às culturas africano-brasileiras e também refletiu sobre os enfrentamentos dos educadores interessados no enfrentamento dessa problemática.</p>
<p>A Educação Africana e Afrobrasileira na Escola Mãe Hilda: Percepções e Práticas</p> <p>SILVA, Heloisa Ferreira Da PPGEduc– UNEB, 2017</p>	<p>Avaliar as percepções e práticas sobre a Educação Africana e Afro-brasileira na Escola Mãe Hilda, nos contextos da Lei 10.639 instituída em 2003.</p>	<p>“A metodologia é bibliográfica e empírica e identifica, a partir dos referenciais teóricos, a produção de conhecimentos das comunidades negras de Salvador para a educação contemporânea, através da observação do ambiente escolar. Analisam dados de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, as professoras, obtidos pelo método de análise de conteúdo Bardin (1977) com vinte categorias, com o intuito de analisar os relatos das professoras sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola” (p. 8)</p>	<p>Silva constatou em sua pesquisa que a comunidade em que está inserida a Escola Mãe Hilda é produtora de conhecimentos e sua prática acaba por valorizar a educação africana e afro-brasileira, com referências nas experiências de vida religiosa, na produção cultural e estética do Bloco Afro Ilê Aiyê e convivência com Mãe Hilda.</p>
<p>Meu Corpo, Meu Jeito: Identidades e (In)Visibilidades de Estudantes Afro-Brasileiras do Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva</p> <p>GOMES, Joelma Floriano Tosta PPGEduc – UNEB, 2020</p>	<p>Compreender quais as percepções e os sentimentos das jovens estudantes afro-brasileiras relacionados às identidades étnico-raciais nas relações que estabelecem entre si e outros sujeitos inseridos na cultura escolar.</p>	<p>“Trata-se de uma pesquisa qualitativa das observações registradas no cotidiano da sala de aula e de outros espaços de convivência e na escuta sensível de relatos e silêncios sobre os estereótipos corporais, recorrendo à metodologia da história oral na produção da fonte compartilhada entre a pesquisadora e as entrevistadas, registros documentais e com base em diálogos com a bibliografia”. (p. 8)</p>	<p>Gomes identificou tanto nos documentos que integram a rotina escolar e indicadores na formação educacional quanto nas atividades pedagógicas que apesar do esforço do Colégio ainda há sentimentos de discriminações evidenciados nos preconceitos aos marcadores estéticos afro-brasileiros e às relações étnico-raciais.</p>

Fonte: Dados coletados site do Programa, disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat=trabalhos-academicos=ppgeduc>, organizado por Silva (2021)

Apêndice II: Dissertações Publicadas pelo Programa de Educação da UESB

TÍTULO / AUTORIA / PROGRAMA / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS/TÉCNICAS	RESULTADO
<p>Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras</p> <p>RAMOS, ALINE OLIVEIRA PPGED – UESB, 2015</p>	<p>Analisar sentidos de professoras sobre práticas de discriminação racial, nas series iniciais do Ensino Fundamental de modo a identificar os sentidos atribuídos pelas educadoras às práticas de discriminação racial.</p>	<p>“Optamos por um processo de investigação baseado no conceito weberiano de sentido e nos seguintes conceitos da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: experiência, motivo e realidade. Sabemos que tais aportes teórico-metodológicos, retirados da Fenomenologia Social de Alfred Schutz e da Sociologia Compreensiva de Weber são de raiz sociológica e entendemos que fazem parte do quadro analítico da investigação qualitativa em educação, de acordo com Amado (2013)” (p. 7)</p>	<p>Esta pesquisa revelou que os professores em questão reconhecem o impacto do fenótipo nas relações raciais entre os estudantes no contexto escolar. Os sentidos das professoras, sobre práticas de discriminação racial, apontaram preocupação em compreender sobre as relações raciais.</p>
<p>Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas</p> <p>SANTOS, Cristiane Vilas Boas PPGED – UESB, 2015</p>	<p>Compreender os sentidos atribuídos a categorias do campo das relações étnico-raciais publicadas em produções científicas do GT 21 da Anped envolvendo os descritores “currículos” e “práticas”, de modo a também identificar os conceitos abordados nessa área.</p>	<p>“De natureza qualitativa, do tipo estado do conhecimento, a pesquisa teve como <i>locus</i> de recolha de dados o <i>site</i> da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, especificamente, os textos publicados no Grupo de Trabalho 21, denominado Educação e Relações Étnico-Raciais [...] A construção, organização e análise dos dados tomou como referência a contribuição da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006) e de contribuições de Oliveira (1992) e de Backes (2012). No processo de análise, construímos diálogos entre as categorias de raça, racismo, étnico-racial, preconceito, discriminação e cultura, entrelaçados aos conceitos de currículos e práticas [...]” (p. 10)</p>	<p>Santos selecionou um total 12 trabalhos a partir dos descritores indicados e com sua análise verificou ter aspectos comuns, destacando: a necessidade de criação de uma nova consciência sobre a temática em questão; a necessidade de repensar as políticas curriculares e desenvolver práticas de combate ao racismo, considerando a realidade social existente.</p>
<p>Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03</p> <p>SOUZA, Janyne Barbosa De PPGED – UESB, 2015</p>	<p>Compreender desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03, identificando como as questões étnico-raciais são abordadas nos documentos oficiais, bem como conhecer o discurso pedagógico na rede municipal de ensino diante dessa proposta oficial.</p>	<p>“A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa. A identificação dos indícios da recontextualização do discurso oficial e pedagógico, observada no contexto desse trabalho, deu-se mediante a utilização da entrevista semiestruturada e da análise de documentos” (p. 8)</p>	<p>Com desenvolvimento desse estudo foi possível identificar a existência de um elo de influências entre os campos recontextualizadores na proposta de implantação da Lei no município de Jequié. Para Souza, o processo de implantação da referida Lei configura para o município um caminho de conquista para as relações étnico-raciais, assim como um desafio para materialização no cotidiano escolar.</p>

