



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA - UNILAB  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ -  
IFCE  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE - PPGEF  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**MARCOS JEAN ALVES DA SILVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE JUNTO ÀS LICENCIATURAS EM FÍSICA E  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS (ERER) NO IFCE – CAMPUS ACARAÚ (CEARÁ)**

**REDENÇÃO-CE  
2025**

MARCOS JEAN ALVES DA SILVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE JUNTO ÀS LICENCIATURAS EM FÍSICA E  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS (ERER) NO IFCE – CAMPUS ACARAÚ (CEARÁ)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Formação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rebeca de Alcântara Silva Meijer

**REDENÇÃO  
2025**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Silveira, Marcos Jean Alves da.

S586f

Formação docente junto às licenciaturas em Física e Ciências Biológicas para a educação das relações étnico-raciais ERER no IFCE - campus Acaraú Ceará / Marcos Jean Alves da Silveira. - Redenção, 2026.  
154f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rebeca de Alcântara Silva Meijer.

1. Relações étnico-raciais. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Racismo. 4. Formação de professores. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.80981

---

**MARCOS JEAN ALVES DA SILVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE JUNTO ÀS LICENCIATURAS EM FÍSICA E  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS (ERER) NO IFCE – CAMPUS ACARAÚ (CEARÁ)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rebeca de Alcântara Silva Meijer (Orientadora)**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geranilde Costa e Silva**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Kellynia Farias Alves**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

“Barrar as forças do racismo é trabalho contínuo, de uma vida toda porque as forças que nos condicionam a estruturas racistas estão sempre em ação; nosso aprendizado nunca será completo.” (Diangelo, 2020, p. 74).

## AGRADECIMENTOS

O reconhecimento aos que nos ajudam ou simplesmente torcem por nossos sucessos, mesmo quando apenas uma ideia embrionária ainda nem é delineada, sempre é louvável. A arte da gratidão nunca deveria ser descultivada sobretudo em uma sociedade onde o imediatismo e o individualismo sobrepujam o semeio e a pluralidade. O que iremos inserir nos próximos parágrafos é tão somente um singelo reconhecimento de não ter caminhado sozinho mesmo quando tudo conspirava para o desistir.

Como não agradecer a Deus? O autor e consumidor de nossas vidas, aquele que nos amou primeiro e por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele que chama à existência o que ainda não existe como se já existisse. A Ele devo o superlativo da existência bem como a poesia inenarrável da eternidade em Cristo. Ele que, no silêncio das noites mais escuras esteve comigo, sendo cobertor contra o frio, abrigo contra as intempéries e resposta às inquietudes e indagações. Dizer simplesmente obrigado não passa de um quase inaudível sussurro diante do tudo em que Ele é e representa para mim.

À minha mãe, Mônica Silveira (*in memorian*), que precocemente me deixou já quase na reta final desse mestrado. A demência que a aprisionou nos anos finais pode até ter adormecido sua consciência, mas não foi capaz de sequestrar os sonhos plantados desde o meu nascimento, bem como sua torcida inegociável e contagiante a cada respiro meu. Quanta falta a senhora faz. Desaprendi a viver sem você. A terra ficou sem graça, a vida ensossa e o céu passou a ser ainda mais desejado. Suas orações, conselhos, ensino, correções, proteção e colo serão para sempre lembrados. Como viver sem mais de minha metade? O vazio deixado pela senhora cresce exponencialmente sempre que respiro.

Ao meu pai, Geri Silveira, pela incapacidade em esconder seu orgulho por mim, sempre superestimando minha capacidade, inteligência e virtudes. Quantas renúncias o senhor protagonizou a fim de que eu tivesse muito mais do que o senhor poderia oferecer. Me perdoe por ainda ser tão inacabado. Com seu legado e exemplo, certamente eu deveria estar bem mais longe de onde estou. O senhor é da geração de bronze. Quem me dera eu chegasse a ser uma suave sombra do homem virtuoso e temente a Deus que o senhor é.

À minha irmã Áurea. Se alguém descobrir como se vive sem você, faça-me o favor de não revelar. Essa independência não me interessa. Você é única. Impossível conjecturar uma existência sem você. Quantas lágrimas compartilhadas, quanto excesso de carinho, torcida, parceria. Você é mãe, irmã, advogada, professora, amiga, tutora, parceira. Como me deleito

com sua sabedoria. Seu *know-how* é motivo de comentários em nossa cidade. Quanto orgulho tenho em ser seu irmão. Você sempre tem a palavra certa de encorajamento e brandura quando meus pés vacilavam e as forças me eram sequestradas. Você me daria a própria vida se eu dela precisasse. Amo você.

Agradeço também aos meus irmãos César e Marta. Pelas orações, torcida, angústias e sonhos compartilhados. A vida se acinzentou sem vocês. Ao Moisés, meu cunhado-irmão. Sua torcida, orações e contribuição efetiva nas traduções para o *abstract* jamais serão esquecidas.

Saindo da esfera familiar, agradeço ao amigo conquistado nessas andarilhagens, professor Fernando Nunes de Vasconcelos. Seu incentivo, torcida e apoio foram determinantes para essa conquista. Você é de uma humildade, competência e altruísmo que não encontramos com facilidade. Tê-lo em meu pequeno *hall* de amigos, é motivo de orgulho.

À professora dr.<sup>a</sup> Rebeca de Alcântara Silva Meijer, minha orientadora. Nem em minhas mais ousadas elucubrações poderia imaginar uma orientadora detentora de um perfil tão iluminado. Sua competência, *insights*, *know-how*, *feeling*, altruísmo, doçura, paciência, fomentos, respeito e contribuições foram superlativas. Jamais me esquecerei quando em meio ao luto pela perda de minha mãe, suas palavras vieram como bálsamo enquanto eu simplesmente chorava diante da senhora. Se fosse para fazer jus ao que a senhora representa para mim, confesso que uma seção nesse trabalho deveria ser dedicada somente para esse fim. Talvez somente assim a justiça começasse a ser feita. A senhora tem um coração puro e essencialmente humano. Mais do que uma orientadora, ganhei uma mentora e amiga nesse mestrado. Como não ser grato?

Também sou grato a minha turma do mestrado. Os finais de semana não são os mesmos sem vocês. Como foi bom dividir cada aula, seminário, artigos escritos, produções textuais, intervalos, momentos de pura descontração nas pousadas, viagens de deslocamento de Acaraú para Redenção e/ou Maranguape. A singularidade de cada momento foi combustível para a persistência.

Aos professores que compuseram a banca desde a qualificação até a defesa dessa dissertação. Suas leituras e contribuições tornaram esse trabalho bem mais interessante e rico. Não tenho palavras que expressem os meus mais sinceros e nobres agradecimentos.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço ao PPGEF (UNILAB/IFCE). Quanta honra fazer parte desse seleto grupo. A cada professor, coordenador e funcionário. Impossível não sair diferente, não sair melhor. Vocês despertam o nosso melhor lado profissional. Entramos estudantes e saímos pesquisadores. Essa alquimia não é fácil, mas esse programa consegue com esmero. Vida longa a esse programa.

## RESUMO

A presente pesquisa, de natureza quali quantitativa e caráter exploratório, debruça-se sobre a Formação Docente junto às Licenciaturas em Física e Ciências Biológicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no IFCE – Campus Acaraú (Ceará). A história é testemunha insuspeita de que a trajetória da educação brasileira não guarda registros de uma formação docente inicial com o necessário preparo para prática na sala de aula das relações, valorização e convivência democrática com a diversidade étnico-racial presente na população do Brasil. Nessa linha de pensamento foi que se estabeleceu a seguinte questão problematizadora: até que ponto uma proposta pedagógica para formação inicial de professores nas licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas no IFCE - campus Acaraú, pode contribuir com o combate ao racismo antinegro para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais, sob a égide da lei nº 10.639/2003 na Região Geográfica Imediata de Acaraú? Diante desta realidade, este projeto de pesquisa se propõe contribuir para discussões, análise e reflexão da abordagem sobre a educação das relações étnico-raciais na formação inicial do docente considerando os componentes curriculares das disciplinas pedagógicas como possível mecanismo facilitador de desconstrução e (re) construção de paradigmas na efetivação das políticas e ações afirmativas municiando professores para o trato didático sob a égide da Lei nº 10.639/2003 no IFCE - Campus Acaraú. Tendo carona nos objetivos e conteúdos presentes na referida disciplina, a proposta do produto educacional desse projeto é sugerir, para o IFCE - campus Acaraú, após a pesquisa, a necessidade e viabilidade da inclusão desses conteúdos na ementa do componente curricular em pauta, como meio de trabalhar a aplicação da referida lei utilizando a técnica de situações-problema como vivência de forma prática o estudo de identidade e diferença. Essa sugestão será feita mediante resultado da pesquisa, com apresentação da dissertação elaborada. Dialogam com essa pesquisa, dando sustentação teórica, algumas dezenas de autores dentre os quais evidenciam-se, devidamente segregados em quatro grandes categorias a saber: 1) O Racismo nosso de cada dia - Pelos Caminhos da História: Fanon (2024), Freyre (2003), Gomes (2013), Meijer (2012, 2019); 2) Educação das Relações Étnico-Raciais: Aranha (2002), (2008), Diangelo (2020), Gomes (2001, 2011) e Munanga (2009); 3) A Formação de Professores e as disciplinas pedagógicas: Brandão (1995), Freire (2002), Gomes (2012), Misukami e Reali (2010), e Saviani (2009) e 4) Pertencimento e Ancestralidade – o passado que nos habita: Sodré (2002) e Oliveira (2001); além dos documentos legais e curriculares oficiais. Considerando o que foi produzido e diante da existência de algumas marcas na cultura e tradição, oriundas da sociedade e escola, no que se refere sobretudo a práticas racistas, fica mais que evidente o agigantamento dos desafios que se avizinham diante do surgimento de cada nova evidência da frieza da lei e da real e urgente necessidade em torná-la parte inexorável da práxis pedagógica dos professores e alunos.

**Palavras-chave:** ERER. Lei nº 10.639/2003 no IFCE. Racismo. Formação de professores.

## ABSTRACT

This exploratory mixed-methods study examines Teacher Education in the undergraduate licensure programs in Physics and Biological Sciences with a focus on Ethnic-Racial Education (ERER) at the Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Acaraú, Ceará, Brazil. Brazilian educational history reveals no consistent tradition of initial teacher preparation adequately equipped to address ethnic-racial relations, the appreciation of diversity, and democratic coexistence within the country's plural social fabric. In response to this gap, the study poses the following research question: to what extent can a pedagogical proposal for initial teacher education in the Physics and Biological Sciences programs at IFCE – Campus Acaraú contribute to combating anti-Black racism and to implementing Ethnic-Racial Education under the provisions of Law No. 10,639/2003 in the Immediate Geographic Region of Acaraú? The research seeks to promote discussion, analysis, and critical reflection on the incorporation of ethnic-racial education into initial teacher training. It considers the curricular components of pedagogical disciplines as potential mechanisms for the deconstruction and reconstruction of paradigms in the implementation of public policies and affirmative actions, thereby equipping future teachers with didactic tools aligned with Law No. 10,639/2003. Drawing upon the objectives and content of the relevant pedagogical course, the proposed educational product recommends—based on research findings—the inclusion of ERER-related content in the syllabus of this curricular component at IFCE – Campus Acaraú. The proposal emphasizes both the necessity and feasibility of integrating such content, particularly through the use of problem-based learning strategies as a practical means of addressing identity and difference in the classroom. This recommendation will be formally presented in the dissertation resulting from the study. The theoretical framework is grounded in a broad body of literature organized into four main categories: (1) historical perspectives on everyday racism; (2) Ethnic-Racial Education; (3) Teacher Education and pedagogical disciplines; and (4) belonging and ancestry, in addition to official legal and curricular documents. The findings highlight enduring cultural and institutional traces of racism within society and schools, underscoring the magnitude of current challenges and the urgent need to transform legal mandates into an integral and inescapable dimension of pedagogical praxis for both teachers and students.

**Keywords:** Ethnic-Racial Education (ERER); Law No. 10,639/2003 in IFCE; Racism; Teacher Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Composição dos alunos matriculados no IF – campus Acaraú segundo a categoria cor/raça .....	25
Gráfico 02: Painel Quantitativo do Número de Teses e Dissertações sobre a EREER (Site da APES).....	55
Gráfico 03: Número de Universidades Brasileiras que aderiram ao Programa de Cotas (2003 – 2010).....	70
Gráfico 04: Número de Teses e Dissertações com a Temática Matemática e EREER (2003/2020) .....	75
Gráfico 05: Como você identifica a cor da sua pele? .....	121
Gráfico 06: Durante sua infância e/ou adolescência, você: .....	121
Gráfico 07: Na escola, durante o ensino fundamental e médio, como era a frequência com que a questão sobre preconceito racial era discutida e/ou estudada? .....	122
Gráfico 8: Qual a área do conhecimento que mais fazia referência às questões afro-brasileiras? .....	123
Gráfico 9: Com que frequência nas aulas de História, Língua Portuguesa e Artes a questão afro-brasileira era estudada? .....	123
Gráfico 10: Antes da formação “O Combate ao Racismo em Sala de Aula” - promovido pela UNILAB cujo formador foi o professor Marcos Jean Alves da Silveira – você tinha algum conhecimento da lei nº 10.639/2003?.....	124
Gráfico 11: Na universidade há atenção nas diversas disciplinas sobre a questão do preconceito racial e a lei nº 10.639/2003?.....	124
Gráfico 12: Questões sobre a lei nº 10.639/2003 eram abordadas em sala de aula de modo satisfatório?.....	125
Gráfico 13: Como você identifica a cor da sua pele? .....	126
Gráfico 14: Você já participou de alguma formação continuada sobre a lei nº 10.639/2003? .....	127
Gráfico 15: Você já presenciou momentos de manifestação racista e/ou discriminatória entre alunos no ambiente do IFCE campus Acaraú?.....	128
Gráfico 16: Você se sente apto para lidar com conflitos raciais em sala de aula a partir das formações e orientações recebidas?.....	128

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: IFCE - campus Acaraú .....	24
Imagem 02: Card de Divulgação da Formação Docente “Combate ao Racismo em Sala de Aula” .....	107
Imagem 03: Modelo de Certificado expedido para os participantes da Formação Docente “Combate ao Racismo em Sala de Aula” .....	107
Imagem 04: Momento inicial de escolha dos codinomes .....	108
Imagem 05: Momento de socialização das produções .....	109
Imagem 06: Exposição da Pedagogia de Projetos (Marcos Jean Alves da Silveira).....	110
Imagem 07: Parte da turma participante da formação com Marcos Jean Alves da Silveira...	110

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedra	Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdade Raciais
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Conselho da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CREDE	Coordenadoria Regional para o Desenvolvimento da Educação
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFA	Universidade Federal do Amazonas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 A ESCRITA DE SI .....</b>	<b>19</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	25
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	26
2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	26
2.4 COLETA DE DADOS .....	26
2.5 PESQUISA-FORMAÇÃO .....	27
2.6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DESDE A TÉCNICA DA SITUAÇÃO-ROBLEMA.....	27
<b>3. BASES CONCEITUAIS PARA UMA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>29</b>
3.1 O RACISMO NOSSO DE CADA DIA - PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA.....	29
3.1.1 Do período colonial ao fim da escravização (1500-1888).....	33
3.1.2 Do fim da escravização ao racismo institucional/velado (1888-1930).....	38
3.1.3 Do racismo institucional / velado ao racismo estrutural e contemporâneo (1930 - atualidade) .....	44
3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	51
3.2.1 A trajetória da EREER no Brasil .....	53
3.2.2 Lacunas existentes na literatura.....	71
3.2.3 Algumas tendências na literatura.....	78
3.3 ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO - O PASSADO QUE NOS HABITA.....	89
3.3.1 Conceitos, origens e processos de transformação .....	90
3.3.2 A ideia de pertencimento e identidade no contexto brasileiro.....	91
3.3.3 Ancestralidade e Pertencimento como processos dinâmicos .....	91
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EREER.....	94
3.4.1 Formação inicial docente e a lei nº 10.639 de 2003 – novos rumos?.....	97
3.4.2 Competência docente – um saber para além da execução.....	103
<b>4. PESQUISA-FORMAÇÃO NO IFCE - CAMPUS ACARAÚ.....</b>	<b>107</b>
4.1 TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE AS TEMÁTICAS ABORDADAS NA PESQUISA-FORMAÇÃO .....	111
<b>5. RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES À PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>120</b>
5.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES.....	120

5.1.2 Dados pessoais.....	120
5.1.3 Dados sociais .....	121
5.1.4 Dados escolares / acadêmicos.....	122
5.2 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOSCENTES .....	125
5.2.1 Dados pessoais.....	126
5.2.2 Dados profissionais .....	126
<b>6. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>129</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

A trajetória da educação brasileira não guarda registros de uma formação docente inicial com o necessário preparo para prática na sala de aula das relações, valorização e convivência democrática com a diversidade étnico-racial presente na população do Brasil.

Entenda-se por relações étnico-racial, neste projeto, a definição utilizada por Gomes (2011) quando pontua como sendo as relações que, no Brasil, são historicamente moldadas por contextos de poder e hierarquias raciais, sendo que, nesse caso, a raça atua preponderantemente como critério de classificação, diferenciação e identidade política. Gomes (2011) pontifica que esses vínculos foram tecidos no transcorrer de contextos históricos, estruturas sociais, decisões governamentais, condições financeiras e expressões culturais.

Esta lacuna no preparo para formação docente reflete o vazio da letra presente nas leis e no pseudo - discurso sobre democracia racial, pondo em questão a principal razão de ser da educação que é preparar a população estudantil para o pleno exercício da cidadania brasileira.

Consciente desta conjuntura educacional e social vê-se episódios de preconceito, discriminação e racismo no cotidiano das relações étnico-racial entre alunos e destes com os professores.

Não se ignora que a lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, abordando a contribuição dos negros na formação da sociedade, suas lutas e a valorização da cultura afrodescendente, trouxe para a mesa de discussão essa problemática social, chegando até a sala de aula tocando a rigidez do currículo quanto às questões antes refutadas. Ao dar maior amplitude e clareza à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 a lei 10.639/2003 tocou o coração da sala de aula ao trazer para o currículo do ensino fundamental e médio a inclusão de conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2003). Entretanto, quando se volta para o contexto da sala de aula é lúcida a percepção de que um dos pilares apregoados por Dellors (2003) que é “aprender a conviver”, ou seja, participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas ainda é embarreirado também pelo preconceito, racismo, discriminação e exclusão.

A escola tem efetivado as alterações no currículo. Um exemplo claro disso são as várias atividades abordadas no já conhecido Dia da Consciência Negra oportunamente calendarizado em 20 de novembro quando a quase totalidade das escolas emolduram essa data com palestras, simpósios, exposições de filmes e apresentações artísticas alusivas ao protagonismo e/ou resistência negra no decorrer da história.

Teoricamente, essas mudanças e suas propostas de construção de espaços democráticos, de respeito e empatia são defendidas por quase toda a equipe docente das escolas. Todavia, o saldo de todo esse empreendimento é o isolamento desses novos conteúdos às disciplinas de Artes, Literatura e História Brasileira.

A mesma prática se repete nos cursos de licenciatura, gerando uma limitação perversa desses conteúdos que permanecem em estudo somente enquanto durar a disciplina concernente ao assunto, que geralmente não são obrigatórias nas licenciaturas e bacharelados. Dessa forma, não conseguimos formar professores aptos a lidar com as múltiplas situações de preconceito e racismo em sala de aula, uma vez que muitos desses profissionais não conseguem desconstruir seus próprios preconceitos.

Nos cursos de Ciências da Natureza e Matemática essa realidade se sobressai, em virtude da racionalidade que as disciplinas inerentes ao próprio curso concentram. Não raras às vezes, algumas formações inicial e continuada se perdem em conteúdos restringidos a danças, tradições religiosas e discussões estanques e aligeiradas. Assim, vem crescendo o número de docentes que chegam às escolas com uma bagagem intelectual sobre o assunto extremamente periférica, saturada de jargões adquiridos mediante modismos que vêm a reboque, sendo ineficazes na desconstrução de ideologias e práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias dentro e fora dos muros escolares.

Frente as colocações, afirma-se que formar docentes reflexivos, conscientes da presença historicamente construída de discriminação étnica, de preconceitos e dos conflitos explícitos e velados exige, fundamentalmente a presença das disciplinas pedagógicas nesse processo de formação inicial. Faz-se necessário diluir e aprofundar o estudo das questões étnico-raciais nos conteúdos pré-existentes das disciplinas pedagógicas, tomando por base a LDB nº 9.394/96 e a lei nº 10.639/2003.

Embora a formação docente inicial voltada para a educação das relações étnico-raciais tenha despertado o estudo de vários pesquisadores e muito já se tenha abordado sobre o assunto, essa pesquisa, procura se deter na abordagem efetiva que essa formação tem tido nos cursos de licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas do IFCE - Campus Acaraú. Além disso, tem-se como proposta refletir para além de aspectos culturais como danças, folclore e tradições religiosas. Compreende-se ser necessário, também, enxergar a essência humana, suas possibilidades, coragem, criatividade, emoções e intelectualidade científica.

Nessa linha de pensamento foi que se estabeleceu a seguinte questão problematizadora: até que ponto uma proposta pedagógica para formação inicial de professores nas licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas no IFCE - campus Acaraú, pode contribuir com o combate

ao racismo antinegro para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais, sob a égide da lei nº 10.639 de 2003 na Região Geográfica Imediata de Acaraú?<sup>1</sup>

Como resposta a esse questionamento emerge nosso objetivo geral que é de contribuir para discussões, análise e reflexão da abordagem sobre a EREER na formação inicial dos docentes considerando o componente curricular das disciplinas pedagógicas como possível mecanismo facilitador de desconstrução e (re) construção de paradigmas na efetivação das políticas e ações afirmativas municiando professores para o trato didático sob a égide da lei nº 10.639/2003 no IFCE - campus Acaraú.

Ancorado, portanto, nesse objetivo e sentindo a necessidade de definir caminhos mais precisos e elementos que colaborem para uma pesquisa comprometida com o que se propõe, definiu-se os seguintes objetivos específicos que nasceram à sombra também de questionamentos motivadores e norteadores deste projeto, sendo, por isso, um desdobramento do objetivo geral. São eles:

QUESTIONAMENTOS	OBJETIVOS
De que forma as políticas públicas de combate ao racismo estão sendo efetivamente estudadas, na prática da sala de aula, na formação dos futuros docentes?	Identificar de que forma o estudo da lei nº 10.639 de 2003 está sendo abordado durante as aulas das licenciaturas, sobretudo nas disciplinas pedagógicas.
Como a identidade étnico-racial do futuro profissional docente vem sendo trabalhada nos cursos de licenciaturas investigados?	Compreender a história de vida do grupo investigado a respeito de sua identidade e de que forma ela vem sendo trabalhada nas disciplinas pedagógicas do IFCE - campus Acaraú.
Como contribuir com a formação dos futuros profissionais docentes para a (re) construção de paradigmas no contexto da educação das relações étnico-raciais (ERER), considerando a identidade profissional docente e a sua formação pedagógica?	Aplicar algumas estratégias na formação docente a fim de contribuir com a (re) construção de paradigmas no contexto da EREER a partir da identidade profissional docente e a sua formação pedagógica.

Considerando a conjuntura em que se está inserido e conscientes da necessidade em romper com o mito da democracia racial<sup>2</sup>, vê-se nesse projeto de pesquisa uma relevante

<sup>1</sup> Região criada pelo IBGE em 2017 e composta pelos municípios de Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Marco e Jijoca de Jericoacoara.

<sup>2</sup> O mito da democracia racial será perscrutado mais detalhadamente no aporte teórico deste trabalho. Em linhas gerais, esse mito, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, transmite a falsa ideia de uma nação sem desigualdades entre as raças.

possibilidade de contribuição acadêmica e social no que diz respeito a concretização de um direito à liberdade, ao respeito e igualdade racial constitucionalmente previsto nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, bem como os desafios e complexidade que o assunto encerra.

Nilma Lino Gomes (2007, p. 22), afirma que “reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro.” Nessa linha de pensamento considera-se o âmbito da formação inicial dos professores das disciplinas pedagógicas, um espaço estratégico capaz de contribuir para o fortalecimento da identidade profissional para o trato da EREER; para a desconstrução de velhas e perversas práticas pedagógicas que se mantêm amparadas em paradigmas preconceituosos e discriminatórios, dando enfim lugar a possibilidade de construção de novos olhares sobre as relações étnico-raciais.

