

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS — ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADES — PPGREC**

EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS

**ENTRE SABERES E SABORES: FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COMENSALIDADE AFRO-INDÍGENA**

**JEQUIÉ
2026**

EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS

**ENTRE SABERES E SABORES: FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COMENSALIDADE AFRO-INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades — PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidades.

Orientadora: Prof.^a Dr. Ana Angélica Leal Barbosa

**JEQUIÉ
2026**

S237e Santos, Edinalva Sandra de Jesus dos.
Entre saberes e sabores : formação docente, Educação das Relações
Étnico-Raciais e comensalidade afro-indígena / Edinalva Sandra de Jesus
dos Santos. - 2026.
164f. : il., color.

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.
Jequié, 2026.

1. Formação docente. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3.
Pesquisa-Ação crítica. 4. Educação antirracista. 5. Círculo de cultura. I.
Barbosa, Ana Angélica Leal. II. Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e
Contemporaneidade. III. Título.

CDD 370.117

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129
UESB - Campus Jequié/BA



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB/RTR/PROPI/PPGREC

EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS

**ENTRE SABERES E SABORES: FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS E COMENSALIDADE AFRO-INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovada em: 28 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Angélica Leal Barbosa (UESB)
Presidente da Banca/Orientadora

Prof. Dr. Dr. Wesley Santos de Matos (IFPA)
Examinador Externo

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Examinador Interno

**JEQUIÉ
2026**



Documento assinado eletronicamente por **Ana Angélica Leal Barbosa, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wesley Santos de Matos, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Benedito Gonçalves Eugênio, Professor Titular**, em 14/04/2026, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00136845545** e o código CRC **12E040F5**.

Dedico esta dissertação a todos os educadores e educadoras que se dedicam diariamente à valorização das identidades étnicas, ao combate das desigualdades raciais e à construção de uma educação antirracista. Em especial, dedico às minhas e aos meus ancestrais, cujas trajetórias marcadas por luta, resistência, dor e esperança seguem iluminando caminhos que inspiram este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001 — Portaria CAPES 206/2018.

A todos os docentes e demais funcionários do PPGREC/UESB, que dividiram comigo seus conhecimentos, imprescindíveis para a construção deste trabalho.

Ao ODEERE e a toda a equipe que compõe esse importante órgão.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Ana Angélica Leal Barbosa, por me guiar no caminho da pesquisa, pelo aprendizado e pela confiança que me foi dada.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio e Prof. Dr. Wesley Santos de Matos, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições.

Aos professores/as da Educação Básica, que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pelas vivências e convivências. Agradeço, especialmente, a Grasiela, Gilvânia, Milena, Lidiane e Cristiane, que sempre me ajudaram durante o mestrado, com um gesto de carinho ou uma palavra amiga.

Às minhas amigas sempre leais, Dea, Kika, Lane e Patrícia, pelo incentivo, carinho e conselhos sempre sensatos.

À minha família e aos amigos, pelo apoio e incentivo.

À minha psicóloga Aída Lomanto Couto, que sempre me mostrou o quanto é possível a realização dos nossos sonhos e que me deu um ultimato para a realização da inscrição neste mestrado.

A Paulino, meu amor, que sempre me incentivou a buscar o mestrado.

A Deus, por sempre me fortalecer na fé e na esperança e possibilitar todas as oportunidades em minha vida.

RESUMO

Esta dissertação que investiga as contribuições de processos formativos fundamentados na pesquisa-ação crítica para a ressignificação das concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à efetivação da EREER, buscou responder o seguinte questionamento: Como processos formativos ancorados na pesquisa-ação crítica e orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva antirracista podem promover a ressignificação das práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? A pesquisa teve como objetivo geral: investigar como processos formativos, ancorados na pesquisa-ação crítica, contribuem para a ressignificação das concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva antirracista. Os objetivos específicos pretendem identificar as percepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e da educação antirracista no contexto escolar; compreender os desafios, tensões e resistências enfrentados pelos(as) docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando aspectos formativos, institucionais e socioculturais; analisar em que medida os processos formativos vivenciados contribuem para a ressignificação das concepções e práticas pedagógicas dos(as) professores(as), fortalecendo a implementação de uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo ancorou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza participativa e emancipatória. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a análise documental, a aplicação de questionário e a realização dos círculos de cultura, inspirados na pedagogia freireana. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a Educação para as Relações Étnico-raciais ainda ocupa um lugar periférico nos documentos normativos e nas práticas escolares, sendo marcada por abordagens pontuais e pouco sistematizadas. Identificaram-se desafios como a ausência de formação continuada específica, o desconhecimento das políticas educacionais, resistências socioculturais e manifestações de racismo no cotidiano escolar. Por outro lado, os círculos de cultura aportados na pesquisa-ação crítica revelaram-se potentes dispositivos formativos, favorecendo a reflexão crítica, a valorização das ancestralidades e a ampliação da consciência docente acerca da educação antirracista e contribuindo significativamente para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação docente. Educação das Relações Étnico-Raciais. Pesquisa-ação crítica. Educação antirracista. Círculo de cultura.

ABSTRACT

This dissertation investigates the contributions of formative processes grounded in critical action research to the reframing of conceptions and pedagogical practices of teachers in the early years of Elementary Education, aiming at the implementation of Ethnic-Racial Education (ERER) from an anti-racist perspective. The study sought to answer the following question: how can formative processes anchored in critical action research and guided by Ethnic-Racial Education promote the reframing of pedagogical practices of teachers in the early years of Elementary Education? The general objective was to analyze how such formative processes contribute to the transformation of teachers' conceptions and practices, fostering the implementation of anti-racist education. The specific objectives included identifying teachers' perceptions regarding Ethnic-Racial Education and anti-racist education in the school context; understanding the challenges, tensions, and resistances faced in the development of pedagogical practices focused on ERER, considering formative, institutional, and sociocultural aspects; and analyzing the extent to which the formative processes experienced contribute to the reframing of teachers' conceptions and practices. The study is based on a qualitative approach, with a participatory and emancipatory nature. The methodological procedures included document analysis, questionnaires, and culture circles inspired by Freirean pedagogy. Data analysis was conducted through content analysis. The findings reveal that Ethnic-Racial Education still occupies a peripheral position in normative documents and school practices, often characterized by fragmented and unsystematic approaches. Key challenges identified include the lack of specific continuing education, limited knowledge of educational policies, sociocultural resistance, and the presence of racism in everyday school life. On the other hand, the culture circles developed within the framework of critical action research proved to be powerful formative devices, fostering critical reflection, valuing ancestry, and expanding teachers' awareness of anti-racist education, thus contributing significantly to the reframing of pedagogical practices.

Keywords: Teacher education; Ethnic-Racial Education; Critical action research; Anti-racist education; Culture circles

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização do I Círculo de Cultura.....	30
Figura 2 – Culinária ancestral do I Círculo de Cultura.....	31
Figura 3 - Organograma da matriz FOFA/SWOT.....	33
Figura 4 – Organização do II Círculo de Cultura.....	34
Figura 5 – Culinária ancestral do II Círculo de Cultura.....	35
Figura 6 – Árvore da ancestralidade.....	36
Figura 7 – Organização do III Círculo de Cultura.....	37
Figura 8 – Culinária de origem afro-indígena e portuguesa.....	38
Figura 9 – Mapa de localização do município de Itaquara.....	40
Figura 10 – Gráfico de identificação raça/cor da população de Itaquara/BA.....	42
Figura 11 – Taxa de rendimento dos estudantes por etapa.....	43
Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa.....	46
Quadro 2 – Pesquisas utilizadas na revisão de literatura.....	57
Quadro 3 – Estrutura do PME de Itaquara.....	80
Quadro 4 – As relações étnico-raciais no Referencial Curricular de Itaquara.....	85
Quadro 5 – Quadro comparativo entre PME, Referencial Curricular e PPP.....	92
Quadro 6 – Categoria e subcategoria de análise.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEEM	Centro de Atendimento Educacional Especializado e Multidisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
GEAs	Grupo de Estudos e Aprendizagens
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIR	Ministério da Igualdade Racial
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

PPP	Projeto Político-Pedagógico.
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TI	Temas Intercurriculares
TITA	Temas Intercurriculares de Itaquara
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 METODOLOGIA EM EBULIÇÃO: O SABOR DAS DESCOBERTAS E DOS ENCONTROS.....	22
1.1 Pesquisa qualitativa.....	22
1.2 Pesquisa-ação crítica.....	22
1.3 Análise documental.....	24
1.4 Instrumentos utilizados na construção dos dados.....	25
1.4.1 Questionário.....	25
1.4.2 Círculo de Cultura.....	26
1.5 A comensalidade como dispositivo metodológico na pesquisa-ação.....	29
1.6 Organização dos círculos de cultura.....	31
1.6.1 I Círculo de Cultura.....	31
1.6.2 II Círculo de Cultura.....	35
1.6.3 III Círculo de Cultura.....	38
1.7 Análise de dados.....	41
1.8 Caracterização do município.....	41
1.9 Caracterização do lócus da pesquisa.....	46
1.10 Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	47
2 SABERES QUE ALIMENTAM AS ARTICULAÇÕES TEÓRICAS.....	51
2.1 Formação docente	51
2.1.1 Formação inicial e continuada.....	54
2.1.2 Formação docente em Educação para as Relações Étnico-raciais: o que dizem os trabalhos pesquisados.....	56
2.2 Raízes que nos formam: identidades, ancestralidades e pertencimentos.....	66
2.3 A Lei 10.639/2003 e os desafios da implementação.....	69
2.4 Educação da/na/para as diferenças.....	75
2.5 Racismo e educação antirracista.....	76
3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPALIZADA DR. RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	82
3.1 A Educação das Relações étnico-raciais no município de Itaquara.....	82

3.1.1 A educação das relações étnico-raciais nas metas instituídas no Plano Municipal de Educação de Itaquara 2015–2025.....	82
3.1.2 As relações étnico-raciais no Referencial Curricular Municipal de Itaquara.....	87
3.1.3 As relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico de uma escola no município de Itaquara.....	91
3.2 A Educação para as Relações Étnico-raciais na Escola Municipalizada Dr. Rômulo Galvão de Carvalho: o que revelam as professoras.....	98
3.2.1 Educação das relações étnico-raciais e a diversidade.....	100
3.2.1.1 Percepções sobre a diversidade.....	100
3.2.1.2 Educação para as relações étnico-raciais.....	102
3.2.1.3 O papel da escola e da EREER com as diferenças.....	105
3.2.2 Reflexões sobre a ancestralidade e identidade.....	107
3.2.2.1 Ancestralidade e identidade étnico-racial.....	107
3.2.2.2 Valores e saberes ancestrais.....	111
3.2.3 Racismo e educação antirracista: a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 em debate.	113
3.2.3.1 Racismo e sua naturalização.....	113
3.2.3.2 Identidade racial.....	120
3.2.3.3 A lei 10.639/2003 e os desafios da implementação.....	122
3.2.3.4 Resistência familiar.....	128
3.4 Ressignificação das práticas.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
APÊNDICE A — Planejamento do círculo de cultura.....	147
APÊNDICE B — Convite para participação no Círculo de Cultura.....	153
APÊNDICE C — Foto do I Círculo de Cultura.....	154
APÊNDICE D — Foto do II Círculo de Cultura.....	155
APÊNDICE E — Foto do III Círculo de Cultura.....	156
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	157
ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP.....	161

APRESENTAÇÃO

Falar sobre minha experiência de vida e trajetória acadêmica sempre me pareceu algo profundamente pessoal e, ao mesmo tempo, complexo. Pois perpassa a revisitação de caminhos assinalados por desafios, conquistas e descobertas que contribuíram não apenas para minha formação como pessoa, mas também para a constituição da minha identidade docente enquanto educadora comprometida com a transformação social.

Cada etapa desta longa jornada foi atravessada por vivências que me fortaleceram e me ajudaram a compreender a importância da educação como instrumento de emancipação, especialmente no que se refere à valorização das diversidades e no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Por isso, essa narrativa apresenta não só a minha trajetória, para além de títulos e funções, compartilho sentidos, escolhas e propósitos que guiam minha ação na educação pública.

Eu sou Edinalva Sandra de Jesus dos Santos, uma mulher cis, heterossexual e de pele parda. Nunca fui atravessada diretamente pelo racismo, pois, na condição de parda, ocupo o que considero esse não lugar, por não ser preto e nem branco. Nasci em Mutuípe, um pequeno município no Vale do Jiquiriçá, Bahia, que tem sua base na agricultura familiar localizada às margens da BR 420 sul, e banhado pelo Rio Jiquiriçá. Sua formação é baseada em terras indígenas.

Sou a terceira filha de seis filhos de uma trabalhadora e um trabalhador rural, ambos analfabetos, mas que sempre se preocuparam que os filhos frequentassem a escola. Cresci em contexto rural, vivenciando experiências em meio a natureza, brincando em meio aos bichos, folhas, subindo em árvores, montando em animais, tomando banhos de rios, permeado por relações de afeto e respeito.

Meu percurso de escolarização formal iniciou-se aos 7 anos de idade na alfabetização na zona rural do município, estudei 2 anos e mudei-me para a sede do município, fui morar com meus padrinhos e estudar. Estudei da 3^a à 8^a série na mesma escola pública de ensino fundamental. Ao final da 8^a série, participei do processo seletivo para ingressar no magistério, fiz a opção pela carreira docente, transformar vidas já fazia parte dos meus sonhos.

Aos quinze anos, ingressei no magistério em outra escola. Permaneci por lá até o início do segundo ano, quando mudei para o município de Jequié com toda a minha família em busca de novas oportunidades financeiras e de estudo. Ali conclui o Ensino Médio e fui em busca de acesso ao nível superior ao tempo em que vislumbrava oportunidades de trabalho, mas, sem muito sucesso, principalmente na área educacional, mesmo tendo feito magistério, a falta de experiência falava mais alto. Fiz pré-vestibular comunitário e ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB no ano de 2004, quando tive a oportunidade de conhecer a política e as discussões que perpassam pelas relações étnicas, estudando Antropologia Cultural com a Professora Marise e fiz meu trabalho de conclusão de curso sobre a lei 10.639/2003. Ali também trabalhava na biblioteca da Universidade. Conclui em 2008 o curso de graduação.

No ano de 2009, comecei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e fui fazendo concurso com o intuito de ingressar no serviço público, tendo alcançado êxito ao ser aprovada no concurso no município de Itaquara como professora de Ensino Fundamental. Aqui, iniciei de fato a trajetória profissional docente, onde pude experimentar as dores e as delícias de ser educador em um país que pouco valoriza seus profissionais. Posteriormente, fui aprovada também no concurso no município de Jaguaquara, cidade vizinha a Itaquara, como Professora de Educação Infantil, assim fui buscar uma Especialização em Educação Infantil para compreender esse universo da educação. No intuito de ampliar as oportunidades e agregar conhecimentos, decidi cursar uma graduação em Letras.

As discussões e as políticas afirmativas de reparação sempre rodearam minha prática pedagógica e a necessidade de discussões na escola era latente, contudo, as discussões não avançavam no cotidiano escolar. No ano de 2017 fui atuar como Diretora de Departamento Pedagógico na Secretaria de Educação de Itaquara e atuando em várias políticas públicas, visualizava na prática a ausência da política de relações étnicas, assim comecei a pensar como abordar tal política no currículo das escolas, e coordenando a elaboração do referencial curricular municipal tive a oportunidade de inserir as relações étnicas no documento, no entanto não fora suficiente para que ele se efetivasse na prática da sala de aula, a carência de formação era urgente.

Com o tempo, percebi a crescente necessidade de aprofundar o entendimento sobre as Relações Étnico-Raciais na educação, considerando o contexto sócio-histórico que envolve estudantes e professores. Foi nesse percurso que identifiquei, no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC, a oportunidade de ingressar no mestrado e dedicar-me ao campo de pesquisa que sempre me despertou interesse: a articulação entre práticas pedagógicas e Relações Étnico-Raciais, com base na Lei 10.639/2003. Essa escolha está diretamente ligada à minha atuação como docente e gestora de políticas públicas educacionais no município onde trabalho, reafirmando meu compromisso com uma educação mais equitativa e antirracista.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o preconceito e o racismo se apresentam na sociedade veladamente. O racismo estrutural, institucional e recreativo são manifestações perversas de discriminação com a população negra, que por muitas vezes é silenciada e excluída da sociedade. A escola é um espaço de formação sociocultural e deve contribuir na promoção de uma educação antirracista, e para isso precisa refletir e discutir sobre as diversidades acolhidas neste espaço. Contudo, isso nem sempre acontece.

A escola também reproduz o cenário de exclusão e legitima sentimentos de inferiorização racial. Nesse sentido, a escola reforça estereótipos e supervaloriza a influência dos europeus em detrimento dos valores africanos e, assim, não apresenta o(a) negro(a) como um referencial positivo (Cavalleiro, 1998).

A história do Brasil e o racismo caminham de mãos dadas. Nos séculos XIX e XX, prevaleceu a ideologia do branqueamento da sociedade, que era arquitetada pela classe política e legitimada por cientistas da época. Para aqueles cientistas, “o Homem branco era o símbolo de civilidade [...] por meio da mistura étnico/racial, somada ao incentivo à imigração europeia, se chegaria a um país branco, com hegemonia da ‘raça superior’” (Jacino e Goes, 2022, p.143). Após a abolição, a população negra não teve os mesmos direitos de que a população branca usufruía e ainda precisou se adequar à cultura, crenças e valores dos colonizadores. O que prevalece até os dias atuais está presente no currículo e nas práticas escolares.

No entanto, no ano de 2003, é promulgada a lei 10.639/2003, que foi alterada pela 11.645/2008, com o objetivo de abordar a contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira, promovendo o respeito à diversidade cultural e a valorização da identidade afro-brasileira. A referida lei orienta, portanto, os trabalhos nas escolas pautados em princípios e práticas pedagógicas que visem a superação do racismo e valorização da identidade e das relações étnicas existentes no país. Sendo assim, o Ministério da Educação disponibiliza uma vasta quantidade de materiais para formar e orientar os professores. Todavia, os docentes sinalizam não saber como trabalhar com a História e Cultura afro-brasileira e africana. Observa-se que, na prática, a implementação efetiva de políticas educacionais voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda encontra inúmeros desafios, como a ausência de formação continuada em serviço e a falta de

conhecimento da família, conforme constatamos na construção de dados desta pesquisa.

As motivações que fundamentam a realização deste estudo têm origem nas vivências adquiridas ao longo da minha trajetória acadêmica, em especial nas aulas de Antropologia Cultural ministradas pela professora Marise de Santana. Nessas ocasiões, a Educação das Relações Étnico-Raciais foi discutida com profundidade e criticidade, o que despertou em mim um interesse significativo pelas discussões da política das relações étnicas. Tal interesse culminou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, cujo foco incidiu sobre a Lei nº 10.639/2003 e sua implementação em uma escola pública nos primeiros anos após sua promulgação.

Posteriormente, minhas experiências profissionais como docente da educação básica no município de Itaquara, Estado da Bahia, bem como no exercício da função de Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, permitiram constatar que a Educação das Relações Étnico-Raciais ainda ocupa um espaço marginalizado no currículo escolar. Quando abordadas, essas temáticas geralmente se restringem a momentos pontuais e assumem um caráter folclórico, especialmente em datas comemorativas.

Essas constatações reforçam a necessidade de uma abordagem mais sistemática, crítica e permanente da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Básica. Nesse contexto, o presente estudo propôs discutir as relações étnico-raciais mediadas pela lei 10.639/2003 no espaço escolar e nos documentos que orientam a política no município por meio de encontros formativos com educadores, que discutiram práticas pedagógicas que podem contribuir para a superação da invisibilidade histórica de sujeitos negros e negras no espaço educacional.

Nesse sentido, a presente proposta busca repensar os processos educativos à luz de uma educação antirracista, que aponta novos caminhos para a prática pedagógica ao romper com modelos tradicionais, impositivos e centrados no pensamento eurocêntrico. A educação antirracista fundamenta-se no compromisso de visibilizar as histórias e os saberes de povos historicamente silenciados e subalternizados, promovendo o respeito à diversidade e o resgate das ancestralidades negra e indígena.

Para tanto, a questão orientadora desta pesquisa versa sobre: Como processos formativos ancorados na pesquisa-ação crítica e orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva antirracista podem promover a ressignificação das práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento, delinee o seguinte objetivo geral: Investigar como processos formativos, orientados na pesquisa-ação crítica, contribuem para a ressignificação das concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva antirracista. A partir de tal propositura, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar as percepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e da educação antirracista no contexto escolar.
- ✓ Compreender os desafios, tensões e resistências enfrentados pelos(as) docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando aspectos formativos, institucionais e socioculturais.
- ✓ Analisar em que medida os processos formativos vivenciados contribuem para a ressignificação das concepções e práticas pedagógicas dos(as) professores(as), fortalecendo a implementação de uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítica, que utilizou como dispositivo de investigação e construção de dados um questionário respondido por 18 professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipalizada Dr. Rômulo Galvão de Carvalho no município de Itaquara-BA, a análise dos documentos normativos, além dos círculos de cultura que traz as percepções, concepções e os desafios enfrentados pelos docentes no trato com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim como as contribuições de um processo formativo realizado concomitantemente com a pesquisa.

Assim, a presente dissertação encontra-se organizada em 5 seções. Na primeira seção, apresento a introdução, na qual faço a contextualização do tema e

apresento a justificativa pela escolha da temática, descrevo o problema, os objetivos da investigação e a abordagem da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “metodologia em ebulição: o sabor das descobertas e dos encontros”, apresento os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação, apresentando os dispositivos utilizados na construção dos dados (questionário e círculo de cultura), o *lócus* da investigação e o perfil das professoras colaboradoras que participaram da pesquisa. Além da apresentação, discussão da comensalidade que, como parte integrante desse processo investigativo, proporcionou os sabores que atravessaram essa pesquisa por meio da culinária ancestral.

A terceira seção, intituladas “saberes que alimentam as articulações teóricas”, apresenta a fundamentação teórica que perpassa as discussões desse trabalho, uma discussão acerca da formação docente e a concepção de formação docente encontrada na revisão de literatura, identidade e ancestralidade, educação das/nas/para as diferenças, racismo e educação antirracista, conforme Silva (2007).

Na quarta seção, intitulada “Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Municipalizada Dr. Rômulo Galvão de Carvalho: o que dizem os documentos oficiais e as professoras colaboradoras”, apresento os achados da pesquisa, a partir da análise dos documentos normativos legais e dos dados construídos por meio do círculo de cultura articulado com o processo formativo.

E, por fim, trago as considerações, destacando os achados mais relevantes para a pesquisa, a importância do trabalho para a área de estudo e para o Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Entendendo que esta pesquisa não esgota as possibilidades formativas, uma vez que há uma demanda histórica de negação de direitos coletivos, mas abre caminho para novos debates e novos processos investigativos.

1 METODOLOGIA EM EBULIÇÃO: O SABOR DAS DESCOBERTAS E DOS ENCONTROS

Esta seção tem como objetivo discutir os caminhos percorridos na condução desta pesquisa, considerando as orientações teórico-metodológicas adotadas em relação à natureza da pesquisa, à abordagem escolhida, aos sujeitos envolvidos e aos procedimentos metodológicos empregados para a realização do estudo no intuito de alcançar os objetivos propostos.

1.1 Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa adota uma perspectiva metodológica de natureza qualitativa. De acordo com Creswell (2007, p. 186), a principal característica desta pesquisa é que “o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos”. Dada a natureza do problema, a abordagem qualitativa é a mais apropriada, especialmente quando se busca analisar o fenômeno estudado do ponto de vista dos participantes, conforme corrobora Richardson:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo, mas no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas de consciência articulada nos atores envolvidos no fenômeno (Richardson, 1999, p. 102).

Refletir sobre a pesquisa em educação com uma abordagem qualitativa significa conectar a investigação aos detalhes sutis da experiência vívida, do que é dito (e do que permanece não dito) e dos significados designados. Trata-se de um diálogo com a delicada relação entre as práticas cotidianas e os processos culturais que lhe atribuem alguns significados.

1.2 Pesquisa ação-crítica

Na perspectiva teórico-metodológica, esta investigação fundamenta-se na pesquisa-ação crítica, compreendida como um processo no qual os participantes são instigados a desenvolver um olhar questionador e reflexivo sobre suas próprias práticas, com o objetivo de transformá-las de maneira consciente e emancipatória.

Segundo a proposta de Carr e Kemmis (1988, p. 174), a pesquisa-ação crítica é “uma forma de indagação autorreflexiva que empreendem os participantes de

situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar”

De acordo com Franco e Lisita (2008), distante das perspectivas técnica (voltada apenas para resultados) e prática (focada na melhoria imediata da prática), a pesquisa-ação crítica, além de compreender a realidade social, busca também transformá-la, emancipando os indivíduos que a compõem. Baseada em Habermas, ela requer a reflexão sistemática sobre a prática e análise dos contextos sociais e institucionais que determinam as ações dos sujeitos. Assim, a prática deixa de ser algo mecânico e se torna práxis: uma ação consciente, socialmente engajada e teoricamente fundamentada, que também pode retroalimentar e modificar a própria teoria (Contreras, 1994a *apud* Franco e Lisita, 2008).

Para esses autores, alguns requisitos são importantes para que uma pesquisa-ação se constitua como uma pesquisa-ação crítica, dentre eles:

- a) ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da práxis;
- b) ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação;
- c) ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: que implique uma flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;
- d) ser uma pesquisa que permita aos professores, em processo de formação: aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas, e que nesse diálogo possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão (Franco e Lisita, 2008, p. 53)

Dessa forma, percebe-se que a pesquisa-ação crítica não tem como finalidade apenas a produção de dados e teorias acerca da prática educativa. Seu propósito central é possibilitar aos participantes uma compreensão metateórica, construída a partir da reflexão crítica e situada em um contexto sócio-histórico (Kincheloe, 1997).

Assim, a pesquisa-ação crítica revela-se essencial para investigações como a presente, que, ao tratar da formação docente voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reconhece a importância da pesquisa como instrumento de transformação da realidade. Nessa perspectiva, valoriza-se o saber construído

coletivamente, “sustentado por uma reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos” (Franco, 2005, p. 485), possibilitando a superação das epistemologias eurocêntricas e o enfrentamento do racismo.

Nesta investigação, o percurso metodológico foi sendo delineado à medida que a pesquisadora interagiu com os participantes, considerando que a pesquisa crítica, desenvolvida por meio de círculos de cultura, possibilitava a escuta e a voz dos sujeitos, enquanto as situações relevantes emergiam no próprio processo (Franco, 2005).

Dito isto, a composição desta pesquisa se deu em um processo de preparação, desenvolvimento e composição orientados pela metodologia.

Primeiramente, produziu-se uma revisão de literatura enquanto desenvolvia-se a escrita do projeto de pesquisa. O projeto, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), foi submetido e aprovado em 13 de janeiro de 2025 pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 7.331.498. O CEP é um órgão subordinado ao CONEP, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, sendo criado para defender o interesse dos participantes das pesquisas no Brasil. A participação na pesquisa era facultativa e os professores poderiam desistir a qualquer momento que sentissem vontade.

Em seguida, iniciei os contatos com a escola pesquisada, informando a aprovação do projeto, que, de acordo com a documentação apresentada ao CEP, fora autorizado por ela. Junto à escola, foram definidos o primeiro momento de interação com o campo de pesquisa, que foi na Jornada Pedagógica, e o momento de organização de um cronograma para a realização dos Círculos de Cultura, que precisava estar alinhado às demandas da escola e das professoras.

1.3 Análise documental

A análise documental se deu por meio da análise de documentos oficiais que normatizam a educação, tais como o Plano Municipal de Educação, o Referencial Curricular Municipal e o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada. Por isso, concordamos com Kripka, Scheller e Bonotto (2015) quando dizem que a análise documental é:

[...] é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 58)

Além disso, pode ser usado para buscar explicações sobre determinadas preferências, a partir das informações contidas em documentos analisados. Para Gil (2002), as fontes documentais são aquelas que não receberam nenhum manuseio analítico e apresentam algumas vantagens, por serem fonte inesgotável de pesquisa, não ter alto custo e não precisar ter contato direto com os sujeitos pesquisados.

Neste trabalho, analisamos os documentos que normatizam o funcionamento e a estrutura da educação municipal com o objetivo de examinar como e se as concepções sobre as relações étnico-raciais estão refletidas nas políticas públicas, identificando avanços e lacunas. Para tanto, recorreremos ao Plano Municipal de Educação elaborado em 2015 sob a Lei nº. 491, com base no Plano Nacional de Educação. O segundo documento é o Referencial Curricular Municipal que apresenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no âmbito da educação municipal na Educação Infantil e Ensino Fundamental. O último documento é o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipalizada Dr. Rômulo Galvão de Carvalho, que, elaborado em 2022, tem anualmente o seu plano de ação atualizado para determinar as ações a serem realizadas durante cada ano letivo.

1.4 Instrumentos utilizados para construção dos dados

Neste tópico, apresentamos os instrumentos utilizados para a produção dos dados. Primeiramente, utilizamos um questionário online com o intuito de traçar um perfil dos participantes da pesquisa e saber um pouco mais sobre a política de relações étnicas no sistema municipal de ensino. Posteriormente, utilizamos o círculo de cultura para expandir a produção dos dados ao tempo em que também realizávamos um processo de formação.

1.4.1 Questionário

A primeira etapa do desenvolvimento da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário on-line. Sobre o questionário, pode-se defini-lo como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas

com o propósito de obter informações” (Gil, 2021, p. 137). Atualmente, diversas pesquisas são conduzidas virtualmente por meio de questionários digitais, acessíveis via links, que os participantes respondem de forma *online* e assíncrona. O *Google* oferece versões gratuitas de: “programas que gerenciam questionários virtuais que, após serem desenvolvidos, enviados e respondidos, sistematizam automaticamente os dados levantados e fazem, inclusive, alguns tipos mais simples de tratamentos/cruzamentos estatísticos” (Fontana, 2018, p. 74).

Nesse sentido, o questionário tem a função de realizar um diagnóstico situacional, investigar o perfil do público participante e identificar uma determinada realidade. Trata-se de um processo de análise de dados fundamental para a compreensão do *locus* e do *corpus* da pesquisa. Responderam a esse questionário um total de 18 professores, que tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, escolhidos por eles próprios, para garantir o anonimato das colaboradoras da pesquisa.

1.4.2 Círculos de Cultura

De acordo com Menezes (2019), em pesquisas qualitativas do tipo pesquisa-ação, o Círculo de Cultura se configura como uma estratégia que possibilita a produção de dados por meio de técnicas como filmagens, gravações, fotografias e registros em diários de campo, abrangendo tanto o material subjetivo (observações) quanto o objetivo (depoimentos). A gravação em áudio possibilita a captura integral das falas dos sujeitos pesquisados, o que, em certas pesquisas, já é suficiente, considerando o referencial adotado para a análise dos dados.

O círculo de cultura desenvolvido da pesquisa é uma adaptação do círculo de cultura desenvolvido por Paulo Freire como proposta de diálogo para o processo formativo. Essa proposta didático-pedagógica tem suas raízes no trabalho do educador Paulo Freire, na década de 1960, a partir de sua experiência em Recife com a alfabetização de jovens e adultos e no contexto da criação e desenvolvimento do Movimento de Cultura Popular (MCP). Para Freire (1967, p. 4): “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”. E consiste em: “assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (Freire, 1967, p. 7).

Sendo assim, realizamos intervenções de educação para as relações étnico-raciais por meio dos Círculos de Cultura. De acordo com Padilha (2015), ocorre o encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicam ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem, em qualquer que seja o espaço onde isso aconteça.

Com a realização do Círculo de Cultura, foi possível garantir um momento de educação participativa baseado no diálogo, favorecendo a ação-reflexão-ação e a construção coletiva do conhecimento em educação para as relações étnicas, voltado para a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

A designação Círculo destaca a ideia de que todos se organizam em torno de uma equipe de trabalho, contando com um facilitador que conduz os debates e participa de uma atividade coletiva, onde o ensino e o aprendizado ocorrem de forma mútua e simultânea. E dessa maneira se deu a organização do círculo de cultura desenvolvido nesta pesquisa. De acordo com Freire (1996, p. 139), “Los círculos de cultura eran espacios en los que se enseñaba y se aprendía dialogicamente”. Seguindo essa lógica, o nosso encontro de construção de dados acontecia de forma recíproca, um processo dialógico ao mesmo tempo que ensinávamos sobre relações étnicas, aprendíamos e buscávamos informações que respondessem aos nossos questionamentos de pesquisa, todos trocavam saberes, experiências e interpretações sobre as temáticas em discussão.

Neste contexto, os círculos de cultura foram empregados nesta pesquisa como um importante recurso teórico-metodológico e planejados para ocorrer em momentos distintos, com o objetivo de desenvolver uma proposta pedagógica de atividade coletiva que envolvesse os docentes da Escola Municipalizada Drº Rômulo Galvão de Carvalho, que oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

O círculo de cultura representa uma nova dinâmica na prática pedagógica, ao contar com um mediador/coordenador/animador que orienta o grupo. Com os participantes dispostos em formato circular, é promovida uma interação em que todos podem se observar, configurando um espaço de cultura que preserva a horizontalidade das relações e o respeito à diversidade das pessoas e ao espaço democrático.