<p>Projeto didático como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras</p> <p>SOUZA, Maicelma Maia PPGED – UESB, 2016</p>	<p>Apresentar resultados de pesquisa sobre a prática com projetos didáticos que abordam as questões das relações étnico-raciais, tomando como referência inicial as experiências dos educadores no uso deste recurso didático.</p>	<p>“Utilizou-se dos dispositivos experiência e motivos da Fenomenologia Sociológica em Schutz (2012) e o conceito de realidade em Berger e Luckman (2003) como aportes metodológicos [...] A entrevista semi-estruturada foi a técnica empregada para coleta de dados [...] (p. 9)</p>	<p>A autora reitera a existência da discriminação no ambiente escolar e manifesta a importância da formação continuada para superação de preconceitos e realização de atividades pedagógicas referentes à temática étnico-racial na escola como forma de não silenciamento diante das práticas discriminatórias.</p>
<p>"Eu não gosto de falar desse assunto": a discursivização das relações étnico-raciais no ambiente escolar</p> <p>FAUSTO, Ninfa Emiliana Freire Santos PPGED – UESB, 2017</p>	<p>Avaliar a discursivização do sujeito-professor sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, através da sua materialidade discursiva.</p>	<p>“É imperioso destacar que a presente pesquisa fundamenta-se na Análise do Discurso de linha francesa pechêutiana, por considerarmos ser um campo do saber cujo objeto é o discurso, sendo este considerado como uma instância histórica, social e ideológica”. (p. 16)</p>	<p>A autora obteve uma percepção social e histórica dos discursos circulantes na sociedade, em especial o ambiente escolar. Assim, pudemos observar o funcionamento dos discursos sobre igualdade, raça, mito da democracia racial, políticas públicas de ação afirmativa, compreendendo dessa maneira, como se dá o silenciamento e o apagamento da memória nos discursos sobre esses temas.</p>
<p>Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras</p> <p>PAIM, Márcio Luís Da Silva PPGED – UESB, 2018</p>	<p>Analisar práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de experiências das professoras de uma escola municipal situada na comunidade do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo do Retiro, na cidade de Salvador.</p>	<p>“Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012), apoiando-nos nos conceitos de <i>experiência e motivação</i>”. (p. 40)</p>	<p>A pesquisa pontua as histórias de vida das interlocutoras assim como as motivações para a docência e como as suas trajetórias e experiências dentro e/ou fora da sala corroboram com as práticas de ensino de cultura afro-brasileira para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>Experiência educativa no candomblé e suas reverberações na conduta dos professores no espaço educativo formal: sentidos de professores</p> <p>SOUZA, Sancholine Castiner Dionor PPGED – UESB, 2018</p>	<p>Analisar os sentidos dos professores membros do terreiro Ilê Axé Maroketu, (Salvador, Ba) atribuídos a prática educativa do candomblé e suas reverberações na sala de aula, compreendendo como o espaço do terreiro influencia e orienta as ações desses professores na atribuição de sentidos.</p>	<p>“No intuito de analisarmos as experiências educativas no candomblé e suas repercussões no espaço educativo escolar, amparamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schultz. Como princípio metodológico, adotamos os conceitos de: "experiência", "motivação" e "realidade".” (p. 27)</p>	<p>Foi possível indicar a produção de conhecimento nos terreiros e dificuldades para sua inserção e aceitação no espaço formal de ensino. Na pesquisa é notório as aproximações entre os espaços dos terreiros e escolas, na tentativa de demonstrar se esses possuem algumas características similares de modo a não restringir os terreiros, mas sim ampliar.</p>

<p>O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd</p> <p>SANTOS, Sandra Meira PPGED – UESB, 2019</p>	<p>Investigar a produção de sentidos sobre o currículo para a diversidade étnico-racial no GT de Currículo da ANPEd de forma a identificar a produção de sentidos emergentes que se inserem na luta pela diversidade racial e étnica.</p>	<p>“O dispositivo teórico metodológico utilizado para a investigação da pesquisa é a Análise do Discurso (AD) de tradição francesa do pensador Michel Pêcheux. Na perspectiva do autor, pensar a linguagem em sua prática nos remete ao discurso que é a palavra em movimento. A AD explica as relações entre sujeito, linguagem e história, pensando o sujeito como produto histórico e social, no qual, a ideologia é que produz no sujeito seu discurso” (p.17)</p>	<p>Santos verificou que as políticas curriculares não são princípios “essencializados” e atemporais que detêm a verdade sobre seu campo e por essa natureza estarão sempre fadadas à incompletude e ao fracasso.</p>
<p>Análise dos discursos sobre relações (inter) étnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC</p> <p>SANTOS, Rívia De Jesus PPGED – UESB, 2019</p>	<p>Analisar os discursos das relações interétnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), avaliando os silenciamentos voltados para a história, cultura e legado social dos povos negros e indígenas e as lacunas existentes entre a Legislação e a BNCC.</p>	<p>“[...] essa pesquisa metodologicamente se insere em uma abordagem qualitativa por trabalhar com elementos que não podem ser quantificados. No entanto, não se trata de uma pesquisa envolvendo pessoas, indivíduos. É um trabalho de natureza analítica, que tem como campo empírico o GT 12 de Currículo da ANPEd [...] A pesquisa documental, por sua vez, se apresenta como um dos caminhos possíveis à pesquisa qualitativa [...]” (p. 28)</p>	<p>É pontuado pela autora que de maneira geral o discurso está sempre em aberto devido as diversas possibilidades desencadeadas, bem como a natureza mutável dos sujeitos. Afirma ainda que o estudo das relações étnico-raciais aparece na BNCC, mas com recobrimentos de silenciamentos.</p>
<p>Educação Escolar e as Implicações na Construção da Identidade Étnico-Racial dos Estudantes Quilombolas da Região de Maniaçu-Caetitê/Ba</p> <p>SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de PPGED – UESB, 2020</p>	<p>Analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu, Caetitê (BA).</p>	<p>“Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo campo de estudo são duas escolas municipais [...] foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com professores, grupos focais com os alunos quilombolas e análise do projeto político pedagógico das escolas e da matriz curricular da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (HABI), além do diário de campo [...]” (p. 7)</p>	<p>Sousa verificou que as escolas têm pouca aproximação com as comunidades quilombolas e que temáticas étnico-raciais são trabalhadas de maneira pontual em datas comemorativas, projetos e outros eventos, dialogando pouco com o contexto sociocultural dos alunos. Destaca a falta de materiais didáticos e a necessidade de formação docente específica para o trabalho com a diversidade étnico-racial e quilombola.</p>

Fonte: Dados coletados site do Programa, disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao, organizado por Silva (2021)