Acreditamos que uma proposta de inclusão dessa lei (nº 10.639/2003) nas disciplinas pedagógicas pode trazer como resultado novas e sólidas estratégias de formação inicial para o professor. Esta ação somada às já existentes no currículo das licenciaturas resultarão em contribuições profícuas para a consciência do que a lei tenciona.

Isso posto convém registrar que essa pesquisa foi ancorada no objeto de estudo de caso vivenciado no IFCE – campus Acaraú, de natureza quali-quantitativa e caráter exploratório. Os instrumentos utilizados foram o estudo bibliográfico, levantamento documental, questionário estruturado com um grupo de alunos como também com uma representação de professores da área pedagógica. Houve também a produção de dados via técnica de situação-problema e uma atenta observação sistemática da postura, conhecimentos prévios e relação teoria e prática pelos alunos pesquisados durante a aplicação dos estudos de casos.

Finalmente, e não menos importante, desenvolvemos um Produto Educacional gemelar que conta tanto com um Projeto Pedagógico como também com uma cartilha antirracista destinada, a priori, aos docentes. O referido produto se propõe a ser artefato útil e exequível em resposta a uma recorrente demanda de formação continuada docente no que tange ao combate do racismo no ambiente escolar.

No mais, este pesquisador enquanto professor de ensino médio na rede pública e privada na disciplina de História Brasileira e Geral, Professor Coordenador da Área de Humanas no Núcleo Tecnológico Educacional (NTE) da Coordenadoria Regional para o Desenvolvimento da Educação (CREDE) 03 sentiu e presenciou conflitos em sala de aula que o levaram a questionar e investigar a validade das leis nº 10.639 de 2003, nº 11.645 de 2008 e LDB nº 9.394 de 1996 e sua efetividade (des) construindo novas práticas rumo à sociedade que se deseja.

## 1 A ESCRITA DE SI

A gênese dos fatos que desencadearam essa exposição ocorreu em uma ensolarada tarde de abril em meados dos anos 2000 quando, durante uma despreziosa aula de História junto à turma de 8º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Virgem Poderosa, em Acaraú.CE, uma aluna chamada Adriana, interrompeu minha aula com a súbita e degustante provocação:

- Professor, é sabido de todos que sua retórica é muito bem construída e que seu discurso é realmente empolgante. Aliás, suas aulas todas seguem essa linha e isso é bastante significativo para o nosso crescimento tanto como alunos, mas principalmente como cidadãos. No entanto e a despeito de suas aulas serem bem desafiadoras, a pergunta que fica engasgada é o que o senhor faz, além do discurso predominante em suas aulas, para mudar o mundo e transformar essa realidade à nossa volta?

Alguns poucos e intermináveis segundos se seguiram à pergunta até que eu pudesse absorvê-la e organizar uma resposta desprovida de passionalidades ou com requintes evasivos. Percebi que mesmo sendo professor há quase dez anos meu repositório de respostas ainda não contava com arquivos onde eu pudesse extrair algo a contento que pudesse dar vazão à colocação da discente. Aliás, ficou muito evidente que a pertinente provocação demandava uma arquitetura na resposta estruturada à altura do viés crítico que minhas aulas seguiam.

O tempo passou e não poucas mudanças foram desenhadas promovendo a sedimentação de tantas outras práticas que foram agregadas ao meu portfólio de metodologias docentes. Parte dessas mudanças creditadas à outras formações acadêmicas que se seguiram. Além de cursar Pedagogia e História, também consegui mais duas especializações na área da Educação, participei de cursos, congressos e capacitações. Para além dessas formações o ser humano presente em mim também sofreu metamorfoses. Afinal de contas, o tempo dispõe de uma pedagogia muito peculiar e seria ébrio e leviano não aprender com ele. Como pontuava o filósofo grego Heráclito de Éfeso (*apud* Thomaz, 2017) lá pelos idos do século VI a.C “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”.

Desde então, muitas outras aulas formam ministradas, outras tantas turmas e alunos foram postas diante de mim, os cenários se modificaram, os roteiros foram alterados, estações foram visitadas, um novo layout de *know-how* foi incorporado, atuei em escola particular e pública, chegando também a lecionar no ensino superior. No entanto, mesmo tão distante no tempo e no espaço, ainda ouço os ecos daquele provocativo questionamento. Muito daquele professor estático diante da pergunta da aluna em polvorosa, não mais existe.

Olhando para os arquivos da memória, não o vejo mais com a mesma nitidez de outrora. Às vezes contemplo-o acenando de longe. Mas logo essa visão ameaça se diluir diante da agitação das mudanças. Não obstante seria de bom grado pontuar que esse *flashback* não se delinea como espectro, mas como um agente catalisador do não comodismo e da não aceitação de modismos ou receitas prontas diante do meu amiúde (re)fazer pedagógico.

Algumas folhas se desprenderam do calendário desde aquela tarde e, quando dei por mim, já estávamos em 2020. A normalidade foi abruptamente interrompida pela pandemia da COVID-19. Os abraços foram desaconselhados, apertos de mãos se encheram de receios e a rotina, sequestrada de nós. Palavras outrora só presentes nos dicionários ou nos anais da história se corporificam começando a nos assediar de forma insistente e desconfortável: quarentena, isolamento, *lockdown*, ensino híbrido, aulas síncronas, aulas assíncronas e com elas um tsunami de incertezas, achismos, medos, desafios, perdas, traumas, velhos fantasmas que pensei terem sido exorcizados em um passado não tão recente, e todo um portfólio de situações que até hoje se desdobram.

A despeito de todo esse mosaico de ineditismos, sobrevivemos. Estamos aqui para expormos nossas narrativas, como protagonistas ou meros coadjuvantes. No que se refere à minha vida profissional, nada de mudanças significativas; salvo um novo olhar para as questões étnico-raciais. Essa observação, no entanto, irei deixar para as próximas páginas.

Mas voltemos à cronologia dos acontecimentos. Tão logo as cortinas se recolhem para 2021 e de bate pronto se abrem para que o ano seguinte encene seu enredo, surge a real possibilidade em migrar da Educação Básica para o Ensino Superior. Desta feita seria como professor substituto no IFCE - Campus Acaraú.

A experiência foi recheada de singularidades. Refutando a prolixidade, reduzo essa lista a apenas duas ponderações: desafiadora e gratificante. Trabalhar com alunos acima da Educação Básica cujas demandas e perspectivas se amplificam diante do novo mundo que se descortina é de uma pedagogia ímpar. Convicto desses achados, e aprendizados, não seria exagero categorizar que, a despeito de inicialmente ser um pouco assustador, foi um salto condecorativo na carreira magisterial.

Entendo a pertinência em discorrer sobre o ponto de que foi exercendo à docência junto às turmas das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Física no IFCE – Campus Acaraú que mais uma vez deparei-me com os ecos da provocação impetrados pela aluna Adriana (ponderados logo no início dessa seção). Mas corro o risco do inacabamento da história se não continuar a discorrer sobre os fatos que se seguiram para só então retomar a esse assunto com mais respaldo.

Em meados de 2023 consegui, após superação de colossais desafios, ingressar no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE. Doravante, gostaria de compartilhar a temática de meu projeto apresentado como produto educacional para apreciação no curso de mestrado descrito no parágrafo anterior. Na ocasião, o tema que entendi ser o mais fiel à proposta foi “*(Des) Construção de paradigmas nas relações étnico-racial na formação docente nas turmas das Licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Ceará - Campus Acaraú - a partir da disciplina de Didática.*” Tema que, durante o processo de orientação com a prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, foi alterado algumas vezes para, finalmente chegar ao atual: “Formação Docente junto às Licenciaturas em Física e Ciências Biológicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no IFCE – campus Acaraú (Ceará)”.

Quando olhamos de forma impermeável o tema, não seria implicância perguntarmos a associação que há entre este e minha trajetória profissional, mormente quando em nenhum momento foi explicitado algo que nos permitisse tal analogia. Bem, é agora que essa simbiose se pretende corporificar.

Aqui entendo a pertinência na abertura de um parêntese. Em todas as fases de minha formação sempre flertei com projetos que olhassem determinadas lacunas que a frieza da letra não conseguisse alcançar. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso na Pedagogia abordamos “Os Desafios Docentes diante das Demandas Educacionais da Contemporaneidade nas Escolas”. Dentre esses desafios havia uma seção reservada às questões étnico-raciais, na época tratada apenas como racismo. Enquanto professor de História tínhamos os Tribunais da História onde escolhíamos personagens alforriados ou não pela história e que seriam julgados em sala. Um desses personagens foi a questão da escravidão negra tendo o racismo como desdobramento mais “ilustre”. Mesmo de forma reservada, penso que essas ações desempenharam um papel na formação tanto de alguns alunos meus como também na minha própria.

Pondero que a simpatia por tal temática foi como sendo uma resposta involuntária, muito embora tardia, à provocação da Adriana. Quando pontuo “tardia” é pelo fato de que nunca ter vivenciado situações racistas em meu ambiente escolar. Talvez pelo fato de minha criação cristã ter sido pautada no respeito aos semelhantes ou também porque na escola em que estudava o número de pessoas negras fosse praticamente inexistente. Quando inicio minha trajetória na educação pública esse assunto também não entrava na agenda das discussões.

As abordagens que as escolas utilizavam como forma de homenagear ou mencionar a importância e legado dos povos africanos ou afrodescendentes limitavam-se a referências

quanto às influências desses povos em áreas como culinária, cultura e sociedade em épocas pontuais ou quanto o livro de História assim o lembrasse.

Essas práticas fomentavam a ideia de que a escola, enfim, cumpria seu papel no que se refere à valorização da cultura e historicidade dos povos de origem, ou descendência, africana. Hoje percebemos que não passavam de caricaturas que o binômio Escola/currículo comodamente entendia ser reparadoras. De igual proceder em minhas formações simplesmente não havia espaço para tais reparos ou menções, mesmo após a promulgação da lei nº 10.639/2003. Pareciam mais lei para inglês ver.

Aos poucos aprendi que não é porque eu não veja o problema que ele não exista. A Educação precisa entender isso. Os currículos idem. As leis não podem se permitir o vazio e os professores, que atuam na linha de frente, não devem deixar que a miopia causada pela obediência incontestante aos currículos os faça tatear nas aulas.

Posto isso, pondero que a ideia inicial desse projeto ganhou sua maioria no contexto da pandemia. Mas foi somente no período preparatório para a seleção do mestrado mencionado em parágrafos anteriores que a letra do projeto, enquanto produto educacional, começou a sair do clausuro.

Durante a pandemia um dos grandes aliados do professor foram as aulas remotas, também conhecidas como aulas síncronas. Na escola particular em que atuava, isso era levado muito a sério. Como um profissional preocupado em oferecer um conteúdo robustecido por uma metodologia alinhada às *vibes* de meus alunos adolescentes, vi-me preparando uma aula sobre a escravidão negra para uma turma de Ensino Médio. Meus discentes, via de regra, sempre foram incentivados a gostarem de filmes, também nas aulas de História. Pensei então que em tempos de reclusão, esse recurso seria uma boa pedida. Desta feita, assisti ao filme “Amistad”, dirigido por Steven Spielberg. Essa produção cinematográfica de 1997 nos enquadra a temática da escravidão a partir de um enredo realista, reflexivo e impactante que principia com uma batalha sobre um navio cheio de pessoas escravizadas que, ainda em alto mar, insurgem-se contra seus captadores. A forma como a realidade é capturada pelas câmeras e encenada com maestria é um capítulo à parte. Infelizmente o filme não ganhou nenhuma estatueta de Oscar. Foi “engolido” pela midiaticização feita em cima do duro concorrente, “Titanic”.

É no planejamento dessa aula que sou apresentado à obra “Pele negra, máscaras brancas” do influente escritor martinicano Frantz Fanon e a partir de então começo a ruminar dentro de mim a longeva omissão no trato com essa questão diante de meus alunos. Como os livros didáticos, sobretudo os de História puderam ser tão superficiais e omissos e por isso mesmo, levianos, quando apequenaram ou invisibilizaram a importância e dimensão das

verdadeiras narrativas da história dos povos negros, alienando-nos e aculturando-nos com versões distorcidas dos fatos, sonhando-nos sua riqueza e proficiência, impactos e nevralgias. De igual sorte como o povo negro foi, e continua sendo marginalizado e caricaturizado pela história que se nos é oficialmente apresentada.

Nossa memória entorpecida pelas tantas outras narrativas que nos subjugam é igualmente especialista em desconstruir a verdade principalmente quando os que podem elucidar os fatos, no caso em especial os professores, são cooptados por ideologismos subliminares e cirurgicamente envolventes de tal forma a ignorar provocações ou demandas de alunos ou quem quer que seja. Em definitivo o discurso da democracia racial havia colapsado minha visão.

Os questionamentos acima surgiram como devaneios. Peremptoriamente eu havia falhado como professor e como formador. Ao negar a existência do problema pelo simples fato de que eu não ter tido a lucidez suficiente para enxergá-lo construía um dossiê avantajado que agora, advogava contra mim.

Quantos tinham tido suas vozes silenciadas. Quantas formações poderiam ter mitigado essa situação. Quantas teorias se perderam no vazio da letra. Absorto nesses mosaicos de questionamentos me permiti delinear novas estratégias que retomassem as lacunas deixadas pelo caminho. Infelizmente não pude promover quaisquer reparos enquanto professor na escola particular, uma vez que poucos meses depois desse acordar, eu me desligaria da empresa. Agora, como professor, mesmo que substituto, no IFCE – campus Acaraú, uma nova chance me havia sido outorgada. Era sim, possível fazer algo. Estava em um novo ambiente. Lidaria com futuros professores e poderia sim educa-los para não mais repetirem como ladainha esses mesmos erros.

Formar docentes reflexivos, conscientes da presença historicamente construída de discriminação étnica, de preconceitos e dos conflitos explícitos e velados exige, fundamentalmente a presença das disciplinas pedagógicas nesse processo. Diluir e aprofundar o estudo das questões étnico-raciais nos conteúdos pré-existentes das disciplinas pedagógicas, tomando por base a LDB nº 9.394/96, a lei nº 10.639/2003, tendo como âncora discussões e estudos de casos sobre as relações étnico-raciais no contexto dos cursos de Física e Ciências Biológicas do Instituto Federal do Ceará - campus Acaraú. Esse seria meu legado na – talvez – derradeira oportunidade em responder, de forma prática à Adriana. Não por capricho, mas pela (re) tomada da consciência do que é o certo a fazer.

## 2 METODOLOGIA

O sítio de nossa pesquisa se domicilia na cidade de Acaraú, mais precisamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Acaraú junto a um grupo de alunos e professores dos cursos de Licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas.

Essa cidade é a mais populosa dentre os municípios que compõe a chamada Região Geográfica Imediata de Acaraú, distando 238 quilômetros da capital cearense.

No que tange aos dados étnico-populacionais, os municípios componentes da referida Região seguem a tendência dos indicadores registrados no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022. Com uma população aproximada de 220.000 pessoas, pouco mais de 64% da população dos 06 municípios se autodeclara parda, quase 28% se reconhece como sendo branca, aproximadamente 7% se autoafirma preta e pouco mais de 0,6% de identifica como sendo indígena.

O IFCE - campus Acaraú, iniciou seu trabalho no ano de 2010, em cumprimento a portaria nº 1.366 de 06 de dezembro de 2010 e está situado à Av. Des. Armando de Sales Louzada, s/n, - bairro Monsenhor José Edson Magalhães, em Acaraú.CE.

Inicialmente, o Instituto ofertou entre outros o curso de Licenciatura em Física e em 2011 agregou o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Atualmente conta com uma matrícula estimada em 1.268<sup>3</sup> alunos distribuídos nos cursos técnico (integrado e subsequente), graduação (licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas) e pós-graduação (especialização) nos turnos manhã, tarde e noite, esta unidade de ensino atende estudantes dos municípios de Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos.

**Imagem 01:** IFCE – campus Acaraú.



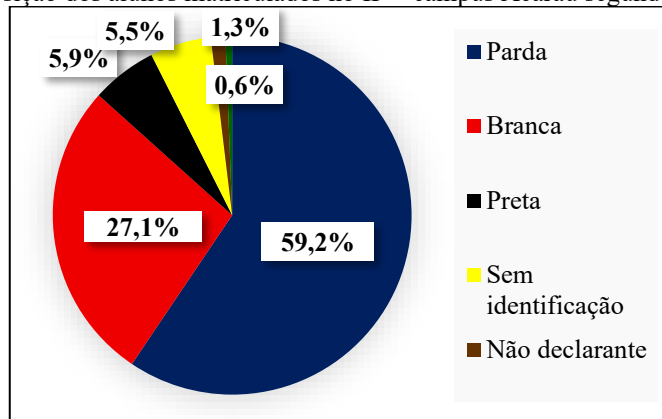
Fonte: Google imagens.

---

<sup>3</sup> Dados coletados em <https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em 27 de setembro de 2025.

Quando mapeamos o perfil dos alunos do IFCE – campus Acaraú no que se refere à categoria cor/raça, nos deparamos com a seguinte classificação: 59,2% de autoafirma parda, 27,1% se autodeclara branca, 5,9% se classifica como preta, 5,5% se autodefine como sem identificação, 1,3% é perfilada como não declarante e 0,6% se categoriza como amarela; conforme nos mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 01:** Composição dos alunos matriculados no IF – campus Acaraú segundo a categoria cor/raça.



Fonte: Dados coletados em <https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em 27 de setembro de 2025

## 2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa, de natureza qualiquantitativa, de caráter exploratório, está ancorada no objeto de estudo de caso vivenciado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus Acaraú.

Minayo (2009, p. 22) afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, das aparições, das crenças, dos valores e das atitudes dos sujeitos.” A pesquisa qualitativa é rica em suas possibilidades e descrição detalhada dos comportamentos que se deseja compreender, tendo como ponto de partida os sujeitos integrantes da investigação, levando-se em conta o fenômeno em sua complexidade e no contexto natural (Bogdan, Biklen, 1994).

Far-se-á uso da realidade observada no IFCE - campus Acaraú como estudo de caso, de cunho analítico e como método didático na pesquisa proposta (Yin, 2001). Optou-se por este método pela possibilidade que o pesquisador tem de investigar com maior intensidade o objeto em foco e assim obter uma compreensão mais detalhada e aprofundada do fenômeno estudado. Yin (2001) e Stake (2009) definem o estudo de caso como uma abordagem metodológica com possibilidades de análise aspectual de um fenômeno, situação ou problema. Na linha de pensamento de Yin, Alves-Mazzotti (2006) abstrai dois critérios peculiares do estudo de caso

que são: 1) uma investigação centrada em um fenômeno social, complexo e original capaz de preservar as características básicas dos eventos da vida e 2) um estudo detalhado e contextualizado de um fenômeno que compõe um sistema delimitado.

O levantamento bibliográfico estará presente em toda a construção dessa pesquisa com o propósito de referendá-la, norteando, teoricamente, todo os demais processos.

## **2.2. Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos dessa pesquisa serão: um grupo de 20 (vinte) alunos dos cursos de licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas do IFCE - campus Acaraú que participarem da pesquisa-formação sobre o Combate ao Racismo em Sala de Aula e uma representação de 04 (quatro) professores da área pedagógica dos cursos acima mencionados. Esses sujeitos serão convidados a responder aos questionários que investigarão, além dos desafios, de que forma a lei mencionada - objeto de estudo nessa pesquisa - está sendo trabalhada em sala de aula.

Os participantes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo assim, respeito a privacidade, o direito de recusa à participação na pesquisa em qualquer momento, bem como assegurar o sigilo e anonimato.

## **2.3 Instrumentos da pesquisa**

Para este trabalho foram definidos como instrumento de pesquisa:

- a) estudo bibliográfico;
- b) levantamento documental;
- c) questionário estruturado;
- d) produção de dados via técnica de situação-problema;
- e) observação sistemática da postura, conhecimentos prévios e relação teoria e prática pelos alunos pesquisados durante a aplicação dos estudos de casos.

## **2.4 Coleta de dados**

A coleta de dados se fez mediante questionários estruturados dirigidos ao grupo de 20 (vinte) alunos das licenciaturas, bem como a uma representação de 04 (quatro) professores das áreas pedagógicas dos cursos das licenciaturas do IFCE - campus Acaraú. As perguntas foram fechadas para ambos os grupos.

O uso de questionário segundo Gil (1999) é pertinente quando se trata de atender a investigações de pesquisa qualitativa. Para esse autor, o

questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gill, 1999, p. 128).

As perguntas se concentraram em obter respostas sobre os desafios para implementação da lei nº10.639/2003 em sala de aula. A partir dos dados obtidos foram levantados alguns indicadores com o propósito de organizar pontos âncoras para a continuidade da pesquisa.

## **2.5 Pesquisa-formação**

A agenda trabalhada com os alunos das licenciaturas participantes da pesquisa-formação teve como finalidade principal, o trato com a lei nº 10.639/03 em sala de aula. Ela foi estruturada explorando vivências e situações-problemas sob vários ângulos e assim favoreceu ao pesquisador uma análise da realidade e implicações na formação dos estudantes dos cursos das licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas.

## **2.6 Procedimento metodológico desde a técnica da situação-problema**

Este projeto enveredou por um estudo de caso com foco nas relações étnico-raciais na formação de licenciandos do IFCE – campus Acaraú. O canal de investigação foram as disciplinas pedagógicas, na fase exploratória. Tendo em vista a complexidade e problematização que o assunto encerra, optamos pela utilização dos questionários e de uma formação com esses alunos sobre o tema investigado, tendo como instrumento básico situações-problemas. Dessa forma, os formandos puderam interagir, dialogar, internalizar e vivenciar de modo reflexivo, analítico e problematizador a situação em estudo sem atropelar a estrutura dos conteúdos intrínsecos às disciplinas pedagógicas, uma vez que a pesquisa-formação se deu no contraturno das aulas.

Como ponto de partida, as situações-problemas foram utilizadas como instrumentos deflagradores de discussão. Cada situação-problema foi apresentado como uma narrativa baseada em realidades pertinentes as vivências presentes na sala de aula. Dessa forma, pretendemos despertar o interesse dos estudantes para um estudo mais profícuo, unindo teoria e prática. Para a aplicação desse método, pelo menos, três etapas específicas precisaram ser

observadas e foram desenvolvidas na seguinte ordem, conforme propõem Carvalho e Gil-Pérez (2001): 1) Apresentação da situação-problema seguido da exposição, pelos estudantes, de suas concepções sobre a problematização apresentada e hipótese para uma solução. 2) Estudo de um texto sobre o tema em discussão e síntese, por alguns alunos, do texto estudado. 3) Aprofundamento do tema com outras pesquisas fora do espaço da sala de aula em busca de uma solução diferente da apresentada inicialmente. Cada etapa deve ser alimentada por discussões realizadas em pequenos grupos e/ou em plenária com toda a turma.

O pesquisador registrou as concepções iniciais e finais dos formandos nas situações-problema debatidas.

Os resultados observados quanto ao comportamento, reação e postura ética, humanitária e empática dos formandos em relação ao objetivo proposto nessa pesquisa foram relatados em todo o seu desenvolvimento até sua conclusão. Conseqüentemente, o desenvolvimento de competências e habilidades desses formandos para lidar com as situações preconceituosas e conflituosas que possam surgir em sala de aula foram o ponto mais acuradamente observado.

Os dados coletados dos questionários foram convertidos em gráficos. Quanto ao questionário aplicado junto aos professores, suas respectivas respostas foram, também, analisadas criteriosamente em termos percentuais. Quanto as respostas coletadas, a partir das situações- problemas apresentadas e discutidas na formação com os alunos, foi elaborado uma ficha de registro de observação sobre o comportamento inicial e processual de cada participante. O resultado de cada momento desse estudo foi sintetizado e compõem o corpo final dessa pesquisa.

As informações obtidas e as conclusões dessa pesquisa foram sistematizadas na forma de produção textual. Também se consolidarão como base para a elaboração de um produto educacional que apresente propostas de impacto tanto aos desafios que a aplicação e estudo da lei nº 10.639/2003 demandam, como também no combate ao racismo negro em sala de aula.

### 3 BASES CONCEITUAIS PARA UMA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA

Muito embora a literatura sobre essa temática coopte novos contributos teóricos com uma frequência bem mais recorrente do que a algumas décadas atrás, ainda se sente a necessidade de que um contingente maior na defesa dessa agenda se erga preenchendo as lacunas existentes como também se perscrute os espaços literários pouco frequentados.

Essa seção será dividida em uma trinca de categorias de referencial teórico nessa ordem: “o racismo nosso de cada dia, pelos caminhos da história”, “educação das relações étnico-raciais” e a “formação de professores e as disciplinas pedagógicas”.