Concebida como uma proposta educativa libertadora, os círculos de Cultura oferecem a todos a oportunidade de dialogar, ensinar, aprender, pesquisar e compartilhar práticas e experiências, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e a transformação do contexto vivido. Como o próprio Freire apontou, “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros onde o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (Freire, 1980, p. 28). De acordo com Nepomuceno et al. (2019):

A inserção do círculo de cultura como elemento metodológico tem, como consequência ético-epistemológica, o entendimento de que os (as) participantes da pesquisa são agentes ativos. No decorrer do estudo, cada participante influi diretamente na direção para onde aponta a construção do conhecimento e, por isso, a pesquisa tem caráter formativo (Nepomuceno et al., 2019, p. 6).

Nesse sentido, configura-se como uma metodologia de pesquisa relevante, ao transformar a maneira como o participante é compreendido, não mais como alguém passivo, mas como sujeito ativo, que contribui para a construção coletiva e dinâmica do conhecimento, podendo influenciar e até redirecionar o percurso da pesquisa.

Desse modo, Pimenta e Franco (2008) concebem o círculo de cultura como uma alternativa relevante para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, ao possibilitar a construção de conhecimentos, a produção de dados e a realização de intervenções. Isso se dá pela proximidade entre a problematização promovida nos círculos de cultura e a espiralidade, característica da pesquisa-ação.

Nesta pesquisa, os Círculos de Cultura abordaram temas geradores relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais, como ancestralidade e identidade docente, diversidade e a lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Estes foram estruturados em diversas etapas, que incluíam: Uma dinâmica de apresentação; Uma fase de sensibilização acerca da temática específica de cada círculo; A problematização, na qual eram realizados questionamentos sobre o eixo central a ser explorado, visando provocar reflexões e reunir as opiniões e saberes populares dos professores; A fundamentação teórica, adotada como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre o tema; A reflexão teórico-prática, promovida por meio de discussões que confrontavam o que a literatura recomenda e o que pode ser efetivamente realizado na prática em sala de aula, permitindo o levantamento de dúvidas, dificuldades pessoais e a troca de experiências entre os pares. Por fim, a

elaboração coletiva de respostas, sintetizando as vivências de cada círculo e destacando os aspectos mais significativos.

Sendo assim, os círculos de cultura configuraram-se como processos formativos ancorados na pesquisa-ação crítica, concebidos não apenas como estratégia na construção dos dados, mas como espaço de problematização, produção de saberes e ressignificação das práticas pedagógicas.

1.5 A comensalidade como dispositivo metodológico na pesquisa-ação crítica.

O Círculo de Cultura, metodologia criada por Paulo Freire (1996), é um espaço horizontal de diálogo, onde os saberes populares e a escuta ativa são o centro. Ao incorporar a culinária como linguagem pedagógica no Círculo de Cultura, ampliamos o potencial formativo empregado no objetivo desta pesquisa.

Historicamente, a culinária, enquanto saber que agrega conhecimento, não é valorizada em espaços formais de pesquisa ou de educação. No entanto, recentemente, a mesma emergiu como uma prática cultural, afetiva e epistêmica que confronta os modelos hegemônicos de produção do conhecimento. Conforme Gomes (2012), a afetividade é uma dimensão central na construção das identidades étnico-raciais e valorização dos saberes marginalizados.

Neste trabalho, iremos contemplar o resultado de uma pesquisa voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais que utiliza a culinária como linguagem pedagógica e que valoriza e reconhece os saberes ancestrais e os modos de vida afro-indígena, bem como suas influências no saber/fazer docente.

Nesse sentido, a comida é mais do que nutrientes ou sustento, ela é linguagem, símbolo, história e memória. No contexto da população negra e indígena, os alimentos e os modos de preparo representam saberes transmitidos por gerações, tendo resistido às violências coloniais e ao tempo mesmo sem ter suas histórias contadas nos currículos oficiais. Sendo um dos principais patrimônios de resistência que atravessou os séculos, conforme Guedes (2016), a relação com os alimentos é antiga, por isso a memória é uma forma de articular sensações e sentidos em torno de uma cultura, acrescentando elementos que circulam afetivamente a constituição das identidades, tanto individuais como coletivas. A comida é uma forma de preservar a

identidade, de lembrar as palavras silenciadas e as memórias que não puderam ser escritas.

A culinária foi aplicada por meio da apresentação de pratos típicos que estimularam as narrativas, criando um ambiente de confiança e partilha em que os participantes se tornaram coautores do processo de investigação. A utilização dessa abordagem contribui para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena e para a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento das identidades e promoção de práticas pedagógicas antirracistas, conforme prevê a lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Conforme Souza e Abramowicz (2024, p. 185), “[...] há uma fluidez na narração da própria história quando se está na cozinha e envolvida com a culinária, pois a alimentação funciona, nesse contexto, como início para qualquer conversa”.

De acordo com Souza e Abramowicz (2024, p. 175), “culinária realizada aciona memórias, outras cosmo percepções que fazem emergir um singular circuito dos afetos que auxiliam a ressignificar práticas pedagógicas”. Souza e Abramowicz (2024) salientam que a:

Culinária pode ser um instrumento capaz de significar positivamente a cultura local, [...], pode enaltecer alimentos e tradições suprimidas pelo fast-food, que ocupa o lugar privilegiado nas propagandas e comércios, em virtude da correria do cotidiano social (Souza e Abramowicz, 2024, p. 177).

A culinária, conforme apontam Souza e Abramowicz (2024), constitui um instrumento pedagógico capaz de ressignificar positivamente a cultura local e enaltecer tradições e alimentos historicamente suprimidos pela lógica do fast-food, amplamente difundida nas propagandas e práticas cotidianas. No contexto do ensino das relações étnico-raciais, essa perspectiva ganha relevância ao possibilitar o reconhecimento e a valorização das ancestralidades africanas, indígenas e populares que compõem a formação cultural brasileira.

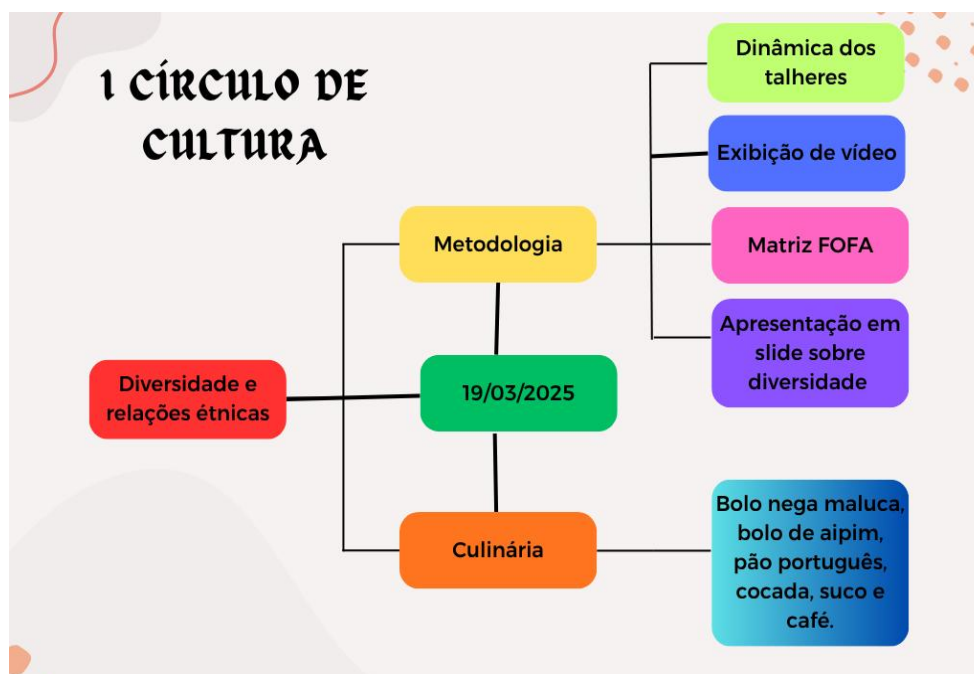
Dessa forma, a pesquisa adota uma perspectiva decolonial, ao reconhecer que o saber não reside apenas nos livros, mas também nas panelas, nos gestos, nos cheiros e nos silêncios, valorizando a culinária como forma de afeto. Podemos reconhecer o potencial que a cozinha e a culinária têm em promover encontros mais alegres, inclusive, para docentes que, em geral, sentem muita vontade de serem acolhidas em seus medos e conflitos (hooks, 2017 *apud* Souza e Abramowicz 2024).

1.6 Organização dos círculos de Cultura

Em uma reunião inicial, foi acordado entre os participantes que os encontros ocorreriam das 17h às 19h, no horário destinado às Atividades Complementares (AC) coletivas. Todos os participantes foram convidados por meio de um card digital enviado via WhatsApp pela direção da escola, com o convite para um bate-papo descontraído no espaço da instituição. Buscando criar um ambiente acolhedor e propício ao diálogo, o local foi organizado em formato de círculo, de modo que todos pudessem se ver e interagir de maneira próxima e horizontal. No centro, dispôs-se uma mesa ampla, coberta com uma toalha de estampa africana vibrante, sobre a qual havia sucos, café e diversos tipos de bolo à vontade. A presença da culinária nesses momentos estava diretamente relacionada à temática da pesquisa, uma vez que os alimentos escolhidos remetiam às influências e às ancestralidades indígena, africana e portuguesa, constituindo um elo simbólico entre o ato de partilhar o alimento e o reconhecimento das raízes culturais que formam a identidade brasileira.

1.6.1 | Círculo de cultura:

Figura 1 - Organização do I Círculo de Cultura.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

O primeiro encontro da nossa conversa ocorreu em 19/03/2025, precedido por um convite para um café com bolo e prosa. À medida que os primeiros participantes

chegavam, iam se acomodando e aguardavam os demais, criando um clima de recepção calorosa e convidativa. Enquanto aguardávamos a chegada dos demais, pequenos diálogos foram se formando naturalmente, contribuindo para um clima leve e descontraído. Todos os interlocutores já se conheciam, seja por trabalharem juntos na mesma instituição desde o início do ano letivo, em anos anteriores ou até mesmo em outros espaços, já que o município possui uma população pequena.

Nesse encontro, realizamos uma dinâmica de apresentação e explicamos a pesquisa, sua metodologia e a proposta da roda de conversa, destacando a temática da tarde: relações étnicas e diversidade. Como já era fim de tarde e os professores estavam com fome, optaram por lanchar antes do início da discussão. Enquanto apreciavam os alimentos, distribuímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura. Ao todo, participaram desse momento 20 pessoas, incluindo professores, a equipe gestora e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Solicitada autorização para gravar a conversa, todos concordaram, então, o aparelho de celular foi colocado numa mesa no centro da sala e deu-se início à gravação.

Figura 2 – Culinária ancestral do I Círculo de Cultura



Fonte: acervo das autoras (2025)

Dessa forma, conduzimos o I Círculo de Cultura, promovendo momentos de diálogo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a diversidade. Os

participantes falavam e ouviam, já que as discussões da roda perpassam por uma perspectiva formativa. A partir dos diálogos direcionados com questões e conceitos, todos participaram da construção de uma metodologia decolonial que possibilitou o avanço das discussões.

Neste primeiro círculo de cultura, o objetivo foi promover a reflexão, o diálogo e a conscientização sobre a importância da valorização das diferenças no ambiente escolar e na sociedade. Os participantes foram instigados a refletir sobre a diversidade por meio das seguintes questões disparadoras: Como a diversidade se manifesta em sua vida e em seu ambiente de trabalho/escola? O que significa diversidade para você? De que forma a diversidade enriquece uma sociedade?

Em seguida, foi apresentado um vídeo com a música Diversidade, de Lenine¹, que serviu como ponto de partida para a reflexão. Os/as professores/as foram convidados/as a identificar e registrar as diversas formas de diversidade representadas no vídeo, compartilhando posteriormente suas percepções com o grupo. Após essa troca inicial, iniciou-se um diálogo sobre as questões disparadoras, abordando como a diversidade se manifesta no contexto escolar, seu significado e sua relevância para a sociedade.

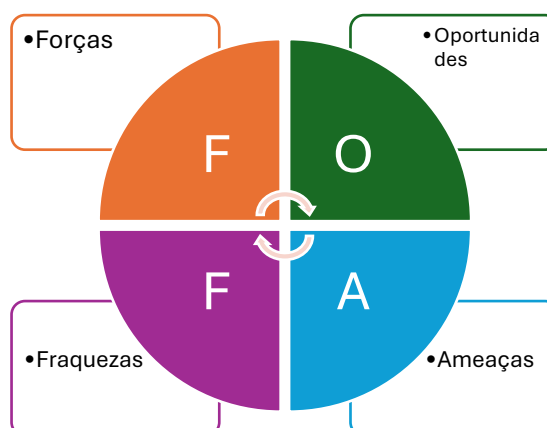
Dando continuidade à discussão, foi realizada uma dinâmica baseada na matriz FOFA/SWOT² na qual foram analisados os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças relacionadas às relações de minorias. O objetivo foi investigar como a diversidade é contemplada na escola e refletir sobre estratégias para fortalecer a valorização das relações étnico-raciais no ambiente educacional.

Nesta pesquisa, a matriz FOFA foi aplicada por meio da metodologia de rotação das estações. A turma foi dividida em quatro equipes, e o espaço foi organizado em quatro estações, cada uma contendo um cartaz com um dos elementos da matriz FOFA: pontos fortes, fraquezas, oportunidades e ameaças.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=29Mj-8RdvUE>

² Uma análise SWOT é uma técnica usada para identificar forças, oportunidades, fraquezas e ameaças para a sua empresa ou até para um projeto específico. Embora ela seja principalmente usada por organizações — desde pequenas empresas e organizações sem fins lucrativos até grandes corporações —, a análise SWOT pode ser usada tanto para fins pessoais quanto profissionais. Disponível em <https://asana.com/pt/resources/swot-analysis>. Acesso 26/03/2025.

Figura 3 - Organograma da matriz SWOT/FOFA



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Cada equipe iniciou a atividade em uma estação específica, concentrando-se na resposta à questão proposta. Ao sinal do coordenador, os grupos rotacionaram para a estação seguinte, enquanto um integrante, denominado maquinista, permanecia no local para receber uma nova equipe, apresentando o tema da estação e explicando as contribuições registradas pelos participantes anteriores. Todas as equipes passam por todas as estações. Ao final, os registros foram reunidos e discutidos coletivamente em uma sistematização dialogada, permitindo uma reflexão mais ampla sobre o trabalho com as relações étnicas e a diversidade no contexto escolar.

Finalizamos com a dinâmica dos talheres, na qual foram dispostos sobre a mesa utensílios de diferentes cores e formatos. Um representante de cada grupo foi convidado a apresentar sua percepção da diversidade. Em seguida, cada participante compartilhou os critérios utilizados para realizar a escolha. A roda de conversa continuou com diálogos sobre a percepção dos professores em relação às diversidades no ambiente escolar. Encerramos o encontro com agradecimentos e reflexões sobre a importância de promover uma educação antirracista que acolha e valorize as diversidades.

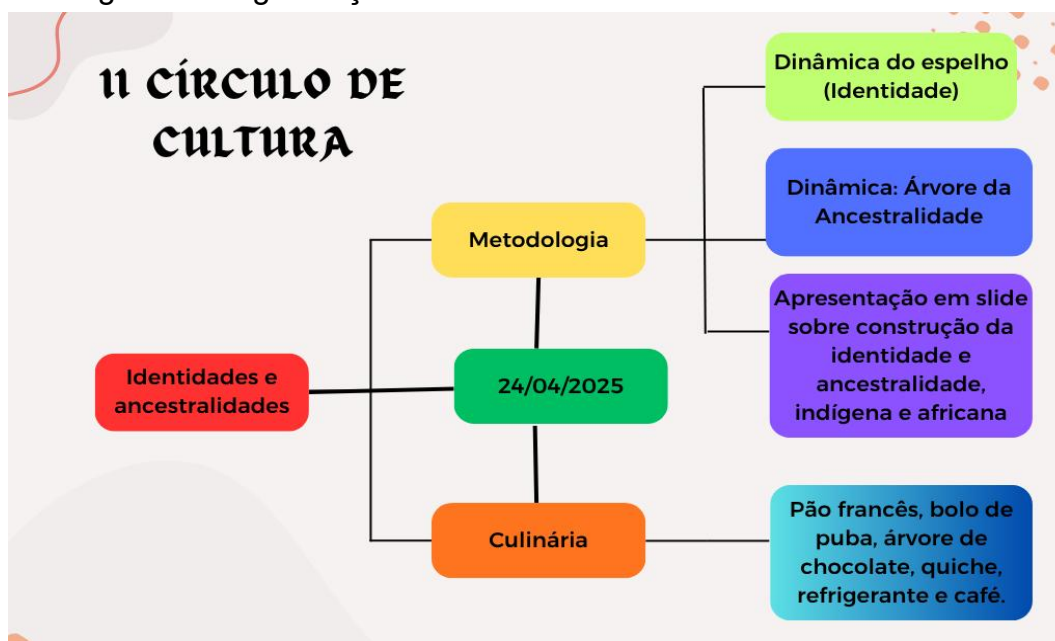
O círculo de cultura sobre relações étnico-raciais e diversidade realizado como parte desta pesquisa se configurou como um espaço de diálogo aberto e reflexivo, propiciou a troca de experiências entre os participantes e a construção de conhecimento de maneira coletiva. O encontro reuniu professores, gestores e técnicos

da Secretaria Municipal de Educação, harmonizando um ambiente acolhedor e favorável à escuta ativa.

1.6.2 II Círculo de cultura:

O segundo Círculo de Cultura foi realizado no dia 24/04/2025, com duração de duas horas. Antes do encontro, enviamos um card/convite pelo *WhatsApp* para todas as professoras, que compareceram em sua totalidade. Preparamos uma mesa farta, com bolos, torta salgada, café e refrigerantes, criando um ambiente acolhedor para momentos de degustação e prosa.

Figura 4 - Organização do II Círculo de cultura



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Nesta edição, trabalhamos o tema “Identidades e Ancestralidades”, com o objetivo de valorizar a história de vida e os saberes ancestrais que influenciam a identidade e a prática pedagógica das colaboradoras da pesquisa. Propusemos um convite à reflexão: que cada participante pudesse falar sobre quem é, de onde vem e o que carrega em sua caminhada. Um olhar para dentro e para trás, na busca de reconhecer como a herança dos(as) ancestrais ecoa na forma de educar de cada um(a).

Para o início da conversa, foi realizada a saudação e a justificativa desse encontro. Em seguida, foi o momento do café.

Figura 5 – Culinária ancestral do II Círculo de Cultura

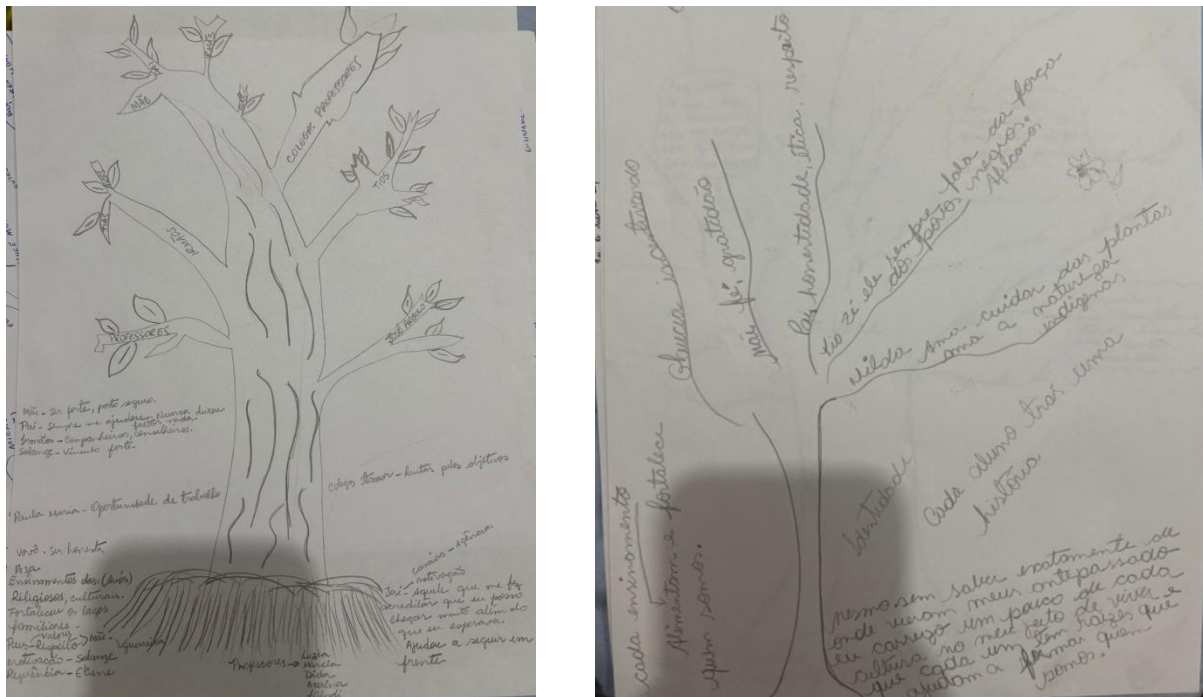


Fonte: Acervo das autoras (2025)

Entre um papo e um pedaço de torta, lançamos a dinâmica do espelho, onde os professores deveriam pegar o espelho e olhar além da aparência física, apresentando-nos a constituição daquele indivíduo por trás do que víamos, a partir das seguintes proposições: De quais etnias você sente que faz parte ou foi influenciado(a)? Que ancestralidades (indígena, africana, cigana, europeia, entre outras) estão presentes na sua história? Como você constituiu a sua identidade docente? Sentados em cadeiras dispostas em círculo, todos participaram da atividade e tivemos a oportunidade de refletir sobre a composição da identidade étnica, bem como docente, de cada um presente naquele momento, desvelando importantes histórias de vida. Assim adentramos na discussão sobre identidade étnica.

Posteriormente, realizamos a dinâmica da árvore da ancestralidade. Cada professor recebeu uma folha de papel para desenhar uma árvore, sem identificação. Nos galhos, escreveram nomes, memórias, ensinamentos ou tradições de pessoas que marcaram sua trajetória (familiares, professores, figuras históricas, referências culturais). E nas raízes, escreveram valores e conhecimentos que receberam dessas pessoas e que levam para sua prática docente. Por fim, alguns socializaram os itens da sua árvore. A seguir, apresentamos dois modelos das árvores elaboradas.

Figura 6 – Árvore da ancestralidade



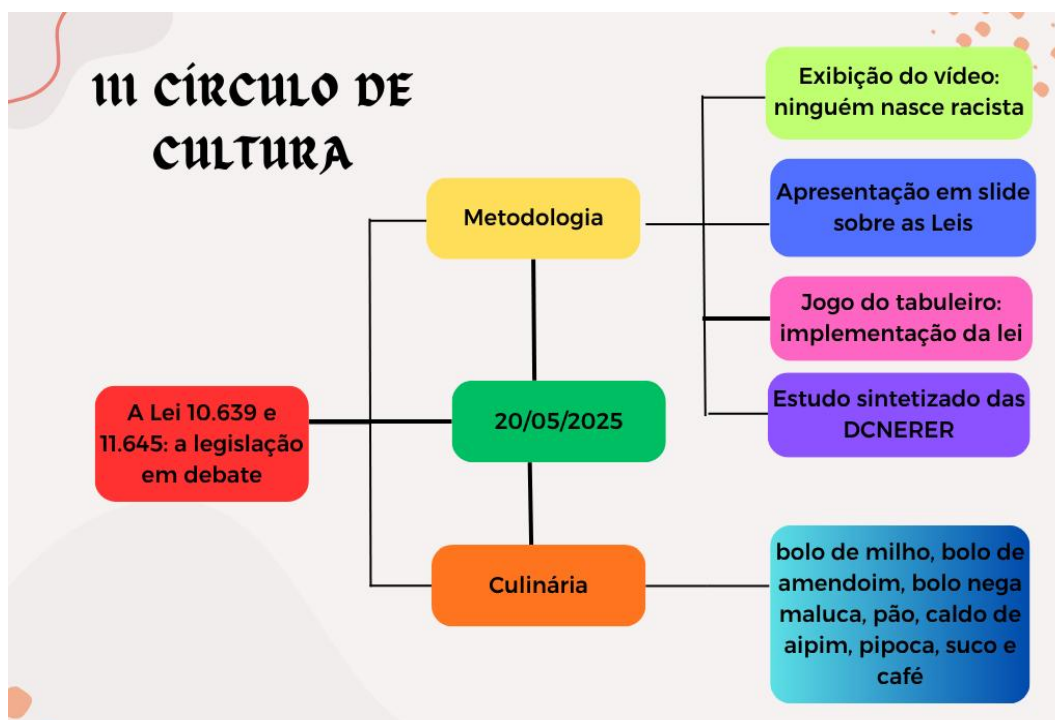
Fonte: acervo das autoras (2025)

Dando continuidade à socialização, a pesquisadora fez um breve diálogo sobre o conceito de identidade e ancestralidade, inclusive com sugestões de como levar a ancestralidade para o dia a dia da sala de aula.

Para finalizarmos o encontro, realizamos a saudação aos docentes, e estes foram convidados a refletir sobre a importância da ancestralidade para a prática pedagógica, e também receberam um cartão com um chocolate simbolizando a árvore da ancestralidade.

1.6.3 III Círculo de cultura:

Figura 7 - Organização do III Círculo de Cultura.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

O terceiro encontro do Círculo de Cultura foi realizado no dia 20 de maio de 2025, com a proposta de investigar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas práticas pedagógicas das professoras da escola em foco. Com duração de 2 horas e 20 minutos, o evento foi conduzido por meio de uma abordagem lúdica que possibilitou a interação entre os educadores e a construção coletiva de conhecimento.

A dinâmica do encontro teve início com a apresentação da culinária do dia, que incluiu bolo de milho, bolo de amendoim, bolo nega maluca, pão caseiro, caldo de aipim e pipoca. Os pratos de milho, amendoim e aipim fazem referência à alimentação indígena, uma vez que esses alimentos eram fundamentais e cultivados pela terra. O milho e a mandioca, por exemplo, eram utilizados tanto na alimentação quanto na preparação de bebidas, que na cultura indígena eram tradicionalmente feitas pelas mulheres. O pão de trigo, uma herança cultural portuguesa, é destacado por Câmara Cascudo (1983) como um alimento amplamente consumido pelos portugueses. Por sua vez, o bolo “nega maluca”, apesar de não ser um alimento ancestral, provoca discussões sobre o racismo, uma vez que seu nome é considerado uma expressão depreciativa que sexualiza a imagem da mulher negra. Além disso, a associação da

palavra “maluca” tem a intenção de deslegitimar a capacidade de discernimento e inteligência das mulheres negras (Tribunal Superior Eleitoral, 2022, p. 83).

Figura 8 – culinária de origem afro-indígena e portuguesa



Fonte: acervo das autoras (2025)

Dando continuidade às atividades, os objetivos do encontro foram apresentados, seguidos de uma breve explanação da pesquisadora sobre as leis de ações afirmativas. Todos os participantes foram convidados a se servir e a degustar um banquete composto por iguarias de origens ancestrais. Ao redor da mesa, a socialização se intensificava, refletindo que a refeição é uma atividade que une e aproxima as pessoas. Conforme afirmado por Guedes (2016), “a comensalidade, em sua essência, tem a premissa básica de unir pessoas em torno do alimento e, por meio dele, permitir-lhes o estabelecimento de relações que se revestem de questões de reciprocidade”. Dessa forma, a comensalidade facilita a criação de vínculos sociais, mediadas por afetos e práticas culturais.

Para o desenvolvimento das atividades, foi exibido um vídeo intitulado “Ninguém nasce racista³: continue criança”. A partir desse material, foram propostas questões disparadoras para promover a reflexão sobre a temática: O que mais te impactou no vídeo? Por quê? Quais espaços e momentos escolares revelam a reprodução sutil do racismo (uniformes, materiais didáticos, linguagem,

³ <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>. Acesso em 20/05/2025.

representações etc.)? Já ocorreram casos de racismo na escola? Como se dá a implementação das Leis 10.639 e 11.645 na escola? Quais são os desafios para sua implementação?

Para contextualização, foi apresentada a cartilha das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foram destacados trechos que contemplam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, além de como a lei busca combater o racismo, promover a diversidade e implementar ações educativas voltadas para a luta contra a discriminação racial.

Posteriormente, realizamos a dinâmica com o tabuleiro da lei 10.639/2003. Organizados em grupo, os professores analisaram o tabuleiro para conhecer a história dos professores contada no jogo. Discutir cada cena usando as cartas. Fazer marcações no tabuleiro indicando aliados, situações desafiadoras, oponentes e oportunidades. Em seguida, identificam-se os desafios e oportunidades específicos da escola.

Durante a atividade, os professores puderam conjecturar sobre a importância da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, à medida que discutiram sobre os desafios e oportunidades na aplicação dessas leis em suas práticas cotidianas. O formato do Círculo de Cultura permitiu a troca de saberes e contribuiu para os participantes compartilharem experiências, estratégias e elaborarem ações para implementar a educação antirracista e o reconhecimento da diversidade cultural no espaço escolar.

Finalizamos com a atividade da Caixa de Expressões Racistas. Por meio de uma roda de conversa, levantamos junto aos docentes o que eles sabem sobre o racismo, sua sutileza e as expressões racistas que conhecem. Em seguida, os professores foram divididos em dois grupos e separamos as expressões de seus significados e, durante a dinâmica, um representante de um grupo lia uma expressão enquanto um integrante do outro grupo tentava identificar seu significado. Após essa etapa, foi realizada uma reflexão sobre atitudes e falas racistas, a representatividade da população negra em nossa sociedade e formas de substituir esse tipo de linguagem por alternativas respeitadas e inclusivas.

1.7 Análise de dados

Realizamos três encontros. Cada encontro foi gravado e fotografado e, posteriormente, transcrito e analisado com base na análise de conteúdo de Bardin. De acordo com a autora (1977, p. 42):

A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção de mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Nesse sentido, a análise girou em torno das três etapas, conforme propõe Bardin: 1) pré-análise, com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). Seguido pela leitura flutuante do material selecionado. 2) Exploração do material, nesta etapa, o *corpus* selecionado será analisado mais criteriosamente, o objetivo é definir unidade de registro e unidade de contexto, “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). E 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, esta etapa seguirá os princípios estabelecidos por Bardin: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade e produtividade

Além da análise categorial, que, conforme Bardin (1977), envolve o desmembramento do texto em categorias agrupadas por analogia, essa abordagem se destaca como a mais adequada para investigar valores, opiniões, atitudes e crenças a partir de dados qualitativos. A categorização foi estabelecida com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico.

1.8 Caracterização do município

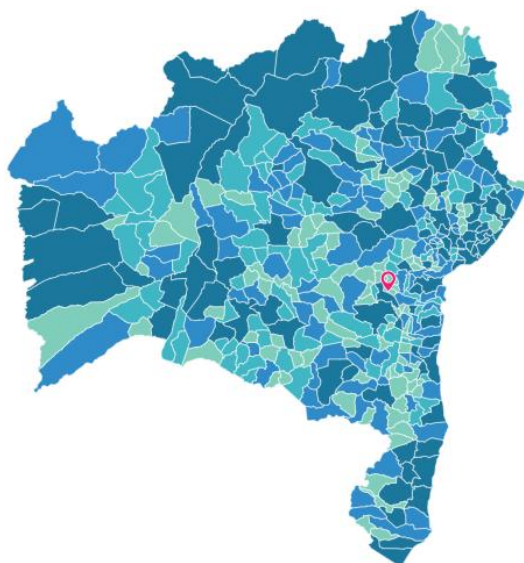
Minayo (2010) preconiza que o pesquisador precisa estar atento ao local que escolheu para investigar e justificar o porquê desta escolha. Essa etapa é essencial, a seleção de um grupo específico para a pesquisa deve ser fundamentada na relevância do grupo para o objeto de estudo antes de iniciar o trabalho em campo. Assim, fatores como a conveniência, disponibilidade e acessibilidade dos participantes produzem interações significativas. Além disso, é importante considerar aspectos

como a representatividade, os contatos previamente estabelecidos e a adequação às questões éticas que serão determinantes para o sucesso do estudo.

A escolha deste campo de pesquisa justifica-se pelo fato de a pesquisadora atuar como professora efetiva e estar vinculada a uma Unidade Escolar no município de Itaquara. Ademais, minha trajetória profissional como docente e, posteriormente, como Coordenadora na Secretaria de Educação revelou a importância e a urgência de se investigar as políticas públicas externas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O município de Itaquara–BA foi definido como o cenário ideal para o desenvolvimento deste estudo por atender aos critérios estabelecidos, como a acessibilidade da pesquisadora ao campo e a receptividade dos participantes envolvidos.

Figura 9 - Mapa de localização do município de Itaquara–BA.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itaquara/panorama>

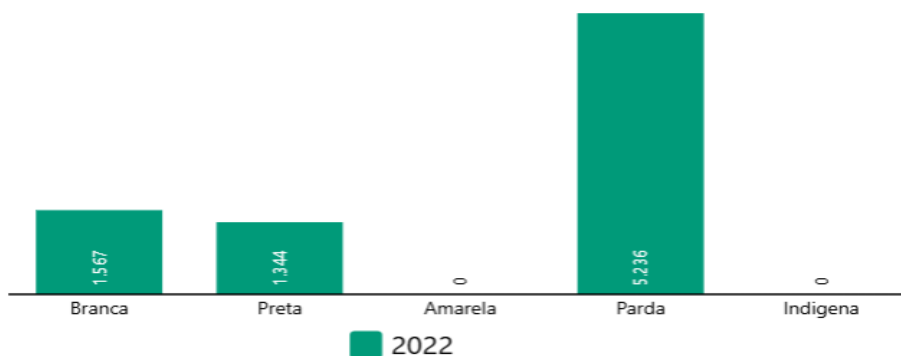
A história do município de Itaquara remonta ao século XIX, quando Dom João VI concedeu uma sesmaria na região ao bandeirante e desembargador Manoel Souza Santos. Posteriormente, formou-se o povoado chamado “Caldeirão de Diogo”, cuja economia era baseada no comércio de gado. No ano de 1914, entre janeiro e fevereiro, uma grande enchente recai sobre Itaquara. As ruas de Baixa de Areia e Carro Quebrado, Praça Tiradentes e 15 de Novembro foram arrastadas pelas águas. Já em 1919, uma epidemia de varíola dizimou parte da população.