Apêndice III: Dissertações Publicadas pelo Programa de Educação da UEFS

TÍTULO / AUTORIA / PROGRAMA / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS/TÉCNICAS	RESULTADO
<p>“Velhos Problemas, Novas Questões”: Uma Análise dos Discursos Raciais na Política Nacional do Livro Didático</p> <p>ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de PPGE – UEFS, 2013</p>	<p>Analisar como a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações do/a negro/a no livro didático.</p>	<p>“[...]adotei pressupostos da pesquisa documental, tomando como <i>corpus</i> de análise os seguintes documentos oficiais: Editais do PNL D do Ensino Fundamental I de 2003, 2007 e 2010, na legislação de 2003 a 2011, e nos Guias do Livro Didático para o Ensino Fundamental I 2010; e, também, da pesquisa qualitativa, utilizando o questionário e o grupo focal como técnicas de coleta e produção de dados dos discursos das oito professoras da Escola Batista Teosópolis sobre o processo de escolha do livro didático na escola e as relações <i>eticorraciais</i>” (p. 8)</p>	<p>De acordo com a autora a referida política legitima e reproduz representações negativas de desvalorização do/a negro/a, por meio de uma política de silenciamento/invisibilidade a partir da não adoção de ações afirmativas para uma representação positiva do povo negro no livro didático.</p>
<p>/</p> <p>O Currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos – Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03</p> <p>SAMPAIO, Maria Cristina De Jesus PPGE – UEFS, 2013</p>	<p>Analisar questões sobre o currículo, práticas pedagógicas e os efeitos da Lei Federal 10.639/03 em três escolas municipais da comunidade Matinha dos Pretos (BA), em (co)relação com os repertórios da cultura negra local.</p>	<p>“Configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, fazendo uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação, entrevistas, diário de campo e fotografias. Foram sujeitos participantes da pesquisa: gestores, professores e algumas pessoas da referida comunidade” (p. 9)</p>	<p>A autora pontua que mesmo algumas escolas apresentando projetos que busquem o respeito aos valores da cultura negra local e da identidade étnico-racial, infelizmente não significa a aplicação total do que está previsto na Lei 10.639/03.</p>
<p>Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): Representações de professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa (Ba)</p> <p>OLIVEIRA, Carlos Adriano Da Silva PPGE – UEFS, 2015</p>	<p>Compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação <i>lato senso</i> em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino em Amargosa-BA.</p>	<p>“Utilizamos a abordagem qualitativa mediada pela análise de conteúdos (BARDIN, 1977), e a concepção de pesquisa reivindicatória/participativa (CRESWELL, 2010). Os instrumentos para produção de dados foram a análise documental, questionários e grupos focais (BOURDIEU, 1997; LAVILLE e DIONNE, 2007; GATTI, 2005; DIAS, 2000; DAL’IGNA, 2012). Os procedimentos estão em consonância com o enfoque epistemológico dos Estudos Culturais, em diálogo com a categoria de análise das representações (HALL, 2013; FANON, 2008; BHABHA, 2011 e 2013; WORTMANN, 2001)”. (p. 9)</p>	<p>A pesquisa acaba por revelar as representações de professores/as que apontam a necessidade de rever a aplicação da Lei 10.639/03 como um mecanismo eficiente de enfrentamento do racismo e práticas discriminatórias no contexto educacional, se distanciando das narrativas de desmobilização e leituras essencialistas em torno da questão.</p>

<p>Identidade e diversidade cultural no ensino fundamental em uma escola pública do Campo no Município de Queimadas-Ba</p> <p>BISPO, André Nunes PPGE– UEFS, 2017</p>	<p>Compreender como os educadores de um referido colégio lidam com a temática das identidades e da diversidade cultural no ensino fundamental, diante da relevância dessa temática e a necessidade de afirmação e fortalecimento das expressões culturais existente nas comunidades estudantis.</p>	<p>“[...] Para realizar este estudo me inspirei nas abordagens das metodologias qualitativas de pesquisa em sua vertente etnográfica, com base na fenomenologia. Esta concepção considera as diversas formas como os sujeitos concebem o objeto da pesquisa. Diversos teóricos fundamentam metodologicamente este estudo como, por exemplo, Lüdke e André, Zilles, Pesce e Abreu entre outros autores. Utilizei como dispositivos de construção de dados a observação participante de aulas e do dia-a-dia dos sujeitos nas dependências da escola, atentei também para a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e para o Regimento interno da referida instituição de ensino, bem como, apliquei questionários e entrevistas aos educadores e educandos no âmbito escolar, utilizando também o diário de bordo e fotografias [...]”. (p. 9)</p>	<p>O autor observou que as temáticas das identidades e da diversidade cultural se fazem presentes no contexto escolar ainda de maneira “rasa” seguindo uma perspectiva interdisciplinar que restringe a abordagem dessas questões no desenvolvimento dos projetos e em disciplinas que compõem o currículo.</p>
<p>Docentes de Terra Nova-Ba entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03</p> <p>ARAÚJO, Gizele Dos Santos Belmon PPGE – UEFS, 2018</p>	<p>Investigar a relação das docentes com o que é estabelecido pela Lei Federal 10.639/03, identificando as docentes que tem conhecimento acerca do documento legal, bem como reconhecer a materialidade da referida lei em suas práticas pedagógicas.</p>	<p>“A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de documentos legais que versam sobre a lei 10.639/03 ou que lhe servem de fundamento, tomando como principais categorias de análise os conceitos de preconceito (GOMES, 2005), esquecimento (BARRONCAS, 2012), (ARAÚJO; SANTOS, 2007), e silenciamento (MULLER; COSTA, 2016). Na presente pesquisa, a metodologia utilizada no trato com as fontes orais foi a metodologia História Oral, bem como o uso de etnotexto (JOUTARD, 2000), (GANDON, 2001)”. (p. 9)</p>	<p>A autora aponta um esquecimento da Lei 10.639/03 por parte das docentes que é justificado por experiências de preconceito étnico-racial que as mesmas sofreram ao longo de suas vidas. Destaca ainda o discurso contraditório de algumas docentes em relação ao aparato legal, demonstrando não conhecerem os pressupostos.</p>
<p>A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: Percursos e Visões do Conselho Municipal e das Escolas na Efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)</p> <p>ARAÚJO, Maria Santana de PPGE – UEFS, 2018</p>	<p>Identificar e analisar os eixos de mobilização e articulação dos sujeitos que influenciaram no delineamento das ações de implementação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de educação de Feira de Santana.</p>	<p>“A metodologia utilizada teve por base a análise de conteúdo, e fundamentou-se nas categorias de Estado integral, sociedade política e sociedade civil de Antônio Gramsci, além dos conceitos de relações étnico-raciais e racismo. As fontes que subsidiaram o estudo foram documentos escritos do Conselho Municipal de Educação CME), a exemplo de atas de reuniões e proposições oriundas deste órgão, assim como os Projetos Político Pedagógico de duas escolas municipais”. (p. 9)</p>	<p>A pesquisa evidenciou que o Conselho Municipal de Educação, em articulação com a Secretaria Municipal, elegeu como prioridade as questões burocráticas, conservando padrões de intervenção que indicam indiferença à Lei. Quando analisado os Projetos Político Pedagógicos das escolas foi possível verificar o silenciamento quanto a Lei.</p>