Dentre os teóricos que dialogaram com essa pesquisa por meio de suas contribuições, ficaram assim elencados na categoria “o racismo nosso de cada dia, pelos caminhos da história” como mais evidentes: Carneiro (2011, 2023), Fanon (2024), Freyre (2003), Gomes (2013) e Meijer (2012, 2019).

Dos teóricos da segunda categoria, a saber “educação das relações étnico-raciais”, destacamos: Aranha (2002), Diangelo (2020), Fanon (1968), Gomes (2011), Martins e Pimenta (2020), Munanga (2009) e Santos (2013).

Dentre os teóricos que deram suporte à terceira categoria “ancestralidade e pertencimento, o passado que nos habita”, sublinhamos Munanga (2009) e Oliveira (2001).

Por fim, em nossa quarta e última categoria “a formação de professores e as disciplinas pedagógicas”, dialogaram conosco os teóricos, Candau (2008), Freire (2002), Libâneo (2006), Linhares e Reis (2008) e Saviani (2009).

É de bom tom pontuar que esta pesquisa se referendou em documentos legais e curriculares oficiais.

#### 3.1 O racismo nosso de cada dia - pelos caminhos da história

*“Sou negra, mas nem sempre senti orgulho disso. Tinha vergonha de minha cor, de meus cabelos. Frequentemente escutava piadinhas na rua ou na escola. Cabelo de bombril era um dos nomes que mais ouvia. Até hoje, ao pegar no bombril para lavar louça (lágrimas interromperam o relato), lembro dessas cenas.”*  
(Sombra, aluna do 8º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas).

Por qualquer ângulo que se aborde sempre será tarefa indigesta falar sobre o racismo. Indigesta sob várias perspectivas, mas aqui a referência reside no fato de se ter esse assunto em pauta em pleno século XXI. A literatura sobre esse tema é vasta e até chegam a ser hiperbólicas

algumas afirmações nela contidas. Posto isso é com senso crítico e sob o filtro da verdade é que se tem procurado atentar para que cada consideração aqui exposta venha a ser testemunhada pela história que de fato aconteceu. Desfazendo-se de possíveis exageros ou passionalidades é de bom grado pontuar o que Fanon, em seu clássico *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2024, P. 221) afirma:

é a partir de posições teóricas análogas que em geral se edificam as mistificações mais espantosas de nossa época. [...] Os negros são comparação. Primeira verdade. [...] O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. Não há luta aberta entre o branco e o negro. Um dia o senhor branco reconheceu sem luta o preto escravo. Mas o antigo escravo quer fazer-se reconhecer. (Fanon, 2024. p. 221).

Para além da produção de mistificações ou de uma involuntária, mas possível retórica persuasiva, pretende-se discorrer sobre alguns momentos da história da sociedade brasileira no trato com o racismo sem superestimar os rótulos das “máscaras brancas” ou da “pele negra” e sem destratar a (des)importância de quem quer que seja, mas sim permitir um diálogo que ultrapasse nosso ser imediato a fim de que se apreenda o ser do outro como realidade natural e mais do que natural.

O erudito historiador e político pernambucano Joaquim Nabuco (1849 – 1910) tinha uma leitura muito peculiar ao se reportar aos desdobramentos e influências que a escravização traria sobre a nação brasileira, na medida em que entendia que a abolição dos escravizados, sozinha, seria exígua na tentativa em mitigar ou até mesmo equacionar as nevralgias herdadas por séculos de violência. Nabuco defendia que tal episódio prosseguiria em influenciar nossa sociedade por um longo período, haja vista que a emancipação dos negros foi amplamente desacompanhada de ações nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais que chancelassem a inserção a contento dos negros nessa sociedade. Na ótica dele, alijados dessas ações, os recém-libertos subsistiriam à margem, perenizando dessemelhanças que ainda hoje, lamentavelmente são sentidas no Brasil.

Nenhuma expertise em história é necessária para constatar que a questão do racismo sempre ocupou e, para tristeza e vergonha de um povo, ainda domicilia um lugar central no palco de nossa história. Previsões como as de Nabuco se sedimentam a cada novo episódio de racismo que a mídia, invariavelmente, estampa, omite ou “silencia”. Mesmo quando leis foram elaboradas no sentido de suavizar ou equacionar tais malefícios, essa nódoa em nossa alma histórica teimosamente persiste.

Para que tais reflexões tenham fluidez e sobriedade em suas interpretações entendemos ser pertinente um debruçar, a priori, sobre o conceito de “racismo”. Objetivando a apropriação de uma ideia mais homogênea no que se refere a esse tema será utilizado no transcórre dessa escrita a definição que a ativista antirracista Sueli Carneiro apresenta em algumas de suas obras quando pontifica que a designação de racismo está intrinsecamente conectada à sua definição de epistemicídio que, por sua vez, inclui o indeferimento do saber manufaturado pelas comunidades negras. Para Carneiro (2023, p. 18, 20):

o ser humano, especificamente, inscreve-se na dimensão ontológica. O que nos permite supor que o racismo reduz o ser à sua dimensão ôntica, negando-lhe a condição ontológica e deixando incompleta a sua humanidade. [...] O racismo, enquanto pseudociência, busca legitimar a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e a reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e, mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentação para o conceito de raça. (Carneiro, 2023, p. 18,20).

Fica, portanto, evidente que na (nefasta) equação do racismo impera o reducionismo do ser humano à sua particularidade física e racial, limitando o sujeito preto a uma condição mínima e anulando sua dimensão ontológica — ou seja, sua totalidade humana. Carneiro (2023, p. 33) ainda afirma que o racismo não só opera em aspectos materiais e visíveis, como na discriminação física, mas também ao negar a capacidade intelectual e a produção de conhecimento das pessoas pretas. Em sua visão, o racismo no Brasil é particularmente insidioso por operar de maneira velada, sendo sustentado pelo mito da "democracia racial", uma narrativa que sugere uma convivência harmônica entre as raças, tema que será tratado um pouco mais adiante. Sueli Carneiro (2023, p. 39) ainda argumenta que essa ideia é uma forma de negar e invisibilizar as profundas desigualdades e discriminações que afetam a população preta no país.

Esses olhares e conceitos sobre racismo são frutos de toda uma caminhada que a História brasileira registrou no trato desigual e excludente com o povo africano que aqui aportou.

Sabe-se que quando o passado é sequestrado da memória de um povo, torna-se descomplicada a tarefa de reescrita da história. Quando se detém sobre a temática do racismo não é raro que algumas omissões e outras tantas narrativas se manifestem no sentido de fazer sobrelevar versões descasadas com a verdade transparecendo a ideia de que o racismo não é tudo isso que alguns movimentos sociais<sup>4</sup> denunciam.

---

<sup>4</sup> Nesse trabalho o conceito que se utilizará para a compreensão de movimentos sociais será: são grupos de pessoas que se organizam para lutar por mudanças sociais, políticas, econômicas ou constitucionais. Tais movimentos são uma forma de expressão da sociedade civil e de resistência a desigualdades.

Numa sociedade que em alguns aspectos se ufana da portabilidade de um certo grau da chamada civilidade, o assunto “racismo” já não mais deveria estar na pauta das discussões como um dos pontos fulcrais a serem vencidos. O certo é que se deveria contemplar essa nódoa histórico-sócio-cultural pelo retrovisor de nossa história e não como algo que ainda se vislumbra no horizonte do tempo presente e, ao que parece, no dobrar da esquina de nosso futuro.

O racismo no Brasil está profundamente enraizado na história do país, principalmente devido ao longo período de escravização, que durou mais de 300 anos, e às estruturas sociais que se formaram em torno dela. Em concordância com esse cenário Meijer, Silva e Almeida (2021) consideram que o Brasil é um país que carrega em sua história o racismo antinegro colado às práticas sociais da população e das instituições.

O livro *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, destaca-se como um famoso clássico que extrapolou nossas fronteiras com a exportação desse tema. Muito embora Freyre se sobressaia por protagonizar, nessa obra, um rompimento com a tradição e apropriar-se de teorias biologizantes, legitimou o racismo científico desde o século XIX. De igual modo ao abordar a formação social do Brasil a partir da interação entre colonizadores portugueses, africanos escravizados e indígenas, é conditio *sine qua non* que se teça empolgantes apologias à parte de suas narrativas, sobretudo no que tange à romantização da escravização e a abordagem das relações raciais, incorrendo no malfado equívoco do mito da democracia racial, há pouco já ponderado.

No chão dessa alegoria, Gilberto Freyre (2003) valeu-se de uma plasticidade em sua narrativa que amenizou consideravelmente tal mácula. É como lemos em sua obra:

a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rara e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. (Freyre, 2003, p.33).

Em nenhum momento o autor evidencia os soturnos episódios de sufocamento e violência em suas mais variáveis vertentes que assolaram os povos africanos escravizados no Brasil. Esse raconto idealizado introduziu em nossa debilitada memória o errático conceito de uma quase idílica democracia racial cuja credibilidade deve-se a miscigenação. Afinal de contas, nas palavras do próprio autor, foi essa miscigenação quem corrigiu o hiato social entre o colonizador e o colonizado.

Posto isso é pertinente considerar a afirmação de Mary Del Priore (2016, p. 11) quando defende que “*não há limites para se conhecer ou fazer história*”. O que pretendemos nas próximas linhas é descortinar um pouco da realidade oculta nos livros didáticos de História do Brasil quando o assunto é a questão racial.

### 3.1.1 Do período colonial ao fim da escravização (1500-1888)

É assim que Mary Del Priore, em seu livro *Histórias da Gente Brasileira – Vol. 1: Colônia*, (2016) descreve a chegada dos portugueses em 1500 dando início ao Brasil enquanto produto da invasão lusitana:

neste mesmo dia, à hora das vésperas, avistamos terra! Era o dia 22 de abril de 1500, e um monte alto e redondo acusou solo novo no Atlântico meridional. Para os homens habituados a velejar ao norte do equador, o céu azul substituiu o esbranquiçado dos outonos e invernos. Em lugar dos campos cultivados, a capa verde da mata se espreguiçava ao longo das praias. O sol dourava a pele, em vez do astro frio que, salvo no verão, mal esquentava os corpos. Pássaros coloridos cruzavam os ares com sua música, diversa do grito estridente das aves marinhas. Do interior da massa verde de troncos e folhas se ouviam silvos, urros, sons de animais desconhecidos. A beleza da paisagem, que mais parecia uma visão do paraíso, interpelava os recém-chegados. [...] No início, para os aqui desembarcados, não era o Verbo, mas sim o nada. Apenas matas, medo e solidão [...] Entusiasmado com a perspectiva de convertê-los ao catolicismo, padre Nóbrega, em 1563, gravou que, como “papel em branco”, neles se poderia escrever à vontade. (Priore, 2016, p. 15, 21).

Quatro décadas mais tarde desembarcariam nestas terras os primeiros escravizados pretos trazidos do continente africano para a Capitania de Pernambuco. Em nada a retórica poética de Priore se assemelha ao inferno em que os quase cinco milhões de africanos<sup>5</sup> viriam a conhecer, todos vítimas da desditosa Diáspora Africana e suas incursões no Brasil. Do paraíso ao pior dos mundos em instantes. Tal estimativa de contingentes representa, para a grande maioria dos historiadores e estudiosos, mais de um terço de todo o comércio negreiro no continente americano. O nosso holocausto<sup>6</sup> duraria quase trezentos e cinquenta anos.

Essas pessoas - cujas identidades a história fez questão em silenciar - eram sequestradas de sua terra natal e trazidas à força em navios negreiros, alcunhados de tumbeiros dada a

---

<sup>5</sup> Alguns historiadores e estudiosos dão conta de cerca de 4 milhões de africanos; outros, já trabalham com um valor aproximado de 4,8 milhões. Optamos em utilizar um valor um pouco acima por entender que não se pode precisar o quantitativo.

<sup>6</sup> O termo "holocausto" tem sido usado por diversos autores e intelectuais para descrever o período da escravização no Brasil, especialmente em relação ao tráfico transatlântico de africanos e às condições desumanas a que eles foram submetidos. Um dos intelectuais mais notáveis que utilizou uma linguagem forte para descrever a escravização como uma forma de genocídio ou holocausto foi Abdias do Nascimento, ativista dos direitos civis dos negros no Brasil.

incidência de mortalidade (estima-se que morriam entre 10% e 20% do total que saía do continente africano e embarcava neles), para trabalhar em plantações de cana de açúcar, mineração e outros setores. O sistema escravista era legitimado por uma visão de superioridade racial dos colonizadores brancos sobre os negros e indígenas. As pessoas negras eram desumanizadas, coisificadas e vistas como propriedade, estabelecendo uma hierarquia racial que moldaria as relações sociais por séculos.

Durante parte considerável do Brasil Colônia (1500 – 1822) merece peculiar registro o que ficou conhecido como “política dos 3 pés” quando nos referimos ao trato com os negros escravizados. Sobre esse episódio o padre jesuíta André João Antonil (1982, p. 19), anteriormente, chegou a dizer que o escravizado era “as mãos e os pés” do senhor de engenho” (1982, p. 19), descreveu em seu livro *Cultura e Opulência do Brasil* (1982, p. 91), originalmente publicado em 1711, “no Brasil, costumam dizer que para o escravo são necessários três pés, a saber, pau, pão e pano”.

Essa indigesta política se resumia no primeiro dos pés que significava o pau para apanhar a fim de que erros não fossem cometidos, por menores que fossem eles e o trabalho fluísse com mais produção e rapidez; o segundo dos pés que significava pano a fim de que as pessoas escravizadas pudessem estar vestidas e suas vergonhas devidamente cobertas como também para não morrerem de frio, causando prejuízo aos “seus donos”. Finalmente o terceiro P que remetia ao pão para comer o estrito e minimamente necessário a fim de não desfalecer vindo a morrer por inanição causando ônus aos seus “proprietários”. Como vimos, a preocupação era em manter o “investimento” com as mínimas condições possíveis desde que houvesse “rentabilidade” e produtividade. Ficava, portanto, bastante explicitado aos negros de que eles não se pertenciam e de que o poder sobre a vida e a morte de cada um estava sob a tutela de seus “donos” brancos. Vexatório e repulsivo é constatar-se que essa política não era defendida somente pelo padre jesuíta Antonil. Faziam coro a esse juízo outros religiosos a ele coetâneos como Jorge Benci e Manoel Ribeiro Rocha. Destarte pode-se estender essa convivência no que se refere ao trato com as pessoas escravizadas também a Igreja católica.

No interregno, entre a chegada dos primeiros negros a serem escravizados e o fim oficial da escravatura em 1888, uma multiplicidade de movimentos sociais se insurgiram contra a escravização. A grande maioria foi abafada, muito embora os ecos dos ensurdecidos gritos silenciados e os anais não publicados da História não se deixaram capitular. Diferentes formas de resistência, ao longo dos séculos, foram tecidas. Outras tantas vidas foram vilipendiadas, torturadas, dissecadas, pulverizadas e emudecidas. Desde o período colonial, os próprios povos escravizados resistiam, fugiam e formavam quilombos, sendo o Quilombo dos Palmares o mais

conhecido. Essas comunidades eram uma forma de se libertarem da opressão e desafiar o sistema escravocrata. Milhares de mártires cujos sangues serviram como argamassa na pavimentação de muitas das conquistas que se têm hoje foram (in)voluntariamente erguidos. Certamente que muitos feitos de hoje têm uma eterna dívida de gratidão com o passado laboroso de nossos ancestrais.

Ao século XIX estava reservado algumas conquistas ora personificadas em uma meia dúzia de leis, ora em motins e rebeliões e, por vezes, para atender imposições essencialmente econômicas e/ou políticas e em escala ínfima de viés humanitário. O fato é que as intenções por trás de tantas manifestações ficam em segundo plano se a liberdade, mesmo que parcial, são os louros dessas lutas seculares. Com o tempo, surgiram alforrias concedidas por compra ou benevolência dos senhores, permitindo que alguns negros conquistassem liberdade e mobilidade social, ainda que limitadas por uma sociedade racista e estratificada. Foi nesse século que o movimento abolicionista ganhou pujança, impulsionado por intelectuais e pela pressão internacional, especialmente da Inglaterra que resolveu pôr fim a escravidão no mundo, movida essencialmente por questões econômicas e em detrimento das humanitárias.

Há cerca de 3.800 milhas náuticas de Londres, mais precisamente ao sul do Atlântico, localizava-se o Brasil, cuja economia dependia do trabalho de pessoas escravizadas e que se constituiu como uma incômoda dor de cabeça aos interesses econômicos ingleses na região. O Brasil resistiu por décadas a pressão britânica nesse sentido. Não obstante o fato era que esse grande país escravocrata dependia da grande ilha britânica e finalmente teve que render-se ante as investidas daquela ilha situada ao norte da Europa.

Somados a esse imbróglio externo havia ebulições internas. Por aqui o movimento abolicionista ganhava envergadura. Personalidades como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Francisco José do Nascimento e André Rebouças lideraram campanhas em prol da abolição. É bem verdade que tantos outros abolicionistas negros foram ofuscados por figuras brancas mais conhecidas da história oficial. Leis foram sendo aprovadas gradualmente, como a Lei Eusébio de Queiroz (1850), que estabeleceu medidas para inibir o tráfico de pessoas escravizadas no Brasil, a Lei do Ventre Livre (1871), que libertou os filhos de pessoas escravizadas a partir desta data, e a dos Sexagenários (1885), que concedeu liberdade às pessoas escravizadas com mais de 60 anos.

Posto isto, é pertinente afunilar-se este enredo em pauta, ainda que de forma resumida, para a esfera estadual.

Em 1884, as então províncias do Ceará e do Amazonas se tornaram as pioneiras na libertação dos escravizados em solo brasileiro. No entanto, muito mais do que um ato

humanitário e fraternal capaz de, inclusive, justificar a poesia que o escritor Thomaz Pompeu Lopes Ferreira utilizou na composição dos versos do hino do Estado do Ceará, um dos motivos que ocasionou essa decisão foi que o trabalho dos escravizados deixou de ser importante para a economia dessas províncias. Isso não apequena a vultosa contribuição de personagens dos mais variados que surgiram no árduo embate contra a escravização. Dentre esses muitos vultos históricos merece registro o cearense Chico da Matilde, rebatizado a posteriori como “Dragão do Mar”. Enaltecendo sua bravura Gomes (2013) descreve:

um episódio ocorrido em 1881 no porto de Fortaleza contribuiu para atrair as atenções para a luta contra a escravidão no Ceará. Foi o boicote ao embarque de cativos liderado pelo jangadeiro Francisco José do Nascimento, na época conhecido como “Chico da Matilde” e mais tarde rebatizado como “Dragão do Mar”. Durante três dias, Nascimento e os colegas se recusaram a transportar para os navios um grupo de escravos vendidos para fazendeiros do sul do país. Em represália, o jangadeiro foi demitido do cargo de prático da barra que ocupava na Capitania dos Portos do Ceará. A punição, no entanto, o promoveu de imediato à condição de herói do movimento abolicionista brasileiro. (Gomes, 2013, p. 222).

Tempos depois desse episódio mencionado por Gomes, José do Patrocínio viajou a Paris a fim de divulgar a campanha abolicionista. Na ocasião foi avisado de que graças à luta do Chico da Matilde e seus fiéis amigos jangadeiros, o então presidente da Província do Ceará, o médico baiano Manuel Sátiro de Oliveira Dias, acabara de anunciar o fim da escravidão no Ceará em 25 de março de 1884. Embora ainda houvesse registros de escravidão na província do Ceará após o 25 de março de 1884, é inegável o exemplo e estímulo que nosso Estado ofereceu ao restante do país, sobretudo o município de Acarape, atual Redenção, como escreve o professor Airton de Farias em seu livro História do Ceará, dos índios à Geração Cambeba (1997):

mas foi a lei aprovada em 19 de outubro de 1883 que deu notoriedade à província. Essa lei, sancionada pelo então presidente Sátiro de Oliveira Dias, abolia definitivamente a escravidão nas terras cearenses; sua promulgação deu-se a 25 de março de 1884, na festa da consagração, realizada com a presença de expressiva multidão. Possuía ali, o Ceará, cerca de 30 mil escravos. Ressalte-se que, mesmo antes dessa lei, Acarape (atual Redenção) entrou para a história do país como o primeiro núcleo urbano a libertar seus escravos (aproximadamente 300), a primeiro de janeiro de 1883. Fortaleza libertou seus 1273 cativos a 24 de janeiro do mesmo ano. (Farias, 1997, p. 104).

À despeito de tanta glamourização que a narrativa oficial tece existem sim motivos para celebração do pioneirismo dessa conquista.

Voltando ao cenário nacional percebe-se a pressão de diversos setores da sociedade, incluindo o Exército, somada à resistência ativa dos escravizados e à crescente insatisfação social, culminou na assinatura da icônica Lei Áurea em 13 de maio de 1888. É assim que Laurentino Gomes (2013) descreve este momento em seu livro 1889:

nos últimos anos do Império, o Brasil testemunhou um acontecimento sem precedentes em sua história. O movimento abolicionista, que levou à libertação dos escravos pela Lei Áurea em 13 de maio de 1888, foi a primeira campanha de dimensões nacionais com participação popular. Nunca antes tantos brasileiros se haviam mobilizado de forma tão intensa por uma causa comum, nem mesmo durante a Guerra do Paraguai. Envolvendo todas as regiões e classes sociais, carregou multidões a comícios e manifestações públicas, dominou as páginas dos jornais e os debates no Parlamento e mudou de forma dramática as relações políticas e sociais que até então vigoravam no país. (Gomes, 2013, p. 211).

Quando se inclina sobre o registro de Gomes constata-se que foi um movimento de dimensões colossais e que levou o povo a uma consciência até então jamais vista em nossa história. Gomes (2013, p. 212) completa dizendo que “até a campanha abolicionista, a escravidão era uma sólida instituição nacional, que parecia imune às transformações e aos ventos libertários do século XIX”. No entanto, apesar desse frenesi causado pelos debates e promulgação da lei, a abolição formal não garantiu direitos aos ex-escravizados, que continuaram marginalizados, apequenados e desprovidos de políticas de integração ou reparação. Embora a escravização tenha terminado oficialmente, os desafios para a população negra persistiram, refletindo até hoje na sociedade brasileira. Como assegurou Gomes (2013), este país ocupou a maior geografia do escravagismo de todo o hemisfério ocidental por quase quatro séculos.

O fato é que nunca foi tarefa fácil ser preto nesse país. Nem no início e tão pouco após a promulgação da Lei Áurea. É bem verdade também que a historiografia glamouriza muitas dessas conquistas no afã de amenizar os efeitos tão devastadores dessa nódoa em nossa história corroborando a falaciosa ideia de amistosidade e pacifismo entre as raças. Mignolo (2021, p. 27) afirma que “o racismo não afeta apenas pessoas, mas também regiões”.

Realmente o racismo não afeta apenas pessoas. Ele é indelével. Fato é que não se apaga esse laivo com pena, tinta e papel. Essa ferida colonial ainda sangra. Os pretos que o digam. A professora Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (2012), em sua tese de doutorado, nos emociona com um depoimento emoldurado por taciturnidades:

fui um ser sem estar completamente territorializada no mundo. Meus enfrentamentos cotidianos exigiam de mim mais energia do que eu podia oferecer e havia uma fadiga energética vital. Nasci com os cabelos encaracolados. Esse registro estético, associado ao tom escuro da pele, sempre denunciou um “não sei o quê” presente, mas abafado. Atravessei anos da vida sem entender a sensação de falta. O deslocamento do lugar vivido produzia conflitos socioculturais consideráveis. As estigmatizações surgiam de todos os lugares e falares: menina danada, cabelo ruim, moleca, nega, neguinha, cabelo pixaim, entre outros tantos. Não havia por parte de minha família nenhuma ação de explicação sobre comportamentos racistas; nenhum de meus familiares tinha entendimento sobre tais temas. Eles só sabiam que ser negro/a era algo menor. Aprendi assim. (Meijer, 2012, p. 46).

Mesmo que esse depoimento revele acontecimentos ocorridos no final do século XX, infelizmente ele se encaixa perfeitamente em vários cenários da história de milhares de Rebecas que, mesmo nos honrando com suas singulares existências, foram apequenadas costumeiramente nas mais diversas situações. A despeito de tantas vicissitudes que ornaram com sua história e a duríssimas penas e desafios espartanos, a professora Rebeca Meijer encontrou seu lugar de fala não quando se enxergou preta – porque isso os de seu entorno não a deixavam esquecer se valendo de formas rasteiras - mas quando se reconheceu gente, quando se territorializou no mundo. Mas quantas Rebecas soçobraram ao apequenamento e apagamento que lhe foram impetradas? Certamente nunca saberemos.