Em 1918, foi criado o distrito de Caldeirão, inicialmente pertencente ao município de Areia, atualmente conhecido como Ubaíra. Um marco histórico importante foi a construção da Estação Ferroviária, que impulsionou o progresso do povoado. Em 1924, o distrito passou a integrar o município de Santa Inês. Finalmente, em 19 de julho de 1926, a aprovação do projeto de Lei Estadual nº 1.873 resultou na criação do município de Itaquara. O nome “Itaquara” tem origem tupi e significa “toca de pedra”, derivado da junção dos termos *itá* (pedra) e *kûara* (toca).

Itaquara está localizado entre as coordenadas aproximadas de latitude - 13°27'03'' e longitude 39°56'28'', a uma altitude média de 578 m acima do nível do mar e caracteriza-se pelo clima subúmido a seco. Faz divisa com os municípios de Santa Inês, Cravolândia, Wenceslau Guimarães e Jaguaquara. O município possui uma área de 344,093 km² e está situado a 302 km da capital, Salvador. E as principais vias de acesso são as rodovias BA-250 e BR-420.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), em 2022, a população de Itaquara era de 8.153 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de 23,69 hab/km². Do total de habitantes, 5.059 residem em áreas urbanas, enquanto 3.094 em áreas rurais, correspondendo a um grau de urbanização de 62,05%. Em relação à identidade de gênero, a população é ligeiramente majoritária do sexo feminino, representando 50,01%, enquanto o sexo masculino corresponde a 49,99%. Quanto à faixa etária, 62,30% dos habitantes estão na faixa de 15 a 59 anos. Em relação à etnia, a população da cidade se autodeclara como predominantemente parda, não dispondo de pessoas quilombolas e nem indígenas, conforme explicitado no gráfico abaixo.

Figura 10-gráfico de identificação raça/cor da população de Itaquara.



Fonte: <https://censo2022.ibge.gov.br/> (2025)

Em relação à economia, o salário médio mensal da população ocupada compreende 1,6 salários mínimos. Na economia, o PIB per capita em 2021 ficou estimado em R\$ 12.028,25. O município aparece avaliado como muito baixo no objetivo de “Trabalho Decente e Crescimento Econômico” na classificação do índice de desenvolvimento sustentável das cidades. Na dimensão da saúde, a taxa de mortalidade infantil média é de 25 para cada mil nascidos vivos.

Em 2015, no âmbito da produção agrícola de lavouras permanentes, Itaquara destacou-se no cultivo de maracujá, representando 15,6% da produção total do território de identidade. Já nas lavouras temporárias, o município teve destaque na produção de tomate, correspondendo a 15,2% do total do território.

Da organização da educação pública em Itaquara

O município possui 12 unidades escolares, das quais seis estão localizadas na zona rural e cinco na área urbana, além de uma escola de nível médio da Rede Estadual, atendendo, respectivamente, 1.210 e 222 estudantes. No ensino superior, o município conta com uma turma do Parfor⁴ no curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), voltado para a formação de profissionais da educação.

Quanto à Educação Inclusiva, o município dispõe do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEM), que oferece suporte educacional, psicológico, psiquiátrico e psicopedagógico aos estudantes com deficiência da rede municipal. Fundado em 2024, o CAEEM foi fruto de anos de dedicação da professora Andrea Oliveira, com apoio da gestão municipal. Antes da criação do Centro, os atendimentos eram realizados em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola, que não dispunha de espaço adequado para a realização de diversas atividades e serviços especializados. Embora essa sala tenha sido o primeiro espaço conquistado, uma vez que até o ano de 2017 não havia nenhum tipo de atendimento aos estudantes com deficiência no âmbito do município.

⁴ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 94,5%, considerada baixa se comparada a outros municípios do estado e do país. Já a taxa de alfabetização corresponde a 78,57% de alfabetizados e 21,43% de não alfabetizados.

Em 2023, a educação básica do município apresentou os seguintes resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2023): nos anos iniciais, a nota alcançada foi 5,3, superando a meta estabelecida de 4,2. Já nos anos finais, a nota obtida foi 4,1, ligeiramente abaixo da meta de 4,2. No Colégio Estadual, o desempenho foi de 3,4, superando a meta de 3,3.

Em relação à aprendizagem, os estudantes do 5º ano apresentaram apenas 24% de proficiência em Língua Portuguesa e 12% em Matemática. Para o 9º ano, os índices foram ainda mais baixos: 14% em Língua Portuguesa e 4% em Matemática, evidenciando que a maioria dos estudantes não alcança um nível satisfatório de aprendizagem.

No aspecto da equidade, que mede o nível de aprendizagem suficiente para a etapa em diferentes grupos sociais, os anos iniciais registraram 57% em Língua Portuguesa e 51% em Matemática, considerados índices altos. Porém, nos anos finais, os resultados foram significativamente baixos, com 18% em Língua Portuguesa e 0% em Matemática.

Por fim, os indicadores de rendimento escolar, que incluem as taxas de aprovação, reprovação e abandono, estão apresentados a seguir.

Figura 11 — taxas de rendimento por etapa dos estudantes de Itaquara.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	3,5% sem dados	0,3% sem dados	96,2% sem dados
Anos finais	14,3% sem dados	4,1% sem dados	81,6% sem dados
Ensino médio	0,9% sem dados	1,8% sem dados	97,3% sem dados

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2916708-itaquara/taxas-rendimento>, (2025)

A análise detalhada dos dados revela uma alta taxa de reprovação entre os estudantes do 3º, 5º, 6º e 7º ano, totalizando 52,6% de reprovações na rede municipal.

Esse índice contribui para uma taxa de distorção idade-série de 6,6% nos anos iniciais, o que significa que, a cada 100 alunos, 7 apresentam atraso escolar de dois anos ou mais. Nos anos finais, a taxa de distorção é ainda mais preocupante, chegando a 32%, indicando que aproximadamente 33 em cada 100 alunos estão com atraso escolar de dois anos ou mais.

1.9 Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipalizada Dr. Rômulo Galvão de Carvalho, fundada em 11 de dezembro de 1965 pelo Governo do Estado na gestão do Prefeito João Lula dos Santos. E construída num terreno doado por um morador, o Senhor Astor Araújo e habitada por pessoas de poder econômico baixo, sua autorização de funcionamento é datada de 06 de maio de 1981. E seu cadastro no MEC está sob o número do INEP 29226074.

Situada no Alto da Rua Nova, nº 01, no município de Itaquara-BA, a escola Rômulo Galvão de Carvalho, nome dado em homenagem ao ex-secretário de educação e também deputado estadual na época de sua fundação, era uma escola que funcionava apenas no Ensino Fundamental I no período diurno. Após alguns anos, passou a ofertar o Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos — EJA. Nos dias atuais, a escola oferta apenas o Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, no ano de 2009, a escola foi reformada, passando por melhorias em sua estrutura física, quando também foi municipalizada, tornando-se responsabilidade do município, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.394/96: “V — oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental...” (Brasil 1996). A escola tem como missão:

Assegurar um ensino eficaz, que garanta a permanência dos alunos na escola, proporcionando a formação integral de cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade, com equidade e universalidade, consolidando uma aprendizagem de qualidade (PPP, 2022, SP).

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico (2022) do colégio, sua estrutura organizacional está assim configurada: 01 diretora, 02 vice-diretoras (por ser denominada de escola de Médio Porte), 01 secretária, 01 auxiliar administrativo, 04 docentes efetivos, 10 docentes em Regime de Prestação de Serviço, 04 agentes de

administração, 03 merendeiras e 05 serviços gerais. O colégio possui um quantitativo de 313 alunos matriculados.

Em relação à estrutura física, o colégio possui documentação e terreno próprios. Conta com 07 salas de aula todas climatizadas, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de professores que também funciona como sala da coordenação, 04 banheiros, sendo 02 femininos e 02 masculinos, ambos são acessíveis para pessoas com deficiência, 01 cozinha pequena, 01 dispensa, 01 corredor, 01 área coberta, comumente utilizada para realização de eventos como: reuniões de pais, projetos pedagógicos e apresentações artísticas dos estudantes e da comunidade, área livre para recreação com dois parques de madeira.

Na comunidade, observa-se que, apesar de a escola estar localizada em uma área urbana, os pais dos alunos geralmente trabalham na zona rural. As mães, em sua maioria, dedicam-se às atividades domésticas⁵, possuem baixa escolaridade e acesso limitado a conhecimentos técnicos. A maioria das famílias sobrevive com renda proveniente do trabalho, e o Programa Bolsa Família desempenha um papel importante na complementação da renda familiar, beneficiando 75,71% dos estudantes⁶.

No que tange à declaração de cor/etnia no Censo Escolar 2024, de acordo com dados cedidos pela Secretária Escolar, foi possível constatar que dos estudantes matriculados, 64,86% se autodeclararam pardos, 26,52% pretos e 8,33% brancos, sendo assim a escola tem uma predominância de discentes negros.

1.10 Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, utilizou-se um questionário *online* por meio da plataforma *Google Forms*. Os dados construídos revelam padrões significativos em relação à distribuição de gênero, etnia, formação acadêmica, tempo de docência, tipo de vínculo empregatício, carga horária e religião. Essas informações foram organizadas em um quadro, no qual cada participante foi identificado com nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos para garantir o anonimato dos

⁵ Dados coletados na ficha de matrícula dos estudantes

⁶ Dados coletados no sistema Presença

colaboradores da pesquisa. E optamos por chamar todos os colaboradores pelo gênero feminino, já que 89% dos participantes correspondem a este gênero.

Quadro 1 - Identificação dos participantes da pesquisa

Professora	Gênero	Idade	CH	Etnia	Formação	Atuação no magistério	Tipo de vínculo	Religião
Mel	Feminino	24	20h	Parda	Graduanda	2 anos	Contrato	Evangélica
Amor Próprio	Feminino	48	40h	Preta	especialização	22 anos	Efetiva	Nenhuma
Maria	Feminino	33	40h	Parda	Especialização	11 anos	Contrato	Evangélica
Gatinha Manhosa	Feminino	47	40h	Parda	especialização	28 anos	Efetiva	Várias religiões
Aninha	Feminino	36	40h	Parda	Graduação	11 anos	Contrato	Evangélica
Sassá Periquito	Masculino	50	40h	Branco	especialização	32 anos	Efetivo	Católico
Rhute	Feminino	49	20h	Parda	Graduação	10 anos	Contrato	Evangélica
Nilda	Feminino	45	20h	Branca	Graduanda	3 anos	Contrato	Evangélica
Roberto	Masculino	25	20h	Pardo	Graduando	1 ano	Contrato	Evangélico
Lu	Feminino	44	20h	Parda	Graduação	10 anos	Contrato	Evangélica
Amor	Feminino	40	20h	Preta	Graduação	20 anos	Contrato	Católica
Nanda	Feminino	34	20h	Parda	Graduação	6 anos	Contrato	Evangélica
Flor de Lis	Feminino	39	20h	Parda	Graduanda	4 anos	Contrato	Evangélica
Claudia	Feminino	37	20h	Preta	Graduanda	8 anos	Contrato	Católica
Dea	Feminino	40	40h	Preta	Graduação	20 anos	Contrato	Evangélica
Arlete	Feminino	39	40h	Parda	Graduação	18 anos	Contrato	Católica
Eli	Feminino	4	40h	Preta	Graduação	28 anos	Efetiva	Evangélica
Caroline	Feminino	44	40h	Parda	Graduação	20 anos	Efetiva	Católica

Fonte: elaborada pelas autoras (2025)

A análise dos dados coletados revela uma diversidade considerável entre os professores em relação à cor/etnia, tempo de atuação no magistério e religião. No entanto, o grupo apresenta uma predominância do sexo feminino (89%) em um universo de 18 professores.

Esses dados corroboram a estatística do cenário educacional brasileiro,⁷ onde a docência dos anos iniciais do ensino fundamental é historicamente ocupada por mulheres. A predominância feminina na pesquisa sugere que a docência ainda é uma profissão marcada por gênero, reafirma a histórica feminização da profissão.

⁷ De acordo com INEP, no ano de 2023 no Brasil, dos docentes que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais, 85,2% eram mulheres. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDU0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

Em termos de autodeclaração de cor/etnia, a maioria dos professores se identifica como parda (62,5%) ou preta (25%), evidenciando a presença significativa de docentes negros na pesquisa, indicando um certo avanço na inclusão, conforme exposto no gráfico:

Quanto à formação acadêmica, 31,3% ainda estão cursando a graduação, enquanto 43,8% possuem graduação completa e 25% têm especialização, o que, de modo geral, indica um nível de qualificação adequado para a docência. Contudo, a quantidade de especialistas reforça a necessidade de maiores investimentos em formação continuada, principalmente para garantir a implementação de políticas públicas afirmativas.

É importante destacar a predominância de contratos temporários entre os docentes, que corresponde a 81,25%. Essa situação pode gerar instabilidade na carreira docente e comprometer a implementação de ações de educação para as relações étnico-raciais, uma vez que esse trabalho requer formação continuada e continuidade dos projetos pedagógicos.

O tempo médio de docência dos participantes é de 13,7 anos, variando entre 1 e 32 anos. Os docentes com mais de 20 anos de experiência tendem a ser efetivos e, conseqüentemente, de maior idade, enquanto aqueles com menos tempo de docência são geralmente contratados e pertencem à faixa etária mais jovem.

Há uma predominância de professores com carga horária de apenas 20 horas semanais, sendo 56,3% dos docentes em atuação.

Por fim, tratamos da diversidade religiosa dos participantes, sendo que mais da metade dos participantes (62,5%) se identificam como evangélicos/protestantes e a outra parte como católicos ou sem religião. Em um contexto de ensino laico, é essencial que as crenças pessoais dos docentes não interfiram na promoção de uma educação inclusiva e plural.

Mediante a construção dos dados da pesquisa, as professoras colaboradoras compartilharam os motivos que as levaram a optar pelo Magistério, uma escolha marcada por vivências pessoais, expectativas individuais e influências principalmente do contexto econômico.

A maioria das professoras que colaboraram com a pesquisa expressou seu apreço pela docência, o desejo de ser professora, seja pela influência positiva de algum professor na sua trajetória acadêmica, seja pela convivência com familiares docentes. Por outro lado, deparamos com professoras que escolheram a profissão por “falta de outra opção”, evidenciando a necessidade de ter um emprego, o ingresso no mundo do trabalho, enxergando no magistério uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho. Segundo Gatti (2010), há por alguns a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade.

Estes professores relatam que o magistério não seria a sua opção de profissão, entretanto, ao ingressarem na carreira, conseguiram estabelecer uma relação e constituíram uma identidade docente.

No capítulo seguinte, abordaremos as articulações teóricas que embasam as discussões dos dados desta pesquisa.

2. SABERES QUE ALIMENTAM AS ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

Esta seção destina-se à escrita do referencial teórico que embasa as discussões dos dados desta pesquisa, estruturada numa discussão sobre a formação docente articulada com uma revisão de literatura que aborda as discussões sobre formação docente, seguido da abordagem sobre identidade e ancestralidade, a lei 10.639/2003 e os desafios da sua implementação, a Educação na/da/para as diferenças e racismo e educação antirracista.

2.1 A formação docente

Este tópico discute as perspectivas da formação docente no Brasil, explorando seus principais conceitos e modalidades. Além disso, apresenta os estudos analisados na revisão de literatura, destacando as concepções de formação docente evidenciadas nessas pesquisas. O termo está empregado neste trabalho como formação docente ou formação de professores.

Segundo Rodriguez, citado por Garcia (1995, p. 22), a formação de professores consiste em um “ensino profissionalizante para o ensino”, configurando-se como uma atividade intencional voltada à profissionalização do indivíduo que assume a responsabilidade pela educação das gerações futuras. Enquanto Garcia, a formação de professores pode ser conceituada como:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1995, p. 26).

Garcia entende a formação docente como um processo contínuo de aprendizagem profissional, que integra teoria e prática, visando ao desenvolvimento do professor e à melhoria da educação escolar.

Para Ferry, a formação de professores se configura em três dimensões:

Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, como acabamos de ver, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores,

influenciando o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (Ferry *apud* Garcia, 1995, p. 22–23).

Dessa forma, Ferry evidencia que a formação de professores deve ser compreendida como um processo complexo e articulado, que não está limitada a simples transmissão de conteúdo. Mas, trata-se de um percurso que integra saberes científicos, pedagógicos e éticos, voltado à constituição de um profissional consciente que reflete criticamente sobre sua prática.

De acordo com (Nóvoa *apud* Santos, 2010), existem duas concepções predominantes de formação no campo educacional: a estruturante e a interativo-construtivista. A primeira está associada ao paradigma tradicional, comportamentalista e escolar-universitário, fundamentado na racionalidade técnica. Nesse modelo, a formação docente é orientada pelos saberes produzidos na academia, que devem ser seguidos prescritivamente pelos professores, sem valorizar os conhecimentos construídos ao longo de sua prática profissional.

Por outro lado, a concepção interativo-construtivista baseia-se na racionalidade prática, de caráter dialético, reflexivo e investigativo. Nessa perspectiva, a formação é entendida como um processo contínuo de construção e reconstrução do fazer docente, no qual o professor é reconhecido como sujeito ativo de sua aprendizagem. Essa abordagem enfatiza as necessidades dos educadores, os contextos educativos e a dimensão coletiva do trabalho escolar, compreendendo a escola como um espaço de formação permanente Santos (2010).

A formação docente é um dever do Estado, ao estar preconizada na constituição de 1988, em seu artigo 39, parágrafo 2º, que estabelece:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Brasil, 1988).

Sendo assim, a mesma deve ser permanente e contínua com o intuito de promover mudanças na prática pedagógica e garantir educação de qualidade.

A formação docente também é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que amplia as discussões e estabelece princípios e

diretrizes que devem ter como base a integração entre teoria e prática, conforme os artigos 61 e 62:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I — a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

Enquanto o artigo 67 reforça a valorização do profissional docente, abrangendo o direito à formação continuada e condições de trabalho adequadas, que permitam ao professor planejar, estudar e aperfeiçoar-se constantemente, elementos essenciais para melhorar a qualidade da educação.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

A partir da promulgação da lei que tornou obrigatória a formação em nível superior para todos os docentes da educação básica (Brasil, 1996), o governo passou a desenvolver e implementar um conjunto de políticas relevantes voltadas à formação de professores. Essas iniciativas, direcionadas sobretudo aos cursos de licenciatura, tiveram como propósito elevar o nível de qualificação dos profissionais que já atuavam na educação básica, buscando fortalecer sua formação teórica e prática.

O Plano Nacional de Educação de 2001 atribuiu aos estados e municípios a formação de seu profissional docente em serviço. Essa decisão abriu caminho para que vários tipos de instituições ofertassem formação, muitas dessas da iniciativa privada que nem sempre ofertava cursos de qualidade. O Novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, retoma a importância da discussão acerca da formação inicial e continuada de professores e traz as metas 17 e 18, que preconizam a

valorização do magistério visando equiparar os rendimentos docentes com os demais profissionais de mesma escolaridade e a elaboração de plano de carreira, já que a valorização está atrelada ao processo de formação inicial e continuada. Assim, a formação de professores no Brasil sempre emerge de alguma pressão social, de forma imediatista e fragmentada, que por vezes não atende às demandas formativas desses profissionais de maneira que contribua para a práxis pedagógica.

Para subsidiar as instituições de formação de professores a atenderem as proposições dos planos, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução CNE/CP 2/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015b). E visa garantir uma formação docente consistente, integrada, reflexiva e socialmente comprometida, articulando formação inicial e continuada, teoria e prática, e valorizando a escola como espaço de desenvolvimento profissional e humano.

2.1.1 Formação Inicial e Continuada de Professores

A formação inicial de professores refere-se ao processo de titulação que permitirá ao profissional a inserção na profissão docente. Trata-se da formação que confere a habilitação profissional necessária para atuar na educação básica, assegurada pela titulação legal correspondente. Segundo Borges (2010), é essa etapa formativa que marca o início da identidade profissional do docente, constituindo-se como o momento em que o sujeito passa a se reconhecer e ser reconhecido como profissional da docência.

A formação inicial destaca-se exatamente pelo fato de preparar para o exercício do magistério, dessa forma, a Resolução CNE/CP 2/2015 considera:

[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumido em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvido pelas instituições de educação credenciadas. (Brasil, 2015b, p. 4).

A formação continuada refere-se às atividades formativas realizadas pelo profissional já titulado, cuja qualificação foi obtida na formação inicial, independentemente de estar ou não em exercício na docência. Essa etapa visa o aprimoramento permanente e pode ocorrer por meio da participação em eventos

promovidos por instituições formativas voltadas à educação. Em relação à formação continuada, a Resolução CNE/CP 2/2015 aborda que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

Art. 17 § 1º [...] A formação continuada envolve:

- I - Atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II – Atividades e/ou cursos de atualização;
- III – Atividades e/ou cursos de extensão;
- IV – Cursos de aperfeiçoamento;
- V – Cursos de especialização lato sensu;
- VI – Cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional;
- VII – Cursos ou programas de doutorado (Brasil, 2015, p. 14)

A formação continuada é um caminho para sanar lacunas formativas, ampliando seu potencial profissional. E que tem se expandido no final do século XX, corroborando a ideia da atualização constante à medida que os conhecimentos e as tecnologias mudam. Ou seja, “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanços na formação dos profissionais” (Gatti, 2008, p. 58). Mas, que por muitas vezes assume o papel compensatório da formação, suprimindo a demanda deixada pela formação inicial.

Contudo, a nova resolução 02/2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, não apresenta a formação continuada como objeto na sua centralidade, aparecendo de forma secundária no cap. 2, art. 6º, incisos VI, VII e VIII:

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

Essa ausência configura uma ruptura nesse processo *contínuo* de profissionalização e valorização do profissional docente. “Revela também uma omissão do Estado no tocante à valorização profissional, uma vez que aquela (formação continuada) é condição indispensável para a realização desta (valorização profissional)” Ferreira (2022, p. 77).

Já em 2020 foi editada a Resolução 01/2020 que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, que surge no contexto de garantir formação continuada para o docentes objetivando unicamente a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, que objetiva maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e aos conteúdos da BNCC e a lógica empresarial privatista Ferreira (2022, p. 77), conforme reverbera o texto da Resolução:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Essa perspectiva reduz o papel do professor a mero implementador de competências e executor de currículos, em detrimento de sua criticidade e criatividade. Quando não há articulação entre a formação inicial e a continuada, esta última tende a se restringir a atualizações superficiais e desprovidas de reflexão, comprometendo a continuidade e a profundidade do processo formativo docente.

2.1.2 Formação docente em educação para as relações étnico-raciais: o que dizem os trabalhos pesquisados.

A emergência das discussões acerca da formação de professores voltada para as relações étnico-raciais, constitui uma importante estratégia no enfrentamento ao racismo institucionalizado. A escola, enquanto “espaço-lugar” privilegiado, permite tensionar as estruturas racistas do pensamento moderno ocidental, enfrentando, no cenário brasileiro, as nuances do racismo velado e os paradigmas do mito da democracia racial e da mestiçagem.

Nesse contexto, a formação continuada assume, um papel de destaque, sob essa perspectiva Gatti (2008), tais processos promovem o acesso a informações, reflexões, discussões e trocas de saberes que aprimoram a prática docente em suas potencialidades. Enquanto Gomes ressalta:

Um projeto de formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriar-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (Gomes, 2008, p. 23).

Por isso, a formação docente apresenta-se como uma estratégia de extrema importância para desconstruir discriminatórias e garantir a efetividade das legislações antirracistas no cotidiano escolar.

Para fundamentar este debate, buscou-se suporte em pesquisadores cujas abordagens convergem para o objeto desta investigação. Para além do aporte teórico, os resultados e produtos educacionais mapeados subsidiaram uma análise integrada entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a formação de professores e a pesquisa-ação.

Dessa forma, elaborou-se uma revisão sistemática de literatura com foco nas produções publicadas entre 2019 e 2024. Este intervalo foi delimitado por compreender um período de consolidação das pesquisas de intervenção no cotidiano escolar, permitindo aferir os avanços e as lacunas da ERER transcorridas duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/03.

Considerando o contexto da pesquisa (Itaquara–BA) e o vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a etapa inicial da busca consistiu no levantamento de dissertações defendidas no próprio PPGREC. Para tal, aplicou-se o filtro temporal de 2019 a 2024. Mediante a utilização dos descritores 'Formação Docente', 'Relações Étnico-Raciais' e 'Pesquisa-Ação', associados aos operadores booleanos AND e OR, constatou-se a ausência de produções que articulassem esses três eixos temáticos sob uma perspectiva de pesquisa-ação crítica, o que evidencia a lacuna acadêmica que este estudo pretende preencher.

Em um segundo momento, visando a ampliação do corpus analítico, a busca estendeu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A estratégia foi fundamentada em Critérios de Inclusão (CI): (a) trabalhos publicados entre 2019 e 2024; (b) produções sobre formação docente no âmbito da EREER; e (c) pesquisas que utilizassem a pesquisa-ação. Como Critérios de Exclusão (CE), definiram-se: (a) duplicatas; (b) trabalhos fora do recorte temporal; e (c) produções que não contemplassem a educação básica.

Na primeira etapa, a busca na BDTD utilizou os descritores (1) Formação Docente, (2) Pesquisa-Ação e (3) Relações Étnico-Raciais, cruzados pelos operadores AND e OR, retornando inicialmente 22 produções, que foram reduzidas a 15 após o filtro cronológico. Uma estratégia complementar, utilizando a combinação (Formação Docente OR Formação Continuada) AND Pesquisa-Ação AND Relações Étnico-Raciais, resultou em 18 registros, dos quais 13 atenderam ao critério temporal. No Catálogo da CAPES, sob os mesmos protocolos, foram identificados 4 trabalhos, restando apenas um após a filtragem.

Em uma segunda etapa, aplicou-se uma busca abrangente com os descritores (1) Formação Docente e (2) Relações Étnico-Raciais, visando não omitir estudos relevantes. Essa busca resultou em 191 produções que, após a aplicação dos filtros de exclusão automáticos das plataformas (período e tipo de documento), totalizaram 85 trabalhos para análise preliminar.

O processo subsequente consistiu no "funil" de seleção detalhado a seguir: os 85 registros foram submetidos à etapa de triagem, que compreendeu a leitura técnica de títulos, resumos e palavras-chave. Dessa análise, 62 trabalhos foram descartados por não apresentarem a intersecção simultânea entre formação, EREER e pesquisa-ação, restando 23 produções com proximidade temática.

Finalmente, estes 23 trabalhos passaram pela fase de elegibilidade, mediante leitura flutuante do conteúdo. Nesta fase, aplicou-se o critério de exclusão definitivo: o foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, 17 produções foram desconsideradas (por tratarem de Ensino Médio ou contextos genéricos), consolidando a amostra final em 6 dissertações, as quais apresentam aderência estrita ao objeto deste estudo e estão elencadas no Quadro 2.

Quadro 2. Dissertações selecionadas: Formação docente, EREER e Pesquisa-ação (2019-2024):

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	BASE DE DADOS	INSTITUIÇÃO
As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos no município de Lauro de Freitas – Bahia.	Lorena Bárbara Santos Costa	2023	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
A formação docente na educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da rede municipal de Uberlândia – MG	Stella Santana da Silva Jacinto	2022	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - Capes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba
Formação docente para as relações étnico-raciais, educação e decolonialidade: MOOC como proposta formativa	André Mendes Gomes	2022	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - Capes	Instituto Federal do Espírito Santo
Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola	Leandro Bulhões dos Santos	2022	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras do ensino fundamental	Elder Bruno Fernandes Pereira	2019	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - Capes	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Ensino de Ciências e relações étnico-raciais: uma proposta de formação para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Franciele Teixeira da Silva Polez	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações - Capes	Instituto Federal do Espírito Santo

Fonte: elaborada pelas autoras (2025)

A partir da seleção do *corpus*, procedeu-se à análise qualitativa das produções com o intuito de identificar as concepções de formação docente que alicerçam cada estudo, bem como as estratégias metodológicas utilizadas para a promoção da educação antirracista. Nos trabalhos pesquisados, buscamos identificar como os autores abordavam a formação docente.

A dissertação de Costa (2023), intitulada “As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos no município de Lauro de Freitas”, destaca a relevância da formação continuada de professores como ferramenta para a descolonização do currículo, do sistema educacional e das práticas pedagógicas. A pesquisa, de natureza interventiva, teve como propósito desenvolver oficinas pedagógicas que incentivassem os docentes a explorar mais profundamente a temática, promovendo mudanças significativas em suas práticas educativas.

A formação docente aparece neste trabalho como abordagem principal, ao ser compreendida como condição importante para a efetivação de uma educação antirracista e crítica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo o campo de pesquisa do trabalho. A autora compreende que existe uma lacuna bem expressiva na formação inicial e continuada dos professores, principalmente na referida modalidade, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais. A

escassez de formação contribui para a consolidação de práticas pedagógicas que, muitas vezes, não valorizam a diversidade cultural dos estudantes e não enfrentam o racismo estrutural que atravessa as relações escolares.

Inspirada na concepção freireana de educação como prática reflexiva, dialógica e transformadora, a pesquisa compreende a formação docente como um processo permanente, um movimento contínuo de fazer, desfazer e refazer o saber pedagógico a partir da realidade vivida pelos sujeitos, tendo em vista que o ser humano é um ser inconcluso, inacabado, necessitando sempre compreender e acompanhar as mudanças que ocorrem na dinâmica da vida, no sistema educacional e nas relações que se estabelecem entre os homens e, principalmente, entre educação e sociedade. Assim, o estudo defende que o professor deve ser um agente crítico, capaz de refletir sobre sua própria prática e ressignificá-la à luz dos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), tal como orienta a Lei 10.639/03.

Nesse sentido, a pesquisa propõe a formação continuada em serviço como uma estratégia pedagógica fundamental. Por meio de oficinas formativas de intervenção, os professores da EJA refletiram sobre o racismo estrutural, a descolonização do currículo e as possibilidades de construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Essas formações buscaram promover a troca de saberes, o diálogo entre teoria e prática e o fortalecimento da consciência crítica dos docentes, de modo que pudessem planejar ações educativas mais coerentes com a realidade dos estudantes.

O estudo também denuncia a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à formação de professores para a ERER, ressaltando que, em muitos casos, os docentes arcam com os custos de sua própria formação. Essa carência institucional reforça a importância de iniciativas locais e coletivas, como a desenvolvida na pesquisa, que visem à construção de espaços formativos nas próprias escolas.

Por fim, a formação docente é entendida como um instrumento de emancipação, capaz de possibilitar ao professor o reconhecimento do racismo como elemento estruturante das relações sociais e educacionais. Dessa forma, a autora defende que investir na formação dos educadores da EJA é investir na construção de uma educação crítica, libertária e humanizadora, comprometida com a transformação

da realidade social e com a valorização das identidades negras e das culturas afro-brasileiras.

Na dissertação de Jacinto (2022), intitulada: A formação docente na Educação das Relações Étnico-Raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia-MG, a formação docente é abordada como um processo contínuo, crítico e emancipador, essencial para a construção de uma educação antirracista.

A autora compreende a formação como uma prática permanente e em serviço, e que na discussão em pauta precisa estar articulada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), tomando como referência a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A formação proposta pela pesquisadora tem o objetivo de reconstruir práticas pedagógicas e de descolonizar o currículo escolar, por meio da reflexão crítica dos professores sobre suas próprias práticas educativas e sobre o racismo estrutural presente na escola.

A dissertação propõe a formação docente como um ato político e social, capaz de promover o reconhecimento das identidades negras e indígenas e de romper com práticas pedagógicas eurocentradas. Baseada na concepção de educação de Paulo Freire, a autora destaca a importância do diálogo e da reflexão coletiva como fundamentos da formação, compreendendo o professor como sujeito aprendente e transformador de sua própria prática.

A autora também evidencia as limitações das políticas públicas e das instituições formadoras, que nem sempre garantem condições efetivas de formação e valorização docente. Assim, reforça que a formação docente precisa ser contextualizada e crítica.

A abordagem da formação docente na dissertação Relações Étnico-Raciais, Educação e Decolonialidade está centrada em uma perspectiva crítica, emancipatória e decolonial. Gomes compreende a formação de professores como um processo contínuo de reflexão e transformação, voltado para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, com respeito à diversidade e à valorização das identidades historicamente oprimidas.

Inspirada nos aportes teóricos de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Catherine Walsh, Munanga, Gomes e Caprini, a pesquisa defende uma formação docente

pautada no diálogo, na problematização da realidade e na superação das desigualdades sociais. O trabalho propõe uma formação que não apenas transmita conteúdos, mas que questione o papel da escola na reprodução de hierarquias raciais e estimule o engajamento político e ético dos educadores.