<p>“Nem Tão Negra Assim”: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento</p> <p>MENDES, Crislândia de Oliveira Santos PPGE – UEFS, 2019</p>	<p>Investigar como as questões raciais permeiam a vida de jovens negras(os) estudantes do município de Feira de Santana (Ba), de modo a compreender como suas identidades eram construídas e como se dialogam no convívio social recheado por tanta diversidade.</p>	<p>“Os esforços reflexivos propostos nesta pesquisa têm caráter dialógico, contribuindo para a discussão da identidade negra [...] por meio de grupos de discussão, entrevistas narrativas e atividades interventivas no contexto escolar, emergiram as seguintes categorias analisadas neste estudo [...]”. (p. 12)</p>	<p>A pesquisa seguiu um caráter dialógico o que possibilitou a discussão de temas raciais relevantes entre jovens estudantes e a relação com o ambiente escolar-familiar. Por meio desses diálogos foi possível promover entre esses jovens reflexões, questionamentos e ressignificações importantes, demonstrando que a maioria deles identificavam o racismo presente em suas vidas.</p>
---	--	--	---

Fonte: Dados coletados site do Programa, disponível em: <http://www.ppge.uefs.br/>, organizado por Silva (2021)

Apêndice IV: Dissertações Publicadas pelo Programa de Educação da UESC

TÍTULO / AUTORIA / PROGRAMA / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS/TÉCNICAS	RESULTADO
<p>Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino médio: a interpretação do aluno</p> <p>GOMES, Ivaneide Damasceno do N. PPGE – UESC, 2013</p>	<p>Investigar as possibilidades de desvelamento do pertencimento étnico por meio do diálogo sobre literatura afro-brasileira com estudantes, identificando categorias freirianas envolvidas no diálogo entre a pesquisadora e os(as)estudantes.</p>	<p>“Neste estudo, seguimos a vertente da pesquisa-ação existencial proposta por René Barbier acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos propostos por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”. A pesquisa teve como lócus da recolha de dados, os diálogos entre a pesquisadora e os estudantes, ocorridos nos meses de abril, maio e junho de 2015. Os dados construídos foram analisados a partir do desvelamento das categorias freirianas evidenciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa”. (p. 9)</p>	<p>Gomes afirma que a inserção da literatura afro-brasileira nas aulas de Literatura Brasileira, no ensino médio, como prática de uma educação para as relações étnico-raciais, pode contribuir para o desvelamento do pertencimento étnico-racial e para o desenvolvimento do sentimento de alteridade nos estudantes.</p>
<p>Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental</p> <p>GOMES, Jackeline Santana PPGE – UESC, 2015</p>	<p>Refletir como se desenvolve a implementação da Lei 10.639/2003 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, identificando práticas pedagógicas que auxiliem na superação do preconceito racial e no fortalecimento às raízes culturais de alunos e professores.</p>	<p>“Optamos pela pesquisa-ação existencial, uma abordagem qualitativa que exige a participação dos sujeitos em todo o processo, sem hierarquização de poder, desde a contratualização, denominada fase inicial, até a análise de dados. Por se tratar de uma metodologia pautada no diálogo, fundamentamos nossas ações nos pressupostos da obra Pedagogia do Oprimido”. (p. 9)</p>	<p>Seguindo categorias freirianas, a autora detectou sérios empecilhos à introdução da história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, sendo o descumprimento da Lei 10.639/2003 e a completa falta de conhecimento sobre as DCNERERs, os mais desafiadores.</p>
<p>O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola</p> <p>SILVA, Rosilane Maciel Da PPGE – UESC, 2015</p>	<p>Dialogar sobre os processos de formação de identidade étnico-racial desenvolvidos pela instituição escolar.</p>	<p>“A metodologia da pesquisa-ação começa com a observação participante e a escuta sensível, que trata de uma suprema atenção, é a hiper observação. O pes-quisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário, e cognitivo do outro, para compreender, do interior, as atitudes e os comportamentos, sentir com o outro, pe-netrar a alma, ser coerente, não criar rótulos sociais (Barbier, 2007)”. (p. 82)</p>	<p>Silva verificou a ausência desse debate no Projeto Pedagógico da Escola, a falta de materiais específicos para a discussão das questões vinculadas aos DCNERERs (2004). O preconceito racial entre os alunos é muito visível com práticas de xingamentos e intolerância religiosa.</p>

Fonte: Dados coletados site do Programa, disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/, organizado por Silva (2021)