### **3.1.2 Do fim da escravização ao racismo institucional/velado (1888-1930)**

A história tem pressa. Chegou-se ao final de 1889. O Brasil conheceu o recém proclamado regime republicano e com ele as promessas de novos tempos. Logo depois foi oficializado o Hino da Proclamação da República; pois afinal de contas, uma nova época carecia de uma trilha sonora a altura. O jornalista e escritor Medeiros e Albuquerque e o compositor e maestro Leopoldo Miguez se uniram para a devida composição da letra e melodia respectivamente. A exemplo do Hino da Independência, vieses de otimismo, poesia e progresso, foram a tônica ideológica dessa letra. Eis um trecho do hino que segue extraído do Decreto nº 171, de 20 de janeiro de 1890, expedido pelo Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil:

liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós. Das lutas na tempestade dá que ouçamos tua voz. Nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país. Hoje o rubro lampejo da aurora acha irmãos, não tiranos hostis. Somos todos iguais, ao futuro saberemos, unidos, levar nosso augusto estandarte que, puro brilha, avante, da Pátria no altar [...]. Eia, pois, brasileiros avante! Verdes louros colhamos louções. Seja o nosso País triunfante, livre terra de livres irmãos. (Redação. Decreto nº 171, de 20 de janeiro de 1890.)

No trecho acima depara-se com citações como “nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país” como também “somos todos iguais”. Certamente um contingente considerável, apesar de ingênuo, na época poderia começar a sonhar com um país mais igualitário e justo onde os erros e injustiças do passado seriam enfim corrigidos e todos, em uníssono, poderiam finalmente enveredar por novos caminhos que nos conduziriam a um futuro promissor de uma nação não formada por cidadãos, mas sim por irmãos. (Quase) tudo levaria a crer que um novo tempo nos aguardava. Ledo engano; sobretudo em se tratando da questão dos “irmãos” recém-alforriados.

Passaram-se mais alguns meses e o então ministro da Fazenda, Rui Barbosa, ordenou a incineração de documentos da escravidão. Mas não se apaga o passado com o rabiscar de uma pena embebida na tinta e sobre um pedaço de papel. Na verdade a intenção nem de longe remontava a isso; mas sim a impedir que no porvir fazendeiros exigissem indenizações diante das perdas ocorridas na época do Império quando as “mercadorias” lhes foram tomadas peremptoriamente.

Para além da poesia contida no hino, o momento permite ponderar sobre duas questões basilares para as pretensões dos filhos da escravatura. A primeira é que o novo regime procurou apagar seu inglorioso passado escravocrata, muito embora suas consequências ainda repercutissem na sociedade brasileira por anos a perder de vista e a segunda refere-se à situação indefinida dos recém alforriados durante os primeiros passos do novo regime, amortecida por força de lei na medida em que lhes eram garantidos a igualdade jurídica defendida pela constituição republicana de 1891.

Os dias, meses e anos que se seguiram à “liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós” não foram nem de longe o que a letra categorizava. A igualdade era artificial e os supostos direitos elencados na lei logo caíram no esquecimento, tornando-se “lei para inglês ver”<sup>7</sup>. Prova disso é que outras leis logo foram criadas para, na prática, subjugar os negros reduzindo-os mais ainda à subalternidade. Um exemplo prático é como a capoeira e o candomblé foram tratados. Isso será abordado mais à frente. Por enquanto, retorne-se, um pouco, ao imediato cenário pós-abolicionista.

Não resta sombra de dúvidas da singularidade histórica bem como dos impactos que a libertação dos povos escravizados causou no Brasil. No entanto e a despeito de todo delírio que a historiografia possa manifestar com esse momento, é preciso ratificar que a abolição não significou a integração dos negros na sociedade brasileira em condições análogas às do branco. Longe disso, tal episódio, como já falado anteriormente, foi maestrado sem a contabilização de ações efetivas de incursões social, política, econômica e cultural para os recém alforriados, o que resultou potencial e maleficamente na perpetuação do racismo estrutural<sup>8</sup> e no reducionismo dessa população à condição de marginalidade. É bem verdade que nas próximas três décadas que se seguiram a 1888 o Brasil passou por significativas mudanças nas esferas

---

<sup>7</sup> A expressão significa uma norma ou regra criada apenas para aparentar cumprimento, mas que na prática não é efetivamente aplicada ou fiscalizada. É usada para descrever leis feitas apenas para agradar a terceiros, sem intenção real de serem cumpridas.

<sup>8</sup> Esse termo foi cunhado pelo jurista e filósofo jamaicano Charles Mills. No Brasil, o conceito de racismo estrutural foi amplamente difundido por Silvio Almeida, que publicou o livro *Racismo Estrutural* (2018), explicando como o racismo se manifesta não apenas em ações individuais, mas como um elemento constitutivo da sociedade brasileira, enraizado nas relações de poder, na economia e nas instituições.

política e econômica. Inobstante, no que se refere a questão do racismo é com tristeza que se observou sua permanência como um elemento basilar da sociedade e que se performava mediante a nítida exclusão social, ao preconceito e à negação de direitos fundamentais.

O desalentador cenário há pouco descrito só refletiu a inércia do Estado brasileiro em não adotar medidas que garantissem a inclusão dos recém alforriados na sociedade. Essa apatia, no entanto, não foi vista em todo arcabouço social brasileiro da época. Na outra ponta desse polo havia uma reação dantesca no sentido de evidenciar ainda mais o “lado branco” da sociedade. Nesse mesmo período as elites políticas e econômicas diligenciaram uma não modesta campanha de branqueamento da população. Para tanto, estimularam a imigração europeia com a mesma rapidez em que condenaram os negros à deserção social. Impedidos do acesso à terra, à margem de qualquer educação e sem possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, não restava outra saída aos recém libertos que não fosse a continuarem em condições similares às de servidão, mendigando trabalhos em fazendas no regime de semiescravidão ou tendo que viver em condições sub-humanas nos subúrbios das cidades. Muito antes do *apartheid*<sup>9</sup> sul-africano o Brasil já criava sua própria versão dessa nevrálgia social.

Faz-se oportuno pontuar que mesmo após a libertação oficial dos povos escravizados em 1888 o binômio “marginalização econômica” e “exclusão política” não somente se mantiveram como também ganharam requintes cruéis travestidos em uma pseudoliberalidade. Tal cenário sequer foi mitigado com a chegada da República. A forma de governo recém-chegada ao Brasil defendia que o poder deveria ser exercido por representantes eleitos pelo povo. Logo, a condição de ex-escravizado não chancelava o negro à condição de “povo” conforme registros históricos destacados a seguir.

Quando comparada à constituição imperial de 1824, a primeira constituição republicana, a de 1891, manteve praticamente a mesma redação em alguns aspectos. Um exemplo claro disso se referia ao voto censitário que para ser exercido exigia uma renda mínima, além de outras semelhanças que, na prática, excluía a quase totalidade dos negros. Tal deliberação da lei somente oficializava o que já era perceptível: o descarte dos ex-escravizados e seus descendentes da participação política, sem representação no poder.

Concomitante à chamada Belle Époque<sup>10</sup>, o pensamento racial já domiciliado em território nacional sofreu elevada influência das teorias científicas europeias legitimadoras do

---

<sup>9</sup> Apartheid foi um regime de segregação racial que vigorou na África do Sul entre 1948 e 1994. O termo é de origem africâner e significa "separação".

<sup>10</sup> A Belle Époque foi um período de expansão e progresso na Europa, que ocorreu entre 1890 e 1914. No Brasil, teve início no final do século XIX e se estendeu até os anos 1920

racismo na medida em que enalteciam a superioridade da raça branca em detrimento das demais. A essência dessas teorias foi prontamente assimilada e aceita por intelectuais brasileiros. Personalidades como o médico e antropólogo maranhense Nina Rodrigues (1862 – 1906) e o polímata sergipano Sílvio Romero (1851 – 1914) incorporaram quase que instantaneamente essa ideologia aos seus discursos e práticas. Ambos defenderam categoricamente que a miscigenação conduziria a população a um nível distinto de “aperfeiçoamento” e que essa se tornaria majoritariamente branca no decorrer dos anos. Para Nina Rodrigues, famoso defensor das Teorias Científicas Raciais, a igualdade era uma falácia, chegando a defender a esdrúxula tese de que o negro era naturalmente delinquente e, portanto, deveria ser julgado por um código penal diferente. Claramente era o racismo disfarçado de ciências.

Na esteira do eugenismo<sup>11</sup> o Estado brasileiro aprovou e incentivou a imigração de europeus como estratégia para a "melhoria racial" do país. Manifestamente o real objetivo era substituir a mão de obra negra por trabalhadores brancos e reduzir a presença da população afrodescendente no país. Essa maquiavélica política obviamente teve profundos desdobramentos e impactos tenebrosos, uma vez que consolidou a exclusão dos negros do mercado de trabalho formal, que passou a ser dominado por imigrantes europeus.

A marginalização da população negra também sofreu reiteradas incidências no campo cultural. O geógrafo brasileiro Milton Santos (2016, p. 3), afirmou que “o negro, além de explorado economicamente, foi reduzido culturalmente, sendo-lhe negada a participação plena na construção do imaginário nacional.” Esse reducionismo cultural foi amplamente praticado também no Brasil republicano. Para se ter uma ideia, práticas culturais de matriz africana, como o candomblé e a capoeira, foram criminalizadas. No caso específico da capoeira nunca é desimportante mencionar de que até a promulgação da abolição da escravidão, em 1888, a lei era severa e intolerante na medida em que punia os praticantes de capoeira com penas de até três centenas de açoites e em seguida o calabouço.

O referido código ainda estabelecia que caso houvesse reincidência na prática de tal crime a punição seria elevada de um a três anos. Reforçava também, por meio de parágrafo único, que se o criminoso fosse chefe ou cabeça de algum movimento de capoeiragem a pena aplicada seria dobrada. Infelizmente a capoeira continuou sendo considerada crime até 1937, com pena prevista em lei de até seis meses de prisão. Da mesma forma, manifestações religiosas

---

<sup>11</sup> A eugenia foi um movimento pseudocientífico dos séculos XIX e XX, criado por Francis Galton, que propunha melhorar a humanidade por meio da seleção artificial de indivíduos considerados "superiores" e da exclusão dos "inferiores", baseando-se na teoria da evolução.

afro-brasileiras eram perseguidas, enquanto a cultura europeia era valorizada e promovida pelas elites.

Nessa repugnante e assustadora conjunção o aparato de repressão estatal contava com a polícia que desempenhava um papel central na repressão das práticas culturais negras, reprimindo violentamente quaisquer expressões que fossem consideradas ameaçadoras à ordem social. O racismo, portanto, não se configurou em uma questão social, mas também institucional, sendo sustentado pelo próprio Estado. As décadas que se seguiram pareciam um *déjà vu* das décadas passadas.

A grosso modo ficou muito evidente que o real interesse do governo e elites brasileiras era suprimir o negro da equação política, social e econômica. Nesse sentido qualquer ideia ou prática que se tornasse aliada desse afã era muito bem-vindo. Tanto é que se apropriaram das chamadas Teorias Raciais bem como da imigração europeia, na diligência em acentuarem o processo de segregação dos indivíduos negros. Engana-se quem olha para esse processo e enxerga passividade por parte dos negros. Ao contrário, o cenário político foi movimentado por revoltas populares que, em boa representatividade, tinham como agentes ativos os negros. Cansados de tantas demandas sociais que lhes foram confiscadas sobretudo desde a Abolição, já não havia mais espaço para a passividade. Dentre os principais conflitos do período com participação efetiva da população negra (homens e mulheres) temos: A Guerra de Canudos (1896 – 1897, Bahia), A Revolta da Vacina (1904, Rio de Janeiro) e A Revolta da Chibata (1910, Rio de Janeiro).

No caso específico da Revolta da Chibata, ocorrida entre 22 e 27 de novembro de 1910 na então capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, teve como protagonista o marinheiro João Cândido, alcunhado de “Almirante Negro”. Vale destacar que o pano de fundo que motivou a insurreição foi a insatisfação com os castigos físicos que eram praticados na corporação, sobretudo as chibatadas que os marinheiros levavam. Com o desfecho do motim houve anistia a muitos rebelados, excetuando-se alguns e, dentre estes, o líder do movimento, o negro João Cândido.

Durante os anos em que a historiografia classificou como Primeira República (1889 - 1930), o Brasil manteve praticamente intacta sua postura em relação ao racismo, permanecendo solidificada como parte estruturante de nossa sociedade. Essa inalteração de status era largamente patrocinada pelo regime oligárquico que se manteve resolutos em não ofertar políticas públicas de inclusão social impedindo, desta feita, a ascensão econômica da população negra consolidando, por conseguinte, um *loop* de pobreza, exclusão e mantendo a população negra à margem de qualquer pretensão de cidadania.

O embarreiramento a qual o negro era submetido sobretudo no viés econômico, segundo Fanon (2024, p. 103) era uma forma de autoproteção dos brancos mais pobres. Fato é que, no Brasil eram praticamente inexistentes as oportunidades de mobilidade social para os negros. Assim sendo muitos eram empurrados para atividades marginalizadas ou para o serviço doméstico. Os poucos que conseguiam alguma ascensão social precisaram, muitas vezes, embranquecer sua identidade. Para isto era preciso que adotassem valores e comportamentos que os afastassem de suas raízes africanas. Sobre essa postura adotada pelo negro Fanon (2024) pondera:

[...] o negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear-se ou desaparecer, mas deve poder tomar consciência de uma possibilidade de existir; dito de outra maneira, se a sociedade lhe cria dificuldades em razão da sua cor, se constato em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter distância”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez elucidados os motivos, colocá-lo em condições de escolher a ação (ou a passividade) diante da verdadeira fonte conflitual – isto é, diante das estruturas sociais. (Fanon, 2024, p. 114).

Esse filósofo político não critica o negro por tal comportamento, por se tratar de uma questão de sobrevivência. As estruturas sociais que se configuram como as grandes dignas de culpa. Infeliz, portanto, da sociedade que empareda alguém obrigando-o, de forma proposital, a escolher entre “branquear-se” ou “desaparecer”.

Ressalte-se que, no período em que esses episódios de emparedamento do negro ocorreram é igualmente desconfortável pontuar que o racismo não se conjugou tão somente de maneira manifesta, mas também disfarçado na forma de discriminação velada, na inexistência proposital de políticas reparatórias e na insistente e descarada manutenção das desigualdades estruturais. Nessa conjuntura o país se consolidou como uma sociedade acentuadamente caracterizada por uma deflagrada hierarquia social, na medida em que acintosamente os negros eram relegados a posições subalternas.

Nesse quase meio século que antecedeu a 1930, o Brasil inegavelmente construiu uma sólida disposição social que manteve a população negra em situação de desvantagem, mesmo após o fim oficial da escravização. Fatores como a ausência de políticas de inclusão, a propagação do racismo científico, a subalternidade social, a marginalização econômica e a intransigente desaceitação cultural foram mais que determinantes para a sedimentação velada das desigualdades raciais.

Esse cenário editado pelas classes dominantes foi ambiente fértil em que foram gestadas e fomentadas as bases do que ficou conhecido como racismo estrutural e que, para vergonha de um povo, perdura até o tempo presente. Isso revela que a abolição, na forma de lei, foi passo

mais que necessário, mas em território brasileiro, se revelou insuficiente para promover equidade, liberdade e cidadania plenas para os negros desse país.

### **3.1.3 Do racismo institucional/velado ao racismo estrutural e contemporâneo (1930 - atualidade)**

Como visto até aqui, a abolição da escravidão, em 1888, foi desacompanhada de políticas de inclusão social para a população negra, que continuou marginalizada, desassistida de direitos básicos como educação, terra e emprego formal, por exemplo. A ausência de políticas reparatórias perpetuou o racismo estrutural<sup>12</sup>. Com o tempo, gestou-se no Brasil o mito da "democracia racial", uma ideia de que, por ser uma nação miscigenada, o país seria livre de tensões raciais. Essa narrativa, defendida por intelectuais como Gilberto Freyre, camuflava a persistência de desigualdades profundas e clamorosas entre brancos e negros que se estendeu por décadas.

Em dezembro de 1933 é publicada, pela primeira vez, uma obra literária de substancial relevância – imprescindível para muitos - para uma esmerada percepção que até então se tinha sobre a nossa sociedade: *Casa-Grande & Senzala*. Nessa publicação o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre aborda a miscigenação racial no Brasil como um fenômeno basilar na formação da identidade nacional. Descreve com quase inédita poesia o processo de interação entre indígenas, africanos e europeus, evidenciando a influência cultural e biológica dessas populações na sociedade brasileira. Em dois dos trechos mais conhecidos sobre a miscigenação Freyre (2003) afirma:

[...] foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil [...]. O intercurso sexual de brancos dos melhores estoques - inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira - com escravas negras e mulatas foi formidável. (Freyre, 2003, p. 33, 282).

A ênfase percebida nas palavras “democratização social”, “formação brasileira” e “formidável” só reverbera a narrativa de Freyre ao pontuar um argumento de que a miscigenação foi responsável pela flexibilidade cultural do Brasil, promovendo uma sociedade com características singulares. A plasticidade com que ele verseja certas descrições poderia

---

<sup>12</sup> Racismo estrutural é um conceito que se refere à maneira como o racismo está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, influenciando e perpetuando desigualdades entre diferentes grupos raciais.

perfeitamente persuadir aos menos avisados quanto a formação quase idílica da sociedade brasileira. No entanto e para além das críticas à Freyre é de bom tom registrar que em vários momentos de seu livro ele também reconhece as contradições desse processo, uma vez que se deu sob forte hierarquia social e violência, especialmente no contexto da escravização, como fica claro no seguinte trecho do livro em questão (Freyre, 2003):

claro que daí só poderia resultar o que resultou: de vantajoso, o desenvolvimento da iniciativa particular estimulada nos seus instintos de posse e de mando; de maléfico, a monocultura desbragada. O mandonismo dos proprietários de terras e escravos. Os abusos e violências dos autocratas das casas-grandes. O exagerado privatismo ou individualismo dos sesmeiros. Mesmo assim, a economia colonial praticada no Brasil durante os primeiros dois séculos restituiu a Portugal cores de saúde há muito desaparecidas sob a fúria mórbida de exploração de riqueza, de rapina, de saque. (Freyre, 2003, p. 324).

Nos anos e décadas que se seguiram à publicação da obra há pouco mencionada não houve alterações significativas em favor da população negra no Brasil; pelo contrário, manteve-se e em alguns momentos até se intensificou a subalternidade da referida população. Para chancelar essa afirmação traz-se à baila a Carta Magna de 1934, a primeira constituição da chamada Era Vargas (1930-1945). Apesar de praticamente não ter sido posta em prática, ela trazia em seu artigo 138, alínea “b” o estímulo a educação eugênica, ou seja, ainda persistia no Brasil a ideia institucionalizada da supremacia racial branca em detrimento das outras, sobretudo da população negra. Não é à toa que essa constituição ficou também conhecida como Constituição da Eugenia.

Para que se tenha uma ideia aligeirada e superficial dessa preocupação varguista, basta atentar para um trecho do discurso do presidente Getúlio Vargas durante os trabalhos preparatórios da Constituinte em 1933, proferido na capital da Bahia, que reflete isso essa tendência:

todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional. [...] A verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública. (Brasil, 1933, p. 106).

O discurso de Vargas sem meias palavras ou expressões eufemistas é taxativo quando se atenta para palavras como “educação”, “progresso”, “eugênica” e “salvação pública”, por exemplo. A verdade é que durante os quinze anos de Vargas na presidência (1930-1945)

prevaleceu uma ideologia do embranquecimento<sup>13</sup> e com fortes tentáculos no campo educacional. Também havia preocupação na questão da política imigratória. Esta, por sua vez se personificou como essencialmente restritiva e racista. Nesse bojo não eram bem-vindos ao país, judeus, ciganos, negros e japoneses. No discurso racista essas ditas minorias eram “*personae non gratae*”<sup>14</sup>; portanto, eram indesejáveis. Essa prática ficou conhecida como Ideologia do Etiquetamento<sup>15</sup>.

No governo que se seguiu ao de Vargas, o general Eurico Gaspar Dutra, herdeiro político de Vargas naquele momento, deu continuidade a essa absurda política do embranquecimento de nossa população. A Constituição de 1946 seguia, apesar de um viés bem mais democrático, o mesmo raciocínio ideológico quando no trato desse assunto.

No fim dos anos 1950 e início dos anos 1960 ainda era forte a falácia da democracia racial. Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959), em sua obra *Branços e Negros em São Paulo*, relataram:

‘nós, brasileiros’, dizia-nos um branco, ‘temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social’. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. (Bastide e Fernandes, 1959, p. 32).

No período compreendido entre 1964 e 1985 o país viveu sob a égide de governos militares totalitários. Durante esses vinte e um anos houve involução significativa no que se refere as conquistas de outrora da grande maioria dos movimentos sociais. É conveniente lavrar que os tentáculos do novo regime não alcançaram por igual o país como um todo. O alvo eram os focos onde a resistência ao regime se fazia presente. Sempre que se estuda esse período pode-se encontrar colisão de narrativas. Portanto, é preciso ter lucidez e discernimento de que nossas memórias recentes não mudam o passado.

Por mais de duas décadas (1964-1985) a situação da população, via de regra, não melhorou sobretudo em grandes centros onde a resistência ao regime afluía. Nessa geografia vivia-se o pior dos mundos e que, obviamente, não pode ser generalizado e entendido como

---

<sup>13</sup> A ideologia do embranquecimento foi uma doutrina racial que predominou no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, fundamentada na crença de que a "melhoria" da população ocorreria por meio da miscigenação com europeus, levando ao progressivo desaparecimento das populações negras e indígenas. Essa teoria, influenciada pelo racismo científico e pelo darwinismo social, sustentava que a civilização e o progresso estavam associados à população branca, enquanto os demais grupos raciais eram vistos como inferiores e um obstáculo ao desenvolvimento do país.

<sup>14</sup> Pessoas não gratas.

<sup>15</sup> A Ideologia do Etiquetamento (ou Teoria do Etiquetamento) é um conceito da criminologia e da sociologia que estuda como a sociedade categoriza e estigmatiza certos indivíduos ou grupos, contribuindo para a construção da identidade criminal ou desviante.

regra sem exceções. A violência policial aliada à militar, um dos mais ilustres e eficientes vetores dessa política repressora, só intensificava um portfólio cada vez maior de violações dos direitos humanos. O fato incontestado é que a realidade da população negra que vivia em locais onde a atmosfera política era de oposição ao regime militar era de quase constante monitoramento e apreensão.

O cardápio de atrocidades era variado: fichamentos e perseguições sistemáticas, abordagens arbitrárias, invasões de domicílios, prisões para lá de duvidosas e regadas à violência, torturas físicas, morais e psicológicas como também assassinatos. Como o país vivia sob a égide de um regime totalitário houve forte repressão e silenciamento dos movimentos sociais; mesmo que para isso a violência fosse regra; por conseguinte os movimentos que tratavam das questões raciais encontravam resistência até em ambientes mais politizados e acadêmicos uma vez que a repressão se encorpava aos movimentos sociais no país, sobretudo aqueles que se opunham ao regime.

A ideia da democracia racial, introduzida por Gilberto Freyre na obra “Casa Grande & Senzala” (1933) foi novamente adotada pela retórica oficial dos governos militares categorizando que não havia racismo no Brasil, a exemplo do que já havia acontecido durante a Era Vargas, três décadas atrás, muito embora o que se via na prática era um contraexemplo desse discurso. A Lei de Segurança Nacional foi repaginada servindo como elemento repressor a denúncias, por exemplo, de racismo, uma vez que eram consideradas incitadoras de ódio e subversão. Era a técnica do silenciamento que mais uma vez imperava no país.

Muito embora no aspecto político prevalecesse oficialmente o bipartidarismo, partidos de esquerda e movimentos sociais conseguiam promover reuniões para debates e ações organizadas contra o governo militar. Nesse cenário valiam-se da clandestinidade que, mesmo criminalizada por lei era a estratégia mais eficiente para se alinhar discursos e ideologias. Infelizmente os militantes da causa negra não conseguiam pautar a contento suas demandas ligadas à questão racial pois outros repertórios eram considerados mais urgentes e, por conseguinte, relevantes. Tal dinâmica sequelou, consideravelmente, os movimentos raciais uma vez que promoveu, mesmo que inconscientemente, um melancólico processo de apagamento histórico.