A dissertação apresenta a formação continuada como estratégia essencial para fomentar a educação para as relações étnico-raciais (Lei 10.639/03), reconhecendo que muitos docentes ainda não receberam preparo suficiente para tratar a política em suas práticas pedagógicas. Nessa linha, o estudo desenvolve um curso de formação online (MOOC), fundamentado na pesquisa dialógica de Bakhtin, com o objetivo de democratizar o acesso à formação e promover a troca de saberes entre professores de diferentes áreas.

A dissertação de Santos (2022) investigou como as relações étnico-raciais são abordadas no ambiente escolar, com foco em uma formação continuada de professores voltada para uma perspectiva de educação antirracista. O estudo destaca a pedagogia antirracista como uma proposta para capacitar docentes no enfrentamento do racismo institucional nas escolas.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e colaborativa, com participação ativa e o uso de tecnologias da informação. Apesar de reconhecer a importância da formação docente como ferramenta essencial no combate ao racismo, o autor aponta lacunas na política de formação continuada, incluindo a necessidade de valorização profissional e incentivos para maior adesão dos educadores. Ele também recomenda que as formações sejam realizadas no âmbito escolar, uma vez que a proposta apresentada na pesquisa foi direcionada ao nível estadual. Como resultado, o estudo evidenciou mudanças significativas na postura dos professores ao longo do processo formativo.

A proposta de trabalho de Pereira (2019) é uma pesquisa-formação com o objetivo de analisar as relações de minorias nas narrativas de professores do ensino fundamental. A dissertação aborda a formação docente como um processo contínuo e reflexivo que articula dimensões pessoais, profissionais e socioculturais na construção da identidade do professor. Parte-se do entendimento de que a formação não se restringe à licenciatura, exigindo constante reinvenção e aprimoramento diante das demandas da prática pedagógica e dos desafios da educação básica,

especialmente no tocante às relações étnico-raciais. Nesse sentido, o trabalho valoriza o professor como pesquisador de sua própria prática, rompendo com perspectivas tecnicistas e individualistas e enfatizando a indissociabilidade entre teoria e prática.

A pesquisa fundamenta-se na metodologia (auto)biográfica e na realização de ateliês formativos, nos quais memoriais e narrativas de formação são utilizados como dispositivos para compreender trajetórias, sentidos atribuídos ao ofício e desafios vividos pelas docentes. Ao assumir uma perspectiva intercultural e antirracista, o estudo evidencia a centralidade da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o combate ao racismo e com a valorização das identidades negras no ambiente escolar, destacando que apenas por meio de processos formativos críticos e coletivos é possível fortalecer o papel docente na promoção de uma educação equitativa e plural. Os resultados apontam para a necessidade de que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores considerem as relações étnicas como um aspecto fundamental para a educação.

O último trabalho analisado, de autoria de Polez (2020), é uma pesquisa participante voltada para o ensino de ciências e relações étnico-raciais, com foco na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolvida a partir de uma prática formativa fundamentada na concepção freireana, a pesquisa teve como objetivo promover uma reflexão sobre a práxis docente e a relevância do ensino de ciências nos anos iniciais como ferramenta para possibilitar transformações sociais.

O estudo evidencia lacunas significativas, especialmente na formação inicial dos professores, e ressalta que a proposta formativa permitiu uma leitura crítica de um mundo marcado pelo racismo, bem como o desenvolvimento de estratégias para enfrentá-lo. Além disso, destaca o caráter interdisciplinar da abordagem, evidenciando que o ensino de ciências contribuiu para uma compreensão mais ampla e integrada de outras áreas do conhecimento.

A pesquisa de Costa (2023) apresenta semelhanças com o nosso estudo, especialmente na intenção de contribuir para a inovação de práticas pedagógicas que superem uma visão colonizadora e reforcem a implementação da Lei 10.639/2003.

Essa legislação assegura o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ampliando o conhecimento sobre os povos que contribuíram para a formação do Brasil, com foco na escola pesquisada.

No entanto, existem diferenças significativas entre os estudos. Enquanto a pesquisa de Costa tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nosso trabalho é direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental. Alinhadas à nossa proposta de trabalho, todas as pesquisas analisadas têm o professor como público-alvo.

Um aspecto relevante identificado nesta revisão de literatura foram as lacunas existentes na formação inicial e continuada dos docentes sobre essa temática. Considerando que a formação continuada é uma via essencial para transformar práticas pedagógicas, desenvolvemos uma proposta de pesquisa estruturada por meio de círculo de cultura com o objetivo de, simultaneamente, construir dados e promover uma intervenção formativa.

Em síntese, os trabalhos e a literatura analisada corroboram que a formação docente, tanto na sua dimensão inicial quanto continuada, precisa ser compreendida como um processo permanente, crítico e reflexivo, que supera a perspectiva da simples transmissão de conteúdos e se guia pela transformação das práticas educativas. As políticas e resoluções recentes, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 01/2020, demonstram limitações ao enfatizarem uma concepção tecnicista de formação, centrada na execução de competências, o que pode reduzir a autonomia e a criatividade do professor.

Por outro lado, os estudos revisados reforçam a importância de uma formação de professores que valorize a diversidade cultural e combata o racismo estrutural presente na escola, alinhando-se às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Nesse sentido, fortalecer as culturas afro-brasileira e indígena é fundamental para construir uma educação antirracista. Assim, esses estudos indicam que processos formativos críticos e colaborativos têm potencial para transformar concepções e práticas docentes, reforçando a pertinência do problema desta pesquisa, que busca compreender como esses processos operam nos anos iniciais.

2.2 Raízes que nos formam: entre identidades, ancestralidades e pertencimentos.

Podemos compreender a identidade como uma elaboração fluida e dinâmica, em constante processo de (re)construção e ressignificação. Nesse contexto, corroboramos com Appiah (1997, p. 248), ao afirmar que “as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades”.

Enquanto Ferreira (2000, p. 46) define que a identidade é um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças referenciais e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos. Segundo Haesbaert (1999, pp. 174 - 175), “a identidade não deve ser encarada como algo estático, mas, como em constante movimento”. De acordo com Bauman:

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (Bauman, 2005, p. 19).

Bauman afirma que as identidades “flutuam no ar”, essa inferência sugere que elas não são fixas, mas se constituem em um constante movimento de escolha, imposição e negociação. Quando nos referimos ao campo das relações étnico-raciais, essa ponderação do autor se torna ainda mais lógica, visto que sujeitos negros, indígenas e de outros grupos marginalizados no decorrer da história assumem identidades que muitas vezes não são fruto de sua livre escolha, mas impostas socialmente por meio de estereótipos, discriminações e representações negativas.

A alerta constante mencionada por Bauman diz respeito à necessidade de resistência e de afirmação identitária, e isso implica na implementação de estratégias individuais e coletivas que desconstruam preconceito e fortaleçam identidades étnico-raciais.

De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade deve ser entendida como um processo dinâmico marcado por contradições: “Em nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (2006, p. 13).

A identidade não está ligada apenas à cultura, mas abrange também os níveis sócio-político e histórico de cada sociedade. A construção de uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente instrui os negros a negar-se a si mesmos. Ao falar sobre identidade, Munanga destaca que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, por meio do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994, p. 177–178).

No campo das relações étnico-raciais, isso nos auxilia na compreensão de como identidades étnicas foram historicamente construídas: de um lado, a autodefinição de grupos negros, indígenas e outros, em torno de seus valores culturais; e do outro lado, a identidade atribuída, esta, imposta por grupos dominantes e colonizadores, marcados pelo racismo e pela desvalorização desses grupos étnicos. Essa tensão mostra uma dualidade, pois a identidade pode ser tanto um recurso de resistência e fortalecimento coletivo, quanto um instrumento de opressão quando manipulada por interesses de poder de grupos dominadores.

Para Sodré (1999), as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; tais dispositivos são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir do sequestro dos nossos ancestrais africanos para o Brasil.

Nessa perspectiva, ao discutir sobre identidades negras, que se “formam e se conformam em meio à relação de poder” (Lima 2008, p. 42), distingue três tipos de identidades, a saber:

As identidades legitimadoras, impostas pelas instituições hegemônicas na sociedade com o intuito de legitimar sua dominação; as identidades de resistência, gestadas no enfrentamento da dominação pelos atores sociais submetidos aos processos de dominação; e as identidades de projetos, que se constituem na luta coletiva no interior da cultura política (Castells *apud* Lima, 2008, p. 42).

A ancestralidade é englobada por princípio que estabelece relações entre memória, identidade e pertencimento, vai além da extensão genealógica, estendendo-se aos aspectos culturais, espirituais e epistemológicos. Está pautada em manter uma

relação contínua entre passado, presente e futuro, mediando os saberes, práticas, valores e cosmologias transmitidos pelos antepassados e estruturando referenciais de identidade coletiva e de resistência que enfrentam as violências herdadas do colonialismo e que perpassam pela colonialidade. A partir de Munanga, compreendemos que:

A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo processo de identidade do ser. Para você criar sua identidade coletiva, você tem que estabelecer um vínculo com a ancestralidade. Lá é sua existência como ser individual e coletivo (Munanga, 2008b). Entrevista aberta concedida a Julvan Moreira de Oliveira. São Paulo, 2008b.

Assim, a construção da identidade negra (ou de qualquer outra identidade) não pode ser desvinculada da ancestralidade, já que é nela que encontramos o pertencimento, as referências, os saberes e a resistência.

Sousa Junior (2011, p. 46) explicita que a “ancestralidade é a origem de um povo”, sendo nesse contexto, constituída de uma origem fundante, mítica e sagrada, que não se encontra limitada pelo tempo histórico, mas, é atualizada constantemente por meio dos ritos, que fortalecem a identidade e a coletividade de um povo. Assim, de acordo com Oliveira (2012, p. 39), “Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento”. Assim, ela não se restringe ao campo das ideias acadêmicas, mas se manifesta concretamente nas relações sociais, nos rituais, na oralidade, nas práticas cotidianas e nas formas simbólicas de resistência.

A ancestralidade é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua “dinâmica” para qualquer grupo racial que queira assumir a identidade de “africano”. Passa assim a ser a portadora autêntica de uma “lógica” africana que organiza a vida de seus adeptos – brancos ou negros e engendra estruturas sociais capazes de manter e atualizar os “valores africanos” forjados na África pré-colonial (Oliveira, 2021).

Oliveira (2021) enfatiza ainda que a ancestralidade, como princípio cultural, é uma força viva que organiza práticas sociais, espirituais e culturais afro-brasileiras, e pode ser assumida também por pessoas não negras, ao atuar como transmissora de uma lógica africana de vida e de valores que se mantêm e se atualizam no presente.

De maneira assertiva e sensível, Martins explicita que: “o ancestral é acúmulo de conhecimento que abrange toda a existência em seu entorno, inclusive a natureza, da qual faz parte e na qual se nutre” (Martins, 2021, p. 205 *apud* Correia e Santos, 2025). Assim, para a pensadora, a ancestralidade está intrinsecamente vinculada à

sabedoria e à experiência acumulada, envolvendo tanto a vida humana quanto a totalidade da natureza. “Portanto, a ancestralidade é experiência encarnada que emerge da trajetória de vida de cada sujeito individual e eclode, por sua vez, na experiência coletiva” (Correia e Santos, 2025, p. 5). “Avançando um pouco mais, poderíamos dizer, a ancestralidade se traduz a partir do ‘agora’, do que acontece na pura imanência da vida e, para isso, é preciso reconhecer toda vida coletiva vivida e experimentada a partir do imaginário” (idem).

Dessa forma, a ancestralidade excede a categoria de herança cultural e constitui-se como princípio fundante e epistêmico que orienta modos de ser, de saber e de viver. Ao articular indivíduo, coletividade e natureza em uma temporalidade não linear, ela se revela como fundamento adequado que sustenta práticas de resistência, produz conhecimento e reinventa a vida no contexto atual.

2.3 A lei 10.639/2003 e os desafios da implementação

Em 9 de janeiro de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão, no currículo oficial das instituições de ensino públicas e privadas, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Essa legislação foi regulamentada pelos seguintes artigos:

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 da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do 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 em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 1996, arts 26 A e 79 B).

Essa medida representou um importante avanço na criação de políticas públicas voltadas à população negra no Brasil. No ano seguinte, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em 2013, foi publicado 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. Esse plano estrutura os eixos temáticos com metas e indicadores, orienta a execução e a avaliação, e define as responsabilidades de cada setor na implementação dessa política. Trata-se de uma legislação que é fruto de lutas históricas e reivindicações dos movimentos sociais negros, configurando-se como uma política de reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro por meio da educação. Apesar dos desafios enfrentados em sua implementação, essa legislação representa uma conquista da população negra. Trata-se de uma política que busca reparar injustiças cometidas com as populações negra e indígena, considerando também a Lei nº 11.645/2008 e que se destina a toda a sociedade.

Embora esteja sendo praticada no campo das ações afirmativas, a Lei nº 10.639/2003 não é uma política afirmativa, mas sim, segundo Jaccoud e Beghin (2002), uma política valorizativa. De acordo com as autoras:

As ações valorizativas, por sua vez, são aqui entendidas como aquelas cuja meta é combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada — contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação —, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural. As políticas de informação também serão aqui identificadas como ações valorizativas” (Jaccoud e Beghin, 2002, p. 56).

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 configura-se como uma ação valorizativa por sua característica de permanência, ao mesmo tempo em que atende ao viés afirmativo ao combater estereótipos negativos, o racismo e o preconceito, além de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica.

Embora seja um marco legal relevante, a Lei nº 10.639/2003 enfrenta inúmeros desafios em sua implementação. Segundo Santos (2005), ela já nasceu de forma genérica, sem estabelecer metas claras, sem definir responsáveis pela

implementação e sem direcionar adequadamente a formação de professores do ensino fundamental e médio. Além disso, restringe sua aplicação às áreas de Educação Artística, Literatura e História, deixando as demais áreas livres da obrigatoriedade. Dessa forma, a responsabilidade recai sobre os professores, se estiverem dispostos a trabalhar com a temática. Como afirma Santos (2005, p. 34), “é fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica”.

As Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes estabelecem para a aplicação da política. O plano visa à efetiva implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 por meio da atuação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, com o objetivo de combater o racismo, promover a igualdade étnico-racial e valorizar a diversidade cultural brasileira.

Como outras políticas voltadas à valorização da diversidade, essa política é fruto das lutas do movimento negro e dos avanços institucionais, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR e da SECADI. O plano está estruturado em seis eixos fundamentais: (1) fortalecimento do marco legal; (2) formação de professores(as) e gestores(as); (3) produção de material didático; (4) gestão democrática e participação social; (5) avaliação e monitoramento; e (6) condições institucionais.

Entre seus objetivos específicos destacam-se: colaborar com os sistemas de ensino para garantir o cumprimento da legislação; fomentar políticas de formação continuada para os profissionais da educação; promover a produção de materiais didáticos; incentivar pesquisas e desenvolver indicadores para acompanhar as ações. O plano detalha as responsabilidades da União, estados, municípios, conselhos de educação e instituições de ensino, ressaltando a importância da articulação entre esses atores para garantir a institucionalização da educação para as relações étnico-raciais como política pública. As diretrizes também seguem essa lógica, sustentadas por princípios como: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento das identidades étnico-raciais e dos direitos, e ações educativas para o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação.

Apesar dessas iniciativas, persistem muitos desafios para a consolidação dessa política. A pesquisa de Nilma Lino Gomes, intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, teve como objetivo identificar, mapear e analisar as ações promovidas pelas redes públicas de ensino, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas à luz da referida lei. A pesquisa, realizada dez anos após a promulgação da lei, evidenciou obstáculos que ainda permanecem vinte e dois anos depois:

- a) A atuação concentrada em um pequeno grupo de professores, enquanto outros demonstram desconhecimento, resistência ou percebem a política como uma imposição do Estado, percepção também evidenciada nas narrativas de professores nesta pesquisa de mestrado;
- b) Escolas onde o mito da democracia racial está mais presente apresentam práticas mais individualizadas e ausência de formação continuada.
- c) O desinteresse por questões étnico-raciais relaciona-se não apenas ao preconceito e à discriminação, mas também às condições de carreira, à sobrecarga de trabalho docente e a formas autoritárias de gestão escolar.
- d) Os conhecimentos dos docentes sobre relações étnico-raciais e História da África ainda são superficiais, estereotipados e, muitas vezes, confusos, como também está relatado neste trabalho por meio das concepções dos docentes;
- e) Algumas práticas pedagógicas revelam interpretações religiosas dogmáticas, evidenciando episódios de intolerância religiosa;
- f) As datas comemorativas continuam sendo o principal recurso utilizado por professores para abordar as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, em 2023, o Geledés, Instituto da Mulher Negra, e o Instituto Alana realizaram nova pesquisa sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas Secretarias Municipais de Educação. O objetivo foi compreender como essas Secretarias estruturam, ou não, ações para combater o racismo nas escolas e se aplicam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A pesquisa, que contou com a participação de 1.187 Secretarias Municipais de Educação (21% dos municípios brasileiros), revelou que 18% delas não desenvolvem nenhuma ação voltada à garantia de um currículo antirracista. Os principais desafios identificados foram:

- Ausência de apoio de outros entes e/ou organizações;
- Dificuldades dos profissionais em incorporar o ensino da temática nos currículos e projetos escolares;
- Pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais da educação;
- Falta de fiscalização que assegure a implementação efetiva da lei;
- A temática não está entre as prioridades das Secretarias Municipais de Educação;
- Resistência das famílias;
- Falta de participação ou engajamento dos profissionais nas formações;
- Falta de informação e orientação sobre a temática por parte das Secretarias;
- Resistência de professores, coordenadores e diretores (Geledés, 2023).

A publicação da Lei nº 10.639/2003 é um importante marco normativo, histórico e simbólico no enfrentamento ao racismo. No entanto, sua efetividade ainda enfrenta vários entraves, que vão desde a ausência de mecanismos normativos mais claros e objetivos até a recusa de profissionais e gestores da educação, famílias e instituições de ensino. Apesar dos avanços legais, a implementação permanece frágil e fragmentada, ainda sob a responsabilidade da militância e de professores engajados com a causa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Implementação representam um avanço, contudo, ainda é necessário que essas diretrizes sejam incorporadas às práticas pedagógicas pelas instituições de ensino, apoiadas por instâncias superiores. Visando superar dados levantados pelas pesquisas realizadas por Nilma Lino Gomes e pelo Instituto Geledés, que apontam que, com mais de duas décadas de promulgação, os desafios da lei permanecem os mesmos.

Nesse sentido, mais importante do que o cumprimento da lei 10.639/2003 é a mudança de paradigma para desfazer uma lógica eurocêntrica e excludente e firmar um compromisso ético e político com a promoção da justiça, equidade racial e valorização das identidades, tudo isso num importante espaço que promove formação humana, sendo a escola.

Desmonte das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

A partir de 2015, passou-se a observar no Brasil um processo de retrocesso nas políticas de promoção da igualdade racial, suscitando preocupações e indagações acerca de suas causas, estratégias e consequências Cavalcante (2020). Esse movimento teve início com a interrupção do processo político democrático por meio do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, seguida da extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) durante o governo Michel Temer. Esse período foi marcado por instabilidade política e econômica, resultando na restrição de investimentos em políticas sociais.

O cenário político, econômico e social agravou-se com a ascensão de governos de orientação liberal e autoritária, especialmente durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro entre 2019 a 2022. Esse período foi caracterizado pela proliferação de discursos de ódio e ideológicos que reforçavam o racismo e o mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que se intensificavam ataques às políticas públicas de promoção da igualdade racial, como as ações afirmativas e as cotas raciais. Logo nos primeiros dias de mandato desse governo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi, foi extinta pelo então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodriguez, sob a justificativa de que era necessário dismantelar o que chamou de "formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista"⁸ focando na preparação para o mercado de trabalho.

Durante o governo Bolsonaro, as políticas de promoção da igualdade racial foram redirecionadas para uma abordagem centrada na família. Segundo Silva, diferentemente de processos sutis, o “desmonte autoritário de políticas públicas” nesse governo consistiu em ataques diretos e deliberados aos recursos e às instituições que sustentam as políticas públicas e o próprio Estado (Silva, 2023, p. 476):

O desmonte das políticas para mulheres, de igualdade racial e para LGBTQIA+ no governo Bolsonaro foi intencional, processual e progressivo, indo de formas menos visíveis e sutis para formas mais visíveis e ativas. Sua intencionalidade consiste na decisão deliberada de operar estratégias de desmonte voltadas às mudanças nas políticas públicas, alinhada a uma agenda pragmática em um governo populista de extrema direita (Carlos; Pereira; Rodrigues, 2025, p. 3-4).

⁸ Fala de Jair Messias Bolsonaro ao antigo twitter em 2/01/2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/02/velez-confirma-desmonte-de-secretaria-da-diversidade-apos-tuite-bolsonaro.htm>. Acesso em 09/04/2026.

Dessa forma, as políticas de promoção da igualdade foram reconfiguradas, e o combate ao racismo deixou de ser prioridade estatal. Esse processo resultou na invisibilização das políticas raciais, uma vez que o foco governamental passou a incidir sobre ações voltadas à infância, às mulheres e à família, esvaziando e banalizando a centralidade das políticas de promoção da igualdade racial.

As educadoras e os educadores antirracistas passaram a ter grandes expectativas com a posse do presidente Lula. Dentre tantas mudanças pós-desmonte da democracia no Brasil, esperava-se pela reconstrução do Ministério da Educação (MEC), a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

A partir de 1º de janeiro de 2023, no Brasil, o presidente Lula priorizou a reconstrução da política de promoção dos direitos humanos e da igualdade racial, com o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e o Ministério da Igualdade Racial, que representou uma luta histórica contra o racismo.

2.4 Educação da/na/para as diferenças

A escola é um espaço de encontro das múltiplas diferenças. Lá habitam as mais variadas identidades sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, religiões, classes sociais, entre outras. Em vez de negar as identidades particulares em nome de um universalismo abstrato, Munanga (2014) defende a combinação entre igualdade e diferença. O espaço escolar reflete o que há de mais diversos na sociedade, fazendo deste um espaço privilegiado de diálogo e respeito, já que se trata de um lugar de formação de cidadãos críticos que constituem a base da sociedade. Mas, ela tem conseguido administrar essas diversidades e promover uma educação pautada no respeito e na valorização da pluralidade?

De acordo com Gomes (2002), há diferentes recortes na temática da diversidade que inclui diferentes grupos (negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros), e a luta desses grupos é diária pelo respeito às diferenças. Para Gomes (2002, p. 71), “a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes”. E é nesse contexto que entra a escola, que precisa superar a sua visão eurocêntrica e exercer a sua função social e política para além da transmissão de conteúdo.

Como nos diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1996):

Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso, que impulsiona a nossa vida, deve orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas onde as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não, como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem (Gonçalves e Silva, 1996, p. 4).

Desse modo, a educação para a diferença deve zelar por uma postura inclusiva que valoriza a importância das diferenças e sua contribuição para o aprendizado.

A diversidade é parte relevante na constituição da sociedade brasileira. Mas que por muito tempo foi invisibilizada no currículo escolar. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 surgem, portanto, para reparar essa injustiça histórica e valorizar a contribuição dos diferentes povos na formação da sociedade brasileira.

Assim, a escola é o espaço para efetivar essas normativas, promovendo a reflexão das diferenças, sobretudo de raça e de etnias. Enquanto ambiente de aprendizagem, está apta a ensinar e aprender sobre a diversidade que constitui a pluralidade étnica e cultural que forma o Brasil. Candau (2008) propõe a perspectiva de uma educação intercultural, compreendida como:

Uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e consegue favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (Candau, 2008, p. 52).

A educação pautada no reconhecimento e no respeito do outro, que supere uma visão etnocêntrica centrada na própria cultura. Trata-se de uma educação que tem por base o diálogo e que promove trocas, escuta mútua e compreensão. Além de lidar com os conflitos entre culturas construtivamente para a construção de um projeto coletivo de sociedade. A educação na perspectiva intercultural visa exatamente a superação de estereótipos que afetam negros e indígenas e que os coloca em situação de inferiorização.

Trabalhar no contexto da valorização das diferenças é um grande desafio para a escola e para os professores que convivem diariamente com as diferenças de várias vertentes. Por natureza, a escola é um espaço que reproduz o preconceito existente na sociedade e, durante todo o tempo, nega a existência da diferença e de tudo que

esteja fora de um padrão pré-estabelecido pela cultura eurocêntrica. Nesse sentido, Moreira e Candau preceituam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constituem um desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Contudo, não se trata apenas de limitação pedagógica, mas também ideológica e estrutural, já que o modelo de escola instituído dispõe de um padrão social, racial e cultural a ser seguido que perpassa pela ideologia do branqueamento europeizado e de classe social abastada. O silenciamento caracteriza a violência simbólica que nega aos estudantes o direito de reconhecer e fortalecer suas identidades. Esse padrão de escola está a serviço de um projeto educativo que apenas visa a manutenção do *status quo* e não promove transformação social. “A escola [...] tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado representações que desvalorizam os diferentes [...] gerando percepção de inferioridade.” (Silva, 2007, p. 496 - 497).

Segundo Candau (2016), embora se perceba uma sensibilidade crescente em relação às questões das diferenças culturais, ainda é evidente, no contexto educacional, uma dificuldade em lidar de forma positiva com essas temáticas. Para a autora, o conceito de diferença é frequentemente associado a algo negativo, como um problema a ser solucionado, uma desigualdade, deficiência ou até mesmo uma carência cultural.

Por meio de práticas inovadoras, a escola pode atenuar situações discriminatórias que tratam as diferenças como inferioridades, sendo o professor o condutor dessa metodologia decolonial. Assim, a escola é convidada a se reconfigurar para deixar de ser apenas reprodutora de normas, e isso perpassa por repensar os currículos, a formação docente, as metodologias e os materiais didáticos, como prevê uma educação humanizada que valoriza as diferenças. E como a escola por si só não elaborou medidas de valorização e reconhecimento das diferenças, através das lutas dos movimentos negros, e sancionada por Lula, conforme já citado, a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 traz essa função para a escola, que de acordo com Soares (2020, p. 53) “a escola é um espaço que possibilita conhecer o “outro”, o diferente e, sobretudo, a convivência com essas diferenças, respeitando-as e valorizando-as”.

Gomes (2003) destaca que refletir sobre a escola e a diversidade implica primeiramente reconhecer, respeitar e aceitar as diferenças, colocando-as nas pautas de reivindicações e no centro do processo educativo. A autora reconhece que o caminho do reconhecimento impõe desafios. “Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes, ele nos assusta, nos faz olhar para nossa própria história, nos faz passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores” (Gomes, p. 73). No entanto, a escola e os educadores precisam superar a visão reducionista e negativa construída sobre os “diferentes”, visando o respeito e o reconhecimento das diferenças. Assim, Candau preceitua que:

(...) Estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva (Candau, 2020, p. 13).

Candau convida a escola a revisar criticamente seus modos de funcionamento. Ainda hoje, as práticas escolares se organizam a partir de um conjunto de normas, expectativas e valores que foram naturalizados ao longo da história. Esses modelos naturalizados reafirmam relações hierarquizadas entre culturas, identidades e saberes. O resultado é o silenciamento, apagamentos e desigualdades, especialmente as racializadas.

2.5 Racismo e educação antirracista

A educação antirracista precisa ser pauta de todos os segmentos da sociedade e não só do movimento negro. Primeiro, precisa ser uma política de Estado com o apoio das universidades e dos institutos superiores, bem como das escolas em todas as esferas e dos seus profissionais. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, afirmar que

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola. (Brasil, 2004a, p. 16)

De acordo com Cavalleiro (2024), no ambiente escolar, a educação antirracista “visa erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados”, já que nela qualquer tipo de inferiorização das diferenças precisa ser combatido para resgatar a valorização da igualdade nas relações. Nessa perspectiva de educação, o

combate ao sentimento de inferioridade e de superioridade, já que uma educação antirracista busca a igualdade entre os seres humanos.

Para a plena efetivação de uma educação antirracista, não basta apenas o conhecimento da lei, embora entendamos ser o primeiro passo, mas também a sensibilidade dos envolvidos com a causa antirracista, o desenvolvimento de metodologias que atendam à necessidade e competências e habilidades para articular os objetos de conhecimento com a temática das relações étnico-raciais. Além de política de incentivo à formação continuada dos profissionais da educação, e aqui digo profissionais da educação por não ser essa apenas uma responsabilidade do corpo docente da escola. E deve ser um compromisso dos gestores em educação, sendo quem garante a estrutura e implementação de política pública, sendo que suas decisões podem interferir positiva ou negativamente na dinâmica da sala de aula e no trabalho do professor.

No intuito de desenvolver uma educação antirracista de acordo com Cavalleiro (2024) o próximo passo é reconhecer a desigualdade racial que permeia a educação:

No espaço escolar, nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema. Dessa forma interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais (Cavalleiro, 2024, p.122).

Desse modo, torna-se imprescindível considerar as vozes e as experiências daqueles que vivenciam diretamente a problemática racial. Porque a junção da experiência do professor com a de estudantes e familiares é possível perceber os aspectos do cotidiano que, por vezes, passam despercebidos (Cavalleiro 2024).

A falta de iniciativa por parte do órgão gestores da educação contribui para falta de consolidação de práticas de educação antirracista no ambiente escolar que acabam negligenciando a lei 10.639/2003 e 11.645/2008, sem direcionamento as escolas limitam suas ações a eventos esporádicos como o 13 de maio e o 20 de novembro. Nesse sentido, Cavalleiro (2024) alerta que a utilização de materiais que não contempla as diversidades existentes na escola colabora para reforçar a ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra.

Contudo essa ausência da gestão não exime o professor da responsabilidade com a educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. (Freire, 2001, p. 259)

Cabe ao próprio profissional selecionar, dentre as múltiplas ofertas formativas existentes acerca da política de relações étnico-raciais, aquelas que efetivamente contribuam para a formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Ainda, hoje, encontramos educadores que acham que discutir relações- étnico-raciais não é função da escola, mas, dos militantes e antropólogos, isso demonstra um grande equívoco e desconhecimento sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Por ser a escola o lugar onde todas as diferenças se encontram é lá também que se revela a face perversa do racismo por meio de estigmas que atrapalham a construção da identidade negra pela criança. Por isso, é a escola também que tem o papel fundamental de combater já que esta influencia as atitudes humanas e onde crianças e adolescentes aprendem valores, conceitos, ideologia e saberes.

Cavalleiro (2024) apresenta um conjunto de princípios que delinea o perfil de um docente comprometido com a educação antirracista, alinhada às diretrizes da Lei 10.639/03 e da EREER.:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar, e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos e alunas;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de assuntos negros;
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2024, p. 128-129).

A autora destaca ainda que o desenvolvimento de práticas antirracistas não se configura como uma tarefa fácil, uma vez que precisa lidar com práticas consolidadas por meio da “história oficial, dos meios de comunicação e da educação

familiar”, é preciso estar atentos para que a escola não reforce estereótipos contra pessoas negras ou outros grupos discriminados (Cavalleiro, 2024). “Mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Insta-nos a sermos corajosas e corajosos diante das relações e hierarquias de poder” (Gomes, 2021, p. 445).

As ações antirracistas não perpassam apenas por nomear ou reconhecer os atos racistas, mas, tem como características principal a denúncia crítica e intencional com o intuito de superar e eliminar o racismo institucionalizado em instituições como a escola. Nesse contexto Pinheiro expressa que “Compreendo como antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição” (Pinheiro, 2023, p. 89).

O combate ao racismo constitui uma responsabilidade social compartilhada que, embora incida de maneira mais violenta sobre a população negra, exige uma atuação articulada em múltiplos campos e se fundamenta em uma concepção de antirracismo como um processo contínuo, coletivo e profundamente transformador. Uma educação antirracista, zela pela diversidade, pelo respeito as diferenças, estando prioritariamente comprometida com as causas dos menos favorecidos que já tem tantos direitos negados pelo sistema colonialista opressor.

A expectativa (e esperança) é que estejamos diante de reação antirracista na sociedade que envolva muitos sujeitos, negros e não negros, organizações progressistas, mídias alternativas, movimentos sociais e instituições democráticas. E que esse processo ajude a desencadear, tanto no público quanto no privado, um maior compromisso do país com o combate ao racismo estrutural e institucional alicerçado na construção de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais para a sua superação (Gomes, 2021, p. 440).

Nesse sentido, o antirracismo é concebido como um projeto de nação que abarca todas as esferas sociais com o objetivo de combater o racismo e a desigualdade social, política, econômica, cultural e educacional.

O capítulo seguinte destina-se a análise e discussão dos documentos e normativos do município de Itaquara e da construção dos dados realizados por meio dos círculos de cultura com os docentes investigados.

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPALIZADA DRº RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PROFESSORAS COLABORADORAS

O presente capítulo apresenta reflexões e análises referentes às práticas de pesquisa desenvolvidas, focalizando as Relações Étnico-Raciais na escola investigada e nos documentos oficiais que orientam a educação municipal. Também reúne as percepções das professoras sobre a educação das diferenças, identidades e ancestralidades, bem como, a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A construção do capítulo organiza-se em dois momentos. No primeiro, realiza-se uma análise de como as relações étnico-raciais são apresentadas nos principais documentos normativos do município de Itaquara, contemplando o Plano Municipal de Educação (PME), o Referencial Curricular Municipal e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. No segundo momento, procede-se à análise dos dados produzidos a partir dos círculos de cultura, utilizados como dispositivo metodológico para compreender as vozes e experiências das docentes colaboradoras.