Apêndice V: Dissertações e Palavras-chave

IES (ANO)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
UNEB (2003)	Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade (Escola e construção da Identidade Étnica)	Arkhé; Educação; Escola; Identidade Étnica.
UNEB (2004)	Tradição oral afro-brasileira e Escola: (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara-Ba	Tradição Oral Afro-Brasileira; Escola; Multiculturalismo.
UNEB (2005)	Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana – Bahia	Racismo; Discriminação racial; Espaço escolar.
UNEB (2005)	Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo	Arkhé; Processo Civilizatório Africano-Brasileiro; Comunalidade.
UNEB (2007)	XIRE – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: O saber nas festas do Terreiro do Cobre	Terreiro de Candomblé; Princípios – Sabedoria; Festas Religiosas; Aprendizado – Educação; Criança Negra.
UNEB (2007)	Comemorações e Fotografias: Práticas de Inovação Pedagógico-Cultural e os Afro-Brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Bahia	Invisibilidade; Silêncio; Práticas culturais afro-brasileiras; Memória; Cotidiano escolar.
UNEB (2008)	Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005/2006): a parceira SMEC e CEAFFRO	Ação Afirmativa; Política Educacional; Currículo.
UNEB (2009)	Representações de gênero e raça no Ensino Fundamental: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino negro”	Representações de Gênero e Raça; Identidade; Auto-Rejeição; Branqueamento; Preconceitos; Discriminação.
UNEB (2010)	Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas	Lei 10.639/03; Ensino Fundamental; Identidade.
UNEB (2011)	Resistência cultural de estudantes negros da roça, nas escolas públicas de Santa Bárbara-Ba	Negro(A) da Roça; Escola; Resistência Cultural.
UNEB (2011)	Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência	Educação de Jovens e Adultos; Professoras Negras; História de Formação Docente.
UNEB (2011)	Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo	Representação Social; Relações Étnico-Raciais; Afetos.
UNEB (2011)	Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais /AFROUNEB: “experiências” narradas em Santo Antônio de Jesus / Ba	Formação Continuada de Professores e Relações Étnico-Raciais; “Experiência”; Cultura; Diferença; Subjetividades.
UNEB (2012)	A palavra e a escola negociação e conflito no trabalho com a Lei 10.639/03	Lei 10.639; Escola; Religião; Conflito.
UNEB (2013)	Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio Mário Costa Neto	Lei Federal 10.639/03; Educação; Relações Étnico-Raciais.
UNEB (2013)	Educação e relações raciais: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana	Relações <i>Étnicorraciais</i> ; EJA; Blocos Afros; Educação – Lei 10.639/03.
UNEB (2013)	O ruído do silêncio: o público, o privado e as relações raciais na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961 (1948-1961)	Educação; Lei de Diretrizes; Racismo; Escola Pública; Escola Privada.
UNEB (2013)	Mbaétaraca: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/Ba	Arkhé; Alteridade Civilizatória Africano-brasileira; Quilombo; Boitaraca; Racismo; Educação.
UNEB (2014)	AKPALÔ: Compendo Linguagens Africano-Brasileiras para o Currículo da Educação Infantil no Município de Santo Amaro de Ipitanga	Arkhé; Alteridade Radical; Linguagens Pluriculturais; Educação Infantil.
UNEB (2015)	Dinâmicas para a Escolarização da Criança Negra em Salvador. A Experiência da Escola Criativa Olodum (ECO)	Identidade Étnico-Racial; Autoestima; Escolarização; Práticas Pedagógicas; Escola Criativa Olodum.
UNEB (2017)	Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03	Educação; Museu Virtual; Contos Africanos; Itan; DBR.

UNEB (2017)	A Educação Africana e Afrobrasileira na Escola Mãe Hilda: Percepções e Práticas	Educação Africana e Afro-brasileira; Escola Mãe Hilda; Produção de Conhecimentos.
UNEB (2020)	Meu Corpo, Meu Jeito: Identidades e (In)Visibilidades de Estudantes Afro-Brasileiras do Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva	Corpos Negros; Cultura Escolar; Identidades; Juventudes; (In) Visibilidade.
UESB (2015)	Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras	Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Práticas de Discriminação Racial; Sentidos.
UESB (2015)	Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas	Currículos; Práticas; Relações Étnico-Raciais.
UESB (2015)	Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03	Basil Bernstein; Currículo; Discurso Pedagógico; Lei 10.639/03.
UESB (2016)	Projeto didático /como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	Ensino Fundamental; Experiência; Projetos Didáticos; Relações Étnico-Raciais.
UESB (2017)	"Eu não gosto de falar desse assunto": a discursivização das relações étnico-raciais no ambiente escolar	Análise de Discurso; Sujeito-Professor; Políticas Públicas de Ação Afirmativa; Relações "Étnico-raciais".
UESB (2018)	Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	Educação; Lei 10639/03; Anos Iniciais; Ensino da Cultura Afro-Brasileira; Práticas Educativas.
UESB (2018)	Experiência educativa no candomblé e suas reverberações na conduta dos professores no espaço educativo formal: sentidos de professores	Candomblé; Educação; Prática Educativa; Sentidos.
UESB (2019)	Análise dos discursos sobre relações (inter) étnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Análise do Discurso; Base Nacional Comum Curricular; Relações Interétnicas.
UESB (2019)	O que se quer dizer quando se diz "currículo para as relações étnico-raciais": sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPED	Discurso; Políticas de Currículo; Luta por Significação; Relações Étnico-Raciais.
UESB (2020)	Educação Escolar e as Implicações na Construção da Identidade Étnico-Racial dos Estudantes Quilombolas da Região de Maniaçu-Caetitê/Ba	Currículo; Práticas Educativas; Relações Étnico-raciais; Quilombo; Identidade.
UEFS (2013)	"Velhos Problemas, Novas Questões": Uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático	Política do Livro Didático; Relações <i>Etnicorraciais</i> ; Professor; <i>Habitus</i> ; Políticas Públicas.
UEFS (2013)	O Currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos – Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03	Currículo Vivido; Repertórios Culturais Negros; Identidade; Lei 10.639/03.
UEFS (2015)	Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): Representações de professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa – Ba	Lei n° 10.639/2003; Representações; Relações Étnico-Raciais.
UEFS (2017)	Identidade e diversidade cultural no ensino fundamental em uma escola pública do Campo no Município de Queimadas-Ba	Culturas; Identidades; Símbolos e Diversidade Cultural; Ensino Fundamental.
UEFS (2018)	Docentes de Terra Nova-Ba entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	Lei 10.639/03; Formação Religiosa; Identificação Étnico-Racial.
UEFS (2018)	A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: Percursos e Visões do Conselho Municipal e das Escolas na Efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)	Estado; Feira de Santana; Lei 10.639/2003.
UEFS (2019)	"Nem Tão Negra Assim": as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento	Identidade; Reconhecimento; Juventude; Racismo.
UESC (2015)	Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino médio: a interpretação do aluno	Literatura; Literatura Afro-Brasileira; Pertencimento Étnico; Preconceito Racial; Pesquisa-ação Existencial; Abordagem Freiriana.
UESC (2015)	Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental	Políticas de Ações Afirmativas; Lei N.10.639/2003; Relações Étnico-Raciais.
UESC (2015)	O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola	Identidade Étnico-Racial; Afro-Brasileiro; Cultura do Branqueamento/Branqueamento.