A longa noite que durou vinte e um anos (1964-1985) finalmente deu lugar a um novo dia de esperança e otimismo quase coletivizados pelo país. O chamado período de redemocratização<sup>16</sup> daria as boas-vindas a um novo futuro que acabara de começar. Um misto

---

<sup>16</sup> O período de redemocratização no Brasil corresponde à transição do regime militar (1964-1985) para um regime democrático, marcado pelo fim da ditadura e a implementação de um sistema político baseado na soberania

de expectativa e apreensão tomou conta de grande parte da nação brasileira que logo se dissipou após as eleições indiretas de Tancredo de Almeida Neves e seu repentino falecimento. Parecendo armadilha do destino o porvir se modificou rápida e sombriamente. Frustrações e desapontamentos se seguiram, mas ainda havia um bom remanescente encorajado com os ventos que começavam a soprar no pós-ditadura sobretudo após a promulgação, em 05 de outubro de 1988, da chamada Constituição Cidadã.

Considerada, na época, uma das mais modernas e liberais do mundo a Carta Magna de 1988 trouxe avanços otimistas no que tange aos direitos civis. Devemos a ela o reconhecimento do racismo como crime inafiançável. Muito embora essa conquista mereça todos os louros precisamos registrar que a despeito dessa tipificação o racismo estrutural permaneceu evidente nas desigualdades sociais que emolduravam a nova tela social no pós Regime Militar (1964-1985). Os governos que logo se seguiram quase nada fizeram ante às demandas da militância social negra. A questão do racismo continuava subliminar e, de certa forma, em uma invisibilidade social assombrosa. Quando utilizamos a expressão “invisibilidade” não estamos sufocando ou negando a existência do racismo, mas sim afirmando que o assunto continuava no destrato da grande maioria das pautas sociais.

Sueli Carneiro, filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro (2011) identifica que somente no governo de Fernando Henrique Cardoso o cenário iria começar a apresentar nuances de mudança; como ela mesmo pontua:

deve-se reconhecer, a bem da verdade histórica, que Fernando Henrique Cardoso, em coerência com sua produção acadêmica sobre o negro, foi o primeiro presidente na história da República brasileira a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e que era necessário enfrentá-lo com audácia política. Como consequência, em seu governo as primeiras políticas de inclusão racial foram gestadas e implementadas, sendo grandemente impulsionadas pelo processo de construção da participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001. (Carneiro, 2011, p. 18).

Desde então percebe-se que o racismo passou a ser debatido de forma mais pública e ampla com o reconhecimento do racismo estrutural e institucional. Na carona dessa onda algumas políticas de ação afirmativa foram implementadas, como cotas raciais em universidades e concursos públicos, como também o Estatuto da Igualdade Racial (2010).

Esse novo cenário, apesar de muito lento, continuou no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Muito provavelmente a maior conquista nesse período tenha sido a

---

popular, no pluripartidarismo e no respeito às liberdades civis. Esse processo ocorreu de forma gradual, com avanços e retrocessos, culminando na promulgação da Constituição de 1988, que consolidou o Estado Democrático de Direito no país.

promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, alterando, inclusive nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essas mudanças trataremos mais adiante no capítulo que falaremos sobre a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER).

Apesar dos avanços, ainda há ausência de equidade racial na educação e no mercado de trabalho, salientada quando se percebe uma desigualdade de oportunidades, na segurança pública, uma vez que os estereótipos já foram tão internalizados e dificilmente em uma abordagem policial o branco é surpreendido em detrimento do negro. Depara-se com esse contraste na sociedade de uma forma geral, quando representações estereotipadas da população negra se manifestam na cultura e na mídia, refletindo em nosso dia-a-dia. Infelizmente o malfado discurso incorrente da miscigenação é vetor basilar para o mascarar da discriminação racial sobretudo em uma sociedade com seríssimas dificuldades em delinear sua própria identidade racial. É essa miscigenação que dá suporte ao “velho” mito da democracia racial que teima em não se desvencilhar de nossa postura. Como pondera Carneiro (2011):

um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade é o fato de a ausência de identidade racial ou confusão racial reinante ser aceita como dado de nossa natureza. Quando muito, à guisa de explicação, atribui-se à larga miscigenação aqui ocorrida a incapacidade que demonstramos de nos auto classificar racialmente. É como se a indefinição estivesse na essência de nosso ser. Seres transgênicos que escapariam de qualquer identidade conhecida, que nenhum atributo racial e étnico utilizado alhures poderia abarcar por tamanha originalidade. É assim para o senso comum, é assim para a maioria dos intelectuais. Diferentemente de outros lugares, a nossa identidade se definiria pela impossibilidade de defini-la. (Carneiro, 2011, p. 58).

Conclui-se que houve avanços consideráveis quando se convida a História para testemunhar. Os fatos comprovam isso. Não obstante e a despeito desses avanços pontuais é salutar reconhecer que o racismo no Brasil ainda se configura como sendo estruturante em tal nível que reverbera nas desigualdades sociais crônicas que vêm maculando a imagem desse país há algum tempo. Os indicadores socioeconômicos sinalizam que a população negra é a parte que mais sofre com o desemprego, a pobreza, a falta de acesso a uma educação de qualidade, com a violência policial e com tantas outras mazelas sociais.

Oxalá que o racismo no Brasil se desse apenas na esfera individual; pois nesse caso a esperança seria bem maior de equacionamento. Para vergonha coletiva o racismo há muito encontra-se institucionalizado e seus tentáculos já tocam diversas esferas, perpetuando significativamente a exclusão e a marginalização sobretudo de negros e indígenas.

Por toda a extensão do século XX, a manifestação do racismo em solo nacional ora se percebeu de forma tímida, ora de forma mais acintosa. Fato é que houve prática de racismo; talvez até de forma mais maquiada do que em países como os Estados Unidos, por exemplo,

mas igualmente nociva. No apagar das luzes do século passado ainda se via, na penumbra, as populações negras e indígenas enfrentando um coletivo de ações reprováveis que iam do preconceito a discriminação e exclusão social. Pelo visto, em matéria de racismo, o Brasil é quase imbatível.

Assim sendo, constata-se que o combate ao racismo no Brasil é uma luta contínua, que envolve a urgente desconstrução de mitos e narrativas históricos, a ascensão de políticas robustas e inclusivas e o enfrentamento das práticas e ideologias racistas que teimosa e comodamente subsistem na sociedade.

Leci Brandão (1995) poetizou em canção os seguintes versos “na sala de aula é que se forma um cidadão. Na sala de aula é que se muda uma nação”.

A educação assume, nessa conjuntura, papel preponderante, inegociável e basilar de reparação e transformação de conceitos e estigmas equivocados que macularam a vida e convivência do negro em terras brasileiras. Convidá-la para a mesa de discussão, conhecer as estratégias que precisam ser cuidadosamente tecidas é pauta do próximo capítulo.

### 3.2 Educação das relações étnico-raciais

*“Honestamente não saberíamos o que fazer de imediato. É uma situação para a qual nunca fomos preparados. Provavelmente iríamos conversar com ela e perguntar o porquê da desistência.”  
(Preciosa e Angel, alunas do 3º e 5º semestres do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas)*

Para iniciarmos as ponderações sobre essa temática de forma mais disposta, seria elegante pontuar que a Educação das Relações Étnico-Raciais, não é ideia de uma mente desacompanhada, muito pelo contrário, ela foi desenvolvida ao longo de não poucas estações por intelectuais, grupos sociais e iniciativas governamentais que promoveram a valorização da diversidade racial e étnica no Brasil. Sua definição como uma política de educação se deu, marcadamente, por meio da atuação de estudiosos da educação e ativistas do movimento negro, que demandaram do governo alterações no conteúdo das aulas e nas abordagens de ensino.

Entenda-se por movimento negro, nessa pesquisa, a mesma definição defendida por Pinto (2013):

o conjunto das iniciativas de natureza política (strictu sensu), cultural, educacional ou de qualquer outro tipo que o negro vem tomando, com o objetivo deliberado de luta, pela população negra e de se impor enquanto grupo étnico na sociedade, independentemente da estratégia utilizada nesta luta. (Pinto, 2013, p. 50).

Em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* o martinicano Frantz Fanon (2024, p. 197) faz um desabafo quiçá inusitado e que possa soar como sendo incompatível com a mensagem da EREER para aqueles que o lerem de bate pronto desconsiderando o contexto. Ele exprime: “ultimamente, muito se tem falado sobre o negro. Um pouco em demasia. O negro gostaria de ser esquecido, para poder reagrupar suas forças, suas forças autênticas.” O desafogo de Fanon é perfeitamente compreensível e esse “esquecimento” por ele proposto sinaliza a não reprimir, não comparar, não julgar, não destratar, não diminuir, não silenciar, não impedir que o negro simplesmente “seja” o que ele é: ser humano. Precisamos inventariar o real à luz da história e não das narrativas quando compreendermos, enfim, que essa é uma pauta das mais urgentes e que nos remete, invariável e indubitavelmente à EREER. Tardia, porém afortunadamente parece que o universo educacional começou a despertar para esse “esquecimento”.

Das muitas bandeiras que a agenda educacional brasileira tem defendido no transcorrer das últimas décadas a chamada EREER é, certamente, a que mais tem se sublevado nesse conturbado período de recorrentes intolerâncias e segregações étnico-raciais.

A EREER parte do pressuposto de que o Brasil tem uma história marcada por relações dessemelhantes entre diferentes grupos étnico-raciais, especialmente em derivação da

escravidão e do colonialismo que maltrataram nossa história durante quase quatro séculos. Contrariando a perspectiva da linearidade histórica, quando existe uma constante evolução, (essa) a nossa parece cíclica, com períodos de repetição sobretudo de assuntos indigestos. Isso se faz muito presente quando se atenta para o constante diálogo entre o passado e o presente vozeando a plenos pulmões que o preconceito e o racismo têm se evidenciado como nosso incômodo *modus operandi* enquanto sociedade. Essa nódoa em nossa história parece se alastrar em alguns momentos, ao passo que em outros ela regride um pouco, à duras penas.

Dentre as múltiplas propostas defendidas pela EREER acredita-se que as maiúsculas sejam: reconhecimento da diversidade, enfrentamento ao racismo e discriminação no ambiente escolar, atualização curricular, garantia da igualdade de oportunidades, educação intercultural e valorização do multiculturalismo e formação de professores para a diversidade racial. Os próximos parágrafos haverá uma sucinta descrição de cada uma dessas propostas.

No que se refere ao reconhecimento da diversidade, pretende-se enaltecer ao mosaico cultural e identitário dos afro-brasileiros e povos indígenas bem como, de outros povos que historicamente foram segregados e marginalizados.

Uma outra proposta é a do enfrentamento ao racismo e à discriminação no ambiente escolar, que busca, por meio de práticas pedagógicas e políticas institucionais devidamente alinhadas, pôr fim a comportamentos que denotem manifestações racistas e/ou discriminatórias no afã de promover e garantir uma equidade educacional.

Também se defende de forma planejada uma atualização curricular, que inclua conteúdos que igualmente valorizem as culturas que constituem a identidade nacional da maneira adequada sem preferir uns em detrimento de outros. Pontua-se nesse contexto abordagens críticas e reflexivas sobre episódios de nossa história como a escravização e o racismo como também os processos que levaram à construção da identidade nacional, se despreendendo do viés eurocêntrico da historiografia que é tão alardeado na quase totalidade dos livros didáticos.

Uma outra importante sugestão dá conta da garantia da igualdade de oportunidades, por meio da criação de políticas, a serem aplicadas dentro da geografia escolar, que sejam de fato afirmativas e garantam equivalência tanto no acesso como na permanência de estudantes negros e indígenas nas educações básica e superior.

Não é de somenos a pauta de uma educação intercultural e valorização do multiculturalismo. Essa proposta acredita e defende o fomento de uma educação capaz em reconhecer, respeitar e defender a diversidade cultural se valendo de mecanismos como o

diálogo bem como incentivando uma harmoniosa convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Finalmente, mas não menos importante, pontua-se sobre a formação de professores para a diversidade racial. Nessa proposta levanta-se a defesa de formação continuada dos docentes abordando questões relacionadas à diversidade étnico-racial, ao enfrentamento do racismo e/ou preconceitos, como também à valorização das identidades afrodescendentes e indígenas.

A EREER busca, portanto, ressignificar a escola propondo uma nova geografia de oportunização efetiva da equidade racial, contribuindo proficuamente para a superação das dissimilaridades históricas que afetam as populações afrodescendentes e indígenas no Brasil.

A proposta que tenciona permear esse capítulo está organizada nos seguintes subtemas: 1) a trajetória da EREER no Brasil; 2) lacunas existentes na literatura; 3) EREER e algumas tendências na literatura. Cada subtema é dividido em outras seções.

### **3.2.1 A trajetória da EREER no Brasil**

Um contingente cada vez maior de estudiosos da educação brasileira aponta como divisor de águas, no que se refere a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, a janela de tempo que se estende de 2003 a 2009 quando foi promulgado um portfólio considerável de documentos oficiais que conseguiram a proeza de traduzir em artigos, incisos e deliberações demandas de extrema relevância há muito pleiteados pelos defensores da EREER.

O primeiro desses documentos foi a lei nº 10.639/2003, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na rede de ensino fundamental e médio. A grandeza e o impacto dessa lei foram tamanhos que alterou a LDB 9394/96 em seus artigos 26 e 79.

O segundo desses documentos foi a lei nº 11.645/2008, promulgada em 10 de março de 2008 e que solidificou mais ainda a lei anterior, tornando obrigatório para além do estudo da história e cultura afro-brasileira e acrescentou também a indígena no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas.

Seguindo essa cronologia merece louvor a aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 03/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ainda dentro dessa janela merece menção honrosa no ano de 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desse combo apresentado há pouco, certamente a lei 10.639/2003 é a mais maiúscula das conquistas dado o seu vanguardismo nessa louvável, apesar de tardia, cronologia. Pelo fato de seu ineditismo, até então, portas foram abertas a fim de que uma sequência de outras tantas conquistas e aprovações quase que de imediato se efetivassem. Gomes (2011) assim enaltece esse momento:

ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional. [...] Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação. (Gomes, 2011. p. 1).

O peso histórico e social que essa lei carrega consiste, também, segundo Gomes, em tirar o país da neutralidade inserindo-o em um novo patamar que “reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais”.

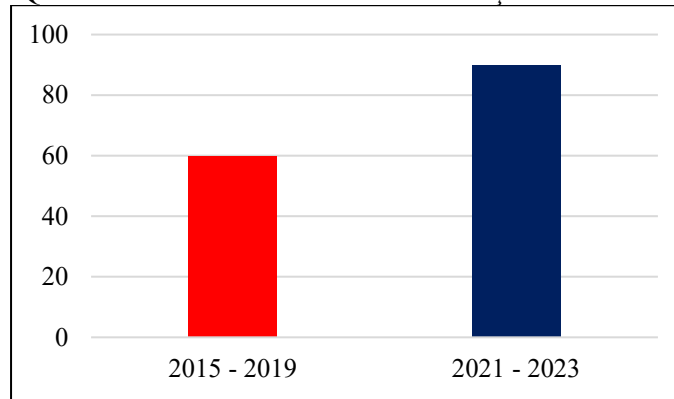
Quantos ícones do passado não se emocionariam ao ver essa lei finalmente sendo promulgada? Quantos mártires anônimos ou não precisaram ter suas vidas ceifadas para que esse documento, finalmente, fosse promulgado? Quantos silenciamentos, violações, desonras e derramamentos de sangue serviram como prefácio para esse momento histórico? Não é à toa a envergadura histórica que essa lei representa.

Os ganhos sociais com a promulgação da lei 10.639/2003 são gigantes e dificilmente mensuráveis. A olhos vistos o enfrentamento ao racismo ganhou espaço outrora inimaginado na agenda nacional, sobretudo após a aprovação da lei em menção. Nos ambientes de trabalho, nas escolas e universidades, nos meios midiáticos e de comunicação, nas pautas dos movimentos sociais e na sociedade, via de regra, essa temática endossou o roteiro de todos aqueles que se viram contemplados pela letra da lei.

Também houve, no igual período, fomento das pesquisas acadêmicas sobre essa temática, a ERER. Para que se tenha uma ideia numerificada dessa informação é conveniente destacar que quando se pesquisa os dados do CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no sítio “catálogo de teses”, constata-se que entre dissertações e

teses produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil sobre o tema, 60 (sessenta) foram identificadas no recorte temporal entre 2015 e 2019. Esse número tem um salto de 50% (cinquenta por cento) chegando a exatos 90 (noventa) produções quando consideramos apenas o triênio 2021-2023, conforme disposto no Gráfico 2, logo abaixo:

**Gráfico 02** - Painel Quantitativo do Número de Teses e Dissertações sobre a ERER (Site da CAPES)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em dados extraídos do seguinte endereço: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessado em 10 de março de 2024 as 14h17

Analisando mais pormenorizadamente os dados apresentados pela CAPES descobre-se que parte desses estudos se ocupou da implementação da lei 10.639/2003 e dos desafios que se seguiam. Outras produções, no entanto, se debruçaram em identificar e analisar as diretrizes legais e suas práticas de efetivação, além da proposição de ideias que superem o viés eurocentrista do currículo no ensino de História. Uma fatia desse total se deteve em como implantar as leis complementares e os marcos educacionais regulatórios que se seguiram.

A despeito desse fomento nas produções ainda se constata uma quantidade considerável de lacunas nessa área. Para corroborar tal afirmação atente-se para as minúcias de alguns dados obtidos em apurada pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>17</sup> feita dentro do recorte temporal 2003-2024; portanto, a partir da promulgação da lei nº 10.639/2003 com alguns descritores similares aos utilizados e propostos neste trabalho.

Quando se considerou o descritor “a história do racismo no Brasil”, foram encontradas 137 produções na área da Educação, sendo 96 dissertações e 41 teses. Esse número tem um pequeno acréscimo quando se utiliza como descritor a “história do racismo no Ceará”, chegando a 148 produções, em igual período; com 102 dissertações e 46 teses.

O quantitativo de trabalhos despensa vertiginosamente quando o descritor utilizado é “a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas”. Apenas 14 trabalhos surgem; sendo 13 dissertações e apenas 1 tese. Ao pesquisar o descritor “a

<sup>17</sup> Pesquisa feita no site: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em 04 abr. 2025.

Educação para as Relações Étnico-Raciais em cursos de licenciatura em Física” esse número salta para 19 produções; sendo 15 dissertações e 04 teses.

Um outro descritor utilizado em nossa análise e pesquisa foi “a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação inicial de professores”. Nessa busca os resultados foram mais animadores. Obtiveram-se 532 produções, sendo 432 trabalhos de dissertação e 100 de tese.

No momento em que se buscou os descritores “a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” e “a Educação para as Relações Étnico-Raciais e as disciplinas Pedagógicas”, não foi encontrado nenhum trabalho sequer no espaço temporal entre 2003 e 2024. Tal inexistência de incidência só reforça a ideia quanto ao ineditismo dessa proposta, diluída por toda essa produção, sobretudo nas duas categorias finais da seção do aporte teórico. Muito se fala, mas pouco se produz em pesquisas e referenciais quando a EREER entra em cena no palco dos IF’s, como também na proposta curricular das disciplinas pedagógicas.

Conclui-se, portanto, com base nas informações acima esboçadas, que apesar de certos e pontuais avanços, ainda é nítida a hibernação que esta se encontra quando outros tantos recortes pertinentes são observados. Tal realidade vem endossar a ideia de que ainda há muito para ser pesquisado, explorado, proposto e assimilado, sobretudo quando o tema possui ramificações tão profundas, como é o caso da EREER. Se o recorte for para o racismo, por exemplo, teremos mais outra gama de possibilidades e cenários a serem desvendados. É como afirma Diangelo (2020) em seu livro intitulado “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” sobretudo porque:

o racismo é profundamente complexo e matizado e que, diante disso, jamais poderemos dizer que nosso aprendizado está completo ou acabado. [...] Não nos vemos em termos raciais. [...] Damos sentido às percepções e experiências através de nossas lentes culturais específicas. E essas lentes não são nem universais nem objetivas e, sem elas, ninguém consegue funcionar em sociedade humana alguma. [...] Barras as forças do racismo é trabalho contínuo, de uma vida toda porque as forças que nos condicionam a estruturas racistas estão sempre em ação; nosso aprendizado nunca será completo. (Diangelo, 2020, p. 8,68,74,76).

Como posto são as lentes culturais peculiares de cada um que permitem dar sentido às percepções e experiências. A essas lentes culturais específicas Meijer (2019, p. 12) aconselha “sobre a necessidade de nos mantermos enraizados em nossos territórios culturais para de lá fazermos a leitura de mundo”. Esse enraizar também chancela o lugar de fala. A percepção que se dá aos superlativos casos de racismo que se fazem presentes no cotidiano do Brasil parte das

leituras, percepções e territórios culturais que fazem parte do campo gravitacional de cada ser humano.

Vê-se, portanto, quão laboriosa é a tarefa que é proposta singularmente quando se põe em alta relevância a fala da autora estadunidense Robin Diangelo ao categorizar que nosso aprendizado a respeito desse tema nunca será completo. Aqui entende-se ser oportuno evocar o saudoso Paulo Freire (2002) quando versa sobre o inacabamento do ser humano em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (Freire, 2002, p. 24).

Há uma relação pra lá de amistosa entre os dois recortes. Se de um lado Diangelo acredita que, em se tratando do racismo, jamais poderemos considerar nosso aprendizado acabado; por outro lado, Freire defende, em se tratando do ser humano, somos inconclusos, interminados e essa inconclusão deveria nos impulsionar a um constante movimento de busca. Seria, portanto, permanente, o que Freire (2002) chamaria de andarilhagem.

A apropriação das ideias e posturas pontuadas logo há pouco, consciência que se é inacabado / inconcluso / interminado e convite à busca / andarilhagem / mudança, se configura como pré-requisito basilar, demandado pela EREER, a todos aqueles que a enxergam como necessária, pertinente e exequível dentro dessa complexa equação há muito veiculada / anunciada.

Conquanto a EREER tem estado muito presente na agenda da educação nas últimas décadas, os mais desavisados podem até imaginar que a lei 10.639/2003 foi conquistada a toque de caixa. Não obstante a história nos traz à memória o fato de que essa conquista também foi fruto da militância dos movimentos negros da década de 1970 e da diligência dos simpatizantes da causa negra na década de 1980 quando não poucos pesquisadores já advertiam para a preocupante evasão e déficit de alunos negros nas escolas, em função também, da inexistência de conteúdos afrocêntricos que dignificassem a cultura negra de forma assertiva.

Isso dito, constata-se a olhos vistos que tal privilégio somente foi legado muito tardiamente como fruto de longa e hercúlea militância por meio de lutas políticas, movimentos sociais e mudanças legislativas. Se parte dos louros dessa saga são hoje vislumbrados na forma de lei, nem sempre foi assim.

Antes de continuar é de bom grado pontuar que mesmo que a EREER somente ganhe mais notoriedade a partir dos anos finais do século XX e começo do presente século sobretudo com a promulgação da lei 10.639/2003. Essa produção entende ser de refinada pertinência que se olhe um pouco para a trajetória do que viria a ser conhecida como EREER no decorrer de nossa história.

A seguir, será apresentada uma aligeirada trajetória dessa área na Terra Brasilis<sup>18</sup>, mesmo quando nem se cogitava, na forma como se tem hoje, a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Didaticamente a história do Brasil, em uma perspectiva maior, é dividida em três grandes períodos a saber, Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e República (1889 – até hoje). Para que a narrativa que se segue não se perca nos períodos esse trabalho optou por periodizar em contextos maiores.

Durante as épocas Colonial e Imperial, a chamada educação formal era circunscrita à elite branca; ao passo que as populações negras e indígenas foram sistematicamente alijadas do processo de escolarização.

A bem da verdade é ponderado ratificar que o analfabetismo nesse país também era utilizado como projeto de poder. Durante o período Colonial e parte considerável do Imperial a população brasileira era, via de regra, analfabeta, pobre e praticamente carente de tudo. Não seria exagero afirmar que nesse contexto, a ignorância e a alienação grassavam, como desdobramento de uma política proposital e mal intencionada do governo central. Nessa perspectiva o Brasil era visto como uma galinha dos ovos de ouro e, por conseguinte, não carecia em ter vontade própria; devendo, por conseguinte, permanecer distante dos olhares e cobiças de outras nações.

Vê-se, portanto, que não era saudável para as pretensões políticas e exploracionistas da coroa lusitana investir na educação. Afinal de contas, para ser explorado um povo não careceria de instrução acadêmica.

Com efeito algumas iniciativas educacionais foram promovidas por ordens religiosas, como os padres jesuítas, por exemplo; mas a ideia predominante era a de civilizar e catequizar, reforçando a marginalização desses grupos; portanto, nada que colocasse em xeque a autoridade e interesses da Metrópole europeia.