3.1 Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Itaquara

Esta seção tem como foco a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da cidade de Itaquara. A partir dos estudos apresentados, será possível traçar um panorama da realidade atual do município, analisando de que forma as questões étnico-raciais estão sendo abordadas, ou negligenciadas, na educação básica, com especial atenção ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para esta etapa analisamos três documentos: o plano Municipal de Educação (PME), o Referencial Curricular Municipal e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, principalmente os produzidos pós 2003, que delimita a aprovação da lei 10.639/2003.

A análise dos documentos pedagógicos permitiu identificar os comportamentos e modos de pensar adotados na instituição, tanto de forma implícita quanto explícita.

3.1.1 A Educação das Relações Étnico-Raciais nas metas instituídas no Plano Municipal de Educação de Itaquara 2015-2025

O Plano Municipal de Educação de Itaquara (PME), instituído pela Lei 491/2015, foi elaborado com base na Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano

Nacional de Educação (PNE) e define diretrizes para a obrigatoriedade da sua criação por Estados e Municípios:

Art. 8 Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Brasil, 2014, p. 46).

A lei 13.005/2014 estabelece diretrizes nacionais para o período de 2014-2024 que são extensivas aos municípios, e assim dispõe em seu artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 43).

No entanto, o documento elaborado pelo município apresenta divergências na quantidade de metas e estratégias. Enquanto o PNE estabelece 20 metas, o PME aborda apenas 17. Além da mudança de algumas diretrizes, sendo que o PME apresenta as seguintes diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do município;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos e investimentos em educação pública para o município;
- IX - valorização dos profissionais da Educação.
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (Itaquara, 2015, p. 76 – 77).

Contudo, ambos os documentos apresentam de forma superficial a temática da diversidade, sem ao menos fazer menção a diversidade étnica, sendo contemplada de forma geral, enquanto que o PME nem menciona o inciso III do PNE que faz menção a: erradicação de todas as formas de discriminação. Arroyo e Gomes (2017), destacam que “ao introduzir o direito à diversidade como uma das suas diretrizes, o PNE (2011-2020) o reconhece como um dos direitos básicos da sociedade brasileira intrinsecamente articulado ao direito à educação” (Arroyo e Gomes, 2017, p. 219).

Segundo Arroyo e Gomes (2017), a temática da diversidade ainda é abordada de forma superficial, apesar da evidente historicidade das desigualdades sociais no Brasil e do caráter secular das reivindicações dos grupos historicamente invisibilizados.

O PME está organizado em seis partes, conforme exposto na tabela:

Quadro 3 - Estrutura do PME de Itaquara

Organização do PME	Conteúdo Principal
1. Análise Situacional	Aspectos históricos, demográficos, socioeconômicos, culturais e situacionais da educação de Itaquara.
2. Etapas e Modalidades da Educação	Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), Educação Superior e modalidades: Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Especial/Inclusiva.
3. Transversalidades	Educação étnico-racial, Relações de Gênero e Diversidade Sexual; Educação Ambiental.
4. Recursos e Gestão	Recursos financeiros aplicados; gestão de pessoas; valorização dos profissionais da educação, com destaque para o piso salarial.

5. Diretrizes, Estratégias e Metas	Conjunto de diretrizes, estratégias e metas estabelecidas pelo PME.
6. Acompanhamento e Avaliação	Processos de monitoramento, acompanhamento e avaliação do PME.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

O texto sobre Educação Étnico-Racial faz menção à Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino. No entanto, o próprio documento reconhece que a temática não é abordada de forma significativa devido à ausência de políticas de valorização e formação de professores. Como resultado, o trabalho se restringe aos projetos pedagógicos desenvolvidos por docentes comprometidos, que buscam sua própria formação e preparam os educandos para atuarem como multiplicadores dessa política de inclusão.

O documento apresenta a meta 8 (oito), que assim como o PNE, propõe:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no município e dos 15% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Itaquara, 2015, p. 86).

Gomes (2017) destaca diversas iniciativas do Estado, resultantes das lutas do Movimento Negro, voltadas para a educação como forma de reduzir as desigualdades raciais, sociais e econômicas. O objetivo dessas ações é “construir uma sociedade e um sistema educacional mais igualitários, democráticos e justos para todos” (Gomes, 2017, p. 38). Entre as principais políticas, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei Federal 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei 12.711/2012, que regulamenta as cotas sociais e raciais. Esses dispositivos desempenham um papel fundamental na correção de desigualdades históricas no âmbito da educação.

No tópico referente à descrição das estratégias, destaca-se a estratégia 8.9 do PME (2014, p. 86): “Fomentar discussões acerca das questões étnico-raciais voltadas para a igualdade de direitos das populações negras.” Essa estratégia tem como objetivo promover debates, reflexões e ações para combater o racismo, reduzir desigualdades históricas e garantir equidade social. Para isso, propõe-se a inserção

da temática racial nas escolas e demais espaços de formação, valorizando a história, a cultura e as contribuições das populações negras.

No entanto, embora essa diretriz esteja presente no documento, não se identificam, nele ou em outros, ações concretas do poder público municipal que efetivamente atendam ao seu propósito.

Enquanto que a estratégia 8.10 “Assegurar a igualdade de direitos educacionais dos negros e não negros declarados, pobres, populações do campo, grupos itinerantes e aos jovens privados de liberdade”. Ressalta a importância de assegurar que todos os indivíduos, independentemente de sua origem racial, condição socioeconômica ou contexto de vida, tenham acesso igualitário à educação. Contudo, as buscas realizadas indicam a ausência de políticas específicas de inclusão dessas populações no município, assim como a falta de propostas pedagógicas voltadas à discussão do tema no âmbito educacional.

A análise do Plano Municipal de Educação de Itaquara (PME) evidencia os desafios na implementação de políticas educacionais inclusivas no município. Embora a elaboração do documento tenha por base o Plano Nacional de Educação (PNE) e contemple diretrizes para a equidade educacional, observa-se um descompasso entre as metas estabelecidas e as ações efetivamente implementadas.

A ausência de políticas específicas para a inclusão de populações historicamente marginalizadas e em situação de vulnerabilidade, revela a necessidade de um maior engajamento do poder público para promover a igualdade de acesso à educação. Bem como, elaboração de propostas pedagógicas para abordar temáticas étnico-raciais e de diversidade nas escolas.

Apesar da existência de estratégias como as de fomento à discussão racial (estratégia 8.9) e de garantia da igualdade de direitos educacionais (estratégia 8.10), a efetivação dessas diretrizes não são visíveis na prática. A implementação de ações concretas, como a formação continuada de professores, a valorização da cultura afro-brasileira e indígena no currículo e o fortalecimento de políticas de equidade, é essencial para transformar as propostas do PME em realidade. As ações desenvolvidas no município são pontuais e de baixa expressividade, evidenciando a resistência tanto do poder municipal quanto da Secretaria de Educação em promover iniciativas efetivas de implementação.

3.1.2 As relações Étnico-Raciais no Referencial Curricular Municipal de Itaquara

Em março de 2020, no início da pandemia da Covid-19, foi lançado o programa de elaboração dos referenciais curriculares municipais baianos. O município de Itaquara aderiu ao programa ao assinar o termo de compromisso com a Undime, formalizando sua participação. A partir dessa adesão, foi criada a comissão de governança, composta por diferentes órgãos educacionais do município, responsável por coordenar a elaboração e a revisão do documento curricular.

Assim como ocorreu na maioria dos municípios baianos, os grupos foram organizados por Núcleos Territoriais de Educação (NTE), sendo que cada núcleo possuía um articulador que dialogava diretamente com o articulador municipal de currículo. Para estruturar o processo de elaboração, o município formou os Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAs), organizados conforme as etapas e modalidades de ensino.

Antes de cada etapa de elaboração dos GEAs, era realizada uma live formativa, na qual eram apresentadas as fundamentações teóricas e as orientações para a produção textual. O programa contava com uma comissão responsável pela estruturação e condução das formações, além de especialistas para cada etapa e modalidade de ensino.

Com a organização dos GEAs, Itaquara deu início à construção do Referencial Curricular Municipal. O currículo foi estruturado a partir da perspectiva dos saberes: saber, saber-fazer e saber-ser. O documento foi organizado em três volumes, correspondentes às três etapas educacionais, e contém: Uma parte introdutória, abordando a fundamentação teórica e a estrutura do documento com os textos sobre territorialidade, marco teórico, conceitual e metodológico, além dos marcos legais, discussões sobre as modalidades da educação básica e os temas integradores, que são eixos transversais de discussão obrigatória e essenciais para o ambiente escolar, além do organizador de cada componente curricular

Outro aspecto fundamental são os temas intercurriculares, que foram definidos a partir de um levantamento realizado com os professores sobre questões relevantes para a realidade do município. Esses temas foram incorporados ao currículo sob a sigla TITA – Temas Intercurriculares de Itaquara e inseridos no organizador curricular.

Já os temas integradores, identificados pela sigla TI, foram distribuídos conforme os componentes curriculares e o saber-fazer ao qual se relacionam.

O marco legal do documento destaca as legislações que embasam as diferentes modalidades educacionais, incluindo a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena, ressaltando as principais leis e resoluções que garantem sua implementação. Em seguida, são apresentados os temas integradores, denominados no documento como temas intercurriculares, abordando a educação para a diversidade, com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais, respaldada por legislações estaduais e federais.

Dentro das discussões sobre as modalidades educacionais, o documento detalha a educação escolar indígena, estruturada a partir dos marcos normativos, da trajetória histórica, dos fundamentos pedagógicos e dos princípios que orientam essa modalidade. Embora o município não possua um público-alvo para essa educação, a temática é considerada essencial, pois a etnia é um dos pilares da formação da sociedade brasileira.

A Educação Escolar Quilombola, no referencial curricular, segue a mesma estrutura de organização da Educação indígena. Ainda que o município não tenha comunidades quilombolas, o documento ressalta a importância de valorizar a etnicidade e a diversidade do povo brasileiro.

No tópico Transversalidade e Temas Intercurriculares, que trata da diversidade e da educação para as relações étnico-raciais, o conteúdo é exposto em duas páginas no documento. Além disso, esse tema também aparece de forma transversalizada no organizador curricular, identificado pela sigla TI.

No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, foram abordados junto as unidades temáticas e aos campos de atuação proposto para o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Apresentamos a seguir um quadro, que indica a inserção do tema da educação para as relações étnico-raciais dentro do organizador de cada componente curricular

Quadro 4 – As relações étnicas no Referencial Curricular de Itaquara

Anos iniciais do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa

Planejamento escrito e oral de texto
Trava-línguas e canções e rimas
Construção do sistema alfabético
Adequação do texto
Arte
Contextos e práticas
Matrizes e estética culturais sobre a capoeira
Patrimônio cultural
Educação Física
Danças do Brasil
Capoeira
História e cultura: o ritual malícia, a dança, a teatralização, o jogo, a luta, o canto, o toque dos instrumentos e a ética na capoeira
Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional
Capoeira no contexto comunitário e regional
Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Matemática
Quantificação de elementos de uma coleção, estimativa, contagem um a um
pareamento de outros agrupamentos
Comparação
Análise de ideia aleatória em situações do cotidiano
Classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada em gráficos de coluna
Problemas envolvendo adição e subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)
Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano.
Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
Sistema de numeração decimal
Números racionais
Frações unitárias mais usuais $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$
Problemas de contagem
Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)
Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”
Ciências
Respeito a diversidade
Características da Terra
Pontos cardeais
Geografia
Situação de convívio em diferentes lugares
Condições de vida nos lugares de vivência
Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
Comunidades Cigana
Produção, circulação e consumo

História
As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)
A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial
A noção do “Eu” e do “Outro”: Comunidade, Convivências e Interações entre pessoas
O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive
O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos
As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias
Ensino Religioso
Imanência e Transcendência
Memórias e Símbolos
Alimentos sagrados
Espaços e territórios religiosos
Práticas celebrativas
Indumentárias religiosas
O pensar e estratégias de pensamento
Valores, direitos humanos, dilemas morais e tomada de decisões
Conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias para desafios presentes e futuros

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

O Referencial Curricular de Itaquara foi elaborado de maneira coletiva e participativa, uma vez que contou com a participação da comunidade escolar. O documento ratifica o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, baseada em legislações específicas, e orientada pelos princípios definidos pelo próprio município, como a organização de um documento pautado nos saberes, como o saber, saber-fazer e saber-ser. Além disso, a transversalidade dos temas intercurriculares e integradores avigora uma abordagem pedagógica que contemple para além do desenvolvimento cognitivo, com foco também no social e emocional dos alunos.

Por fim, observa-se que a proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais está presente ao longo do documento, articulada com os saberes estabelecidos e alinhada à BNCC, permeando todos os anos de estudo e componentes curriculares. No entanto, o documento não apresenta estratégias específicas ou orientações pedagógicas para a abordagem desse tema no contexto educacional. identificamos a ausência de clareza e objetividade nos documentos

orientadores quanto à discussão e à inserção, nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, e a falta referenciais teóricos voltados para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para Silva (2007), inserir o tema de forma transversal sem oferecer formação, fundamentos pedagógicos e ações estruturantes resulta em práticas pontuais e pouco transformadoras.

3.1.3 As relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipalizada Drº Rômulo Galvão de Carvalho

O Projeto Político-Pedagógico é o principal instrumento da prática pedagógica em todas as instituições de ensino. Ele reflete uma intenção específica e revela a identidade da instituição. A sua elaboração, em geral, fundamenta-se nas legislações oficiais que regulamentam esse documento. Por isso, a sua construção deve ser democrática e coletiva envolvendo toda a comunidade escolar na definição dos objetivos propostos e das metas a serem traçadas.

De acordo com Libâneo (2005, p. 345): "O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação". E pode embasar uma análise comparativa entre o que os documentos apresentam e o que é praticado no cotidiano da escola. Assim corroboramos com Saraiva ao afirmar que:

A presença da temática das relações étnico-raciais em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas é, assim, uma conquista Política, embora não garanta que esse trabalho se efetue de maneira concreta nas escolas, tampouco que se modifiquem as práticas pedagógicas das professoras (Saraiva, 2009, p. 199).

Contudo, a inclusão do tema das relações étnico-raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas representa um avanço político, ou seja, um reconhecimento formal da importância dessa pauta na educação.

No ano de 2022 após a elaboração do Documento Referencial Curricular Municipal a Undime⁹ juntamente com a Secretaria de Educação do Estado organizou um programa de Formação para a (Re) elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas Escolas dos Municípios baianos. Assim houve um intenso esforço

⁹ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

para que todos as Unidades Escolares elaborassem seu Projeto Político Pedagógico, visto que esse documento é o orientador da prática pedagógica. Segundo Veiga:

o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (Veiga, 1998, p. 2).

Com o objetivo de garantir a coerência entre os níveis propostos por Veiga, a escola estruturou a construção do seu Projeto Político-Pedagógico após a adesão do município ao programa de (Re) elaboração do PPP. O documento foi desenvolvido de forma "coletiva e democrática, por meio do planejamento participativo" (PPP, 2022, sem numeração), através de processo formativo e com a criação de comissões responsáveis pelo acompanhamento e direcionamento das ações propostas.

O documento está estruturado em nove capítulos, e no Capítulo III, intitulado "Concepção de Gestão Democrática", destaca-se o subtópico "Respeito à Diversidade". Nele, aborda-se a diversidade humana, reconhecida tanto como uma riqueza quanto como um fator que, muitas vezes, é associado à exclusão, uma vez que é marcado por desigualdades. O texto explora os marcadores sociais de raça/etnia, gênero, sexualidade e deficiência para abordar as múltiplas formas de diversidade, discutindo também questões como racismo, preconceito, machismo, capacitismo e discriminação enfrentadas por diversos grupos sociais. Por fim, enfatiza o papel fundamental da escola e da sociedade na promoção do diálogo e na abordagem desses temas

Além da diversidade nos deparamos no documento com os temas integradores: direitos humanos, diversidade: educação para as relações de gênero e sexualidade, educação para as relações étnico-raciais, educação para o trânsito, saúde na escola, educação ambiental, educação financeira e para o consumo, cultura digital e educação fiscal. De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2020, P. 65) os temas integradores "buscam fazer com que a aprendizagem seja dotada de sentido e significado, estabelecendo ligação entre os componentes curriculares em áreas do conhecimento". Sendo assim, o trabalho transversalizado com as diversas áreas integra o "currículo vivo" da escola.

Aqui abordaremos exclusivamente o tema integrador diversidade: educação para as relações étnico-raciais. O PPP ressalta a educação como um direito assegurado pela Constituição Federal, configurando-se como um instrumento essencial para a formação plena do cidadão. Além disso, destaca a significativa contribuição do Movimento Social Negro como um instrumento de luta pela garantia da igualdade e do acesso à educação para a população negra, evidenciando o papel transformador da educação na sociedade.

É importante destacar a ênfase que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atribui ao respeito às diferenças, considerando que estamos inseridos em um território majoritariamente ocupado por uma população negra, marcada por uma rica ancestralidade e práticas religiosas de matriz africana. O documento também promove a discussão sobre os direitos étnico-raciais, com o objetivo de assegurar garantias aos grupos vulneráveis, historicamente vitimados por um processo excludente, discriminatório e opressor, legado do período colonial.

O PPP reconhece a importância da Lei 10.639/2003, porém evidencia que sua abordagem ainda se apresenta de forma superficial nas unidades escolares. Apesar dessas limitações, o documento reafirma a responsabilidade dos profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a valorização das relações étnico-raciais.

O documento destaca a complexidade da convivência com a diversidade e reconhece a escola como um espaço social rico em conteúdos e representações que promovem identificação e reconhecimento. Nesse contexto, traz à tona a dualidade dos objetivos educacionais: formar cidadãos responsáveis, ativos e competentes para o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, transmitir conhecimento, sendo este último considerado prioritário. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando o foco está na educação para as diferenças, especialmente ao abordar o preconceito racial, ressaltando que:

É na transmissão dos conhecimentos que a escola precisa tratar do tema Educação para a Diversidade, pois sabemos que o preconceito é uma forma de discriminação às pessoas que se desviam dos padrões estéticos, sociais, culturais, religiosos, morais ou de outra natureza. Tem se tornado cada vez mais comum ocorrer o preconceito entre as crianças, mas, a maioria delas, ainda não sabem o que isso significa, apenas absorve os conceitos que lhes são passados pelos adultos (PPP, 2022, SP).

Embora reconheça a responsabilidade da escola e da sociedade na formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade, a discussão sobre o tema acaba sendo secundarizada. Isso ocorre porque o preconceito racial é tratado como algo direcionado apenas àqueles que se desviam de um padrão considerado aceitável pela sociedade ou imposto pela colonialidade¹⁰. Dessa forma, a responsabilidade de uma "educação contra o preconceito" é atribuída aos educadores, que devem ensinar aos estudantes conceitos como discriminação e preconceito, aproveitando a fase em que estão mais receptivos ao aprendizado. De acordo com Gomes (2002): "a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (Gomes, 2002, p. 40).

Nesse contexto a autora questiona se as instituições escolares tem de fato contribuído na construção da identidade de crianças brancas e não brancas a partir do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando sua relevância.

Por fim, enfatiza a importância de os estudantes compreenderem a diversidade como uma riqueza social e refletirem sobre a forma como lidam com as diferenças. Dentro desse debate, os principais temas abordados são racismo, intolerância religiosa e discriminação social, que são algumas das formas mais evidentes de preconceito e exclusão. No entanto, a diversidade vai além dessas questões e engloba aspectos como meio ambiente, modos de vida, tradições, cultura, vestimenta e outras características que definem diferentes grupos sociais. E destaca principalmente a diversidade cultural que é essencial para manter a identidade de cada povo.

Ao analisar os anexos do PPP juntamente com o plano de ação, referente ao ano de 2022, observou-se que, no mês de novembro, em alusão ao Dia da

¹⁰ La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera através de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo, 2010, p 15). Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/435.pdf>. Acesso em 13/04/2026.

Consciência Negra, foram realizadas algumas ações relacionadas à data. Dentre elas, destacam-se: a confecção e exposição de obras de artistas negros, um desfile celebrando a estética negra (com roupas, penteados, entre outros), um bate-papo com a cabeleireira Amanda sobre penteados afro e a exposição "Cantinho do Zumbi dos Palmares". Nota-se que a abordagem da escola ainda se concentra fortemente na valorização de datas comemorativas, o que pode resultar em uma visão folclorizada da temática. Diante dessa problemática é fundamental refletir sobre o real papel da escola na superação de práticas que não dialogam com a temática da diversidade. Nessa perspectiva a instituição escolar deve assumir o compromisso com a valorização das diferenças, incorporando essa temática ao currículo formal. Conforme destacam Pereira e Cordeiro:

a escola enquanto instituição tem por dever ético inserir no seu currículo a diversas facetas da diversidade e promover seus conteúdos não somente em datas comemorativas, mas nas diversas áreas do conhecimento de forma disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (Pereira e Cordeiro, 2014, p.20).

Sendo assim, a escola deve promover discussões sobre as relações étnico-raciais, proporcionando a construção de conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, é fundamental fortalecer a identidade étnico-racial e fomentar o respeito às diferenças.

A análise dos planos de ação incorporados ao PPP nos anos de 2023 e 2024 revela um avanço na implementação de ações voltadas para uma educação antirracista e o letramento racial. Essas iniciativas incluem a formação continuada de professores e projetos pedagógicos direcionados aos estudantes, às famílias e à comunidade escolar.

No que se refere ao ano de 2024, destaca-se o projeto de leitura "A África que habita em mim", um desdobramento do projeto institucional elaborado pela Secretaria de Educação, intitulado "Territorialidade e identidade étnica: conhecimento coletivo como ferramenta de mudança para o desenvolvimento integral do sujeito". O projeto tinha como objetivo incentivar a leitura e a escrita, além de contribuir para o combate ao racismo.

Dentre as diversas atividades realizadas, ocorreu um banquete literário, que trouxe a África como tema central, abordando aspectos culturais por meio de música, jogos, brincadeiras e contação de histórias. No entanto, ao tratar da questão religiosa,

a abordagem acabou se restringindo à narrativa cristã, focando na passagem bíblica de Moisés.

É importante ressaltar que, durante o processo de colonização, o catolicismo desempenhou um papel central na dominação dos corpos e das almas de africanos e indígenas. Qualquer outra forma de relação com o sagrado era proibida, e os povos escravizados foram obrigados a se converter ou, ao menos, a fingir adesão à religião eurocêntrica. As tradições religiosas indígenas e africanas eram desvalorizadas e consideradas, símbolos de incivilidade, reforçando a imposição do modelo religioso europeu. De acordo com Rufino, a igreja católica pregava que:

Somente através da conversão o indivíduo seria um ser capaz de ser reconhecido como dotado de inteligência. Fora disso, o restaria a condição de selvagem, desalmado, débil, potencial, maléfico, em suma, desumanizando ao ponto de ser coisificado (Rufino, 2019, p. 79).

Nosso país foi construído sobre os pilares do racismo e do patriarcado, excluindo tudo o que não se alinha à cultura hegemônica e eurocêntrica. Nesse contexto, qualquer manifestação que fuja ao modelo cristão de compreensão do mundo é frequentemente demonizada, o que se torna especialmente evidente em relação às religiões de matrizes africanas. Essas tradições, muitas vezes discriminadas, acabam sendo marginalizadas e nem sequer adentram os espaços escolares. Assim, a escola, ainda marcada pela colonialidade, reforça a crença em uma única religião, tornando esse um dos principais desafios para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. E mascara sobre a égide da carência de formação continuada e materiais didático a falta de implementação da política das relações étnico-raciais, invisibilizada nas instituições escolares sob a perpetuação do racismo e da intolerância.

Diante da análise realizada, fica evidente a necessidade de um compromisso da escola na promoção da educação para as relações étnico-raciais, indo além da valorização pontual em datas comemorativas. Embora tenham sido identificados avanços nos planos de ação dos últimos anos, ainda há desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à abordagem das religiões de matrizes africanas e à superação de práticas pedagógicas que reforcem a colonialidade. A seguir apresentamos um quadro comparativo entre os três documentos analisados, sobre a implementação de educação para as relações étnico-raciais no município de Itaquara.

Quadro 5 – Comparação entre PME, Referencial Curricular e PPP

Eixo Analítico	PME	Referencial Curricular Municipal	Projeto Político-Pedagógico (PPP)
Enquadramento da diversidade	A diversidade é tratada de modo genérico, sem destaque para raça/etnia. A superficialidade evidencia fragilidade normativa.	Reconhece a diversidade como eixo estruturante, distribuída como tema integrador.	A diversidade aparece como princípio da gestão democrática; prática ainda concentrada em datas comemorativas.
Inserção da EREER	ERER aparece apenas nas transversalidades e estratégias 8.9 e 8.10; não há mecanismos de implementação.	Apresenta EREER ao longo dos componentes curriculares, porém sem metodologias definidas.	Assume EREER como compromisso institucional, mas na prática permanece pontual.
Mecanismos de implementação	necessita de políticas, formações ou programas para EREER.	Documento participativo, porém, sem dispositivos de execução ou monitoramento.	Avança com formações e projetos recentes, ainda dependentes de iniciativa docente.
Tensões entre documento e prática	Metas não se convertem em ações; baixa governabilidade política.	Ausência de orientações didáticas limita a operacionalização do currículo.	Prática marcada por colonialidade e folclorização, apesar de avanços recentes.
Limitações observadas	Superficialidade e ausência de ações configuram apagamento institucional.	Currículo reconhece a temática, mas não transforma práticas.	Persistem práticas religiosas eurocêntricas e ações pontuais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A implementação efetiva da Lei 10.639/2003 exige uma transformação na forma como as diferenças são tratadas no ambiente escolar. Isso inclui a formação continuada dos educadores, a transversalização da temática no currículo, bem como o envolvimento e o compromisso de toda a comunidade escolar. Somente assim será possível construir uma educação antirracista que reconheça e valorize as múltiplas identidades presentes na sociedade, garantindo um espaço escolar mais justo, inclusivo e representativo para todos.

3.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Municipalizada Drº Rômulo Galvão de Carvalho: o que revelam as professoras colaboradoras

Nesta seção será apresentada a análise e discussão do processo de construção de dados por meio dos círculos de culturas realizado na escola investigada no período de fevereiro a maio do ano de 2025, numa perspectiva de troca de conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Durante os encontros, os diálogos foram registrados por meio de gravações realizadas com o celular e, posteriormente, transcritos. Embora esse processo tenha exigido bastante tempo e esforço, foi indispensável para tornar mais claras e explícitas as categorias e definir os eixos de análise. As transcrições iniciaram-se imediatamente após os encontros, para garantir que as lembranças e os fatos ocorridos fossem preservados.

Para manter a autenticidade dos discursos, as transcrições foram feitas na íntegra, tendo sido ouvida várias vezes para observar a semelhança com a transcrição e com a preservação de eventuais falhas de concordância nominal, verbal e fonética. As reticências foram empregadas para indicar as interrupções nos diálogos, ocorrendo quando os professores se sobrepunham ou conversavam simultaneamente.

Os diálogos completos, assim como o diário de campo, que continha descrições detalhadas dos encontros, observações sobre as interações, comportamentos, citações, posicionamentos relacionados às experiências profissionais, atitudes, crenças e pensamentos dos participantes constituíram os dados brutos da pesquisa.

A classificação dos fragmentos dos diálogos (unidades de registro) foi realizada com base na metodologia de Análise de Conteúdo Categorical de Bardin (2016), permitindo a diferenciação dos temas abordados.

Na etapa de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante com o intuito de familiarizar-se com o material empírico e captar as primeiras impressões do conteúdo. Em seguida, foram selecionados os trechos que compuseram o corpus de estudo. A partir desse processo, organizaram-se grupos de sentidos que permitiram esquematizar reflexões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Após a codificação das unidades de registro e das unidades de contexto, realizou-se a classificação dos recortes, possibilitando o tratamento sistemático dos

resultados. A partir das categorias definidas a priori, foram identificados e nomeados os termos mais significativos para os objetivos da pesquisa que se encontra organizados no quadro a seguir:

Quadro 6 – categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I EREER e as diversidades/diferenças	1.1 Percepções sobre a diversidade 1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais 1.3 Desafios do ambiente escolar 1.4 O papel da escola e do educador
II Ancestralidades e identidades	2.1 Valores e saberes ancestrais 2.2 Ancestralidade e identidade étnico-raciais
III Racismo e educação antirracista: a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 em debate	3.1 A lei 10.639/2003 desafios para sua implementação 3.2 Identidade racial 3.3 Racismo e antirracismo 3.4 Ressignificação das práticas pedagógicas.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

3.2.1 Educação das Relações Étnico-Raciais e as diversidades/diferenças

A diversidade está presente no ambiente escolar, pois esse é um espaço onde se manifestam diversas diferenças, étnicas, sociais, culturais e religiosas. No entanto, essas questões muitas vezes não são debatidas no currículo escolar, que tende a silenciá-las e a dificultar a implementação de políticas voltadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças. Nesse sentido, Munanga (2014) destaca que a diversidade e o reconhecimento das diferenças é pauta de discussão mundial e em vez de opor igualdade e diferença é preciso combiná-la para poder construir democracia.

3.2.1.1 Percepções sobre a diversidade

As professoras colaboradoras manifestaram suas escolhas quanto as diversidades apresentadas no vídeo além de considerar as diversidades que mais se apresentam no espaço escolar, segundo a suas percepções. Sendo considerado as opções por diversidade religiosa, cultural e étnica.

[...] a diversidade religiosa porque é por causa da diversidade religiosa que é preciso desenvolver algumas qualidades no ser humano. Uma delas é o respeito, a tolerância e até mesmo dentro da própria religião igual existe diversidade. E dentro da própria igualdade tem que ter o respeito, a tolerância e o amor (Eli, círculo de cultura I, 2025).

A professora Eli considerou como importante a diversidade religiosa, por entender esta, como uma diversidade que é alvo constante de atos de preconceito e discriminação em diferentes espaços da sociedade.

Em concordância com a Professora, o Professor Sassá Periquito ressalta em sua fala o preconceito enfrentado pelas religiões de matrizes africanas e o esforço de alguns grupos radicais que buscam extinguir essa manifestação religiosa.

Quantas pessoas circulam por aí, mundo afora, para derrubar, mas derrubar e acabar mesmo, definitivamente, a religiosidade africana? É a crença do africano. É uma coisa bela, mas não sabe dizer porquê. Só os que estão por trás é que sabem, mas os menores não sabem, por falta de conhecimento. Não sabem dizer porquê. Qual é o relacionamento da religiosidade africana com a religião máxima hoje, sempre no mundo. Qual é a relação que tem isso? (Sassá periquito, círculo de cultura I, 2025)

As críticas e questionamentos levantados giram em torno da falta de conhecimento sobre a fé e a cultura de outros povos, bem como da ideia de superioridade de algumas religiões em relação a outras. O professor também considera as diferenças entre os ritos e cultos das religiões africanas e o cristianismo católico, cuja liturgia, influenciada pelo latim, se caracteriza por uma participação mais contida dos fiéis. Muitas vezes, a falta de compreensão dessas diferenças resulta em preconceito e discriminação.

Professora Arlete, destacou a diversidade cultural existente no país e o preconceito sofrido pelo povo nordestino, conforme conclui, esses discursos de ódio são pautados em crenças de superioridade que associa estereótipos e generalizações negativas a este grupo.

O que me chamou bastante atenção [...] são dos diferentes tipos de culturas que existem. E assim como o Eli falou, dentro de uma cultura existem outras culturas também. E todas precisam estar bem correlacionadas. Só que muitas vezes as pessoas que têm algum tipo de cultura diferente não respeitam as outras. Muitas vezes por não conhecer. Eles julgam pelo não conhecimento. Quando a gente vê a questão do nordestino que é tão velado ali, em que nossa cultura, nosso jeito de ser, nosso jeito de falar. a gente vai para outro lugar, quando alguém vem para cá, a gente acaba sentindo um motivo de chacota. Por quê? Porque eles não conhecem a nossa raiz, não sabem da nossa cultura nem do nosso jeito que muitos pensam que o Nordeste é só o quê? Terra rachada, seca e fome. Quando na verdade a gente tem aí tantas outras coisas que eles não conhecem e julgam sem conhecer. E sem às

vezes nem ter tido contato realmente com o que é o Nordeste. (Arlete, círculo de cultura, 2025).

A fala de Arlete evidencia a complexidade da diversidade cultural ao reconhecer que toda cultura é internamente plural, o que desafia visões homogêneas de identidade e dialoga com perspectivas interculturais. Ao afirmar que muitos “julgam pelo não conhecimento”, ela aponta como o desconhecimento sobre o outro frequentemente se converte em estereótipos, discriminação e ridicularização, revelando o funcionamento estrutural dos preconceitos

O professor Roberto destacou as atrocidades cometidas pelo regime nazista de Adolf Hitler como um dos mais graves ataques à diversidade étnica. Ele ressaltou que Hitler se considerava no direito de exterminar pessoas, utilizando como justificativa, teorias raciais que hierarquizavam os grupos humanos, promovendo a supremacia da raça ariana em detrimento de outras consideradas, por ele, inferiores.

Me chamou a atenção a imagem do nazismo, que foi um regime totalitário, contrário à diversidade. E a gente sabe que o nazismo matou milhões de pessoas porque eles queriam apenas a raça ariana, porque logo o seu líder maior era contrário à diversidade (Roberto, Círculo de cultura, 2025).

Destaca-se nesta fala a menção ao nazismo como um regime totalitário estruturado sobre uma teoria abertamente racista e xenofóbica. Que defende exatamente a superioridade de uma raça, que é a raça ariana, que foi usado para justificar o extermínio de milhões de pessoas e instituiu práticas de violência sistemática contra todos os grupos considerados “inferiores”, desvelando a rejeição à diversidade humana.