Fonte: Dados coletados dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021)

Apêndice V: Dissertações e Metodologias/Técnicas de pesquisa

IES (ANO)	TÍTULO / AUTORIA / PROGRAMA / INSTITUIÇÃO / ANO	METODOLOGIA/TÉCNICA
UNEB (2003)	Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade (Escola e construção da Identidade Étnica)	“Uma abordagem etnográfica, pois, esta possibilita uma observação detalhada do cotidiano das escolas e permite a utilização de instrumentos diversos, tais como: análise de documentos, observação direta, observação participante, utilização de questionários e de entrevistas”. (p.9)
UNEB (2004)	Tradição oral afro-brasileira e Escola: (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara-Ba	“A definição da História Oral como metodologia ratificou a relação dialógica estabelecida com os objetos/sujeitos da pesquisa”. (p. 8)
UNEB (2005)	Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana – Bahia	“Do ponto de vista metodológico, optamos por um estudo qualitativo, de inspiração etnográfica, e utilizamos os seguintes instrumentos para coletar os dados: o diário de campo, as observações e as entrevistas”. (p.9)
UNEB (2005)	Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo	“Essa pesquisa iniciou-se com uma abordagem baseada na história oral, passou por algumas adaptações metodológicas até se chegar à dimensão do <i>vividoconcebido</i> [...] Pela abordagem etnográfica, pode se estabelecer um enfoque analítico-descritivo muito rico da territorialidade de Roda d’Água”. (p. 25 e 26)
UNEB (2007)	XIRE – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: O saber nas festas do Terreiro do Cobre	“É uma pesquisa qualitativa etnográfica desenvolvida no Terreiro do Cobre” (p. 8) [...] “Assim os procedimentos selecionados para coleta de dados foram: observação do tipo participante, entrevista conjugada com as histórias de vida, fotografias, relatos e questionários abertos para os adultos” (p. 26 e 27).
UNEB (2007)	Comemorações e Fotografias: Práticas de Inovação Pedagógico-Cultural e os Afro-Brasileiros na Escola Maria Teófila – Amélia Rodrigues – Bahia	“Numa análise cruzada desses dados no acervo fotográfico dessa unidade escolar, nos depoimentos orais de professores que atuaram nesses eventos e alguns documentos escritos pertinentes ao desvelamento dos sentidos e intenções dessa construção [...] Como procedimentos, a construção e descrição das séries fotográficas operam um recorte temático do acervo encontrado e sua comparação com dados emergentes nas entrevistas e documentos escritos [...]a metodologia construída como itinerários da pesquisa em suas atribuições de ouvir, olhar e descrever como procedimentos de um estudo de caso de acordo com o modelo etnográfico.”. (p. 8 e 19 - 20)
UNEB (2008)	Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005/2006): a parceira SMEC e CEAFFRO	“A abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa em educação através da técnica de análise documental e da entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa”. (p. 6)
UNEB (2009)	Representações de gênero e raça no Ensino Fundamental: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino negro”	“Foi definida para o estudo a utilização de uma metodologia qualitativa, do tipo etnográfica, ou seja, a observação participativa e entrevistas diretas, indiretas, continuadas com professores/alunos/funcionários nas séries iniciais do ensino fundamental, que considerou as variáveis de idade, sexo e classe social, com a utilização de recursos audiovisuais” (p, 6)
UNEB (2010)	Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas	“O espaço de reflexão desta pesquisa se dá a partir do campo qualitativo-quantitativo, abordagem destacada não só no campo das ciências sociais, como também convergência da corrente teórica e metodológica dos estudos pós-coloniais”. (p. 36)
UNEB (2011)	Resistência cultural de estudantes negros da roça, nas escolas públicas de Santa Bárbara-Ba	“Através do uso da História Oral como método, tomamos as entrevistas de estudantes/ex-estudantes da roça desse município, e, em consonância com fontes bibliográficas, buscamos construir dialogicamente o texto”. (p.8)