---

<sup>18</sup> Terra Brasilis é o nome dado a um famoso mapa produzido pelo cartógrafo português Lopo Homem, em 1519, representando o território do Brasil recém-descoberto pelos europeus. O mapa foi encomendado pelo rei de Portugal e faz parte do atlas conhecido como Atlas Miller.

Nos séculos seguintes, o perfil da educação brasileira não apresenta mudanças consideráveis. É o que afirma Aranha (2002):

o ensino no Brasil, no século XVII, não apresenta grandes diferenças com o do século anterior. O monopólio jesuítico na educação mantém uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo nacionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. [...] A educação interessa apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento e erudição. [...] Por se tratar de uma sociedade agrária, [excludente] e escravista, não há interesse pela educação elementar, daí a grande massa de iletrados. As mulheres encontram-se excluídas do ensino, da mesma forma que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres. (Aranha, 2002, p. 115).

Curioso perceber que em determinado momento a educação, como afirmou Aranha, visava a formação humanística. Mas essa mesma educação rechaçava os negros. Percebe-se como o conceito de humanidade estava deformado na mente dos gestores dessa educação. Melancólico nos depararmos que os filhos dos negros “nunca despertaram o interesse dos padres”. Por esse relato percebe-se como a educação nesse espaço de tempo era elitista, misógina, racista, excludente e paradoxal. Elitista porque somente uma elite branca tinha acesso, misógina porque excluía as mulheres, racista por ignorar completamente os negros, excludente por segregar parcelas da população e paradoxal porque pregava valores - como a questão da formação humanitária - que não colocava em prática. Infelizmente esse divórcio entre a cultura e a realidade social latente se amalgama a nossa tradição perdurando até o tempo presente.

É lúcido ponderar sobre um dos pressupostos da filosofia kantiana. Em seu livro *Sobre a Pedagogia (Über Pädagogik)*, Kant (1996, p. 15) declara que "o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.". Partindo dessa premissa, que por si só corrobora outras concepções pedagógicas sobretudo durante o Século das Luzes, vê-se que o autor discute a importância da educação no desenvolvimento humano, argumentando que o homem não nasce pronto, mas precisa ser moldado por meio do ensino e da disciplina. Ele enfatiza que a educação é o fator essencial para que o indivíduo alcance sua humanidade plena.

Em consonância com o pressuposto pouco mencionado, vê-se como foi dantesca e sádica o fato de a educação brasileira ter, por séculos, alijado o negro do contingente educacional renegando-o a inexistência e a própria sorte contra todas as intempéries que ainda se insurgiam contra ele. Se se (ou se somos) é aquilo que a educação faz de nós, o que esperar de alguém quando a educação lhe dá às costas?

Em 1759, por razões políticas e econômicas, os jesuítas são expulsos do Brasil e somente mais de uma década depois é que toma corpo a reforma pombalina no campo educacional. O Brasil continuava com sua aristocracia agrária escravista, uma economia agroexportadora e com

fortes resquícios da educação jesuítica. Aranha (2002, p. 135) completa dizendo que “as consequências para a cultura e a educação são previsíveis uma vez que persiste o panorama do analfabetismo e do ensino precário, agravado com a expulsão dos jesuítas e pela demora da reforma pombalina. A educação está à deriva”.

Um novo aliado à educação já combatida surge para neutralizar “os efeitos de culturas tão heterogêneas” como era a brasileira. A Igreja se manifesta de forma mais robusta e continua a apoiar uma educação segregacionista e aristocrática. Em mais uma oportunidade os negros ficam reféns na estação e são impedidos de embarcarem na locomotiva do progresso ou da inclusão social.

O século XIX promove um frenesi no mundo. A Revolução Industrial, que ainda no século anterior já se propunha a alterar a fisionomia do mundo do trabalho, muito mais agora, um século depois, já se sentia o impacto dessas transformações. A educação europeia continuava a sofrer influência da filosofia e um ar de mudança se fazia sentir. Lamentavelmente, na contramão dessas expectativas nosso país ainda não dispunha de uma pedagogia essencialmente brasileira. Durante todo esse século a educação brasileira rastejaria de forma desarrumada, babélica e excludente.

É bem verdade que nos últimos atos do Império, o Brasil testemunhou um episódio sem precedentes em sua história que bem poderia ter modificado substancialmente nosso futuro, principalmente no que tange à questão das relações étnico-raciais. Está-se falando da abolição da escravatura em maio de 1888; afinal de contas todo o movimento em prol da abolição foi o primeiro grande momento de dimensões nacionais que contou com a participação popular. Seguramente perdeu-se uma grande oportunidade em corrigirmos uma sucessão gigantesca de erros superlativos com relação, em especial, à população negra e indígena.

Infelizmente o vício quase incurável em escravidão que essa nação tinha retardaria mais uma vez nossas pazes com o passado. O campo educacional continuava refém dos interesses de uma aristocracia. Indubitavelmente o país carecia de mudanças substanciais para além da Lei Áurea. É assim que Gomes (2013) descreve parte desse conturbado momento:

em um país de analfabetos, rural e atrasado [...]. Em artigos de jornais e discursos que atraíam multidões no Recife, Nabuco dizia que o Brasil estava condenado a continuar no atraso enquanto não resolvesse de forma satisfatória a herança escravocrata. Para ele, não bastava libertar os escravos. Era preciso incorporá-los à sociedade como cidadãos de pleno direito. O regime de escravidão, dizia, corrompia e impedia que a sociedade evoluísse. “A escravidão não conseguiu que nos organizássemos e, sem o povo as instituições não têm raízes, a opinião não tem apoio, a sociedade não tem alicerces. (Gomes, 2013, p. 217, 218).

Como a história relata, lastimavelmente o Brasil fez pouco caso das falas de Nabuco. Ele ainda pondera sobre a necessidade em ofertar educação pública para a população negra. Muito provavelmente isso teria promovido uma socialização sem precedentes.

Nos dias que se seguiram à promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que pôs fim oficial ao período de escravização no Brasil e alforriava, a partir dessa data, todos os escravizados em território nacional, entendia-se ser um processo natural a integração dos negros à sociedade. No entanto, contrariando às expectativas de uma fração considerada da população, prevaleceu a ideologia do branqueamento (ou do embranquecimento) que incentivava a imigração europeia e negava peremptoriamente a importância das culturas africanas e indígenas para a sociedade.

Essa ingloria subalternidade do pensamento nacional a ideologias predominantemente europeias foi uma constante em nossa história sobretudo na bifurcação dos séculos XIX e XX. É o que Munanga (2009) afirma em seu livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*:

como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu País, mas também, e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial. [...] A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça se tornou o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaboraões especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora. (Munanga, 2009, p. 64, 66).

Longe de ser algo como “na falta de uma ideia própria e verdadeira, peguemos a melhor”; muito pelo contrário, essa importação de “quadros de pensamento” era fruto de um projeto secular de silenciamento, preconceito, discriminação e negação étnico-racial patrocinado pelas elites brancas que também viam nessa pluralidade racial forte ameaça e entrave para os ideais de construção da identidade nacional de um país que se achava branco.

Obviamente que já naquela época o campo educacional também gravitava em torno das demandas políticas, sociais, culturais e econômicas. Desta feita, o currículo privilegiava a história e cultura europeias, na medida em que havia a valorização do colonizador branco europeu nos currículos, em detrimento das contribuições africanas e indígenas, que, em defesa da verdade, eram ignoradas e quando tratadas, assim o eram de forma estereotipada.

Até então o ensino repassava a ideia de que o Brasil era uma nação mestiça, mas sem conceder qualquer tipo de crédito a contribuição factual dos povos negros e indígenas para a

formação da identidade nacional. Soma-se a esse cenário, por si só já deveras nocivo e desalentador, o fato da elevada incidência na promoção de uma segregação educacional uma vez que a grande maioria da população negra e indígena tinha acesso limitado ou inexistente à escola, sendo empurrada para o trabalho informal e a marginalidade.

Mas nem tudo foram apenas cravos, as rosas também floresceram nesse período. Como dizia Drummond de Andrade (2000), “os lírios não nascem da lei”. A história nos dá conta de um contingente expressivo de iniciativas isoladas no sentido de valorizar a cultura afro-brasileira e como resposta ao racismo estrutural de nossa sociedade foram geridas. De pessoas negras simples ou intelectuais, de movimentos na clandestinidade ou de maior envergadura, essas exceções pautaram a resistência no decorrer dos anos. É de significava ajuda o relato de Martins e Pimenta (2020) para uma melhor compreensão desse cenário:

desde o período escravagista, de forma clandestina ou não, algumas pessoas que foram escravizadas buscavam lutar contra as condições em que se encontravam, planejando e executando fuga para os quilombos e rebeliões. Posteriormente, entre finais do século XIX e século XX, os negros organizados em associações, publicam revistas e jornais específicos, denunciando as diversas formas de abusos sofridos. (Martins e Pimenta, 2020, p. 3).

Nessa atmosfera de insurgências e resistência é cabível o destaque para a imprensa negra como também os clubes e associações negras.

A imprensa negra era composta por veículos de comunicação que nasceram objetivando denunciar a discriminação racial presente na sociedade, além de promover debates que abordassem os direitos da população. Jornais como *O Clarim da Alvorada* e *A Voz da Raça* são bons exemplos dessa imprensa. O primeiro foi fundado em 1924, em São Paulo, por Jayme de Aguiar, um jornalista e ativista negro, e por José Benedito Correia Leite, tido como um dos principais ícones do movimento negro brasileiro. Já o segundo foi fundado em 18 de março de 1933, também em São Paulo, por Francisco Costa, integrante da Frente Negra Brasileira (FNB). Essa imprensa foi um oásis de otimismo em um cenário hostil de reduzida esperança.

Os clubes e associações negras não tinham um único domicílio, em algumas cidades brasileiras surgiram agremiações recreativas e/ou culturais voltadas para a população negra. Dentre os mais proeminentes destaca-se o Clube 28 de Setembro, em São Paulo, e o Clube Negro de Cultura Social, no Rio de Janeiro. Nesses ambientes havia a promoção de atividades múltiplas que contavam com agendas culturais, esportivas e educacionais. Essas agendas eram de potencial serventia no fortalecimento da autoestima e senso de pertencimento à comunidade negra.

Já chegando ao epílogo desse período começavam a engatinhar, sorrateiras e potencialmente perigosas, as primeiras ideias do que viria a ser conhecido como o mito da democracia racial, que negava enfaticamente a existência de desigualdades raciais estruturais, fazendo apologias graciosas à miscigenação presentes no país como fruto de uma harmonia singular entre as raças e etnias aqui estabelecidas.

Em linhas gerais pode-se afirmar que nesses pouco mais de quarenta anos (1889 -1930) não seria leviano concluir que a EREER no Brasil era praticamente inexistente na forma de política educacional estruturada; nomeadamente porquê nessa perspectiva o país vivia sob o binômio racismo institucionalizado e tentativa de “branqueamento” da população. Esses ideais “*made in Europe*” defendiam teorias racialistas como mecanismo para hierarquizar as raças. A educação, refém dessa engrenagem, reverberava tal realidade, perpetuando a marginalização da população negra e indígena e reforçando compulsoriamente a supremacia da cultura branca europeia.

Se no campo educacional o mundo estava em ebulição, no Brasil tínhamos “tudo sob controle”, das elites. Aranha (2002) mais uma vez nos ajuda a entender o cenário pontuando que as mudanças propostas pelos movimentos liberais que visitaram o mundo nos séculos XVIII e XIX e que promoveram fértil e promissora reflexão sobre a educação, chegaram muito tarde ao Brasil e, quando se fizeram perceber, foram copiadas sem as devidas análises e reflexões no que se refere ao nosso cenário social, político e econômico. Desta feita as mudanças, quando chegaram, apenas reforçaram, na educação, o viés acintosamente elitista. Os filtros impostos pelas elites impermeabilizaram nossa cultura de qualquer renovação.

Como se percebe as elites embarreiraram as mudanças quando estas são contrárias aos seus interesses. Dessa feita o viés elitista, segregador e retrógrado ainda pairava no país mesmo decorridos décadas após a abolição da escravatura. E tal cenário não sinalizava mudanças estruturais. É o que se verá logo em seguida.

Os anos 1930 principiaram com uma revolução política que conduziria o gaúcho Getúlio Dorneles Vargas ao poder no Brasil. Fato curioso vivido pelo país nesse início de década, foi uma frase no mínimo icônica - que certamente entrou para os anais da História brasileira em meio ao turbilhão eleitoral daqueles dias - proferida pelo habilidoso político mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (Andrada, 1930, *apud* Vicentino e Dorigo, 2011, p. 609): “façamos a revolução antes que o povo a faça.” Obviamente que a declaração carregava em sua essência um viés político, mas que poderia ser tranquilamente encaixada em outras linhas ideológicas como no caso da educação, por exemplo, e a luta da elite branca no aceite da inclusão da população negra, por exemplo.

Apesar das quase inexistentes informações que a História da Educação do Brasil obsequia sobre o negro pode-se fazer um gancho entre a citação de Andrada com o panorama pós Revolução de 1930. Em 1932 havia no país um embate entre os seguidores do escolanovismo<sup>19</sup> com a escola elitista e acadêmica tradicional. É como descreve Aranha (2002):

ao combater a escola elitista [...], que se acha sob o monopólio da Igreja, e ao defender a laicidade e a coeducação, os escolanovistas acirram os ânimos e a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria a verdadeira. Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. (Aranha, 2002, p. 198).

A proposta dos Pioneiros da Educação deveria abranger a todos e pôr-se-ia fim ao sistema dual elitista e segregador. Pelo menos no discurso a tônica seria a busca por uma educação que contemplasse a todos os diversos grupos sociais existentes no Brasil. Segundo o Manifesto dos Pioneiros (1932) a educação nova deveria dilatar sua finalidade extrapolando os limites das classes e valendo-se de uma feição mais humanizada, trabalhando a “hierarquia das capacidades” para então configurar a “hierarquia democrática”. Desta feita, o documento reforçava que essa nova conjuntura possibilitaria, a todos, oportunidades igualitárias de educação.

Como antecipado os longos debates e as aspirações declaradas dos Pioneiros da Educação ativeram-se no discurso. Seria a revolução a *la Andrada* sem a participação do povo – aqui incluía-se também a população negra, os mais interessados pelas mudanças. O documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) defendia a escola como uma obrigação do Estado para atender as demandas dos cidadãos de acordo com suas capacidades. Ora, o negro, no imaginário da elite branca do Brasil, tinha uma capacidade cognitiva largamente inferior à do branco; logo, sua não inclusão nesse processo seria justificada.

Um ano após a publicação do Manifesto é lançado no Brasil a obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Conforme já reiteradas vezes pontuado nessa pesquisa tal livro é pesadamente criticado sobretudo por trazer à baila uma visão equivocada da sociedade brasileira com apologias fantasiosas à miscigenação racial, ocultando, dessa feita, o colossal racismo estrutural aqui existente.

---

<sup>19</sup> Foi um movimento educacional que surgiu no Brasil na década de 1930 que introduziu, dentre outras medidas, o pensamento liberal democrático defendendo a escola pública para todos. A fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Diante da persistente e crescente inviabilização do negro na história e educação, grupos e movimentos foram criados na tentativa de equacionamento, ou diminuição considerável, de tal cenário. Em meados da década seguinte, 1944, surge no Brasil o Teatro Experimental do Negro (TEN), cujo fundador foi Abdias do Nascimento. O próprio fundador (1997, p. 71) relata que o TEN “se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante desde os tempos da colônia (...), imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra”.

Um hiato se acomoda no movimento negro após a criação do TEN. Somente no final dos anos 1970, mais precisamente em 1978, é que nasce o Movimento Negro Unificado (MNU) e com ele é revitalizado o pertinente debate sobre a necessidade plausível de uma educação antirracista. O útero gerador do MNU recebeu inspiração tanto de ordem externa como interna. A nível externo, recebeu influência de ícones negros norte-americanos, como Martin Luther King Jr. e Malcon X, de organizações negras de viés marxista – como os *black panthers* (Panteras Negras) e também de movimentos emancipatórios de alguns países africanos, como Angola e Moçambique, por exemplo. No tocante ao plano interno, a influência veio da Convergência Socialista, uma organização marxista mais radical. Para esses militantes o grande fomentador do racismo era o sistema capitalista, de forma que, somente derrubando esse sistema é que uma sociedade igualitária seria tangível.

Mediante os relatos percebe-se a profundidade ideológica que esses movimentos tinham. Longe de serem agremiações organizadas de forma aligeirada, mas era fruto de todo um arcabouço teórico bem delineado. Estima-se que concomitante a esses movimentos aqui mencionados outros, sem tanta projeção histórica, possam ter se insurgido e, guardadas as devidas proporções, logrado pequenas melhorias em suas modestas comunidades. Alguns outros movimentos também causaram um certo rebuliço com suas posturas organizacionais, táticas e ideológicas. Nessa esteira foi criado, em 18 de junho de 1978, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) e que teve como atividade inicial uma manifestação pública como forma de rejeição à discriminação racial dirigida a quatro jovens em um clube recreativo de São Paulo, o Clube de Regatas Tietê, e também em desagrado velado pela morte de Robson Silveira da Luz, um comerciante, trabalhador e pai de família negro, que foi preso e torturado pela polícia, vindo a falecer no hospital.

Como visto, outras formas de sublevações do movimento negro migraram do exílio do anonimato para os holofotes da História, lançando mão de sua condição de negro e abrindo mão do silêncio que por décadas os aprisionavam. Há relatos de cartas abertas que eram distribuídas entre a população negra. Nelas havia uma convocação, quase compulsória, intimando os negros

a criarem “Centros de Luta” nas geografias a qual eles pertenciam, seja nos bairros, vilas, comunidades, prisões, locais de trabalho, locais de lazer, nos terreiros de umbanda ou candomblé e até mesmo nas escolas, com o intuito de organizarem resistência contra toda forma de opressão pela qual estavam subordinados.

A despeito do racismo, preconceito, discriminação, bem como, toda sorte de cerceamento de condições e oportunidades que a eles, os negros, eram dirigidos, havia aqueles que aceitavam e acomodavam-se nos guetos da existência como também os que saíam do ostracismo e passividade e procuravam sair da invisibilidade. Uma analogia pertinente com a Caverna de Platão.

Infelizmente a convivência do Estado brasileiro por décadas e séculos seguidos retardou de forma considerável a emancipação da população negra. Muito além dos impedimentos que o próprio Estado impunha, havia, e ainda persiste, a negação quanto à existência dessa mácula chamada racismo. Como ponderou Diangelo (2020) “damos sentido às percepções e experiências através de nossas lentes culturais específicas. E essas lentes não são nem universais nem objetivas e, sem elas, ninguém consegue funcionar em sociedade humana alguma”. O insight de Meijer (2019) sabiamente amplifica essa ideia quando pontifica que “a humanidade é rizomática”. Somos coletivo, plural, soma. Somos resultado dos superlativos entroncamentos que foram costurados no antes e no agora de nossa história. Nossos saberes e visão não são singulares e isso, invariavelmente reflete em nossa subjetividade.

É preciso, portanto, desmitologizar a branquitude. O racismo não é folclore, é real e somente será efetivamente superado com essas posturas há pouco descritas.

A nefanda inverdade proferida por Gilberto Freyre quando chancelou que o Brasil era o domicílio da democracia racial ainda ecoava no fim dos anos 1970. Os desdobramentos dessa afirmação ainda se fazem sentir, carregando um peso insustentável para nossa sociedade e história.

No último capítulo do livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon (2024) presenteia a humanidade com essa poesia:

e no cume deste monumento, percebo um branco e um negro que se apertam as mãos. Dissemos, na nossa introdução, que o homem é sim. Não cessaremos de repeti-lo. Sim à vida. Sim ao amor. Sim à generosidade. Mas o homem também é não. Não ao desprezo do homem. Não à indignidade do homem. À exploração do homem. Ao assassinato daquilo que há de mais humano no homem: a liberdade. (Fanon, 2024, p. 232).

É praticamente impossível ler esse verso de Fanon e não o associar quase que imediatamente ao discurso “*I Have a Dream*” (eu tenho um sonho) do pastor negro dos Estados

Unidos, Martin Luther King Júnior (1963), proferido no dia 28 de agosto, nos degraus do Lincoln Memorial, após a Marcha de Washington por Empregos e Liberdade, quando, dentre tantas divagações proferiu: “tenho um sonho de que um dia, nas colinas vermelhas da Geórgia, os filhos de ex-escravos e os filhos de ex-donos de escravos poderão sentar-se juntos à mesa da irmandade”.

Os anos 1980 se iniciaram e somente em meados dessa década é que mais uma onda de esperança se levantou quando o Regime Militar finalmente saiu de cena e os ventos da redemocratização começaram a soprar pelos quatro cantos do país.

Os ventos da redemocratização que ameaçaram soprar sobre o Brasil em meados dos anos 1980 sofreram forte viés com a morte súbita do recém-eleito presidente Tancredo de Almeida Neves. O país entrou em um turbilhão político e a ameaça de um retrocesso na abertura política, também conhecida como redemocratização, ficou em evidência. A normalidade política diante da possibilidade de uma convulsão social, se fazia necessária por mais que o processo de redemocratização ficasse incompleto.

Durante esse período de agitação política o tempo parece ter ficado suspenso no País tal a mobilização das pessoas em torno de tão emblemático episódio. Nessa descontinuação as demandas sociais, como a questão do racismo, preconceito e discriminação, por exemplo, também ficaram em *stand by*.

Os dias que se sucederam colocaram o país de volta a uma certa “normalidade”. Infelizmente não da maneira como se projetava, idealizava, mas, à duras penas, do jeito que as elites políticas convenientemente orquestraram. Enfim a redemocratização era oficialmente apresentada à nossa História e com ela os velhos e conhecidos problemas também saíram da hibernação compulsória. Diante da narrativa criada de que após o Regime Militar o país faria as pazes com o progresso, criou-se uma expectativa superlativa em torno da próxima constituição que, finalmente foi promulgada em outubro de 1988.

Dentre as muitas peculiaridades que a Carta Magna de 1988 carrega, o fato de ter sido o primeiro documento a enquadrar, efetivamente, o racismo como crime, certamente é uma das mais comentadas. Em seu Art. 3, inciso XLI, ela determina que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e no Art. 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

No entanto, foi somente alguns meses depois da promulgação dessa Constituição que a regulamentação do crime de racismo aconteceu. Não somente do racismo, como também do

preconceito de cor, etnia, religião ou procedência nacional. Em 05 de janeiro de 1989 foi sancionada pelo então presidente José Sarney a lei nº 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo ou Lei Caó<sup>20</sup>. É oportuno mencionar o Art. 6 e a descrição da infração e pena, uma vez que estamos falando da educação, que atribuía uma pena de reclusão de três a cinco anos para o caso de “recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau” e inseria um parágrafo único informando que se o crime fosse praticado em desfavor de um menor de dezoito anos a pena seria agravada em 1/3 (um terço).

Certamente pode-se creditar à essas duas leis um divisor de águas na história do combate ao racismo, preconceito e discriminação no Brasil, com reverberações profundas no meio educacional após tantos anos imerso em um deserto de ideias e ações.

Os anos 1990 chegaram e com eles iniciou-se um fértil período em que o debate sobre racismo e educação ganhou não modesto espaço a nível internacional. Essas discussões não se limitaram apenas a essa década mais ainda hoje se fazem ecoar. Para que se tenha uma não frágil noção da dimensão disso basta olhar para o ano de 2001 quando o Brasil assumiu compromissos de combate ao racismo durante sua participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, na África do Sul.

Na passada de bastão do século XX para o XXI a agenda antirracista ganha robustez em novas pautas e capítulos com aprazíveis desdobramentos, sobretudo no Brasil. É nesse cenário que os debates se intensificaram e as lutas de nossos ancestrais lá em um passado remoto ou não puderam, finalmente, colher alguns louros.

No início desse capítulo foi mencionado com maior riqueza de detalhes os progressos conquistados dentro do período de 2003 a 2009 e, muito embora essas conquistas tenham sido estratosféricas repeti-las aqui poderia incorrer em redundância desnecessária e exaustiva. Apenas para reativar a memória retornemos aos fatos ratificando apenas a linha do tempo cronológica.

No início de 2003 foi promulgada a lei nº 10.639/2003 – alterando a LDB nº 9394/96 em seus artigos 26 e 79 - que compulsava o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na rede de ensino fundamental e médio. Um ano depois é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 03/2004 que designa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como também estabelece as orientações para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um quadriênio depois, é promulgada, em março, a lei nº

---

<sup>20</sup> Nome dado em homenagem ao advogado, jornalista e político brasileiro Carlos Alberto Oliveira dos Santos, o Caó.