De acordo com Munanga (2014), fatores como as antigas migrações, o tráfico negreiro, a colonização dos territórios invadidos associados as migrações pós coloniais e os efeitos econômico da globalização criaram problemas na convivência entre os diferentes, e esses problemas tem se revelado como práticas racistas, xenofobia e vários tipos de intolerância, principalmente a religiosa.

Considerando a diversidade como um fator importante para a construção de uma sociedade democrática a professora Amor Próprio traz em seu diálogo uma importante reflexão:

Deus criou todos diferentes. E que isso é que é bom. Deus não criou todos iguais. Seria um mundo sem graça. Tem que ser diferente. Porque aí, infelizmente, é que vem a diferença de cultura, vem a diferença de cor. Vem

a diferença de tudo. E aí, pelo que Deus falou, tem que ter o respeito. Que é a base de então, pelo amor, vem tudo junto (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025)

A fala de Amor Próprio, ao afirmar que “Deus criou todos diferentes” reforça a ideia de que essa diversidade torna o mundo mais interessante, apresenta uma valorização da diferença, mas, ao naturalizar cultural e religiosamente as distinções entre pessoas, corre o risco de despolitizar desigualdades construídas historicamente, fruto das lutas dos movimentos sociais e políticos. Embora a diversidade seja apresentada como algo interessante e celebrável, a narrativa também sugere que “infelizmente é que vem a diferença de cultura e cor”, o que revela uma contradição: ao mesmo tempo que a diferença é valorizada, ela é percebida como fonte de conflito, quando na verdade o conflito não está ligado a diferença, mas, a hierarquização das diferenças.

Em relação a essa narrativa, Munanga (2014) preceitua que a diversidade é nossa riqueza coletiva e devemos recontar a história da diversidade as futuras gerações, quebrando posturas ideológicas que manipulam e transformam a diversidade em barreira para sociedade ao hierarquizar e classificar os diferentes em superiores e inferiores baseado em teoria racialistas.

Gomes e Silva (2002) enfatizam que é necessário reconhecer as diferenças:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (Silva, 2007, p. 498).

Esse ocultamento opera tanto nos discursos quanto no posicionamento das instituições, pois, ao negar as diferenças, o Estado e a sociedade reforçam uma lógica de silenciamento das desigualdades históricas. Nesse sentido, torna-se insuficiente tratar a diferença como característica individual ou mero comportamento; é preciso compreendê-la como elemento estruturante das dinâmicas de poder que organizam a sociedade brasileira. Ao reconhecer que a diferença é atravessada por relações políticas, sociais e culturais, desloca-se a discussão do plano da aparência para o plano das estruturas, evidenciando como a negação da diversidade serve para perpetuar hierarquias e desigualdades.

3.2.1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola

A Educação para as Relações Étnico-Raciais refere-se ao modo como a ERER é efetivamente incorporada no cotidiano escolar, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e das estratégias adotadas para promover uma educação antirracista. No contexto das práticas pedagógicas observadas, as falas dos colaboradores evidenciam como a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem sido incorporada no cotidiano escolar, ainda que, por vezes, de maneira não sistematizada. Conforme relata um dos participantes da pesquisa:

Então a gente já trabalha esses temas. Algumas vezes não, assim, não vamos trabalhar a diversidade. trabalha muitas vezes, mas eu vou ver no cotidiano que a gente trabalha. Às vezes uma conversa com os meninos, surgem algumas questões e é trabalhado. Intencionalmente, algumas vezes também não intencionalmente. A escola trabalha o tema diversidade. O outro é o respeito entre as crianças. A gente não percebe aqui no Rômulo a agressividade entre eles, como se trata de diversidade. A gente algumas vezes encontra coisa em outro entorno, mas assim, no geral, a gente não encontra nas crianças essa agressividade que faz com que a diversidade seja mais difícil de trabalhar (Eli, círculo de cultura I, 2025).

Podemos observar a partir da fala supracitada que não há especificamente um planejamento ou a intencionalidade com proposta para trabalhar as diferenças, à medida que a temática emerge vai sendo discutida e é realizada a intervenção.

Contudo, Munanga (2014) destaca a importância e a urgência na implementação de políticas que visem o respeito e o reconhecimento das diferenças por meio de uma “pedagogia multicultural que possa contribuir para a construção de uma cultura de paz e para o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (Munanga, 2014, p. 35). Nesse contexto Silva (2007) considera que “ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à Educação das Relações Étnico-Raciais” (Silva, 2007, p. 490), para que haja mudança de mentalidade é preciso que haja intencionalidade nas ações de implementação de políticas afirmativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004):

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não

têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (Brasil, 2004, p. 14).

A escola é o lugar de manifestação das diferenças, onde perpassam racismo, discriminação, desigualdades e é daí que deve partir as políticas de combate, não sendo restrita a ela, que deve buscar aporte em outras instâncias, como movimento sociais negros, Universidades, grupos de estudos e pesquisa, sociedade civil e principalmente a família que precisa estar juntos nessa proposta de educação antirracista.

Em relação aos relatos sobre a aplicação das normativas legais, é possível perceber, o desconhecimento da legislação e de políticas públicas voltadas para EREER. E nesse sentido pontua-se a ampliação das políticas públicas em educação para as relações étnicas, como importantes e potentes no sentido de abordar a inclusão na escola. Embora exista uma ampla base legal com diversas leis, decretos e resoluções, o conhecimento sobre ela é limitado. Muitos compararam ao “caviar: nunca vi nem comi, só ouço falar”, frase que ilustra bem o distanciamento entre o que está previsto em lei e o que é praticado no cotidiano escolar.

As oportunidades, elas iniciaram aqui a discussão sobre a ampliação da aplicação das políticas públicas. Existem, nós sabemos que existem, mas já foi dito aqui, eu preciso ampliar essa, abrir, na verdade, esse leque. Embora um estudo mais profundo, nas escolas, abraçando inicialmente a equipe escolar, porque é uma discussão muito sensível e pode ferir em algum momento. Mas nós já temos a política. Falta ampliar isso. Os documentos já existem. Mas se a gente perguntar aqui quem conhece esses documentos, de que eles tratam, como eles tratam? É caviar. É caviar, com certeza. Aí também, em contribuição, apareceu a necessidade de curso de extensão de formação, certo? No ambiente escolar. (Arlete, círculo de cultura I, 2025).

A fala de Arlete evidencia o distanciamento entre as políticas elaboradas para implementação da EREER e sua efetiva apropriação pela escola. Gomes e Silva (2002), nos alerta para o risco de transformar a diversidade em enunciado normativo sem que seja acompanhada por mudanças concretas nas práticas pedagógicas. Para essas autoras, não basta produzir diretrizes, é necessário que educadores reconheçam a diferença como dimensão histórica, política e estruturante das relações sociais.

Narrativas de Arlete como “sensibilidade” e “pode ferir” é, na perspectiva das autoras, o enfrentamento que precisa ser feito às estruturas de poder que atravessam a escola e que muitas vezes produzem resistências ao trabalho antirracista dentro da escola.

Além disso, o reconhecimento de Arlete de que falta formação continuada e que a equipe escolar precisa ser “abraçada”, Cavalleiro (2005), em suas pesquisas sobre racismo e cotidiano escolar, demonstra que a ausência de formação docente crítica faz com que a escola reproduza práticas discriminatórias, mesmo quando há documentos oficiais orientando o contrário. Cavalleiro evidencia que o racismo se perpetua no silêncio, na omissão e na incapacidade das escolas de assumirem seu papel político na construção de relações igualitárias, exatamente o que aparece na metáfora utilizada por Arlete, quando os documentos são descritos como “caviar”, algo raro, distante ou inacessível.

Silva (2007), fala ainda sobre o “ocultamento da diversidade” na sociedade brasileira. Ao mencionar que a discussão “é sensível” e pode “ferir”, ela revela a manutenção de um padrão de ocultamento das desigualdades raciais, no qual falar sobre raça é percebido como ameaça, e não como parte do compromisso ético da escola, resultando no que Silva (2007) denomina de “ocultamento da diversidade”. Para Silva, a negação da diferença e a crença em uma convivência harmônica são mecanismos de silenciamento que reforçam desigualdades. Assim, a ignorância institucional não é apenas ausência de informação, mas parte de um processo mais profundo de apagamento e negação do racismo.

3.2.1.3 O papel da escola e do educador no trabalho com Relações Étnico-Raciais e as diferenças

Nessa subcategoria se faz referência a responsabilidade da escola e de educadores no trabalho com a diversidade e as relações étnicas. Sendo assim, o professor Sassá Periquito destaca o papel atribuído a escola, enquanto espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes no intuito de refutar ideais de dominação pregadas pela ideologia de uma história única contada pelo colonizador:

Então, isso cabe muito a nós, enquanto escola amadurecer essas ideias. Porque o que se saiu aí também saiu das escolas. O que foi plantado aí saiu das escolas. E quem dominou essas escolas do passado continua em nós. Quem dominou isso continua ainda com resquícios de dominação, fazendo a coisa acontecer por seus interesses determinados (Sassá Periquito, círculo de cultura I, 2025).

Muitas concepções e estruturas que funcionam na escola hoje teve origem no passado. Historicamente a educação foi influenciada por grupos que detinham o poder

político, social e econômico, onde prevalecia os seus interesses. Assim cabe a escola questionar e desconstruir essas ideologias. De acordo com Pinheiro:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo (Pinheiro, 2023, p. 147).

A escola enquanto espaço de várias relações e funções sociais tem o papel fundamental de transformar a realidade social, combater as desigualdades, o racismo e sobretudo valorizar as diferenças. De acordo com Ferreira e Santana (2024). A escola é um lugar privilegiado para mudar essa realidade, para criar condições de debate sobre desigualdades, exercitar mudanças e desmantelar as situações de privilégios e de pensamentos que se estruturam nas relações de dominação, que podem ser de raça, etnia, religião, classe, gênero, entre outras.

A Professora Lu endossa as falas de Sassá Periquito ao reforçar o papel da escola nesse movimento de valorização das diversidades enquanto promotora na construção do conhecimento.

E até que ponto, de maneira contrária também, até que ponto nos nossos ambientes escolares, como profissionais que somos, a gente reforça ou não essa exclusão dentro desse perfil da diversidade. E é no momento de discussão que a gente vai se atentando, não só a esse contexto histórico de um perfil de diversidade de ambos mais dentro do que a gente tem vivenciado, que a coisa é muito grave. A diversidade ela é incrível, né gente? Ela deveria acrescentar no contexto geral, mas ela está, na atualidade, afastar os diferentes (Lu, Círculo de cultura I, 2025).

A narrativa supracitada é uma chamada a autocrítica sobre a superficialidade com o uso do termo diversidade e questiona também até que ponto os profissionais da educação reforçam a exclusão. Embora, a diversidade seja algo positivo por vezes ela tem sido usada na escola de forma paradoxal, acaba afastando os diferentes, ao invés de incluir.

Enquanto que a Professora Mel chama a responsabilidade para o educador ao afirmar que:

[...] quando a gente pensa em educação, quem domina, na verdade, é a educação. Então, se tudo isso acontece, é porque a gente, enquanto educador, tem que direcionar, dizer não, não é por aqui. A diversidade é assim, assim, mas é aqui que nós vamos votar. Nós vamos ensinar o nosso povo assim, nós queremos o nosso povo assim (Mel, círculo de cultura, 2025)

A narrativa ressalta o papel fundamental da educação na formação e transformação da sociedade. Diante das falhas sociais presentes nesse ambiente, evidencia-se a importância do posicionamento crítico dos educadores, que não podem adotar uma postura passiva. Pelo contrário, é essencial que atuem de forma ativa e política, intervindo sempre que houver sinais de exclusão ou preconceito. Cabe ao educador redirecionar caminhos, posicionar-se com clareza e ensinar com intencionalidade, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Sendo o educador um formador de posturas, cabe a este conduzir o caminho para uma educação transformadora. Embora, a responsabilização não deva ser depositada apenas sobre o educador, cabe a este o papel de executor das propostas e políticas educacionais de inclusão e superação das desigualdades. Contudo, deve ser um trabalho de responsabilidade compartilhada com equipe gestora e Secretaria de Educação.

3.2.2 Reflexões sobre ancestralidade e identidade

II Círculo de Cultura: identidade e ancestralidade

Neste segundo Círculo de Cultura, professores e professoras se reuniram para um momento potente de partilha, com foco na discussão sobre ancestralidade e identidade. O encontro valorizou as histórias de vida que moldam e influenciam a prática pedagógica de cada educador(a), promovendo uma escuta sensível e reflexiva sobre os caminhos que formam quem ensina.

Nesta seção, encontram-se expostos as falas, memórias, emoções e histórias compartilhadas pelos(as) participantes. Cada narrativa expõe, à sua maneira, como os caminhos trilhados e os laços com os ancestrais influenciam a forma de ser e estar no mundo e na escola.

3.2.2.1 Ancestralidades e Identidades Étnico-raciais

A identidade é compreendida como resultado das práticas e experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de seu caminho. Mesmo que o contexto histórico exerça influência, não se configura como fator determinante nesse processo, sendo que os sentidos conferidos a estes são elaborados na individualidade. Trata-se,

portanto, de uma construção social e subjetiva, e não de uma característica inata, sendo mais apropriado compreendê-la como um processo dinâmico e contínuo. Desse modo, Hall (2006, p. 12-13) entende a identidade como uma “celebração móvel”, sendo histórica e não biológica e ainda em constante processo de transformação em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos circundam.

Enquanto que a ancestralidade, de acordo com (Sousa Jr 2011, p. 46), é a origem de um povo, desta maneira, assemelha-se ao conceito grego de arké. Ela remete ao início de um determinado grupo, não a qualquer início, mas aos primórdios, instante de fundamento, tempo mítico imemorial, perdido no tempo cronológico.

Era possível perceber a emoção de cada docente ao se olharem no espelho. Muitos permaneciam alguns segundos se observando com atenção, admirando-se, e, em alguns casos, expressando elogios ou críticas à própria aparência, algo que, devido à rotina intensa e às demandas do dia a dia, raramente têm oportunidade de fazer. Ficava evidente o quanto esse momento foi significativo para os professores.

Vejo uns pezinhos de galinha (Roberto, círculo de cultura, 2025)

O que eu vejo é uma alegria na aparência (Gatinha Manhosa, círculo de cultura, 2025)

Eu vejo aqui uma mulher linda, maravilhosa. Olha que foda! (Caroline, círculo de cultura, 2025).

Bom, o que eu vejo é que é uma mulher maravilhosa, gostosa, perfeita [risos] (Amor Próprio, Círculo de cultura, 2025)

Por trás do espelho, lindo e vitorioso, já cheguei (Sassá Periquito, círculo de cultura, 2025)

Ou até mesmo para admirar a sua beleza pela semelhança física com o pai falecido, como é o caso da Professora Maria e Aninha que choraram ao relembrar dos genitores:

Quando eu me olho no espelho eu lembro muito os traços do meu pai que é uma pessoa que tem feito uma falta imensa e principalmente depois que ele faleceu quando eu me olho eu acho que os meus traços lembram muito ele (Maria, círculo de cultura, 2025)

Eu sou muito parecida com meu pai. Eu acho que as características físicas e eu sou a foto de pai [pausa pra chorar], (Aninha, círculo de cultura, 2025).

A partir das narrativas dos(as) participantes, é possível identificar a composição diversa de suas ancestralidades, formada por raízes negras, brancas, indígenas e

européias. Essa diversidade contribuiu diretamente para a construção de suas identidades étnicas e culturais. Todos os professores sinalizaram conhecer a sua ancestralidade identificando a sua origem étnica, conforme exposto nas narrativas:

Eu vejo uma pessoa descendente, avô materno e avô paterno branco, avó paterna e avó materna negra [...] eu não me enquadro, não me sinto pertencente nem a ser negra e nem a ser branca. Eu acho que eu transito aí pelos dois (Arlete, círculo de cultura, 2025)

Os meus bisavós, parte paterna, brancos. Materna, quase a gente não conhecia a cultura da minha mãe, mas negros [...] uma família humilde, mais batalhadora [...]" (Nilda, círculo de cultura, 2025)

[...] um descendente de índio, onde a minha família é uma mistura de negros com brancos [...] (Nanda, círculo de cultura, 2025)

Uma mistura muito grande de negro com índio [...] meu avô é negro, e a minha bisavó é índia [...] a gente tem um traço muito forte de índio [...]" (Lu, círculo de cultura, 2025)

O papai é descendente de negro e a mãe é de indígena [...] todo mundo é misturado (Mel, círculo de cultura, 2025)

Minha família é de família negra. Meu pai é bem escuro. Minha mãe é um pouco mais clara. A família de mãe é uma mistura [...]" (Amor, círculo de cultura, 2025)

Então eu tenho uma descendência alemã, que meu avô tinha um olho claro, minha avó abaixo da minha mão, cabelo muito liso. Branca. Meu avô também era branco. Do olho azul. Minha avó, do pai do meu pai, também era branca. Meu avô era bem negro. Bem negro mesmo. Então, todos os irmãos do meu pai tudo é negro. Nenhum é branco (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025).

É uma descendente de uma mistura, né? Porque meus pais, mistura de negros com branco, que meu avô, a descendência dele eu não conheço a origem, e do meu pai da região do sul da Bahia também. Mas eu não cheguei a conhecer meu avô e minha avó, ela era branca (Rhute, círculo de cultura, 2025).

Embora apresentem características físicas associadas à população negra, alguns professores não se reconhecem como negros. De acordo com Tajfel (1978), esse comportamento indica um processo de desidentificação psicológica com o grupo ao qual pertencem, funcionando como um mecanismo de autoproteção diante da discriminação sofrida na sociedade. Contudo, há professores que se reconhecem e valorizam seu pertencimento étnico e sua origem ancestral e social:

Uma mulher preta, filha de açougueiro e mãe serviços gerais (Dea, círculo de cultura, 2025)

Tenho a mistura de ser tudo, eu só não tenho cigano. Meus avós, tanto paterno quanto materno, eram europeus [...] minhas avós, materna, eram negras [...] minha avó paterna era índia [...]" (Sassá Periquito, círculo de cultura, 2025).

Essas narrativas evidenciam a construção da identidade étnico-racial a partir da ancestralidade e mostram como os educadores(as) percebem a si mesmos(as) em relação às suas raízes.

Quando Dea se apresenta como *“uma mulher preta, filha de açougueiro e mãe serviços gerais”*, sua autoidentificação articula a interseccionalidade raça, gênero e classe, evidenciando uma consciência racial politicamente situada. Esse posicionamento dialoga com o que Nilma Lino Gomes (2003, p. 79) denomina *“consciência política da negritude”*, que compreende o lugar que a população negra ocupa na sociedade brasileira e as marcas históricas constituídas por essa experiência. Ao reconhecer-se como mulher preta e explicitar sua origem social, Dea rompe com o que Munanga (2005) descreve como o mito da democracia racial, ao qual muitos recorrem para evitar a nomeação das desigualdades raciais.

Por outro lado, a fala de Sassá Periquito, *“Tenho a mistura de ser tudo... meus avós eram europeus... minhas avós eram negras... minha avó paterna era Índia...”*, evidencia uma narrativa identitária que escancara a lógica da mestiçagem. Embora reconheça a pluralidade de sua ancestralidade, sua autoapresentação se aproxima daquilo que Silva (2007, p. 498) identifica como parte da *“retórica da harmonia racial”*, segundo a qual a mistura seria suficiente para apagar conflitos e desigualdades. Essa perspectiva, como aponta Munanga (2004), contribui para o apagamento das identidades negras e indígenas e dificulta o enfrentamento do racismo estrutural. Cavalleiro (2000, p. 45) reforça essa análise ao afirmar que o cotidiano escolar frequentemente opera pelo *“silêncio sobre as relações raciais”*, produzindo confusão identitária e impedindo que educadores e educandos reconheçam as formas pelas quais o racismo organiza as interações sociais.

A presença dessas duas narrativas, a afirmação identitária de Dea e a valorização da mistura por Sassá, demonstra que a escola é um espaço de disputa e negociação das identidades, atravessado tanto por discursos críticos quanto por discursos hegemônicos que perpetuam o silenciamento racial. Ao situar essas falas no processo de formação docente, percebe-se o que Petronilha Gonçalves e Silva (2018) enfatiza: a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais exige que educadores revisitem criticamente suas próprias identidades para que possam construir práticas pedagógicas comprometidas com o combate ao racismo

3.2.2.2 valores e saberes ancestrais

O conjunto de valores e saberes ancestrais que se manifestam nas experiências individuais e coletivas das(os) educadoras(es), ajuda constituir a identidade docente. Esses elementos que muitas vezes não são formalizados pela escola se enlaçam com a prática pedagógica orientando posturas.

Dentre as narrativas expostas pelos professores destacam-se os valores mais recorrentes, a resiliência diante das adversidades, o orgulho das origens familiares e culturais, a espiritualidade como fonte de força e equilíbrio, a solidariedade, a humildade e o compromisso ético com a educação. Esses valores são provenientes de contextos familiares e sociais oriundos de lutas sociais, econômicas e raciais, sendo transmitidos pelas famílias.

Meu pai, minha mãe me ensinaram a ser honesta e sempre foi meu porto seguro. Meu pai me ensinou a ser forte, nunca desistir dos nossos objetivos, sempre ter a paz (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025).

Uma pessoa que deixou marcante minha vida, a professora Márcia. Quando ela chegou aqui em Itaquare, ela era muito determinada (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025).

Minha mãe, [...] que me ensinou a responsabilidade e a encarar os problemas de frente. Vó Inês, pelo cuidado da minha família. Meu pai, as histórias que ele contava, os causos. Meu tio Julival e tia Rita e os presentes de Natal e de São João. As brincadeiras e brigas (Arlete, círculo de cultura, 2025).

Respeito pelos mais velhos e pelas mulheres (Roberto, círculo de cultura, 2025).

Resiliência diante das dificuldades e respeito (Caroline, círculo de cultura, 2025).

Em relação aos saberes ancestrais, evidenciam os saberes relacionados à vida no campo, às tradições orais, às brincadeiras populares, aos modos de cuidado e cura tradicionais (como o uso de ervas e rezas), além das práticas educativas informais e do legado deixado por alguns docentes que ainda hoje influencia suas práticas.

Eu lembro muito as rezas e as comidas. O cheiro que ainda me marca de infância é o cheiro da comida de vó (Arlete, círculo de cultura, 2025).

Brincadeiras e brigas de infância e as histórias que Valdemar contava. (Arlete, círculo de cultura, 2025).

Ensino dos avós (religiosos e culturais, as rezas) (Gatinha Manhosa, círculo de cultura, 2025).

Histórias, brincadeiras, contos e tradições (Mel, círculo de cultura, 2025)

Oralidade como forma de ensinar (Dea, círculo de cultura, 2025).

A partir das narrativas podemos identificar alguns saberes ancestrais praticados no contexto familiar que influenciam a prática pedagógica dos professores. Conforme apontam Candau e Moreira (2008), uma educação intercultural crítica exige a valorização das múltiplas vozes e saberes que compõem a realidade brasileira.

De acordo com (Oliveira e Santana, 2019, p. 102) caminhamos para uma produção de saberes e fazeres tendo como centro a ancestralidade que desdobra no respeito e valorização daquele/a que comeu primeiro; que chegou primeiro, ou seja, o/a mais velho/a.

Muitas vezes os saberes e valores que constituem uma pedagogia ancestral, são invisibilizados pela educação formal, mas se revela como uma importante contribuição na descolonização do currículo e do cotidiano escolar. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes socialmente construído na prática comunitária.

Além disso, ao refletir sobre os processos identitários no campo educacional, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a construção da identidade docente principalmente de educadores(as) negros(as), indígenas e de comunidades tradicionais passa, invariavelmente, pela revalorização de suas ancestralidades, pela reinterpretação positiva das memórias de exclusão e pelo reconhecimento das pedagogias que emergem da vida.

Sendo assim, o saber não é propriedade exclusiva das instituições escolares, mas circula nas comunidades, nos corpos, nas práticas e nas histórias daqueles e daquelas que ensinam e aprendem diariamente com a vida. Isso caracteriza uma docência a partir de uma pedagogia decolonial¹¹.

As árvores simbólicas elaboradas pelos participantes da pesquisa expõem as experiências afetivas, familiares e comunitárias que forma base na construção de suas identidades docentes. Os valores como respeito, humildade e dignidade, que ocuparam as raízes da árvore, desvelam o papel importante que a oralidade e ancestralidade ocupam nos processos educacionais. Assim, a memória e a

¹¹ Pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2016). Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acesso em 13/04/2026.

ancestralidade são fundamentos importantes para compreender as trajetórias de sujeitos negros, sendo valorizadas nesses relatos docentes como fontes legítimas de conhecimento e pertencimento. Tais elementos também dialogam com a proposta de uma educação antirracista, que reconhece e valoriza saberes plurais, e aqui fica claro a influência destes para prática pedagógica docente

3.2.3 Racismo e educação antirracista: a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 em debate

III Círculo de cultura: a legislação em debate

Nesta seção nos deparamos com a análise desse encontro que expõe a implementação da lei 10.639/2003. Além disso, o debate se aprofunda na importância da valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana no currículo escolar, destacando ainda as DCNERER que regulamenta da Lei 10.639/03 e a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova o reconhecimento e a autoestima da população negra desde a infância.

3.2.3.1 O racismo e a sua naturalização

O racismo é uma aversão a pessoas de acordo com a cor da sua pele, tipo de cabelo e etc. baseado na ideia de “superioridade de um grupo racial sobre outro” (Santos, 2001, p.85 *apud* Gomes, 2005, p. 53), especialmente contra pessoas negras e indígenas. De acordo com Gomes (2005), ele se manifesta de forma individual ou institucional. Já a naturalização do racismo acontece por meio de atitudes, falas e comportamentos racistas que são vistos por algumas pessoas como normais ou inofensivos no cotidiano, e que por vezes atribui às pessoas discriminadas a responsabilidade pelo racismo a qual são vítimas.

Durante a análise do vídeo apresentado como proposta de reflexão sobre o racismo praticado por crianças no ambiente escolar, uma das cenas retratava o ensaio de uma dramatização em que as crianças deveriam proferir falas racistas direcionadas a uma mulher negra. No entanto, as crianças se recusaram a repetir essas falas, demonstrando incômodo e resistência. Esse momento gerou uma importante discussão entre os professores que interagiram e manifestaram suas opiniões, conforme expostas nas narrativas a seguir

Porque, assim, a criança realmente não nasce racista, ela realmente não nasce, mas ela fica pela convivência, pelo jeito de falar (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025).

Mas, na verdade, hoje em dia, muitas crianças têm essa maldade. Antigamente é que não tinha tanto. Mas hoje a gente vê muitas crianças chamando a outra de negra, nos diz aquilo outro, porque eu não sei se é o ambiente, o mundo que vive hoje (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025).

A partir das narrativas é possível observar que o racismo não é inato, mas, aprendido socialmente, além de que o racismo infantil está mais evidente atualmente do que outrora, pois, as crianças o fazem por maldade. Ao fazer referência ao tempo sugere que houve mudanças na influência sofrida pelas crianças ao longo do tempo, o que pode estar associado ao uso indiscriminado da internet, aos conflitos sociais ou ausência de discussão no ambiente escolar. Contudo, ao reproduzirem falas racistas não necessariamente o fazem por maldade, mas, repetem discursos e atitudes manifestadas por adultos.

A fala da participante, ao atribuir às crianças uma suposta “maldade” e ao afirmar que “antigamente não tinha tanto”, revela uma compreensão individualizada que desvincula o racismo de seu contexto histórico. À luz de Fanon (2008), essa narrativa desconsidera que a criança não cria o racismo, mas é introduzida em um mundo já estruturado por hierarquias raciais, onde a linguagem atua como instrumento de dominação e de produção de subjetividades negras. Assim, quando crianças chamam outra de “negra” em tom pejorativo, não se trata de um comportamento espontâneo ou imoral, mas a reprodução de um comportamento colonial anterior ao sujeito e que se atualiza cotidianamente. Essa percepção de que “antes não era assim” reforça a ideologia da democracia racial e da convivência pacífica denunciadas por Fanon, (2008) que operam como mecanismos de negação do conflito e de anestesia social diante das violências históricas sufragadas pela colonialidade.

Percebe-se nessa fala a dificuldade da participante em nomear o racismo, reduzindo-o a “maldade” ou ao “mundo de hoje”. De acordo com Cavalleiro (2012), isso evidencia um padrão recorrente no ambiente escolar: a tendência a minimizar as agressões raciais entre crianças, interpretando-as como comportamentos isolados, brincadeiras ou problemas morais. Levando assim a uma despolitização do racismo, dificulta a identificação e contribui para a normalização de violências simbólicas que marcam profundamente a experiência das infâncias negras.

As narrativas supracitadas nos reportam a Gomes (2005, p. 55), quando salienta que os “julgamentos raciais apresentado por crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. E as atitudes raciais de caráter negativo ganham força

à medida que a criança vai convivendo com um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, índios e etc.”.

Entretanto, o professor Sassá Periquito levanta um importante questionamento a respeito da ausência de representações das experiências negativas vividas pela população negra em eventos como o 20 de novembro, uma data fundamental para refletir sobre a luta e a resistência contra a escravidão, o racismo e a discriminação que ainda persistem nos dias de hoje.

Aí a gente pega outro ponto aí nessa questão do 20 de novembro. O que é que tem sido enfatizado pela educação brasileira no 20 de novembro? Os desfiles. sociais e não é aparência não, mas eu tenho uma palavra agora que eu já estou cansado. Para enfatizar isso na mídia, cadê que bota lá um grupo de gente trabalhando, derrubando os paus lá com enxada, com machado, para fazer o povo sentir, ou fazer um negão suando lá, carregando os paus nas costas (Sassá Periquito, círculo de cultura, 2025).

De acordo com a fala do professor, o 20 de Novembro deve apresentar o negro como corpo que sofre, como trabalhador braçal, como força física, que reflete o imaginário historicamente elaborado pelo colonialismo e pela escravidão.

Dessa maneira, tal narrativa contribui para a manutenção de uma lógica racista historicamente construída, que posiciona os corpos negros em lugares de subalternidade e desvalorização. Reitera-se, assim, a ideia de que não é possível abordar as questões relacionadas ao 20 de novembro sem reduzir a população negra a uma condição de dor, sofrimento e humilhação, frequentemente representada de forma caricatural e estereotipada na história desses povos.

Ao serem questionados sobre casos de racismo na escola, os professores afirmaram que não ocorrem episódios de racismo especificamente dentro das salas de aula.

Até que na minha sala, graças a Deus, eu não vejo não (Amor Próprio, círculo de cultura, 2025).

Na minha sala, em todo esse tempo. Também não, nunca vi também não. Eu nunca me deparei com a situação de o aluno confrontar o outro com essas referências de fala. Nunca tive esse processo não (Sassá Periquito, círculo de cultura, 2025).

De acordo com (Cavalleiro 2005, p. 26), essa falta de autoconsciência, principalmente por parte dos professores, contribui para que esses participem da conspiração silenciosa que compromete as relações étnico-raciais dentro da escola e

promova um resultado ainda mais grave que é não perceber que existem racismo e preconceito racial no ambiente escolar

Entretanto, a professora Dea compartilhou uma narrativa sobre um episódio ocorrido durante um momento de leitura em sala de aula, o qual, segundo ela, configura um ato de racismo, conforme descrito a seguir:

Já aconteceu assim também. Na roda literária, eu lembro, eu estava com um livro, né? Naquele momento de a gente distribuir o livro, e eu lembro que tinha um livro, alguma coisa assim, Diário de Lázaro, alguma coisa assim do escritor Lázaro Ramos, ele que escreveu esse livro. E aí, no momento, ninguém queria o livro. Ninguém, porque o livro tinha a imagem do negro, uma imagem assim, talvez feia a imagem. E aí, ninguém queria o livro. Ninguém quis o livro. Gente, esse livro aqui é interessante, então dá o livro que eu fico pra mim. E aí, comecei, então, a contar aquela história, que era uma história interessante, mas assim, ninguém quis o livro, por conta da capa do livro (Dea, círculo de cultura III, 2025).

O livro em questão é o medida provisória: diário de um diretor, que segundo a Professora, a capa do livro, que apresenta um homem negro gerou a recusa à escolha do mesmo. A obra citada aborda justamente questões como, Racismo estrutural e institucional, representatividade e protagonismo negro, A estética da resistência, Censura e liberdade artística e Construção de identidade negra no Brasil. Na narrativa da Professora percebemos que ela faz a leitura do livro, mas, não problematiza a não escolha do livro pelos alunos ou dialoga sobre as temáticas discutidas neste. Gomes (2021) destaca que a naturalização do racismo e das desigualdades sociais na educação contribuem para negar e omitir os fenômenos perversos construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perpetua até hoje.

Na verdade, há um silenciamento por parte dos professores quando emergem as discussões relacionadas ao racismo. Gomes (2005), preceitua que “a escola tem um importante papel nesse debate e os professores não devem silenciar [...] Antes devem cumprir seu papel de educadores construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial”.

Eu acho muito relativo a pessoa se aceitar como negro e querer viver, ter o cabelo. Eu me aceito como negra, porém, eu sou eu, a minha opinião não é da outra pessoa, cada um tem sua opinião (Amor Próprio, círculo de cultura III, 2025).

Eu não acho bonito aquele cabelo, eu não acho, eu, rastafari, não acho. Nunca achei, então é coisa minha. Quem quiser passar e achar, ótimo. Agora eu não gosto, então eu não vou fazer aquilo, porque eu sou preta. Ficar com

o cabelo daquele tamanho? Não vou. Eu faço, mas saio mesmo (Amor Próprio, círculo de cultura III, 2025).