UNEB (2011)	Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência	“Para compreender os dados, utiliza-se a análise de conteúdo como instrumento de análise das narrativas autobiográficas de suas histórias de formação docente e de suas práticas pedagógicas enquanto docentes de turmas de EJA” (p.8).
UNEB (2011)	Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo	“O percurso metodológico se apoia na pesquisa qualitativa, a coleta de dados foi realizada em uma instituição de ensino Federal com seis sujeitos que nela estudam no Ensino Médio. Os instrumentos de coleta de dados foram: a entrevista e o grupo focal”.
UNEB (2011)	Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais /AFROUNEB: “experiências” narradas em Santo Antônio de Jesus / Ba	“Através das narrativas, utilizando os procedimentos metodológicos das histórias de vida, inseridas no campo da História oral, refletir sobre o impacto do curso na formação das identidades/subjetividades destes/as professores/as e nas suas práticas pedagógicas”. (p. 9)
UNEB (2012)	A palavra e a escola negociação e conflito no trabalho com a Lei 10.639/03	“A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com técnicas que privilegiavam uma aproximação com a experiência dos atores envolvidos: pais, filhos, professores [...] Foi realizado um grupo focal com membros (pai, mãe ou responsável) das famílias de estudantes cristãos de diferentes denominações. Foram aplicados 40 questionários a professores e funcionários e feito um levantamento de publicações sobre “Orientações” a Jovens da Casa Publicada Assembleia de Deus e Associação de Bíblias e Tratados Torre de Vigia. Tais documentos foram analisados à luz de um método de análise documental”. (p. 7)
UNEB (2013)	Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio Mário Costa Neto	“Para alcançar tais objetivos foram adotados como método o Estudo de Caso e, como procedimentos metodológicos, a pesquisa documental, as observações do espaço escolar e aplicação de questionário aos discentes”. (p. 8)
UNEB (2013)	Educação e relações raciais: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana	“[...] na tentativa de respondê-los lançamos mão da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico utilizando como principais procedimentos metodológicos a observação, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas [...]” (p.10)
UNEB (2013)	O ruído do silêncio: o público, o privado e as relações raciais na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/1961 (1948-1961)	“Na escolha das fontes considerou-se que, metodologicamente, a pesquisa se insere no campo da Educação, optando-se pela Análise de Conteúdo para selecionar, extrair e analisar os dados contidos nos diversos tipos de documentos utilizados e acima mencionados. Saliente-se que os documentos, embora sejam escritos, são de diversos aspectos e origens, o que implica dizer que não serão analisados da mesma forma”. (p.16).
UNEB (2013)	Mbaétaraca: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/Ba	“Este trabalho de natureza qualitativa, apresenta uma abordagem exploratória, utilizando na coleta de dados acervos iconográficos, referências bibliográficas nacionais e internacionais, entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, coordenador e diretor da escola da “cidade”, análises de desenhos projetivos feitos pelos jovens de Boitaraca e pelos jovens de Nilo Peçanha, observações e a realização de oficinas lúdico-estéticas baseadas no repertório sócio-histórico de Boitaraca”. (p. 14)
UNEB (2014)	AKPALÔ: Compendo Linguagens Africano-Brasileiras para o Currículo da Educação Infantil no Município de Santo Amaro de Ipitanga	“Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada numa perspectiva etnográfica, dedicada a lidar com a singularidade do bairro de Itinga que abriga a presença de <i>comunidades</i> africano-brasileiras e aborígenes, que influenciam o viver cotidiano dessa territorialidade” (p.8)
UNEB (2015)	Dinâmicas para a Escolarização da Criança Negra em Salvador. A Experiência da Escola Criativa Olodum (ECO)	“[...] a metodologia que norteia este trabalho consiste em uma abordagem qualitativa, a partir de referenciais teóricos, além da pesquisa de campo, por meio da técnica de entrevista com educandos da Escola Criativa Olodum e análise documental da instituição” (p.10)
UNEB (2017)	Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03	“A investigação utilizou a abordagem metodológica intitulada “Design Based Research” (DBR) ou Pesquisa de Desenvolvimento, considerando o seu aspecto de pesquisa aplicada que reconhece a comunidade participante como membro integrado e colaborativo à pesquisa. O projeto tem como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o diário de bordo, o protocolo de atividades, o gravador de áudio, conversas informais e a entrevista semiestruturada” (p. 9)
UNEB (2017)	A Educação Africana e Afrobrasileira na Escola Mãe Hilda: Percepções e Práticas	“A metodologia é bibliográfica e empírica e identifica, a partir dos referenciais teóricos, a produção de conhecimentos das comunidades negras de Salvador para a educação contemporânea, através da observação do ambiente escolar. Analisam dados de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, as professoras, obtidos pelo método de análise de conteúdo Bardin (1977) com vinte categorias, com o intuito de analisar os relatos das professoras sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola” (p. 8)
UNEB (2020)	Meu Corpo, Meu Jeito: Identidades e (In)Visibilidades de Estudantes Afro-Brasileiras do Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva	“Trata-se de uma pesquisa qualitativa das observações registradas no cotidiano da sala de aula e de outros espaços de convivência e na escuta sensível de relatos e silêncios sobre os estereótipos corporais, recorrendo à metodologia da história oral na produção da fonte compartilhada entre a pesquisadora e as entrevistadas, registros documentais e com base em diálogos com a bibliografia”.

UESB (2015)	Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras	“Optamos por um processo de investigação baseado no conceito weberiano de sentido e nos seguintes conceitos da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: experiência, motivo e realidade. Sabemos que tais aportes teórico-metodológicos, retirados da Fenomenologia Social de Alfred Schutz e da Sociologia Compreensiva de Weber são de raiz sociológica e entendemos que fazem parte do quadro analítico da investigação qualitativa em educação, de acordo com Amado (2013)” (p. 7)
UESB (2015)	Sentidos atribuídos a categorias do campo das relações etnicorraciais no âmbito de currículos e práticas	“De natureza qualitativa, do tipo estado do conhecimento, a pesquisa teve como <i>locus</i> de recolha de dados o <i>site</i> da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, especificamente, os textos publicados no Grupo de Trabalho 21, denominado Educação e Relações Étnico-Raciais [...] A construção, organização e análise dos dados tomou como referência a contribuição da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006) e de contribuições de Oliveira (1992) e de Backes (2012). No processo de análise, construímos diálogos entre as categorias de raça, racismo, étnico-racial, preconceito, discriminação e cultura, entrelaçados aos conceitos de currículos e práticas [...]” (p. 10)
UESB (2015)	Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03	“A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa. A identificação dos indícios da recontextualização do discurso oficial e pedagógico, observada no contexto desse trabalho, deu-se mediante a utilização da entrevista semiestruturada e da análise de documentos” (p. 8)
UESB (2016)	Projeto didático /como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	“Utilizou-se dos dispositivos experiência e motivos da Fenomenologia Sociológica em Schutz (2012) e o conceito de realidade em Berger e Luckman (2003) como aportes metodológicos [...] A entrevista semi-estruturada foi a técnica empregada para coleta de dados [...]” (p. 9)”.
UESB (2017)	"Eu não gosto de falar desse assunto": a discursivização das relações étnico-raciais no ambiente escolar	“É imperioso destacar que a presente pesquisa fundamenta-se na Análise do Discurso de linha francesa pechêutiana, por considerarmos ser um campo do saber cujo objeto é o discurso, sendo este considerado como uma instância histórica, social e ideológica”. (p. 16)
UESB (2018)	Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	“Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012), apoiando-nos nos conceitos de <i>experiência e motivação</i> ”. (p. 40)
UESB (2018)	Experiência educativa no candomblé e suas reverberações na conduta dos professores no espaço educativo formal: sentidos de professores	“No intuito de analisarmos as experiências educativas no candomblé e suas repercussões no espaço educativo escolar, amparamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schultz. Como princípio metodológico, adotamos os conceitos de: "experiência", "motivação" e "realidade".” (p. 27)
UESB (2019)	Análise dos discursos sobre relações (inter) étnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC	“O dispositivo teórico metodológico utilizado para a investigação da pesquisa é a Análise do Discurso (AD) de tradição francesa do pensador Michel Pêcheux. Na perspectiva do autor, pensar a linguagem em sua prática nos remete ao discurso que é a palavra em movimento. A AD explica as relações entre sujeito, linguagem e história, pensando o sujeito como produto histórico e social, no qual, a ideologia é que produz no sujeito seu discurso” (p.17)
UESB (2019)	O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd	“[...] essa pesquisa metodologicamente se insere em uma abordagem qualitativa por trabalhar com elementos que não podem ser quantificados. No entanto, não se trata de uma pesquisa envolvendo pessoas, indivíduos. É um trabalho de natureza analítica, que tem como campo empírico o GT 12 de Currículo da ANPEd [...] A pesquisa documental, por sua vez, se apresenta como um dos caminhos possíveis à pesquisa qualitativa [...]” (p. 28)
UESB (2020)	Educação Escolar e as Implicações na Construção da Identidade Étnico-Racial dos Estudantes Quilombolas da Região de Maniaçu-Caetitê/Ba	“Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo campo de estudo são duas escolas municipais [...] foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com professores, grupos focais com os alunos quilombolas e análise do projeto político pedagógico das escolas e da matriz curricular da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (HABI), além do diário de campo [...]” (p. 7)
UEFS (2013)	“Velhos Problemas, Novas Questões”: Uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático	“[...]adotei pressupostos da pesquisa documental, tomando como <i>corpus</i> de análise os seguintes documentos oficiais: Editais do PNLD do Ensino Fundamental I de 2003, 2007 e 2010, na legislação de 2003 a 2011, e nos Guias do Livro Didático para o Ensino Fundamental I 2010; e, também, da pesquisa qualitativa, utilizando o questionário e o grupo focal como técnicas de coleta e produção de dados dos discursos das oito professoras da Escola Batista Teosópolis sobre o processo de escolha do livro didático na escola e as relações <i>eticorraciais</i> ” (p. 8)