11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade quanto ao estudo da história e cultura indígena nos mesmos termos que sua coirmã em 2003.

Não seria de somenos mencionar que em 2006, o Ministério da Educação lançou o documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, com o propósito de promover a educação étnico-racial em todos os níveis e modalidades de ensino. Na apresentação do referido documento Ricardo Henriques (2006) secretário da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) afirmou:

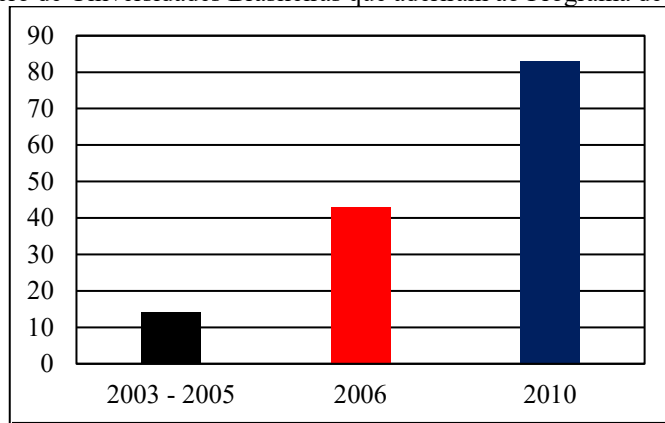
todo o material aqui apresentado, busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Esperamos que a publicação seja recebida pelas escolas, por gestores/as e educadores/as, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação. A educação é um ato permanente, dizia Paulo Freire, e neste sentido o Ministério da Educação, por intermédio da Secad, entende que esta publicação é um instrumento para a construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial. (Brasil, 2006, p. 13,14).

Para uma quantidade considerável de educadores e teóricos da educação a publicação desse material é um avanço olímpico no alcance de parte considerável das pautas defendidas pelos que tutoram a diversidade étnico-racial sobretudo na geografia educacional.

As Orientações e Ações há pouco reportadas trazem, em seu bojo, diretivas que contribuam com docentes e gestores escolares no empreendimento de ações de combate ao racismo bem como a toda forma de preconceito e/ou intolerância, valorando a pluralidade, empatia e respeito às diferenças na geografia educacional. Sua aplicação é fundamental para transformar os espaços educativos em promotores de uma cultura de paz, respeito mútuo e senso de pertencimento.

Em 2012, no governo de Dilma Rouseff, foi promulgada a lei nº 12.711, conhecida popularmente como Lei de Cotas, que inaugurou uma nova era no cenário da educação superior no Brasil. Além de reservar metade das vagas em universidades e institutos federais aos alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas; a lei também prevê vagas para alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Inegavelmente uma vitória maiúscula e que encurta um pouco o gigantesco hiato social que ainda habita esse país.

A título de justiça e merecimento de honra e crédito, seria elegante pontuar que anos antes, em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira em criar um programa de cotas no Brasil. Após esse ineditismo, segundo estudos de Guarnieri & Melo-Silva (2011) houve um aumento substancial quanto ao número de universidades que aderiram a esse programa de cotas, conforme vê-se no Gráfico 3:

**Gráfico 03** – Número de Universidades Brasileiras que aderiram ao Programa de Cotas (2003 – 2010)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em dados extraídos de Guarnieri & Melo-Silva (2011).

Enquanto que entre 2003 e 2005, logo após a UERJ anunciar seu programa de cotas 14 universidades aderiram ao sistema, em 2006 houve um aumento superior a 200% (duzentos por cento) quando esse número subiu para 43 universidades e quase dobrando em 2010 quando chegou-se a 83 o número das universidades que aderiram ao programa mesmo antes do mesmo se tornar lei federal.

Não obstante e a despeito de toda boa intencionalidade que é visível por entre as linhas pontuadas a custo de não poucas reuniões, pesquisas, estudos, debates e deliberações, é preciso ter cautela no trato com o material. A história é testemunha fiel de que a escrita por si só é insuficiente se não nos despirmos das velhas e intransigentes práticas, preconceitos e achismos. É razoável que se possa abraçar o que é apresentado não como algo inoportuno e imperativo, mas com os corações e mentes abertos, convictos e resolutos de que é o correto a se fazer em um cenário mudancista e plural. O próprio documento carrega alertas nesse sentido. Foi pensando em situações como essa que Nilma Lino Gomes (2001, p. 86) afirmou que, via de regra, as práticas educativas que se dizem incluídas e promotoras de igualitariedade terminam por se tornarem as mais discriminatórias pois, paradoxalmente, podem incorrer no “erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”.

A ERER tem se consolidado como um campo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa diante de tanta heterogeneidade peculiares de nossa história e tradição. No Brasil, um mosaico de raízes multiculturais e pluriétnicas e marcado por crônicas desigualdades históricas, a escola desempenha um papel central na valorização das identidades negras e indígenas, bem como no desmanche de estereótipos raciais. Daí a inegável importância e imprescindibilidade que tal educação denota e que as escolas precisam desenvolver com mais celeridade.

Fica, portanto, clarificada a ideia de que para além da superação da caduquice geradora de intolerância étnico-racial, que acomete parte considerável da população brasileira, a EREER age na demolição de certezas aparentes e achismos convenientes. Ela também busca a anulação de estigmas sistemáticos e de preconceitos e discriminações veladas direcionadas às culturas afro-brasileiras e indígenas. Todo esse antídoto contido na EREER atua em prol da remodelação de uma sociedade que represente com equidade o mosaico histórico-cultural-étnico formador de nosso povo.

### 3.2.2 Lacunas existentes na literatura

Passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003 é notória sua capacidade em trazer à baila uma pauta tão oportuna na educação, a EREER. Em sua agenda encontra-se vigoroso compromisso em atribuir o real significado à negritude, promovendo uma migração do estágio de desconhecimento para a valorização da identidade negra e o protagonismo social que a população afro-brasileira teve para a formação e desenvolvimento desse país.

Esse deslocamento de um estágio de insipiência, ou de apropriação de narrativas falaciosas, preconceituosas ou deformadas, para um outro de reconhecimento imaculado quanto aos méritos e créditos inquestionáveis da população negra é tarefa hercúlea, especialmente quando se leva em consideração séculos de desinformação e/ou epistemicídios. Boaventura Santos (2008, p. 28) entende que “o fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais sutis”.

A versão desse epistemicídio a que Santos se refere tem como poderosa arma a minimização potencializada de alguns saberes; sobretudo os que tratam com veracidade as sapiências da negritude, por séculos rejeitadas ou desmerecidas nas escolas. Meijer (2019, p. 85) acrescenta que as escolas promovem “processos de ‘desalegramento’ e de tentativa de apagamento de nossas raízes ancestrais”. Romper com esse arquétipo sedimentado durante tanto tempo não é algo que se consiga apressuradamente.

Um instrumento eficaz e potencialmente graúdo no sentido de pôr do avesso esse apagamento citado por Meijer é a decolonialidade do saber<sup>21</sup> que, dentre outros pressupostos,

---

<sup>21</sup> A decolonialidade do saber surge dentro do pensamento decolonial, movimento teórico que se desenvolveu a partir dos anos 1990, com base em intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, entre outros. Eles partem da ideia de colonialidade do poder, proposta por

crítica o eurocentrismo, defende a utilização de epistemologias plurais e não somente aquelas explicitadas na quase totalidade dos livros escolares, como também incentiva a desobediência epistêmica na medida em que tem como ideia basilar o pensamento decolonial.

Fica, portanto, evidenciado, que um dos maiores desafios que se configura, é o de afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados. Em se tratando da educação um dos pontos nevrálgicos seria dar vazão significativa a essa demanda em uma circunscrição onde, durante séculos, prevaleceu o apagamento e o epistemicídio. Invariavelmente isso passa pelo professor e sua formação inicial. Assunto que abordaremos no próximo capítulo.

Doravante, considerando nessa equação o curto período de existência dessa lei bem como a vastidão de ideias que essa temática abrange, não seria temerário afirmar que a EREER ainda é um campo ligeiramente recente no Brasil e, portanto, com algumas lacunas na literatura acadêmica. Justamente por conta desses hiatos é que faltará, a essa pesquisa quando no trato desse assunto em específico, aporte teórico considerável. Aliás, é exatamente essa ausência de referencial teórico a principal aliada desse capítulo à defesa quanto à existência das lacunas que trataremos a seguir.

Obviamente que nem todas os vazios aqui elencados fazem parte de uma unanimidade; todavia serão pontuados os que mais se aproximam de um denominador comum.

No decorrer dessa pesquisa muito se encontrou sobre a EREER, sua importância, trajetória, percalços e evolução. Portanto, muito do que aqui será desenhado é fruto da solidão e orfandade que esse estudo enfrentou no trato com esse assunto dentro de um repertório não irrisório de pesquisa.

A primeira lacuna em aberto que esta recolha pontua é a falta de estudos empíricos e vigorosos que sinalizem e avaliem a concreta implementação da EREER em diferentes cenários escolares. Essa lacuna em especial certamente subtraiu alguns aspectos que fariam parte do arcabouço de leituras e considerações que aqui certamente seriam analisados.

A falta de estudos nesse sentido, se configuram como um “buraco” que precisa, se não preenchido, pelo menos ser “alimentado” mais sistemática e criteriosamente, evitando incorrer no risco de aumentar a dimensão desse vazio criando outros gaps de pesquisa.

Isso posto, seria pertinente abordar sobre os reais impactos e desdobramentos que a política da EREER trouxe na aprendizagem como também nas relações interpessoais no interior dos estabelecimentos de ensino.

---

Quijano, que argumenta que a colonização deixou um legado de hierarquias raciais, culturais e epistemológicas que continuam operando mesmo após a independência política das nações colonizadas.

Estudos assim são imprescindíveis quando se tratam de políticas públicas educacionais uma vez que a partir dos dados obtidos o governo e a sociedade saberão se os resultados estão aquém ou não do que se esperava a fim de que medidas ou realinhamentos sejam tomadas. A existência de estudos desse nível é salutar tanto para níveis de avaliação como também de investimentos governamentais.

Muito embora as leis que tratam da EREER sejam recentes, sobretudo se compararmos o período pós-Regime Militar (1985 – atualmente), há que se considerar que já gozamos de um espaço de tempo considerável para que estudos nessa ordem sejam elaborados. A lei 10.639/2003, por exemplo, já atingiu a sua maioria e ainda se carece de estudos nesse sentido.

Não somente no mundo acadêmico, mas também sobretudo e oriundo dele é fomentada a ideia de que é inviável uma nação se desenvolver sem políticas públicas educacionais eficientes.

Muito provavelmente um dos exemplos mais clássicos é o caso de Singapura que por volta dos anos 1960 era tido como uma nação subdesenvolvida. Após investimentos assertivos e exponenciais em educação o país entrou em ascendência maiúscula de crescimento chegando a alcançar o posto, outrora inimaginável, de quarta nação mais rica do mundo.

A sexta lacuna que esta pesquisa considera é a ausência de estudos que analisem as políticas públicas, em nível municipal, estadual e federal, relacionadas à EREER. É mister que não se abdique de pesquisas nesse sentido que avaliem a eficácia, avanços, retrocessos e percalços encontrados para sua sólida consolidação.

Destarte, não basta tão somente criar leis. A história das políticas públicas exitosas tem ostentado que é nulo o número de leis capazes de se robustecerem e corporificarem se não passarem a priori, por um processo sincero de criação. É uma conta infrutífera, que não fecha. Trocando em miúdos, uma lei não deve ser criada apenas pela vaidade em existir para dar respostas a toque de caixa se antes, não passar por estudos criteriosos de especialistas a fim de averiguarem seu teor e exequibilidade. Nessa perspectiva é que Miranda (apud Araújo & Cassini, 2017) afirma:

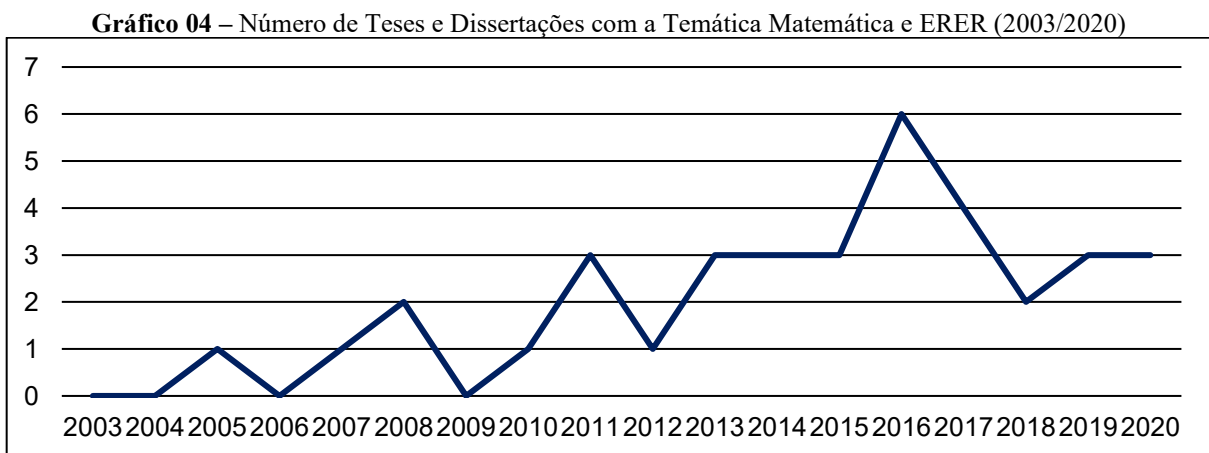
a educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos. (Miranda apud Araújo & Cassini, 2017, p. 568).

Vem de longas datas a constatação da não materialização das oportunidades de acesso com equidade à escola pública de qualidade, maiormente quando se é oriundo das camadas menos favorecidas; como é o caso dos contemplados pela ERER. Não pode ser bela apenas a letra, há que ser também sua essência.

O sétimo intervalo enquadrado por essa produção não se configura, diga-se de passagem, um cenário desértico em ideias ou uma terra arrasada. Longe disso, uma vez que algumas produções interessantes e não rotas foram encontradas na referida circunscrição. Essa lacuna se refere à abordagem da ERER nas disciplinas exatas e tecnológicas.

A quase totalidade das escritas e enfoques nessa linha de pesquisa se debruça sobre as Ciências Humanas e sociais; ao passo que a área de Linguagens também concentra algo, mesmo que em menor incidência. O grande vazio realmente se dá quando a tratativa é nas Ciências Exatas e Tecnológicas. Quiçá por se tratarem de disciplinas/áreas cujo cunho seja bem mais técnico e de um repertório muito peculiar, um número considerável de barreiras à ERER, é aqui sedimentado. Ressalte-se que na disciplina de Matemática encontraram-se boas produções. O vazio maior se percebeu nas disciplinas de Física, Química e Biologia.

Reforçando parte do que acima foi descrito, Fineto (2023) fez uma pesquisa do quantitativo de Teses e Dissertações produzidas no recorte temporal 2003/2020. Para tanto se beneficiou dos dados apresentados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES bem como nas informações fornecidas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Parte desses números podem ser vistos no Gráfico 4:



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em dados fornecidos por Fineto (2023, p. 60).

Curioso é perceber que o primeiro trabalho somente apareceu em 2005, dois anos após a promulgação da lei 10.639/2003, e mesmo assim essa produção não mencionou nenhuma vez a lei acima. Nesse período analisado em 04 anos não se teve nenhuma produção abordando essa

relação da EREER com a matemática, ou vice-versa. Em pelo menos 04 anos a produção se limitou a apenas 01 trabalho. Nesse intervalo de 18 anos tivemos apenas 36 produções o que nos dá uma média irrisória de 02 trabalhos a cada ano.

A autora ainda pontua que o número maior de trabalhos em alguns anos pode ter seu acréscimo creditado à criação de programas de pós-graduação nas várias áreas espalhadas por todo o território nacional.

Quando olhamos para as teses e dissertações que envolvam a EREER com as outras disciplinas dessa área (Biologia, Física e Química) a produção é nula na maior parte do tempo analisado.

Mesmo sem dados confiáveis se imagina que não é muito diferente quanto a pesquisa refina sua busca para a temática EREER e disciplinas Tecnológicas; o que leva a ponderar sobre como esse portfólio de disciplinas é detentora de preocupante ostracismo e descompromisso quase que velado com algumas demandas sociais.

Há necessidade urgente quanto ao avanço das pesquisas nesses eixos a fim de que a EREER seja consolidada como um vetor de transformação e emancipação educacional e social.

Durante todo este trabalho, da capa até aqui, em não menos do que meia dúzia de vezes a palavra “narrativa (s)” foi utilizada. Na quase totalidade do contexto em que ela foi inserida, houve a prevalência daquela construída pelas elites brancas desse país. Em nenhum momento sobressaiu-se a contra narrativa, a narrativa preta. Aliás, tem sido recorrente quando folheamos as muitas páginas da História do Brasil a sobreposição de uma em detrimento da outra.

O uso indevido de uma narrativa é deveras preocupante uma vez que isso pode acarretar em uma outra história potencialmente diferente da versão factual. É como afirmam Souza, Tourinho e Martins (2017):

narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformação de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias de vida. [...] As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível. (Souza, Tourinho e Martins, 2017, p. 9).

É deveras assustador e promotor de malefícios muito provavelmente irreversíveis, a prevalência de uma narrativa em cima de eventos e acontecimentos que “não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível”, como enfatizam Souza, Tourinho e Martins (2017, p. 9). Quando tal cenário é sedimentado, sobressai-se uma verdade forjada, relativizada e repassada promiscuída, silenciando em absoluto a verdade real, factível, proba. A História do

Brasil é visitada, eufemismo para não dizer escrita, com frequência absurda por essas narrativas. Prova disso são os livros didáticos, em destaque, os das Ciências Humanas, que primam por um viés positivista da história, que será melhor explicado logo a seguir.

Quando se fala em viés positivista da História do Brasil, presente nos livros didáticos, é preciso retomar, mesmo que aligeiramente, um pouco dessa história. O positivismo foi uma corrente filosófica desenvolvida no século XIX pelo francês Augusto Comte. Tal escola preconizava a ideia de progresso, enaltecia a ciência como única e legítima forma de conhecimento como também defendia com veemência a crença inabalável na evolução das sociedades por meio de estágios ordenados. Comte (1934) também defendia a escravidão:

a instituição da escravidão formou duplamente a base da civilização antiga, primeiro por ser indispensável ao desenvolvimento das conquistas, segundo, a fim de habituar o homem ao trabalho, que se tornou assim o único meio de melhoramento pessoal, depois de ter sido o penhor da vida. Sob todos estes aspectos não se pode de modo nenhum compará-la à efêmera monstruosidade suscitada pela colonização moderna. (Comte, 1934, p. 401-402).

Observando a fala do filósofo francês pode-se, enfim, perceber que não é à toa que ele tenha arrebanhado multidões de admiradores e discípulos aqui no Brasil. Na circunscção da historiografia nacional, o olhar comtiano sobre a sociedade deu à luz uma visão que reforçava o papel das elites e do Estado enquanto únicos protagonistas do desenvolvimento nacional e soberano, na medida em que minorava os conflitos sociais e apagava a participação popular em não poucos eventos históricos.

Volte-se à questão das narrativas forjadas. Um outro sintoma delas, segundo o trio de autores - Souza, Tourinho e Martins (2017) -, que aqui dialogam com esta pesquisa, é a malévolos capacidade em transformar episódios, produzindo outras tantas temporalidades e histórias de vida. Incômoda e sistematicamente, isso aconteceu, acontece e, se nada for feito de forma contundente, continuará a ocorrer em solo nacional.

Essas soberbas e autossuficientes narrativas - pelo menos na visão de quem as constrói - que a classe dominante brasileira tem erigido, fincando suas raízes nos anais já comprometidos e maculados da História, abafaram, emudeceram e descartaram as narrativas orais como também as memórias afro-indígenas.

Infaustamente as narrativas orais e memórias afro-indígenas são descreditadas em nome da opção cega, e algumas vezes ébria, à história escrita, também fruto de uma perspectiva positivista. Contrariando essa linha de pensamento, mesmo sem participar de um embate direto, Gullar (1999) sabiamente pondera:

a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz. (Gullar, 1999, p. 8).

A fala de Gullar (1999, p. 8) para além da pertinência é merecedora de especial atenção e crédito. Não seria salutar para a história de um povo atentar apenas para os registros escritos como únicos merecedores de confiança. As memórias, em grande parte, são fruto da vivência, das tradições, da oralidade.

As narrativas orais, bem como as memórias e tradições de um povo passadas oralmente de geração para geração, deveriam distintamente comporem o arcabouço da história desse povo, sendo creditadas como verossímeis dentro de cenários específicos. O sobrepujar dessas narrativas e o colocar em única credibilidade os escritos, não poucas vezes frutos de uma fantasiosa versão criada a sabor de interesses, é nocivo para a verdadeira história identitária de um povo.

Entende-se que essa é uma das lacunas mais difíceis em ser preenchida dado a escassez de fontes nesse sentido. Infelizmente o ensino formal ainda pretere e marginaliza a tradição oral, privilegiando registros antigos. Essa memória e oralidade é vital em se tratando das culturas afro-brasileira e indígena. São muito poucos os trabalhos que exploram a transmissão de memórias, tradições e saberes por meio de narrativas, mitologias (que mesmo não sendo verdadeiras em sua essência, mas fazem parte da memória, tradição e cultura) como também das múltiplas histórias de resistência e sobrevivência desses povos.

### **3.2.3 Algumas tendências na literatura**

Muito embora algumas lacunas sejam percebidas quando no trato com a ERER, é inegável a proliferação da literatura sobre tal temática. Esse bem-vindo fenômeno não é privilégio apenas de países frutos de processos coloniais perversos e extenuantes. Nos países historicamente tidos como colonialistas e/ou imperialistas, também se constata gratas surpresas.

Um outro fator igualmente contemplado é o aumento no número de autores pretos e/ou indígenas no fomento de discussões como também trazendo outros perspicazes olhares e relevantes e inéditos estudos sobre essa temática.

Obviamente que não existe um único agente propulsor para a aparição desses crescimentos, mas, a nível de Brasil, é praticamente impossível desassociar essa entrada com a promulgação de leis nesse sentido; como as de nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, por exemplo. São ventos de mudanças que, a priori, parecem ter vindo para ficar. Mas, que não se engane, muitas válidas produções já existiam bem antes dessas datas. Produções, inclusive, de autores pretos. O que se reverbera aqui é o fato do prazeroso e exponencial aumento nas produções em cima dessa agenda nas últimas décadas.

Sobre essas produções que já existiam, não apenas no campo da literatura escrita, também havia o protagonismo de pessoas não negras. É como descreve Rodrigues (2023)

nos anos 1940, Abdias Nascimento, em viagem à capital do Peru, Lima, assistia a algo que o impactaria profundamente e que seria determinante na fundação de um movimento cultural que marcou a história brasileira. Lá, o intelectual brasileiro assistia à peça *O Imperador Jones*, do dramaturgo estadunidense Eugene O'Neill, na qual se apresenta “[...] o dilema, a dor, as chagas existenciais da pessoa de origem africana na sociedade racista das Américas” (Nascimento, 2004, p. 209). Para a surpresa de Nascimento, o protagonista, Brutus Jones, era interpretado por um ator branco “brochado de negro”. O caso remeteu imediatamente à realidade brasileira, uma vez que aqui ele tampouco havia assistido a uma peça protagonizada por atores negros. Mesmo aquelas de autoria de outros autores brasileiros que tinham personagens negras previstas pelos textos, a encenação era feita por pessoas brancas, com uma imagem caricatural do negro brasileiro. (Rodrigues, 2023, p. 5).

Os bastidores que se reportam a origem do TEN (já mencionado no capítulo anterior) sob a tutela de Abdias do Nascimento, confidenciam que foi após ter assistido essa encenação teatral que Nascimento, desejoso de um projeto para inserir o negro no protagonismo da vida brasileira, juntamente com seu grupo, criaram o Teatro Experimental do Negro. Um ano depois, em 1945, o TEN estreava no palco do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, a mesma peça teatral, só que desta feita protagonizada por um ator negro, Aguinaldo Camargo.