A fala de Amor Próprio é uma das mais densas em termos de autopercepção racial, estética negra e os efeitos individuais do racismo. Ela expõe conflitos internos, limites identitários e percepções de como a estética negra é agenciada no cotidiano.

Quando a participante afirma: “eu não acho bonito aquele cabelo. O rastafari, não acho. Nunca achei...” ela escancara um processo de internalização de padrões estéticos eurocentrados, caracterizado pela desvalorização do cabelo crespo, volumoso e associado as culturas negras.

De acordo com Gomes (2003, p. 80), “O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza”. Não se trata apenas do gosto pessoal da Professora, mas, de um padrão produzido socialmente por um racismo estético que “transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra” (Gomes, idem). Ela rejeita o cabelo rastafari não porque o considere feio por essência, mas porque o seu olhar foi moldado por normas históricas que inferiorizam os estilos de cabelo negros.

De acordo com a abordagem da Professora Caroline e Arlete, situações de racismo por parte da família contra si próprio são comuns no espaço escolar, uma vez que segundo as mesmas as próprias pessoas pretas não se aceitam como tal.

Muito racismo. Porque, assim, na matrícula, quando é feita a matrícula, pergunta a gente está vendo que não é pardo, que não é branco, que é negro, mas ele não admite. Aí, a gente fala assim, tem certeza? Tenho certeza, ele é pardo ou ele é branco, teve um negro que disse que é branco e a gente teve que botar branco. Então, assim, na verdade, não se aceitam. Então, isso já vem. E aí, a gente vai trabalhar essa política na mas depende agora para conscientizar esses pais. Aí é que está o problema, para conscientizar esses pais que ele, na verdade, não se aceita (Caroline, círculo de cultura I 2025).

A fala da colaboradora revela importantes nuances que perpassam pela construção da identidade étnico-racial na perspectiva escolar, principalmente quando se refere ao processo de autodeclaração. Ao afirmar que “não se aceitam”, a participante corrobora uma percepção bem comum nas práticas escolares, mas que precisa ser melhor problematizada, já que pode deslocar para os sujeitos, famílias e estudantes, a responsabilidade por um processo que é, na verdade, social e histórico.

A partir da narrativa de Caroline, observamos a recusa de alguns responsáveis em admitir a negritude dos filhos no momento da matrícula expressa a face cruel do racismo marcada pelo estigma racial, no qual o pertencimento negro é tido como inferior, Cavalleiro (2024) alerta para o fato de que o próprio espaço escolar reforça padrões brancos/europeu como os ideais, o que contribui para a recusa as características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco.

O'Dwyer (2002) corrobora que a partir dos contextos históricos e das pressões exercidas pela sociedade as identidades podem ser fortalecidas ou enfraquecidas. Assim, fica claro que o processo de consciência da família sobre a composição da identidade negra exige a construção de novos repertórios simbólicos, que sejam eficazes no deslocamento do estigma formalizado pela sociedade para assim promover uma autoidentificação positiva.

O que vem da família é muito forte na criança que a gente encontra muita resistência. O ano passado, com o Banquete Literário, a gente trabalhou essa questão da África vindo desde o início, sendo como o primeiro continente e tal. E aí, uma aluna do primeiro ano, das formações, das cores, porque as pessoas são de cores diferentes. E aí, uma criança disse, meu avô me disse que ele é preto porque ele tomou muito sol. Aí, não, que a própria, que eu expliquei, é porque cada um. Ela não provou, mas ele disse que ele não é preto. Que só foi o sol (Arlete, círculo de cultura I, 2025)

A partir dessas narrativas é possível observar o discurso eurocêntrico de que as pessoas negras têm preconceito contra sua própria cor. Sobre isso Neusa Souza (1983) enfatiza que a projeção do ideal de brancura por sujeitos brancos sustenta (pre)conceitos que, ao serem internalizados por sujeitos negros, levam-nos a construir uma imagem negativa de si mesmos e de seu grupo étnico-racial.

De tal modo, “[...] a construção da identidade negra torna-se complexa quando a relação social com o outro negro se vê sempre inferior, e daí a não aceitação de um ‘eu negro’ sempre negativo e a busca por um ‘eu branco’ sempre positivamente representado” (Feitosa, 2012, p. 45). Por isso, o racismo, conforme afirma Kabengele Munanga em uma entrevista no ano de 2010, estrutura um crime perfeito, o qual reflete à vítima o sentimento de culpa e nega sua existência minando a conscientização da sociedade.

Contrapondo a fala da diretora, a Professora Eli traz um relato de empoderamento e valorização de uma criança quanto a sua cor:

E ela botou isso que ela é negra e ela fala pra todo mundo que ela é negra. Ela foi fazer um exame e aí a moça não perguntou a ela e escreveu lá que ela era parda, e ela viu. Ela falou pra mãe e disse, mãe, eu não sou parda, eu sou negra, por que ela escreveu pardo? E por que ela não perguntou? Aí a mãe falou pra ela, vá perguntar a ela e fale com ela. Aí ela perguntou, ô moça, por que você escreveu pardo se eu sou negra? Você devia ter me perguntado. Aí ela falou, me desculpa, foi e consertou. Então a consciência é muito também da casa, né? A pessoa não tá tão acostumada a botar todo mundo como pardo e as pessoas aceitarem a cor que a pessoa já bota (Eli, círculo de cultura, 2025).

O relato destaca a importância da consciência racial e da identidade, evidenciando uma prática comum em que a cor das pessoas é atribuída de forma arbitrária, sem necessariamente respeitar sua autodeclaração, muitas vezes sem sequer questioná-las. Também revela um hábito social de classificar corpos negros em categorias pré-estabelecidas, o que, na prática, contribui para o apagamento das identidades raciais e a falta de valorização da diversidade.

Para Taylor (1994) quando do reconhecimento de uma pessoa ou grupo é ignorado, isso pode gerar um sentimento de inferioridade e até mesmo injustiça social. Esse tipo de desrespeito é visto cotidianamente em situações como racismo, xenofobia ou discriminação de minorias. “O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, pode ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (Taylor, 1994, p. 45).

Ainda sob esse aspecto, presenciamos o relato da professora Amor Próprio sobre racismo vivenciado por ela dentro da própria família, tanto por parte dos avós negros quanto da mãe branca, que demonstravam preferência pelos filhos e netos de pele clara, enquanto rejeitavam os de pele negra.

Eu tô vendo um filme na minha cabeça. O meu avô, ele era racista, era muito racista. Meu avô, o pai da minha mãe é que ele não aceitava a gente eu e minha irmã dá benção a ele, porque ele dizia que a gente era preta. E eu lembro disso, porque ele tinha um barzinho, um mercadinho, ele dava bala para as meninas e não dava pra gente. Já o meu avô, da parte do meu pai, ele é negro mesmo. E ele amava a Sandra. A neta que ele mais amava era Sandra a Eu não sei porque ela amava, nunca tratou ninguém ruim. (Amor Próprio, círculo de cultura I, 2025).

Então assim, a gente conviveu com isso, eu tô lembrando agora, porque eu lembro da minha mãe, minha mãe eu acho que é racista. Tipo vocês chegarem pra mainha e perguntar assim:

Nativo é preto?

–E ela fala não. Nativo é mais claro que tu, tem hora que ela fala assim, preto não presta. Nenhum preto presta,

Então a minha mãe, ela é racista, ela não enxerga assim. Eu falo que eu sou preta. E ela fala tu é uma corzinha bem clara. É café com leite. Mas eu sei de que ela é racista. (Amor Próprio, círculo de cultura I, 2025).

A professora descreve que a mãe vive um casamento inter-racial onde o pai é preto e a mãe é branca e esta não se sente confortável em dizer que se casou com uma pessoa negra e passa o tempo tentando embranquecê-lo. É nítido também a dor da professora quanto a situação de racismo que a atravessa desde a infância. De acordo com Schucman (2018), é comum acontecer em famílias inter-raciais mecanismo de negação pelos membros brancos da família, como parte de uma dinâmica de rejeição, apagamento e conseqüente esquecimento da ancestralidade negra.

Além disso, Schucman (2018) reflete sobre os efeitos psicossociais da violência racial e do racismo para a subjetividade dos indivíduos, destacando relatos que indicam a presença de conflito raciais dentro de sua família em função da repetição de uma lógica racista em que a negritude toma um lugar de inferioridade, ao passo que a branquitude assume uma posição de superioridade, afetando as relações de afeto e acolhimento com os familiares.

A fala da interlocutora evidencia esse processo ao recordar as palavras de sua mãe, que afirmava que "preto não presta" e que "nenhum preto presta". Dessa forma, ao negar que seu parceiro seja preto, ela o dissocia da imagem negativa historicamente atribuída aos negros pelo racismo. Assim, sem questionar o sistema racista no qual foi socializada, ela reafirma estereótipos negativos sobre a população negra

3.2.3.2 Identidade racial

Bento (2012), destaca que a construção da identidade racial é um dos temas centrais do movimento negro, em razão das associações negativas historicamente atribuídas ao povo negro pela sociedade. A autora destaca que a identidade racial desempenha um papel fundamental, já que a consciência de pertencimento racial por parte de uma pessoa negra é essencial para seu engajamento na luta política por igualdade racial. Analisando as narrativas dos colaboradores da pesquisa podemos observar uma resistência dos estudantes quanto ao seu reconhecimento e aceitação enquanto pessoas negras.

O que a gente percebe é que muitos deles não aceitam a palavra, não presenciem, mas muitos deles não se aceitam. da cor, os próprios, não ser negro. Se você tiver uma atividade lá e perguntar qual é a cor, se ele for negro, a maior parte não vai. Só fala a cor. Aí ele vai perguntando se é próprio, cor, eu sou. Mas se fala assim, aí o coleguinha diz, se é negro ou é preto. Ele diz, preto não. Uma vez depois, eu acho que teve essa questão de ser trabalhada em sala, a gente conversa, mas a gente já percebe que é algo que já está, né (Maria, círculo de cultura, 2025).

Por meio da fala de Maria é possível observar a negação da negritude pelas crianças, a medida em que elas recusam as categorias negro ou preto. Esse efeito Cavalleiro denomina efeitos da socialização racista que é marcada por discursos proferidos pela família ou pela sociedade que desvaloriza o pertencimento negro. Gomes reitera que a construção da identidade negra se dá em meio a relações hierárquicas que atribui inferioridade as características relacionadas ao fenotípicas negras

Na narrativa é possível perceber que o racismo antecede a escola o que exige da escola um trabalho pedagógico antirracista constante, com intencionalidade e que promova novas referências positivas sobre a negritude.

Essa não aceitação se configura, segundo os docentes como um impeditivo para trabalhar a política das relações étnicas, assim como, para avanço na política de equidade no município, conforme relata Sassá Periquito.

A gente teve aí no município, há poucos dias atrás, o problema sério de recurso financeiro pela não aceitação da sua cor. Só que a escola não pode dizer ao menino, tu é dessa cor, não. Porque se o pai discordar, a diretora, ou quem disse, vai ser processada. São os pais que tem que aceitar isso e se assumir. (Sassá Periquito, círculo de cultura I, 2025).

Essa narrativa diz muito sobre o racismo estrutural, pois, além de afetar a subjetividade, ele atrapalha o acesso aos direitos coletivos, à medida que impede o reconhecimento da população negra nas estatísticas oficiais.

Para Gomes (2005) a construção de uma identidade negra positiva é algo complexo, já que vivemos em uma sociedade que historicamente ensina aos negros que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Nesse contexto, cabe refletir sobre o papel da escola na formação dessa identidade, considerando que ela se constitui ao longo da trajetória escolar. No entanto, a escola não precisa cumprir essa função sozinha, visto que já temos a lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais além de outros segmentos da sociedade como

movimentos sociais organizados, reafirmando que esse compromisso de construção de uma identidade positiva, deve ser coletivo.

3.2.3.3 A lei 10.639 e os desafios para implementação

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi considerada um avanço positivo, funcionando como um importante mecanismo de cobrança institucional. Percebe-se, no entanto, que seu impacto tem sido mais visível no aspecto externo das escolas do que em sua prática interna. No início do nosso diálogo sobre a lei 10.639 e 11.645 a primeira frase que ouvi foi o questionamento sobre o qual a abordagem da legislação em discussão:

O que é de fato que a lei 10.639 e 11.645 quer que se discuta na escola? E isso voltado diretamente para a questão negra? (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025).

Sendo assim, foi preciso contextualizar para sanar essa demanda formativa dos educadores da escola. Nesse sentido, a lei 10.639/2003 trata-se da necessidade em reconhecer e valorizar a contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira, já que historicamente os negros foram excluídos das narrativas oficiais tendo sua contribuição desvalorizada e/ou invisibilizada pelos discursos dos colonizadores que creditou apenas as figuras brancas. Como é o caso da assinatura da lei Áurea que atribuiu a princesa Isabel em detrimento das lutas protagonizadas por negros e negras que duramente resistiram e lutaram pelo fim da escravidão.

As diretrizes legais que solidificam a lei 10.639 tem o objetivo de enfrentar esse apagamento promovendo a valorização da trajetória da população negra. Essa valorização decorre para o reconhecimento das contribuições históricas, sociais, culturais e econômicas dos africanos e seus descendentes. Essas contribuições vão desde o trabalho forçado nos engenhos de açúcar e plantações de café e perpassa pela participação nas lutas armadas pelo fim da escravidão, bem como, a independência, até a influência nas tradições culturais e religiosas do país.

Vale destacar que a história da população negra não se inicia e finaliza com a escravidão, pois os africanos trazidos possuíam saberes próprios que foram fundamentais para o desenvolvimento do país. Havia por exemplo, especialistas em metalurgia, mineração e agricultura e essas habilidades foram estrategicamente

utilizadas pela colonização. Além do papel da África no desenvolvimento científico para a humanidade.

Outro aspecto importante é a ressignificação das datas históricas como o 13 de maio, o 20 de novembro e a inclusão do 21 de março como a data de combate a discriminação com o intuito de valorizar os verdadeiros agentes que lutaram pela liberdade.

A valorização influencia a construção da identidade e da autoestima da população negra já que o não reconhecimento aliado a valorização de padrões estéticos eurocêntricos contribui para que negros e negras não se reconheçam positivamente. Diante disso, as diretrizes e a legislação buscam promover a equidade oferecendo condições específicas para que todos tenham acesso aos seus direitos e oportunidades de modo que a população negra atinja um patamar de igualdade com as demais compensando séculos de negação e exclusão.

Diante do exposto, a partir das indagações, conclui-se que a escola não realiza um trabalho no reconhecimento e valorização étnica, visto que professores e gestores escolares sinalizam não possuir conhecimento sobre a abordagem dessa política afirmativa e destaca a necessidade de formação continuada para atender tal demanda. Vejamos a narrativa:

A escola não pauta suas práticas pedagógicas na lei 10.639/2003. A escola precisa de formação para equipe escolar sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conectar as áreas do conhecimento com Arte, Literatura, História, Ciências. Valorizar a cultura negra, suas conquistas e figuras importantes (Gatinha Manhosa, círculo de cultura III, 2025).

Nesse contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), estabelece a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos que atendam ao estipulado pelo Art. 26 A da Lei 9.394/96, bem como, buscar apoio dos Movimento Negro e outras instituições que discutam a temática e encontrem formas própria de incluir a política no currículo escolar. Desse modo, o trabalho pedagógico com a Educação das Relações Étnico-Raciais, para ser eficaz, não pode restringir-se à sala de aula, mas precisa envolver toda a comunidade escolar de forma transversalizada.

Embora, as normativas atribuam aos estabelecimentos de ensino, observamos nas narrativas de alguns docentes que o trato com as relações étnicas não é de

responsabilidade da escola já que esta não tem compromisso com a formação da personalidade da criança atribuindo a família essa formação

[...] **a escola tem sido enfiada a discutir assuntos que já foram consolidados na sociedade**, foram implantados por um regime governamental intencional. Quando se tratou dessa formação populacional do Brasil, da miscigenação de todo mundo, isso aí já teve uma intenção por trás, teve segundas intenções. Foi uma estratégia política (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025). (negrito nosso).

A fala de Sassá Periquito revela e denuncia a construção das raízes político-históricas do racismo brasileiro, ele afirma que a miscigenação foi uma estratégia política que tinha a intenção de promover o branqueamento da população brasileira e o apagamento da presença negra. Nesse sentido, evidencia o desafio enfrentado pela escola que precisa deslegitimar discursos consolidados que sustentam o mito da democracia racial e construir práticas pedagógicas que revelem a violência incutida na política da miscigenação em direção à instituição de uma política de educação antirracista.

[...] de todos os espaços sociais de convivência, sobrecarrega a escola para discutir um assunto que **nos coloca em confronto com a família**. A gente pega uma criança para trabalhar desde a educação infantil, as séries iniciais até as séries finais, dificilmente. Essa criança vai formar sua personalidade a partir dos ensinamentos escolares. Essas crianças consolidam seus aprendizados, suas atitudes a partir do que ela tem da construção familiar (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025). (negrito nosso)

E que a gente precisa ponderar com muita cautela sobre essas discussões. Aí eu volto a dizer, para a gente não entrar em atrito direto com essas famílias. Por quê? essa política sórdida do Brasil, jogar para a **escola uma responsabilidade que não é dela** (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025). (negrito nosso)

A fala do Professor apresenta uma ideia equivocada quanto à responsabilidade no trabalho com as relações Étnico-Raciais, pois, a Lei 10.639/2003 alterada pela 11.645/2008 e o Parecer 003/2004, além de amparar legalmente as escolas, atribui exatamente aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade do trabalho com essa política pública, conforme previsto em seu artigo 5º:

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004, p. 32)

Além de atribuírem à família a responsabilidade pela educação antirracista, muitos docentes também a percebem como um obstáculo à abordagem das relações étnico-raciais. Contudo, identificamos como principal entrave a compreensão equivocada, por parte de alguns educadores, sobre a importância e o papel da legislação criada para combater o racismo e a discriminação racial por meio da educação. Essa legislação tem como finalidade promover a valorização da identidade negra e o respeito à diversidade étnico-racial. Todavia, conforme apontam algumas narrativas, essa política é frequentemente interpretada como uma medida assistencialista, que colocaria os indivíduos em uma posição de subserviência, sem contribuir efetivamente para sua autonomia.

Porque eles fazem uma política assistencialista, um assistencialismo fascista, um socialismo porco, que eles pregam lá sempre deixar o cidadão brasileiro subalterno, subalterno à lei criada por quem? Pelos intencionais. São elas diversas, essas leis imundas. Tem umas ou outras que podem ser leis consideradas de respeitabilidade ao cidadão. Mas essas leis que protegem o assistencialismo. (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025).

Nesta narrativa o colaborador tenta moralizar a pobreza e associa políticas sociais a mecanismos de controle pelo Estado, assim deslegitima a noção de direito, principalmente os direitos educacionais, nesse viés tira o racismo estrutural a centralidade da produção de subalternização da população negra.

Aí, fazer um reconhecimento de um mal que foi feito no passado. Uma reparação [...] Quantos da mesma cor da pele continuam pisando nos seus irmãos? Porque tem poder. Dê poder ao cidadão, ao indivíduo, que você vê quem é ele. É uma fala pública (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025).

A fala de Sassá Periquito apresenta uma compreensão ambígua e contraditória, a respeito da reparação histórica e da moralidade das relações de poder entre pessoas negras. De acordo com Gomes a reparação histórica não é só sobre o reconhecimento de um dano, mas, também a concretização de políticas públicas, de redistribuição e de reconfiguração. Nessa perspectiva Sassá reduz a política pública apenas a uma vertente moral individual desconsiderando estruturas raciais e institucionais que fomentam a desigualdade, colocando sujeitos específicos como agente centrais de opressão na contemporaneidade. A fala sugere que o problema não está tanto nas estruturas socioeconômicas e educacionais, mas no comportamento moral dos sujeitos quando alcançam poder:

Então, as políticas públicas enredam tanto essa questão. E sufoca a escola para trabalhar, porque a escola vai batendo sempre na direção contrária. A escola quer que a criança inocente entenda que ela é porque ela é descendente de (Sassá Periquito, círculo de cultura III, 2025).

Sassá Periquito também dirige duras críticas à escola, apontando o que entende como uma tentativa de impor, por meio das políticas educacionais, uma identidade racial baseada na ancestralidade, algo que ele interpreta como uma restrição à individualidade. Essas concepções se colocam em oposição à proposta da política antirracista, cujo objetivo é justamente promover uma consciência crítica, histórica e cultural.

A falta de aceitação do próprio povo negro, está entre os desafios apontados pelos colaboradores da pesquisa na implementação da lei 10.639/2003, destacam-se também a aceitação da família e da comunidade, falta de formação continuada e de recursos didáticos e materiais que abordem as temáticas que envolvem a política.

Falta de aceitação da família (Arlete, círculo de cultura I, 2025).

O maior entrave não são as crianças, mas, as famílias (Caroline, círculo de cultura I, 2025).

De acordo com as narrativas apresentadas, há uma resistência por parte da família em relação ao trabalho desenvolvido pela escola com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa resistência representa um enorme obstáculo, uma vez que as tentativas de abordagem esbarram nas negativas da família, motivadas, segundo os próprios docentes, pela falta de conhecimento sobre a política de promoção da equidade.

Resistência e/ou desconhecimento por parte da comunidade sobre a importância da implementação da lei (Roberto, círculo de cultura I, 2025).

Outro fator preponderante considerado pelos docentes diz respeito as lacunas existentes na formação inicial e continuada atrelado a falta de conhecimentos científicos para abordar a Educação para as Relações étnico-racial:

Falta de formação adequada para lidar com questões de relações étnico-raciais e diversidade cultural (Gatinha Manhosa, círculo de cultura III, 2025).

[...] a formação para a equipe escolar, professores, diretores como um todo, porque falta esse conhecimento científico, esse estudo mais elaborado. Porque quando a gente não tem um conteúdo, não tem algo científico para nos dar um norte (Roberto, Círculo de cultura I, 2025).

É mais voltada para isso mesmo, para a gente ter um embasamento teórico. Porque muitas vezes a gente não sabe e as coisas mudam muito rápido. O que hoje é uma lei, amanhã pode já ter outra. Então, assim, essa formação continuada e contínua, né, em relação a esses embasamentos teóricos (Arlete, círculo de cultura I, 2025).

Essa discussão está diretamente ligada à formação docente, que exerce um papel importante no combate ao racismo no Brasil. Contudo, ainda há lacunas consideráveis tanto na formação inicial quanto na continuada, especialmente no que diz respeito à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Muitos professores reconhecem suas limitações nesse campo, mas também compreendem a relevância desse conhecimento para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e consciente.

Conforme preceitua Gomes (2017), essa ausência de formação contribui para a engenhosidade do racismo, que atua negando os saberes dos povos negros, criando estereótipos ao tempo em que reafirma sua invisibilidade. Sem uma formação adequada, a educação para as relações étnico-raciais corre o risco de reproduzir a visão do colonizador, perpetuando desigualdades e silenciamentos históricos.

A política de educação para as relações étnico-raciais estabelece que, para a formação de cidadãos negros e não negros com acesso a conhecimentos essenciais para uma vida plenamente integrada à sociedade, é fundamental contar com professores qualificados, tanto nas diversas áreas do conhecimento quanto em relação à compreensão do pertencimento étnico-racial. Essa qualificação é indispensável para reconhecer e valorizar as diversidades étnico-raciais, culturais, sociais e religiosas presentes na sociedade.

Os colaboradores sinalizam em suas narrativas que as lacunas existentes na formação inicial e continuada comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas a proposta antirracista:

Dificuldade em incorporar a história e cultura afro-brasileira de forma transversal no currículo escolar (Gatinha Manhosa, círculo de cultura, 2025).

Limitações nos recursos didáticos e materiais que abordem a temática afro-brasileira (Gatinha Manhosa, círculo de cultura, 2025).

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves (2007), a dificuldade na implementação da lei 10.639/2003 deve-se muito mais as histórias das relações

étnico-raciais neste país e aos processos educativos que deles desencadeiam do que propriamente da escassez de material didático. Já que estes atualmente encontram-se disponíveis e de fácil acesso por meio digitais.

Gomes (2021, p. 444 - 445) reitera que os professores e professoras que desejam sair do imobilismo frente a questão racial precisa “descolonizar as mentes, o conhecimento, os currículos” e indignar-se diante das práticas discriminatórias. “Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas”.

Contudo, a falta de formação continuada não se constitui como um total impedimento visto que desde a promulgação da lei várias iniciativas de investimentos foram adotadas pelo Ministério da Educação para assegurar sua implementação como a exemplo de alguns títulos publicados no intuito de garantir autoformação¹² docente e acesso a materiais didáticos: Superando o racismo na escola (2005); Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/2003 (2005) e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006).

3.2.3.4 Resistência familiar

Os relatos de alguns professores desvelam os conflitos que a escola vivencia com as famílias ao abordar alguns temas considerados por eles sensíveis, especialmente quando os debates envolvem religiosidade ou situações do cotidiano que contrariam crenças familiares. Conforme podemos observar no relato dos professores:

Tanto que tem aqui, por exemplo, uma religião que não pode cantar os parabéns. E, nesse dia, o aluno cantou os parabéns para esse colega. Porque, assim, é de costume cantar os parabéns para o menino, mas isso me causou um problema. A mãe veio aqui e me disse tanto desaforo que não era para cantar os parabéns, que era proibido. Porque a religião dela não permitia. E por que eu permitia que cantasse os parabéns e que o menino não gostou? É testemunha de Jeová (Caroline, Círculo de cultura I, 2025).

Acho que foi 2017 ou foi 2018. Nós fizemos um projeto aqui. Eles tinham sala temática, era religião de matriz africana, deu a maior confusão com a família (Sassá Periquito, círculo de cultura I, 2025)

¹² Referenciado por Pineau (2014) como “dupla apropriação do poder da formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo, tornar-se objeto da formação para si mesmo”

Nesse contexto é possível observar a dificuldade no trabalho com a diversidade das relações étnicas na escola já que encontra na família repentinos entraves para abordar a política de inclusão.

Os participantes consideraram que a aceitação por parte das famílias é o principal desafio. Essa dificuldade se torna ainda mais evidente quando se trata de discutir temas relacionados às religiões de matriz africana. Nem mesmo no componente de Ensino Religioso que, conforme a BNCC (2017), deve promover o respeito à diversidade religiosa e evitar o proselitismo, essa temática consegue ser abordada com liberdade.

[...] é a aceitação por parte das famílias. Estamos falando de diversidade, principalmente, e é um assunto bastante delicado de tocar. Os professores mesmo, em tempo integral, que são responsáveis pela religião, ficam um pouco acanhados por não poder trabalhar temas aprofundados, falar sobre um pouco mais das matrizes, das raízes africanas vividas por qualquer outro povo, justamente por suas famílias já terem seus fundamentos, já terem suas opiniões. Então, a gente acaba não tendo muita aceitação por parte da família, de poder entrar em um assunto de diversidade de religião, diversidade de gênero, pois cada um tem um ponto, cada um tem suas formações, cada um tem sua raiz (Roberto, círculo de cultura I, 2025).

Basicamente, é uma única ameaça, que seria a família. E assim como eu já trabalhei aqui, eu sei como é difícil a gente trabalhar, essa questão da diversidade dentro da sala de aula. A gente vai com uma intenção para a sala de planejamento, e quando chega lá, na hora de avaliar, o que a gente pode, não pode, porque eu vou querer um dedo. de fazer uma atividade, chegar em casa e dizer, ô mãe, a professora me chamou de preta. Porque, de certa forma, o entendimento deles é um e o nosso é outro (Lu, círculo de cultura, 2025).

E aí, citaram assim, crenças pré-estabelecidas, que são essas crenças que vêm da família, para dentro da escola, é uma ameaça. (Roberto, círculo de cultura I, 2025)

As narrativas destacam que as crianças por vezes chegam à escola já carregada de conceitos, preconceitos e crenças pré-estabelecidas, e promover mudanças nessas concepções é uma tarefa desafiadora, pois envolve lidar com mentalidades já formadas.

Cabe destacar que o silenciamento dentro da instituição fortalece estigmas de preconceito e discriminação da cultura das minorias reforçando posturas eurocêntricas, assim Munanga (2014) afirma que sendo o “Brasil um país que nasceu do encontro de culturas e civilizações não pode ausentar-se do debate” (Munanga, 2014, p. 36).

Essa falta de perspectiva de intervenção está diretamente relacionada ao déficit na formação do corpo docente sobre a temática étnico-racial. O desconhecimento, nesse caso, acaba por legitimar as falhas na atuação contra a discriminação e o preconceito, dificultando ações eficazes de enfrentamento às desigualdades.

Nesse sentido vale destacar que ser negro no Brasil não está atrelado apenas a características físicas, mas, de acordo com o IBGE, é assim que se autodefine. E os professores não devem ter receio de denominar os seus alunos enquanto negros, embora a construção da identidade negra é um processo complexo, já que comumente as pessoas utilizam-se da cultura ou dos fenótipos para discriminar os negros.

De acordo com os professores, a família também precisa ser formada para contribuir com as intervenções e mudanças de posturas:

A falta de equidade em função do desconhecimento das políticas públicas, que seria levar essas políticas públicas para a própria família, para elas terem entendimento de como funciona isso dentro da escola, de que a criança precisa se identificar, de que a família precisa se identificar (Sassá Periquito, círculo de cultura, 2025).

O professor destaca a importância de levar a formação sobre EREER para as famílias, por reconhecer que o desconhecimento da política reforça às desigualdades. Assim como os professores as famílias também precisam ser formadas, pois a construção de práticas antirracistas precisa de uma participação conjunta dos sujeitos que formam as crianças tanto dentro quanto fora da escola. Como afirma Gomes (2005), uma vez que o processo de Educação das Relações Étnico-Raciais não se esgota no espaço escolar e demanda a participação ativa dos responsáveis na desconstrução de estereótipos e no fortalecimento das identidades das crianças. De acordo com Cavalleiro (2001) a luta contra o racismo não se dá apenas nos intramuros da escola consequentemente, a ausência de relação entre a família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio.

Daqui até que a gente consiga tirar toda essa crença que já está ali na cabeça da criança, um trabalho de ano. Esses conceitos religiosos, que foi como alguém falou, foi uma coisa para o mundo cantar parabéns e tal, isso aí são conceitos que vêm dentro da família e que chega na escola e vira até um preconceito. A pressão psicológica, que a criança acaba sofrendo por não poder participar dos eventos da escola, por não poder se manifestar. E não tem entendimento. (Arlete, círculo de cultura, 2025)

As narrativas supracitadas nos reportam a Brasil (2004), ao reforçar que a escola e os professores não podem improvisar, precisa empreender um trabalho para desfazer mentalidade racista e discriminatória, superar o etnocentrismo e a alienação das práticas pedagógicas segregadoras. As práticas pedagógicas antirracistas, precisam ser organizadas pela instituição de ensino e prevista nos documentos legais, como o PPP, principalmente.

3.4 Ressignificação da prática pedagógica

Os processos formativos desenvolvidos para a construção dos dados, materializados nos círculos de cultura, se mostraram como como espaços potentes de problematização coletiva, reflexão sobre a prática e produção de saberes docentes que se consolidaram em propostas de ação a ser implementada na prática escolar, possibilitando a resignificação das práticas pedagógicas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os relatos dos docentes refletem as possibilidades de intervenções visando a mudanças a serem realizadas no contexto da sala de aula.

Meu intuito é preparar a sociedade para trazer discussão para dentro da escola. E, por fim, a implantação de uma sala ecumênica e educativa para a comunidade. O que é uma sala ecumênica? Uma sala onde se reúnam todos os interessados em conhecer, discutir a fundo mesmo o tema da diversidade e possam sentar e conversar dentro dos parâmetros legais da discussão, do que é lei, do que é senso comum, do que é cultura, e botar as cartas na mesa e, quem sabe, gerar até um outro documento público que possa amparar e embasar o trabalho das escolas (Sassá Periquito, Círculo de Cultura I, 2025).

A narrativa evidencia uma compreensão ampliada para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao reconhecer que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas não se limita a sala de aula, mas, exige o envolvimento da comunidade e de vários outros setores. O participante compreende que o enfrentamento ao racismo institucional e histórico e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a legislação, dependem da construção de uma consciência coletiva que vá além dos muros escolares. Por isso, o docente propõe a instalação de uma “sala ecumênica e educativa para a comunidade” de modo que essa sala se configure como espaço permanente de formação. Além de outros movimentos que emergem novas intencionalidades formativas no qual os professores se colocam a disposição para participar no intuito de construir conhecimentos que reflitam nas suas práticas. Conforme exposto pelo colaborador desta pesquisa:

A necessidade de curso de extensão de formação, certo? No ambiente escolar. Em seguida, aí já por parte do Poder Público, a promoção de rodas de conversa para aplicação (Sassá Periquito, Círculo de Cultura I, 2025)

Por isso que bell hooks (2013) vai nos dizer que se os(as) professores(as) forem sujeitos que não se autoatualizam, a escola deixará de ser um espaço de desafio, crescimento e intercâmbio dialético e passará a ser asilo, no qual os(as) professores(as) repetem os mesmos conteúdos de maneira pouco implicada no seu crescimento e no de seus(suas) estudantes.

Durante os encontros, os(as) professores(as) tiverem a oportunidade de revisitar suas concepções sobre relações étnico-raciais, o currículo e as práticas pedagógicas, confrontando discursos racistas enraizados e quebrando silenciamentos históricos e práticas marcadas por uma metodologia eurocêntrica.