UEFS (2013)	O Currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos – Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03	“Configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, fazendo uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação, entrevistas, diário de campo e fotografias. Foram sujeitos participantes da pesquisa: gestores, professores e algumas pessoas da referida comunidade” (p. 9)
UEFS (2015)	Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): Representações de professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa – Ba	“Utilizamos a abordagem qualitativa mediada pela análise de conteúdos (BARDIN, 1977), e a concepção de pesquisa reivindicatória/participativa (CRESWELL, 2010). Os instrumentos para produção de dados foram a análise documental, questionários e grupos focais (BOURDIEU, 1997; LAVILLE e DIONNE, 2007; GATTI, 2005; DIAS, 2000; DAL’IGNA, 2012). Os procedimentos estão em consonância com o enfoque epistemológico dos Estudos Culturais, em diálogo com a categoria de análise das representações (HALL, 2013; FANON, 2008; BHABHA, 2011 e 2013; WORTMANN, 2001)”. (p. 9)
UEFS (2017)	Identidade e diversidade cultural no ensino fundamental em uma escola pública do Campo no Município de Queimadas-Ba	“[...] Para realizar este estudo me inspirei nas abordagens das metodologias qualitativas de pesquisa em sua vertente etnográfica, com base na fenomenologia. Esta concepção considera as diversas formas como os sujeitos concebem o objeto da pesquisa. Diversos teóricos fundamentam metodologicamente este estudo como, por exemplo, Lüdke e André, Zilles, Pesce e Abreu entre outros autores. Utilizei como dispositivos de construção de dados a observação participante de aulas e do dia-a-dia dos sujeitos nas dependências da escola, atentei também para a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e para o Regimento interno da referida instituição de ensino, bem como, apliquei questionários e entrevistas aos educadores e educandos no âmbito escolar, utilizando também o diário de bordo e fotografias [...]”. (p. 9)
UEFS (2018)	Docentes de Terra Nova-Ba entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	“A pesquisa, de caráter Qualitativo, teve como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de documentos legais (impressos e digitais) que versam sobre a lei 10.639/03 ou que lhe servem de fundamento, tomando como principais categorias de análise os conceitos de preconceito (GOMES, 2005), esquecimento (BARRONCAS, 2012), (ARAÚJO; SANTOS, 2007), e silenciamento (MULLER; COSTA, 2016). Na presente pesquisa, a metodologia utilizada no trato com as fontes orais foi a metodologia História Oral, bem como o uso de etnotexto como um dos métodos no trabalho com fontes orais (JOUTARD, 2000), (GANDON, 2001)”. (p. 9)
UEFS (2018)	A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: Percursos e Visões do Conselho Municipal e das Escolas na Efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)	“A metodologia utilizada teve por base a análise de conteúdo, e fundamentou-se nas categorias de Estado integral, sociedade política e sociedade civil de Antônio Gramsci, além dos conceitos de relações étnico-raciais e racismo. As fontes que subsidiaram o estudo foram documentos escritos do Conselho Municipal de Educação CME), a exemplo de atas de reuniões e proposições oriundas deste órgão, assim como os Projetos Político Pedagógico de duas escolas municipais”. (p. 9)
UEFS (2019)	“Nem Tão Negra Assim”: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento	“Os esforços reflexivos propostos nesta pesquisa têm caráter dialógico, contribuindo para a discussão da identidade negra [...] por meio de grupos de discussão, entrevistas narrativas e atividades interventivas no contexto escolar, emergiram as seguintes categorias analisadas neste estudo [...]”. (p. 12)
UESC (2015)	Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino médio: a interpretação do aluno	“Neste estudo, seguimos a vertente da pesquisa-ação existencial proposta por René Barbier acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos propostos por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”. A pesquisa teve como lócus da recolha de dados, os diálogos entre a pesquisadora e os estudantes, ocorridos nos meses de abril, maio e junho de 2015. Os dados construídos foram analisados a partir do desvelamento das categorias freirianias evidenciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa”. (p. 9)
UESC (2015)	Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental	“Optamos pela pesquisa-ação existencial, uma abordagem qualitativa que exige a participação dos sujeitos em todo o processo, sem hierarquização de poder, desde a contratualização, denominada fase inicial, até a análise de dados. Por se tratar de uma metodologia pautada no diálogo, fundamentamos nossas ações nos pressupostos da obra Pedagogia do Oprimido”. (p. 9)
UESC (2015)	O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola	“A metodologia da pesquisa-ação começa com a observação participante e a escuta sensível, que trata de uma suprema atenção, é a hiper observação. O pes-quisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário, e cognitivo do outro, para compreender, do interior, as atitudes e os comportamentos, sentir com o outro, pe-netrar a alma, ser coerente, não criar rótulos sociais (Barbier, 2007)”. (p. 82)

Fonte: Dados coletados dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021)