Esse movimento dialógico provocou deslocamentos significativos nas concepções docentes, fazendo com que a Educação das Relações Étnico-Raciais deixasse de ocupar um lugar periférico e comemorativo, passando a ser compreendida como princípio organizador do trabalho pedagógico.

Esse contexto evidencia que a pesquisa-ação, ao articular ação, reflexão e intervenção, não apenas produziu dados, mas instaurou um movimento formativo que tensionou certezas, promoveu consciência crítica (1996) e impulsionou a construção de uma docência comprometida com uma educação antirracista, conforme defende Gomes (2012) e materializando-se na ressignificação das práticas pedagógicas.

Nesse contexto ao apresentar a dinâmica do jogo do tabuleiro, os docentes traçaram propostas de intervenção no ambiente escolar com o intuito de implementar a política de Educação para as relações étnico-raciais vislumbrando mudança nas práticas escolares. Para tanto os docentes descrevem algumas etapas de organização para o desenvolvimento desse trabalho:

- 1 - realizar mobilização interna na escola;
- 2 – promover treinamento e formação para equipe escolar sobre história e cultura da população negra. Conectar diferentes áreas como Arte, Literatura, história, Ciências, criar murais que valorizem a cultura negra, suas conquistas e figuras importantes
- 3 – com um trabalho estruturado com a parceria de alunos, famílias, secretarias municipal de educação, igrejas e representantes religiosos.
- 4 – aproveitar os conflitos que emergem no contexto escolar para trabalhar a conscientização e a valorização da cultura e do indivíduo. Uma vez que os

conflitos podem ser geradores de momentos de estudo, compreensão e fortalecimento de vínculos

5 – assegurar as oportunidades e direitos a todos dentro da escola;

6 – valorizar as representatividades dentro da escola que ainda é feita de forma colonial, colocando os negros sempre de forma dependente e não como construtores da história;

7 – fortalecer a relação família/escola (Sassá Periquito; Arlete, círculo de cultura III, 2025).

Nesse sentido, a mobilização de toda a comunidade escolar, articulada à formação continuada, possibilita a construção de um trabalho colaborativo que envolve estudantes, famílias, Secretaria Municipal de Educação, igrejas e representantes de movimentos sociais, reconhecendo a centralidade da coletividade na efetivação de uma educação antirracista. Ademais, os conflitos que emergem no cotidiano escolar passam a ser compreendidos como oportunidades pedagógicas e, em vez de silenciados, são problematizados por meio de processos de mediação, rodas de conversa, estudos orientados e práticas restaurativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira processos formativos, fundamentados na pesquisa-ação crítica, contribuem para a ressignificação das concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva antirracista. No decorrer do processo investigativo, foi possível perceber que a implementação da Lei nº 10.639/2003, no contexto do cenário analisado, ainda se apresenta de forma incipiente, sendo marcada por ações pontuais, fragilidade formacional e limitação da institucionalização nos documentos e nas práticas escolares.

Ao analisar os documentos educacionais do município ficou evidente que, embora a Educação das Relações Étnico-Raciais encontra-se formalizada em alguns documentos normativos, sua abordagem ainda é superficial, sem encaminhamentos pedagógicos que oriente a sua implementação mediante o trabalho pedagógico dos docentes. Nesse contexto, a responsabilidade com a efetivação da política incide sobre o professor que muitas vezes não dispõe de suporte adequado para tal ação.

Na análise da abordagem da *Educação das Relações Étnico-Raciais e as diversidades/diferenças*, os dados construídos demonstraram que as percepções sobre as diferenças são marcadas por ambiguidades, pois, as narrativas costumam oscilar entre discursos de valorização das diferenças e práticas pedagógicas atravessadas pelo silenciamento do debate racial. Há uma compreensão heterogênea acerca da educação antirracista, alternando entre o reconhecimento sobre a existência do racismo no ambiente escolar, a reprodução de discursos muitas vezes marcado pelo senso comum e a naturalização das desigualdades raciais e sociais. Isso evidencia como o racismo estrutural e institucional atravessa o fazer pedagógico, perpetuando silenciamentos, omissões e práticas que não problematizam as relações étnico-raciais na escola.

Na análise da abordagem *Ancestralidades e identidades* foi possível perceber como os valores, saberes e memórias ancestrais se manifestam nas práticas pedagógicas. As discussões sobre ancestralidade e construção da identidade étnico-racial contribuíram para o reconhecimento das histórias de vida, das experiências vivenciadas e das identidades negras, favorecendo a autoidentificação e a

ressignificação do pertencimento étnico-racial. Tudo isso devido a um processo formativo que valorizava as epistemologias negras e os saberes subalternizados.

Na análise da abordagem *Racismo e educação antirracista*: a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 em debate evidenciou que, apesar do reconhecimento e da importância do marco legal, os desafios para a implementação das leis continuam significativos e basicamente os mesmos relatados nas pesquisas e estudos realizados ao longo dos anos que sucederam a elaboração da lei, conforme Gomes e Jesus (2013). Referentes à *identidade racial e ao racismo e antirracismo na escola*, as narrativas sinalizaram que o racismo, em suas dimensões estrutural e institucional, ainda atravessa as práticas pedagógicas, seja por meio da omissão de discussões no currículo escolar, seja pela ausência de formação continuada ou pelo receio de enfrentar conflitos com famílias e com a comunidade escolar.

Nesse contexto, os encontros formativos realizados através dos círculos de cultura articulado a pesquisa-ação crítica e atravessado pela comensalidade apresentam-se como importantes espaços de diálogo, escuta, reflexão crítica e partilha de experiências. A partilha de alimentos de matriz afro-indígena se apresentou como um importante dispositivo formativo e epistemológico, pois, possibilitou aos professores revisitar suas trajetórias, problematizar e ressignificar concepções que já estavam cristalizadas, além de levar os professores a refletirem coletivamente sobre suas práticas pedagógicas, promovendo apropriação epistemológica compreensão sobre outras vertentes da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os resultados desta pesquisa, que se dispôs a ouvir os professores em suas demandas voltadas para uma melhor compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais ao tempo em que também se propôs a construir conhecimentos que contribuísse para a ampliação das práticas pedagógicas antirracistas, revelaram que a formação docente, quando concebida de forma dialógica, coletiva e contextualizada, contribui significativamente para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Embora, a formação docente seja um ponto importante nesse processo de implementação de uma política antirracista, ela não deve se restringir a isso. É preciso considerar também a revisão dos documentos oficiais do município, um maior investimento em política pública de formação continuada e estratégias que envolvam a família e a comunidade como um todo. Sem essas ações, a responsabilidade da

transformação recai exclusivamente sobre o professor, quando na verdade a mudança perpassa por estruturas mais amplas.

Por fim, esta pesquisa não tem um fim em si mesma, pois, chama a atenção para a necessidade de que novos estudos e intervenções sejam realizados, para que se aprofunde as discussões tanto sobre formação docente quanto em Educação das Relações Étnico-Raciais no intuito de transformar as práticas pedagógicas em uma perspectiva antirracista, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por onde deve-se iniciar a mudança de mentalidade enraizada, que por vezes, valida o racismo estrutural. Espera-se que os achados aqui apresentados possam contribuir para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas que reconheça e valorize as diferenças na construção de uma escola democrática e equitativa.

Com a metodologia organizada por meio dos círculos de cultura, diversas temáticas emergiram ao longo das discussões, entre elas questões relacionadas a gênero e sexualidade. No entanto, optou-se por não aprofundar tais debates nesta pesquisa, uma vez que não se constituem como foco central do estudo, que se dedica especificamente à formação docente para a educação antirracista e às relações étnico-raciais. Essa delimitação foi necessária para garantir coerência teórico-metodológica e a consonância com os objetivos propostos.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Relações Étnico-Raciais (PPGREC/UESB), esta pesquisa contribui para o fortalecimento e a produção de conhecimento sobre a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desse estudo e uma área não muito explorada nos estudos empíricos. Ao articular formação docente, pesquisa-ação crítica, o estudo articula com os eixos epistemológicos do Programa.

A pesquisa apresenta ainda uma contribuição metodológica já que utiliza os círculos de cultura como instrumento importante para formação docente e construção de dados, evidenciando a importância da pesquisa-ação crítica como caminho a ser considerado na investigação e na intervenção no campo da educação. Nesse contexto ainda foi possível perceber a valorização das vozes dos professores como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, o que faz da pesquisa um estudo que rompe

com as perspectivas coloniais e reafirma princípios ligados ao PPGREC, como a dialogicidade, a emancipação e antirracismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel; GOMES, Nilma Lino. Possibilidade e limites para entender a relação entre PNE e diversidade em tempos de retrocessos: questões pendentes. In DOURADO, Luiz Fernando (org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. (org.). Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 35-60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 02/02/2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2026

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em 02/02/2026.

BRASIL. **Tribunal Superior Eleitoral**. Expressões racistas: como evitá-las [recurso eletrônico]. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/institucional/catalogo-de-publicacoes/lista-do-catalogo-de-publicacoes/publicacoes/e/expressoes-racistas-por-que-evita-las>. Acesso em 29/01/2026.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Esp., p. 678-686, dez. 2020

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Educação intercultural: reflexões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. 1998.

CARLOS, Euzeneia; PEREIRA, Matheus Mazzilli; RODRIGUES, Cristiano. Desmonte de políticas públicas no governo Bolsonaro: políticas para mulheres, de igualdade racial e para LGBTQIA+ em perspectiva comparada. **Lua Nova**, São Paulo, 124, e124044ec, 2025

CASCUDO, Luis da Câmara. História da alimentação no Brasil. Campanha Editora Nacional São Paulo, 1967.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola (Org.) Eliane Cavalleiro. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CORREIA, Paulo Petronilio; SANTOS, Adelaide de Paula. Tempo e ancestralidade em Edimilson de Almeida Pereira. **Bakhtiniana**, São Paulo, jul./set. 2025

COSTA, Lorena Bárbara Santos. **As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas da educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas**

– **Bahia**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2023. 232fls.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESCOLA MUNICIPALIZADA DR. RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO. **Projeto Político Pedagógico. Itaquara/BA. 2022**.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo! um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de. Racismo nas relações sociais e autoritárias da sociedade. In: FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. (org.). **Decolonialidade na educação, gênero e racismo social**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2024.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodscendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FONTANA, Felipe. **Técnicas de Pesquisa**. In: MAZUCATO, Thiago. (Org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: FUNEP, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 3 fev. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. porto: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29/04/2025.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7 ed. Atlas: São Paulo, 2021.

GONÇALVES, Marllon Caceres; GONÇALVES, Josiane Peres. Gênero, identidade de gênero e sexualidade: conceitos e determinações em contexto social. **Revista Ciências Humanas - UNITAU**, Taubaté/SP - Brasil, v14, e25, 2021.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

GOMES, André Mendes. **Formação docente para as relações étnico-raciais, educação e decolonialidade: MOOC como proposta formativa**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2022.c89f

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 3 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O lugar do negro na história: reflexões sobre a construção da identidade e da educação do negro no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**[online], n.21, p.40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Realizadora), 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso em 23/05/2025.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiência étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª edição. São Paulo: Autêntica, 2002.

GUEDES, Aline Soares. **Sociabilidade e comensalidade de um quilombo remanescente em São Paulo**: Cafundó (1999 – 2016). 2016. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2016.

HAESBERT, Rogério. Identidades territoriais In: Rosendahl, Zeny e Corrêa, Roberto Lobato. (Orgs.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itaquara/panorama>, Acesso em 05/01/2025.

ITAQUARA. **Plano Municipal de Educação do município de Itaquara**. Itaquara, 2015.

JACINO, Ramatis; GOES, Weber Lopes. Segregação ou miscigenação: os dilemas da eugenia no Brasil nas primeiras décadas do Século XX. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 15, n. 1, p. 131–154, 2022. DOI: 10.36311/1982-8004.2022.v15.n1.p131-154. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/13309>. Acesso em: 2 fev. 2026.

JACINTO, Stella Santana da Silva. **A formação docente na educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, 2022.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em 29/06/2025.

KINCHLOE, Joe. A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRIPKA, Rosa Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá – Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386285875/Kripka-Scheller-e-Bonotto-2015-Pesquisa-Documental>. Acesso em 29/01/2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 3, p. 33-46, jan-jun de

2008. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/LIMA-%20Maria%20Batista.%20Identidade%20EtnicoRacial%20no%20Brasil%20uma%20reflexao%20teorico-metodologica..pdf>. Acesso em: 02/01/2026.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Rev. Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano 20, Nº 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014. P. 93-114

LOURO, Guacira Lopes. (2000). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 7-45.

MENEZES, Maria Lúcia Neto de. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2019.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

MUNANGA, Kabengele. A Questão da Diversidade e da Política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v. 4, n.1, Dossiê: **Relações Raciais e Diversidade Cultural**, jul. 2014. ISSN: 2237-0579

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Edições MEC/BID/ UNESCO, 2005.

NEPOMUCENO, Léo Barbosa; CAVALCANTE, Jon Anderson Machado, VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches. Círculo de Cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: Reflexões teórico-metodológica. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.55524. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55524>. Acesso em: 14 jun. 2025.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

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

OLIVEIRA, Viviane Sales; DE SANTANA, Marise. Ancestralidades, identidade étnica e etnicidades no centro da resistência. **ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 94–118, 2019. DOI: 10.22481/odeere.v4i8.5775. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/5775>. Acesso em: 29 jan. 2026.

PADILHA, Paulo Roberto. O círculo de cultura na perspectiva da intertransculturalidade. Centro de referência Paulo Freire. São Paulo, 2003.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.14, p.7-22, 2014.

PEREIRA, Elder Bruno Fernandes. **Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019. 151f. il.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p.

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva. **Ensino de ciências e relações étnico-raciais: uma proposta de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática. Vitória, 2020

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SANTOS, Leandro Bulhões dos. **Pedagogia Antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do Racismo Institucional na escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Seropédica - RJ, 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. –

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André**. 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor** / Lia Vainer Schucman. Salvador: EDUFBA, 2018.146 p.

SILVA, Michelle Morais de Sá. (2023). Desmonte autoritário de políticas públicas no Brasil: quando servidores pedem para sair. *In*: GOMIDE, Alexandre; SILVA, Michelle Morais de Sá; LEOPOLDI, Maria Antonieta. (Orgs.) **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília, DF: IPEA; INCT/PPED. p. 475-500.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.**

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25 2023.

SOARES, Aline Raiany Fernandes. **Diversidade na educação básica: o ensino das relações étnico- raciais** / Aline Raiany Fernandes Soares. Mossoró, 2020. 133 f.

SOUSA JUNIOR, Vilson Caetano de. **Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas**. Salvador: edUFBA, 2011.

SOUZA, Maicelma Maia; ABRAMOWICZ, Anete. (2024). A cozinha e a culinária como estratégia metodológica de pesquisa com professoras negras brasileiras e mulheres cabo-verdianas. **Revista De Ciências Humanas**, 25(2), 173–199. <https://doi.org/10.31512/19819250.2024.25.02.173-199>

SOUZA, Neusa Santos. 1983. Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.). **The social psychology of intergroup relations**. Monterey, CA: Brooks/Cole, 33-47.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Piaget, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-**

pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em 29/01/2026.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADES – PPGREC
MESTRANDA: EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS
ORIENTADORA: ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA**

PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA**CAFÉ COM BOLO E PROSA 20/03/2025****Tema: Diversidade****Objetivo Geral:**

Refletir sobre a importância da diversidade nas relações sociais e no ambiente escolar.

Objetivos Específicos:

- Identificar diferentes formas de diversidade.
- Valorizar a diversidade como riqueza social.
- Analisar relações étnicas através da Matriz FOFA.

Apresentação da culinária do dia: bolo pudim, bolo de aipim, pão

Boas-vindas: Apresentação do tema e da importância da diversidade na vida cotidiana.

Contextualização:

- Exibição do vídeo curto: diversidade de Lenine
<https://www.youtube.com/watch?v=29Mj-8RdvUE>
- Após apresentação do vídeo os professores deverão registrar no papel (serão distribuídos papéis coloridos) qual a diversidade que mais lhe chamou atenção e em seguida socializar com o grupo o porquê da preferência

Compartilhamento

- Perguntas para estimular a conversa:
 1. Como a diversidade se manifesta na sua vida e no seu ambiente de trabalho/escola?
 2. O que significa diversidade para você?
 3. De que forma a diversidade enriquece uma sociedade?

Atividade

Logo após o diálogo do círculo de cultura será aplicada a Matriz FOFA das relações étnicas. **Análise SWOT** ou **Análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças** em português), é uma ferramenta de gestão que investiga tanto o ambiente interno quanto externo de uma organização, visando identificar oportunidades para aprimoramento e otimização do desempenho.

Nesta pesquisa a matriz fofa será realizada através da metodologia de rotações por estações: a turma será dividida em 4 equipes e será organizado 4 estações. Cada estação receberá um cartaz contendo um item da matriz FOFA. Dessa forma, cada equipe se concentra em uma mesa onde deverá dialogar sobre as relações étnicas para responder a questão solicitada, ao comando do coordenador do grupo todos os grupos se deslocam ocupando a mesa seguinte para responder a próxima questão. A atividade termina quando todas as equipes estiverem passadas por todas as estações. Após preencher a matriz, cada grupo compartilhará as ideias de uma estação.

Dinâmica de encerramento: dinâmica dos talheres

Ao término haverá uma sistematização dialogada da proposta executada, finalizando a oficina com a dinâmica dos talheres (em uma mesa serão colocados talheres de cores e formatos diversos (colheres, facas e garfos). Serão escolhidos 4 participantes para que organize os talheres ao seu gosto. Em seguida, eles explicarão o porquê fizeram tal escolha. A ministrante da oficina encerrará a proposta explicando a importância da diversidade na sociedade).

Recursos:

Vídeo, papéis coloridos, cartazes, talheres variados, canetas coloridas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADES – PPGREC
MESTRANDA: EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS
ORIENTADORA: ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA

PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA

CAFÉ COM BOLO E PROSA 23/04/2025

Tema: Identidade e Ancestralidade Indígena, Africana, cigana e outras

Objetivo geral

Valorizar a história de vida e os saberes ancestrais que influenciam a identidade e a prática pedagógica dos(as) professores(as)

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a própria identidade e origens.
- Valorizar saberes e memórias ancestrais.
- Reconhecer a influência cultural de diferentes etnias.

Apresentação da culinária do dia: bolo de puba, bolo de fubá, torta salgada

Boas-vindas: Apresentação do tema e da importância do encontro.

- Dinâmica do espelho (Identidade): o coordenador fará a pergunta: *Se você se olhasse no espelho agora, o que veria além da aparência?*
- Um a um, os participantes sentados se olham por alguns segundos no espelho. Enquanto se observam, podem refletir silenciosamente sobre suas qualidades, desafios e o que gostariam de dizer a si mesmo.
- Após se olharem no espelho, cada um deverá escrever no papel:

De quais etnias você sente que faz parte ou foi influenciado(a)?

**Que ancestralidades (indígena, africana, cigana, europeia, entre outras) estão presentes na sua história?
 Como você constituiu a sua identidade enquanto docente?**

Socialização da dinâmica: quem se sentir a vontade para falar sobre a mensagem que escreveu para si

Desenvolvimento

Dinâmica: Árvore da Ancestralidade

- Cada professor receberá uma folha de papel e deverá desenhar uma árvore.
- Nos galhos, eles devem escrever nomes, memórias, ensinamentos ou tradições de pessoas que marcaram sua trajetória (podem ser familiares, professores, figuras históricas, referências culturais).
- Nas raízes, devem escrever valores e conhecimentos que receberam dessas pessoas e que levam para sua prática docente.

Compartilhamento

- Cada um compartilha um ou dois elementos de sua árvore que considera mais significativos.

Questões para interação

- Quais valores herdados dos seus ancestrais você leva para a sala de aula?
- Que ensinamentos você recebeu da sua família ou comunidade que ainda ecoam em suas ações como educador(a)?
- Existe algum saber que você aprendeu fora da escola e que considera fundamental no seu jeito de ensinar?
- Como nossa ancestralidade influencia a forma como ensinamos?"

Contextualização

- Breve fala sobre a ancestralidade indígena e africana no Brasil (resistência, cultura, espiritualidade, influências na sociedade)

Finalização:

- Entrega de um cartão com uma mensagem sobre ancestralidade e um chocolate em forma de árvore fazendo referência a ancestralidade.

Recursos: data show, notebook, espelho, papel ofício, lápis, caneta chocolate em formato de árvore.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADES – PPGREC
MESTRANDA: EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS
ORIENTADORA: ANA ANGÉLICA LEAL BARBOSA

PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA

CAFÉ COM BOLO E PROSA 20/05/2025

Tema: A lei 10.639/2003 e 11.645/2008 em debate

Objetivo geral:

Debater a importância e os desafios da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática escolar.

Objetivos Específicos:

- Discutir o racismo estrutural nas escolas.
- Refletir sobre ações pedagógicas antirracistas.
- Conhecer e aplicar elementos das leis na prática docente.

Apresentação da culinária do dia: bolo de milho, bolo de amendoim, bolo nega maluca, pão, caldo de aipim e pipoca, (a culinária é parte integrante da dinâmica desse círculo de cultura, já que os alimentos são influência da ancestralidade africana, indígena e portuguesa, e a comensalidade, o ato de comer juntos, funciona como motivador para esse momento de diálogo).

Dinâmica inicial: apresentação do vídeo: Vídeo de racismo: ninguém nasce racista, continue criança. <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

Questões sobre o vídeo:

- O que mais te impactou no vídeo? Por quê?
- Quais são os espaços e momentos escolares onde a reprodução do racismo ocorre de forma sutil (*Uniformes, materiais didáticos, linguagem, representações etc.*)?

- Na escola ocorreu casos de racismo? Como resolveu essa (as) situações?
- O que impede a implementação da lei 10.639 e 11.645?

Contextualização

- Breve introdução sobre a Lei 10.639/2003 e sua relevância na educação
- A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.
- Como a lei busca combater o racismo e promover a diversidade.
- A importância de trazer à tona a história e os saberes afro-brasileiros na educação.

Dinâmica: Jogo do tabuleiro sobre a lei 10.639/2003

Organizados em grupo os professores deverão analisar o tabuleiro e conhecer a história dos professores contada no jogo. Discutir cada cena usando as cartas. Fazer marcações no tabuleiro indicando **aliados, situações desafiadoras, oponentes e oportunidades**. Em seguida identificar os desafios e oportunidades específicos da escola.

Sistematização: apresentar uma sistematização com **principais desafios, conquistas e ações a serem implementadas**.

Dinâmica: caixa das expressões racistas: através de uma roda de conversa, levante o que sabem sobre o racismo, como ele pode ser sutil e pergunte se conhecem alguma expressão que seja racista. Dividir os professores em 2 grupos, separando também a expressão do significado, enquanto um do grupo lê a expressão, um membro do outro grupo tenta encontrar o significado. Refletir sobre atitudes e expressões racistas, e mostrar a representatividade de pessoas negras em nossa sociedade e como podemos substituir esse vocabulário.

Recursos: Vídeo, tabuleiro do jogo, DCNERER impressa, caixa com expressões, mimo.

APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO O CÍRCULO DE CULTURA



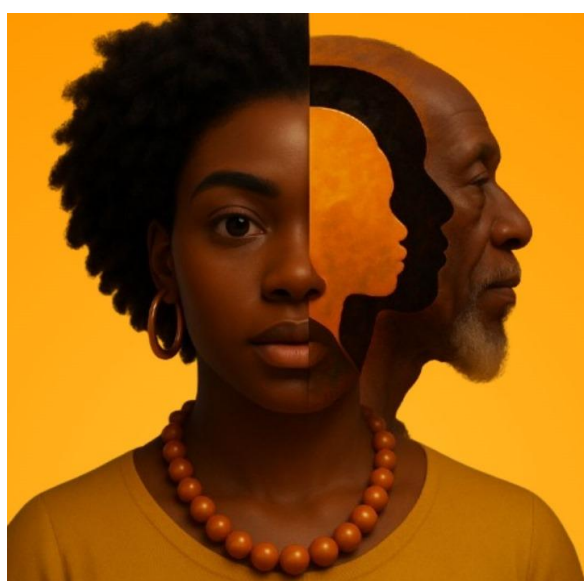
1º RODA DE CONVERSA
DIVERSIDADE E
RELAÇÕES ÉTNICAS

📍 ESCOLA RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO

📅 19/03/2025

🕒 17H

👤 FACILITADORA: EDINALVA SANDRA
PPGREC / UESB / ODEERE

2º RODA DE CONVERSA
IDENTIDADE E
ANCESTRALIDADE

📍 ESCOLA RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO

📅 24/04/2025

🕒 17H

👤 FACILITADORA: EDINALVA SANDRA
PPGREC / UESB / ODEERE



3º RODA DE CONVERSA
A LEI 10.639/2003 A
LEGISLAÇÃO EM DEBATE

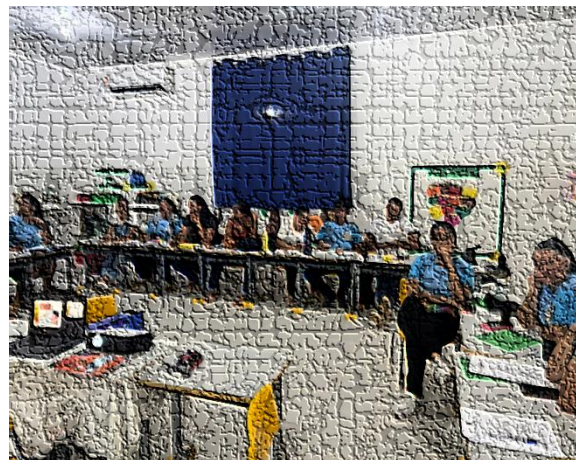
📍 ESCOLA RÔMULO GALVÃO DE CARVALHO

📅 20/05/2025

🕒 17H

👤 FACILITADORA: EDINALVA SANDRA
PPGREC / UESB / ODEERE

APÊNDICE C – FOTO DO I CÍRCULO DE CULTURA



Fonte: acervo das autoras (2025)

APÊNDICE D – FOTOS DO II CÍRCULO DE CULTURA



Fonte: acervo da autora (2025)

APÊNDICE E – FOTOS DO III CÍRCULO DE CULTURA



Fonte: acervo das autoras (2025)

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubricque as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Edinalva Sandra de Jesus dos Santos

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Ana Angélica Leal Barbosa

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA: **Relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para uma educação antirracista no sistema municipal de ensino de Itaquara – BA**

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Este tema iniciou-se a partir das indagações sobre as relações étnico-raciais, se está sendo abordadas na escola e se a formação de professores e os documentos oficiais atendem essa demanda. A partir das inquietações situamos esta pesquisa no campo dos estudos da formação continuada de professores para as relações étnico-raciais nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa ação pedagógica.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Promover a construção de saberes e práticas pedagógicas antirracistas que valorize a diversidade étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de uma pesquisa-ação pedagógica numa perspectiva decolonial

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos).

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Círculo de cultura e questionário

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Nos dias XX/YY/ZZ e AA/BB/CC.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: 90min

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO (X) MODERADO () ALTO ()

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os participantes poderão sentir constrangimento para realizar o círculo de cultura, e relatar sua experiência acerca do assunto.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Deixar bem explícito a todo momento que se desejarem desistir da participação na pesquisa não serão impedidos, e nem sofrerá penalizações por esta decisão.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa impulsiona o debate acadêmico sobre pedagogia decolonial e as relações étnico-raciais, tem o potencial de transformar as percepções sociais e fortalecer autoestima e a identidade positiva, além de gerar novos conhecimentos e promover mudança significativa na prática educacional.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Por meio desta pesquisa a Secretaria de Educação poderá identificar por meio de relatos dos próprios professores como a temática das relações étnico-raciais é compreendida por eles e como esse tema pode ser inserido nas práticas curriculares

dos professores no cotidiano da sala de aula, e conforme os resultados poderão pensar numa implementação de um plano de formação continuada para a educação municipal.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: O pesquisador responsável o precisará ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...) R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir? R: Nenhum. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente? R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados? R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa? R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Edinalva Sandra de Jesus dos Santos. Fone (73) 9 8827 2311

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB) Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9727 / E-mail:

cepjq@uesb.edu.br Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

() em participar do presente estudo

() com a participação da pessoa pela qual sou responsável

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Itaquara, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante (ou da pessoa por ele responsável)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS:
UMA ABORDAGEM DECOLONIAL POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO
PEDAGÓGICA

Pesquisador: EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84649524.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.331.498

Apresentação do Projeto:

Texto retirado do PB de Informações Básicas: Resumo

Segundo a autora: „Esta pesquisa aborda as relações étnico-raciais na formação docente, a partir de uma Pesquisa Ação-Pedagógica realizada com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Itaquara. A pesquisa busca responder a seguinte questão: Como a formação docente por meio de uma pesquisa-ação pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas decoloniais externas para a educação étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaquara? O objetivo geral do estudo é promover a construção de saberes e práticas pedagógicas antirracistas que valorize a diversidade étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de uma pesquisa-ação pedagógica numa perspectiva decolonial. Constituem objetivos específicos: a) Investigar as percepções e o nível de conhecimento dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre educação étnico-racial, visando compreender suas práticas e desafios; b) identificar as oportunidades e estratégias de ensino que favorecem a construção de um ambiente antirracista, com foco na valorização da diversidade étnico-racial durante a formação continuada de professores; c) Avaliar as contribuições do processo de formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, promovendo uma abordagem mais inclusiva e antirracista na sala de aula; d) Analisar, com base nos documentos educacionais, como as concepções sobre as relações étnico-raciais estão refletidas nas políticas

públicas, identificando avanços e lacunas. O método aqui empregado é denominado de pesquisa Ação-Pedagógica a partir da perspectiva de Maria Amélia Santoro Franco (2016). Influenciada por teorias de autores como Paulo Freire e Kurt Lewin. Os dados serão coletados por meio de questionário e analisados a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977). O aporte teórico empregado nesta pesquisa são os estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade em articulação com as Epistemologias do Sul de Boaventura de Souza Santos, bem como as discussões de formação de professores com Bernardete A. Gatti (2016). Espera-se que o resultado dessa pesquisa colabore na melhoria da prática pedagógica dos docentes, assumindo o papel de quem conduz a mudança da realidade histórica de exclusão e negação de direitos, a fim de contribuir para motivação e permanência dos educandos no âmbito escolar, ofertando uma educação que visa à formação de indivíduos críticos, reflexivos, que atuem de maneira ativa e positiva na sociedade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover a construção de saberes e práticas pedagógicas antirracistas que valorize a diversidade étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de uma pesquisa-ação pedagógica numa perspectiva decolonial.

Objetivo Secundário:

- a) Investigar as percepções e o nível de conhecimento dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre educação étnico-racial, visando compreender suas práticas e desafios;
- b) identificar as oportunidades e estratégias de ensino que favorecem a construção de um ambiente antirracista, com foco na valorização da diversidade étnico-racial durante a formação contínua de professores;
- c) Avaliar as contribuições do processo de formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, promovendo uma abordagem mais inclusiva e antirracista na sala de aula;
- d) Analisar, com base nos documentos educacionais, como as concepções sobre as relações étnico-raciais estão refletidas nas políticas públicas, identificando avanços e lacunas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto ao responder questionário e/ou participar dos momentos de interação no processo formativo já que se trata de uma pesquisa com intervenção. Sendo assim, deixaremos bem explícito a todo momento que se desejarem desistir da pesquisa não serão impedidos, e nem sofrerá penalizações por esta decisão. E ainda todo o material coletado na pesquisa, como os questionários e as fichas de avaliação serão lacrados em envelopes ainda na frente do participante da pesquisa, assim como sua identidade será mantida no mais absoluto sigilo.

Benefícios:

Por meio desta pesquisa a Secretaria de Educação poderá identificar por meio de relatos dos próprios professores como a temática das relações étnico-raciais é compreendida por eles e como esse tema pode ser inserido nas práticas curriculares dos professores no cotidiano da sala de aula, e conforme os resultados poderão pensar numa implementação de um plano de formação continuada para a

educação municipal. bem como, a pesquisa impulsiona o debate acadêmico sobre pedagogia decolonial e as relações étnico- raciais, tem o potencial de transformar as percepções sociais e fortalecer autoestima e a identidade positiva, além de gerar novos conhecimentos e promover mudança significativa na prática educacional. (Textos sobre riscos e benefícios retirados das Informações Básicas da PB)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa, na Área de Ciências Humanas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade-PPGREC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2430527.pdf OK

carta_resposta.pdf TCLE_CEP.pdf OK

compromisso_geral.pdf OK

Autorizacao_coleta_de_dados.pdf OK

folhaDeRosto.pdf OK

Projeto.pdf OK questionarios.pdf OK

Orcamento.pdf OK

Recomendações:

Ver próximo tópico

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa apresentado pela pesquisadora EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS não mais possui pendências éticas. Houve mudança de orientador, que agora é a Prof. Ana Angélica Leal Barbosa. A pesquisadora deve atentar-se às seguintes recomendações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma *EMENDA* para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2430527.pdf	28/11/2024 19:18:44		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	28/11/2024 18:19:09	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_CEP.pdf	28/11/2024 18:18:55	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito

Ausência	TCLE_CEP.pdf	28/11/2024 18:18:55	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso_geral.pdf	28/11/2024 18:18:32	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/11/2024 18:18:11	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_coleta_de_dados.pdf	22/11/2024 20:12:35	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	21/10/2024 19:27:18	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/10/2024 13:26:10	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Outros	questionarios.pdf	20/10/2024 11:47:31	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	20/10/2024 11:37:25	EDINALVA SANDRA DE JESUS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 13 de Janeiro de 2025

Assinado por:

Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))