O cenário que favoreceu o nascimento do TEN não foi isolado e nem parou por aí, três décadas depois tivemos, em solo Brasileiro, um outro episódio igualmente animador. É como Rodrigues (2023) nos informa:

já ao final da década de 1970, quando da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), se verificava um aumento no número de leitores negros. Com isso, cresce também a demanda para que a literatura negro-brasileira “[...] se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade” (Silva, 2010, p. 28-29). No mesmo ano em que nasce o MNU, o coletivo Quilombo hoje dá início à experiência literária negro-brasileira mais duradoura de nossa história até aqui, os *Cadernos Negros*. Com a publicação de coletâneas de contos e de poemas, alternados a cada edição, um número expressivo de escritoras e escritores, negras e negros, deram seus primeiros passos na literatura, bem como tiveram a oportunidade de projetar-se para um maior público em uma empreitada literária de fôlego. (Rodrigues, 2023, p. 6).

O MNU, também já mencionado no capítulo anterior, é exemplo contundente no sentido de desestereotipar a caricatura criada em cima do negro como pessoa inculta, que não lê, que não gosta dos “refinamentos peculiares aos brancos” como leitura de jornais, assistir peças de teatro etc.

Ditosamente os exemplos não se limitam apenas ao século passado, nem tão pouco somente ganharam forma a partir da promulgação das leis irmãs 10.639/2003 e 11.645/2008. Tem-se registro também de um agradável episódio logo no início do atual século quando a primeira edição da revista *Caros Amigos/Literatura Marginal* foi lançada em 2001. Segundo Peçanha (2008) essa publicação é o ponto de partida para analisarmos o aflorar de novos autores pretos na periferia paulistana. É assim que Peçanha (2008) aborda:

as edições especiais de literatura marginal da revista *Caros Amigos* merecem destaque por diferentes aspectos. O primeiro é que a reunião dos autores em edições especiais de literatura é uma ação coletiva sustentada por um projeto intelectual comum, cujo desdobramento é também estético, político e pedagógico. [...] Pôde-se refletir, a partir dos registros de campo, que o uso da imagem de periférico ou marginal, bem como a exploração de suas condições socioeconômicas nos produtos literários, também faz com que a estigmatização tenha um efeito positivo com relação aos leitores que partilham do mesmo perfil sociológico. As edições especiais *Caros Amigos/Literatura Marginal* foram pioneiras em agrupar escritores em torno do projeto literário de tematizar o que é peculiar aos sujeitos e espaços marginais. E foram igualmente precursoras ao ambicionar formar novos leitores, já que as revistas foram entregues primeiramente nas bancas de jornal localizadas na periferia e Ferréz passou a distribuí-las gratuitamente nas palestras em escolas públicas ou presídios. (Peçanha, 2008, p. 52, 135-138).

É de esperar que a alma quando relatos de não silenciamento se manifestam saindo da hibernação ou do anonimato. Como acentua Peçanha (2008, p.135) essas abordagens e manifestações fazem “com que a estigmatização tenha um efeito positivo com relação aos leitores que partilham do mesmo perfil sociológico”.

Venturosamente a história tem se encarregado em nos presentear com relatos dessa envergadura. Seja no teatro ou na literatura, a história tem sido fiel testemunha do desadormecimento da população negra, ou de pelo menos, parte dela. O aumento das produções literárias, ou não, nos dias contemporâneos, de forma alguma, anula ou diminui os feitos anteriores. São apenas uma continuidade; algumas ressignificadas, outras não.

Destarte, as produções já trilhavam seu próprio caminho, abrindo portas, criando/subsidiando tendências e constituindo vasto legado na literatura que até hoje é usufruído não somente pela comunidade preta, mas também pelos que externam gosto literário rebuscado.

Quando se observa a crescente onda de tendências encontradas na literatura sobre a ERER, uma das que mais promove disrupção no debate educacional é o combo **Educação Decolonial e Epistemologias do Sul**.

A Educação Decolonial nasce em um contexto de críticas contundentes ao colonialismo e aos seus desdobramentos que ainda são muito presentes sobretudo quando se percebe a forte imposição de epistemologias e práticas educacionais eurocentradas.

Aníbal Quijano, um dos defensores da Educação Decolonial, entende a maleficidade da colonialidade para com os povos dominados. Para Quijano (2007, p. 93) “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”; portanto é esse elemento que se constitui como o mais nocivo efeito do colonialismo europeu para com os povos subjugados.

Nessa mesma toada Walter Mignolo (2003), outro teórico da Educação Decolonial, critica a colonialidade quando afirma que:

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (Mignolo, 2003, p. 41).

O endosso das críticas ao colonialismo, à colonialidade, como também a qualquer adjetivação que se possa dar a esse mecanismo exploracionista também fez parte da retórica de Fanon (1968, p. 35 - 36) que assim expressou parte de sua indignação:

o mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (Fanon, 1968, p. 35-36).

Como se vê em parte dos discursos de dois dos principais defensores da teoria da Educação Decolonial, prevalece uma forte e embasada crítica à colonialidade devido ao seu elevado teor de infortúnios legados aos povos subalternizados pelos europeus. Fanon, mesmo não fazendo parte dos teóricos que conceberam essa ideia mais moderna de decolonialidade também se opõe ferrenhamente ao maniqueísmo colonialista. Mignolo (2005, p. 75) ainda reforça dizendo que a “colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”.

O vasto repertório de teóricos que atualmente levanta a bandeira da Educação Decolonial encontra em Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh, forte representatividade. Eles são ferrenhos defensores quanto à necessidade em descolonizar o currículo e promover um eficiente desmonte das estruturas coloniais que se fazem muito presentes e atuantes na educação, substituindo tais estruturas por práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas.

A escola brasileira ainda carrega a herança de um inglorioso passado colonial que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a identidades que aqui se tinha. Dentro dessa linha de raciocínio é proposta da Educação Decolonial o fomentar uma educação baseada em alguns princípios como:

- a) reconhecimento da diversidade epistemológica – que defende a valorização de conhecimentos e tradições dos povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo;
- b) crítica ao pensamento moderno-colonial – põe em xeque a equivocada universalização do pensamento europeu como *conditio sine qua non* para se alcançar o progresso e o desenvolvimento;
- c) autonomia e emancipação – instigar a produção do conhecimento tendo como ponto de partida as realidades e experiências locais dos povos historicamente colonizados.

Como na prática seria possível a implementação de uma educação colonial em um país com vasto legado de uma educação e cultura, colonialista? Mesmo não sendo intenção dessa pesquisa, uma tentativa rasa em responder ao que se propôs será rascunhado ao final do próximo tópico.

O conceito de Epistemologias do Sul, desenvolvido pelo professor lusitano Boaventura de Sousa Santos, propõe uma ruptura quanto à forma de se pensar o mundo. Essa nova abordagem desafia a supremacia do pensamento eurocêntrico na medida em que preconiza uma visão plural e crítica dos saberes e das relações de poder globais. As Epistemologias do Sul põem em xeque a prepotência das Epistemologias do Norte que arrogantemente se tinham por universais. Nas palavras do próprio Boaventura Santos (2016):

as Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio. (Santos, 2016, p. 2).

Para Santos (2016, p. 3) não se trata de um domicílio em especial quando menciona o “Sul”, pois “o conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão”. Logo, por essa lente conceitual a ideia de Boaventura é reconhecer e valorizar os saberes confeccionados por grupos historicamente aviltados, explorados e subalternizados, com destaque para a geografia do Sul Global, daí o nome, em regiões como América Latina, África e Ásia.

Para Santos (2013, p. 16) “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

É de relevada pertinência entender que, para essa proposta epistemológica, todos os saberes são incompletos e, nesse cenário, as Epistemologias do Sul surgem, também inacabadas, mas como uma proposta epistemológica subalterna, resistente, insurgente, alternativa.

Santos se objeta ao conhecimento acadêmico ocidental e justifica a pluralidade de saberes, a ecologia dos saberes e a descolonização do pensamento.

A pluralidade dos saberes entende as diferentes formas de conhecimento devem ser entendidas como legítimas. Assim, a oralidade, a mitologia, bem como as práticas comunitárias são formas diferentes de conhecimento; portanto, válidas.

A ecologia dos saberes defende o fim da hierarquização dos conhecimentos tradicionais e científicos. Ambos podem, e devem, coexistirem.

A descolonização do pensamento, por sua vez, prega a quebra das amarras que nos subjagam aos paradigmas eurocêntricos como se eles fossem os únicos passíveis de confiança e veracidade.

Para que, na prática, ocorra a implementação dessas duas tendências, uma educação decolonial e epistemologias do sul, será necessário a configuração de um tripé: reformulação curricular que inclua as narrativas indígenas, afro-brasileiras e locais, métodos pedagógicos que estimulem a construção coletiva do conhecimento e, por último, a valorização da cultura e da história dos povos marginalizados dentro da geografia educacional.

Como visto os dois alvites há pouco explanados são descontinuadores das velhas práticas e posturas e propositores de uma repaginação profunda no ensino, reconfigurando-o como uma estrutura mais plural e inclusiva. Obviamente que, quando se apresentam disrupções as oposições se insurgem mui rapidamente. Encontrar-se-ão resistências institucionais há muito concretadas e dificuldades reais e crônicas e implementação prática. Não obstante, essas

proposições são extremamente exequíveis e válidas, merecendo mais carinho e vontade no olhar e implementação.

Se antes a literatura era sedutora com suas narrativas quase idílicas, graças à militância não reticente e resiliente, o presente já é animado expectador do rompimento desse paradigma na medida em que vislumbra o reconhecimento da diversidade e da identidade negra e indígena. A valorização de lúcidas narrativas afro-brasileiras e indígenas, finalmente chegou ao espaço educacional. A produção de materiais didáticos que estampem culturas historicamente marginalizadas bem como a utilização das literaturas afrocentrada e indígena como instrumentos pedagógicos, são gratas evidências que exemplificam como esse reconhecimento se faz presente.

Como visto, a partir dos anos 1930 foi veiculada e disseminada mui ardilosa e exitosamente o mito da democracia racial. Mito esse perdurado até bem recentemente, mas que infelizmente alguns ainda insistem apologizar. Quando essa seção principia tecendo louvores ao reconhecimento da diversidade e da identidade negra e indígena, não está se valendo da mesma lógica do passado ao manipular os acontecimentos, silenciando os fatos. Tão pouco está se vestindo de uma jactância irrefletida capaz de afirmar que tais populações migraram da invisibilidade dos séculos passados para os holofotes nos dias atuais como que num passe de mágicas. Os fatos atestam que não foi assim e narrativas não deveriam mudar a história.

O que se pontua doravante é uma nova tendência que começa a ganhar contornos e espaço no cenário acadêmico e que, invariavelmente, reverbera na sociedade, ou por ela é reverberada. Quinze anos antes da lei 10.639/2003 a Constituição Brasileira de 1988, já emitia sinais de mudanças e, enquanto documento oficial, se tornava vanguarda nesse aspecto quando assegurava a diversidade cultural brasileira. Em seu Artigo 215 estabelece que “§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. A partir de então, são desenhadas novas políticas na mesma tela em que novos grupamentos sociais adquirem visibilidade no campo histórico-cultural e patrimonial.

As conquistas que se seguiram à Constituição Cidadã ratificaram a identidade cultural que nos constitui enquanto nação, outorgando a sensação de pertencimento a todos, inclusive aos que, em outros tempos, tiveram esse direito tolhido. Infelizmente, ainda temos um longuíssimo percurso para que essas propostas, já deliberadas, sejam efetivadas na prática educativa. A sociedade ainda conserva traços grosseiros de preconceitos e há que se buscar estratégias que atuem como panaceia dessa equação. Candau (2008) entende que, nesse caso, se faz necessário uma educação intercultural e sugere:

para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. [...] A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socio culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008, p. 51,52).

A título de consolo, a perspectiva de uma educação intercultural está presente em lugar de destaque na agenda da EREER. Após a carta magna de 1988 uma série de outras leis, decretos, resoluções e parâmetros se seguiram, normatizando a EREER e embasando o mesmo recorte sobre necessidade em se reconhecer a diversidade e a identidade negra e indígena. Alguns bons exemplos de normativos e suas deliberações, a partir do fim do Regime Militar (1964 -1985) são:

LEIS / DECRETOS / PARÂMETROS	DELIBERAÇÕES
Constituição Federal de 1988	em seus artigos 5º, 206º, 215º e 216º;
Lei nº 7.716/1989	define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor;
Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)	em seus artigos 26-A e 75-B;
Lei nº 10.639/2003	institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e destaca a importância do reconhecimento da contribuição do povo negro para a sociedade brasileira;
Lei nº 11.645/2008	inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, além da Afro-Brasileira e Africana;
Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)	reserva vagas no ensino superior para estudantes de escolas públicas. Também prevê vagas para alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência;
Resolução CNE/CP nº 1/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	estabelecem diretrizes para a implementação da EREER nos currículos escolares e reforçam o papel da escola na superação do racismo e na valorização das culturas africanas e indígenas;
Resolução CNE/CEB nº 8/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	determinam princípios e objetivos da educação para comunidades quilombolas e propõe a adaptação dos currículos escolares às realidades dessas comunidades;

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / 2018	incorpora os princípios da EREER na organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e valoriza a diversidade étnico-racial e a história e cultura dos povos africanos e indígenas;
Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial)	define diretrizes para a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação racial, incluindo medidas educacionais;
Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE)	estabelece metas para a promoção da equidade racial e a superação do racismo no ambiente educacional;
Decreto nº 4.887/2003	regulamenta o reconhecimento e a titulação das terras das comunidades quilombolas, impactando também sua educação.

Soma-se a esse coquetel de documentos oficiais o que Volkmer et al (2015) complementa:

a luta dos movimentos negros brasileiros ao longo dos últimos anos teve um papel fundamental tanto na cobrança pelas reivindicações do papel do negro na história do país, tanto no que diz respeito à educação. Da mesma maneira, os grupos indígenas participaram ativamente dos movimentos em busca de reconhecimento, delimitação territorial e aceitação cultural. A busca de autonomia diante de órgãos que até então os tutelavam garante aos indígenas a possibilidade de preservação de sua identidade. [...] Hoje, portanto, reconhece-se a diversidade cultural que nos constitui. (Volkmer et al, 2015, p. 57, 58).

Não se pode mitigar o protagonismo, mesmo que por vezes longe dos holofotes, que os movimentos negros e grupos indígenas exerceram. Remando contra a maré do preconceito e os ventos do racismo e da discriminação, esses grupos não se olvidaram, não se privaram ou se omitiram ante o clamor ensurdecedor advindo de um passado de injustiças e infortúnios que teimava em não cessar.

Essas lutas e resistência não são contabilizadas como tendências da literatura da EREER, mas, certamente, sem elas, muito provavelmente a literatura seria mais pobre e não teria alcançado o nível que se tem na atualidade. Essa pesquisa sente-se na obrigação em registrar essas lutas para além da visibilidade em que a história lança seu olhar.

Se a letra das leis já regurgitava essa demanda há muito pleiteada, não obstante, reprimida, a população negra, por exemplo, não via a hora em poder extravasar convicta seu próprio reconhecimento de negritude. É o que mostra o Censo Brasileiro de 2022 produzido pelo IBGE<sup>22</sup>. Segundo esse recenseamento, o Brasil está tendo mais orgulho em se reconhecer mais “escuro”. 55,5% da população se identifica como sendo preta ou parda; sendo que os

<sup>22</sup> Dados extraídos do seguinte endereço eletrônico: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acessado em 24 de março de 2025, às 2h13.

pardos representam 45,3% da população e pela primeira vez, desde 1872 – ano em que foi realizado o primeiro recenseamento no país -, o número de pardos supera o número de brancos. A historiadora Wania Sant’Anna (2023), conselheira do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdade Raciais (Cedra), concluiu afirmando que o Brasil:

passa por um momento de reconhecimento de pertencimento étnico-racial no terreno da negritude e da afrodescendência. [...] O resultado do Censo 2022 consolida uma trajetória que já vinha desde o recenseamento de 1991 e que não tem volta. [...] O que comprova esse reconhecimento com a afrodescendência é essa mudança expressiva dos pretos, que mais que dobraram entre os anos 1980 e os dias atuais. (Sant’Anna, 2023, p. 2).

A ponderação de que esse movimento de reconhecimento e de pertencimento étnico-racial é espontâneo e que foi observado na pesquisa como também reforçado por Sant’Anna é, certamente, uma melhora astronômica na auto estima de uma parcela significativa da população outrora rechaçada e invisibilizada. A conselheira também conclui de que é um movimento sem volta, dada a forma como vem se desenhando.

Volte-se à veia literária e suas manifestações em prol da EREER. Não somente o número de leis, decretos e normativas cresceu, como também tal temática encontra eco nas principais pautas sociais e políticas. A literatura acadêmica tem vivido momentos de maior crescimento e a cada dia mais produções são ofertadas nas bibliotecas virtuais, nas bancas de teses e dissertações ou mesmo em projetos de menor envergadura ou exposição. É crescente também o número de autores pretos, em maior número, e indígenas, em número ainda tímido, que ganha espaço nesse círculo dantes mais restrito.

Alguns autores pretos de destacada relevância no contexto da EREER no Brasil são:

a) Abdias do Nascimento (*in memoriam*) - certamente um dos maiores expoentes do movimento negro no país com destaque por sua militância pela valorização da cultura afro-brasileira e combate ao racismo. Também foi um intelectual, professor, poeta, escritor, dramaturgo, político e ativista brasileiro. Dentre seu mais evidente legado destaca-se: fundação do Teatro Experimental do Negro, escreveu diversas obras sobre a questão racial no Brasil, denunciando a falaciosa narrativa da democracia racial e reafirmando a urgência de políticas afirmativas.

b) Nilma Lino Gomes - foi Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no governo Dilma Rousseff. Trabalha ativamente com a agenda de formação de professores, diversidade e políticas educacionais voltadas à população negra. São obras de sua autoria que merecem registro: “O Movimento Negro Educador” (2017) e “Educação e Relações Raciais: Reflexões e Ações Pedagógicas” (2003).

c) Kabengele Munanga - antropólogo congolês naturalizado brasileiro, professor da USP, tido como grata referência nos estudos sobre racismo e identidade negra no Brasil. Obras suas que se destacam: “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil” (1999) e “Superando o Racismo na Escola” (2005, coautoria com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

d) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – foi a primeira mulher negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE). Também teve participação ativa na formulação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Algumas de suas produções literárias em evidência: “Superando o Racismo na Escola” (2005, coautoria com Kabengele Munanga) e diversos artigos sobre formação docente e implementação da Lei 10.639/2003.

e) Sueli Carneiro - filósofa, doutora em Educação e renomada ativista na luta pelos direitos da população negra e das mulheres. Essencialmente sua atuação é canalizada para o combate ao racismo e ao sexismo na educação brasileira. Dentre suas obras, são merecedoras de destaque: “A Construção do Outro como Não Ser” (2005) e “Escritos de uma Vida” (2018).

f) Edson Cardoso - doutor em Educação, jornalista e ativista do movimento negro, trabalha ativamente com políticas públicas em prol de uma educação antirracista. Fundador do jornal Irohin, voltado para questões afro-brasileiras.

g) Rosane Borges – pesquisadora e escritora na área de relações raciais, atuando na crítica da mídia e na representação de negros nos espaços educacionais. Algumas de suas obras: “Espelho Infiel: O Negro no Jornalismo Brasileiro” (2004) e “Mídia e Racismo” (2012).

h) Eliane Cavalleiro - doutora em Educação, já foi coordenadora do Programa de Educação do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Sua obra mais renomada é “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil” (2000).

i) Antônio Sérgio Alfredo Guimarães - sociólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP), é referência em estudos sobre relações raciais no Brasil. Dentre suas principais produções literárias, merecem destaque: “Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos” (2008) e “Classes, Raças e Democracia” (2012).

Ademais, é de bom tom registrar que para além desses nomes aqui mencionados, existem centenas de outros que, sem tanta proeminência, fazem trabalhos portentosos em suas localidades e/ou regiões influenciando pessoas, transformando realidades e deixando não modesto legado para a posteridade. São professores, líderes comunitários e/ou religiosos, estudantes e uma variedade de pessoas escondidas no anonimato que, também encontraram seu lugar de fala e lutam, amiúde, contra o apagamento de suas produções. A dívida de gratidão que se tem com elas, certamente é impagável.

### 3.3 Ancestralidade e pertencimento - o passado que nos habita

*“Nunca imaginei que a influência da cultura negra fosse tão presente em minha vida. Na infância meus pais me proibiam de brincar com pessoas negras porque diziam que ‘negro não prestava’. Isso me acompanhou por quase toda a vida [...]. Após esse momento (falando da imersão), pude enfim perceber, uma forte conexão com minha ancestralidade sob influência dessa cultura tão singular. Filmes, séries, músicas, roupas, expressões, cultura. Um mundo recém descoberto.”*  
(Eclipse, aluna do 6º semestre do curso de Licenciatura em Física).

Na equação da EREER uma das recorrentes variáveis que tem ganhado robustez sobretudo na contemporaneidade é a chamada ancestralidade que, dissecando as expectativas dos que a minimalizam rotulando-a como um mero jargão, tem se tornado meritória pauta na agenda propositiva da educação antirracista.

Isso demanda pertinente ponderação sobre o que vem a ser ancestralidade dentro da circunscrição desse trabalho. Em linhas gerais ancestralidade é todo o portfólio tanto de nossas origens familiares como também de nossa formação cultural. Esse binômio, origens familiares e formação cultural, conecta nosso passado ao presente como um fio invisível, repleto de subjetividades e heranças biológica (genes, traços físicos etc) e imaterial (língua, costumes, crenças, valores, memórias coletivas etc).

Ora, a despeito da espartana tarefa que é a apreensão cultural da noção de ancestralidade, dada sua polissemia, é conveniente afinar seu conceito a fim de não nos emaranharmos entre tantas variáveis. Sendo assim podemos compreendê-la como uma dimensão simbólica, cultural e histórica que liga os indivíduos a uma rede de pertencimentos coletivos. É, portanto, uma categoria endereçada à memória intergeracional, à herança de práticas sociais e à constituição identitária forjada a partir da experiência dos que nos precederam. Nesse sentido, ancestralidade não é apenas uma anamnese do passado, mas uma estrutura de tecituras, permanências e reinvenções que se amoderna no hoje e projeta-se no amanhã (Sodré, 2002).

Longe do simplismo retórico que encerra a pergunta “quem foi meu tataravô?”, mas sobretudo “o que (ou quanto) dele vive em mim?”; a ancestralidade faz regurgitar em nossa memória que não começamos do zero. Somos a prossecução de uma história muito maior que a nossa própria cronologia possa denotar. Configuramo-nos como o domicílio de um passado conhecido ou não de vários mosaicos étnicos, culturais, biológicos, sociais, econômicos e políticos. Traçando uma analogia mais poética e olhando pela lente histórica, não seria fantasioso imaginar que a ancestralidade se equipara a uma biblioteca viva onde cada geração

escreve um capítulo e nós, a ponteira que, no presente é a mais recente, carregamos o livro inteiro nas costas – muitas vezes sem sequer percebermos.

Para além das definições e analogias que o senso comum ou até mesmo um conceito mais rebuscado, possam delinear, nesta seção iremos nos atentar não para a ideia que se tinha há cem anos quando se entendia a ancestralidade como uma relação de afinidade de sangue. O recorte partirá do pressuposto da cosmovisão africana no Brasil. Sendo assim nosso olhar se direcionará tanto para o continente africano como para o Brasil africanizado. Tal olhar nos possibilitará uma polivalência dos sentidos.

### **3.3.1 Conceitos, origens e processos de transformação**

Dada sua superlativa miscigenação, o Brasil é um país que oferece olhares plurais para a temática da ancestralidade. Não obstante essa pluralidade é ponderado destacar que nossa ancestralidade é revestida por um caráter intrinsecamente singular uma vez que resulta do entrelaçamento de matrizes diferentes e, não poucas vezes, desiguais em termos de poder e reconhecimento. Se não, vejamos.

Inicialmente temos os povos originários, cujo arcabouço cultural abrange desde cosmovisões que dinamizam e articulam a vida em harmoniosa relação com a natureza até costumes e práticas linguísticas, artísticas, sociais e alimentares. Essa herança, frequentemente desprezada e marginalizada pela narrativa histórica oficial, se sustenta como elemento vital para a compreensão do Brasil em sua diversidade (Krenak, 2019).

Tempos depois chega, desprovida de convite, a matriz europeia que fincou parte considerável de seus tentáculos a partir da colonização lusitana, determinando padrões institucionais, jurídicos, culturais e religiosos que modelaram peremptoriamente a disposição social da terra recém invadida. Apesar de majoritariamente dominante nas instâncias de poder, essa ancestralidade europeia não operou em total ostracismo, mas em constante interação com os legados indígenas e africanos, gerando processos de mestiçagem, sincretismo e ressignificação (Schwarcz; Starling, 2015).

Quase concomitante à chegada dos portugueses desembarca em terras brasileiras a ancestralidade africana. Esta, inscreve-se no contexto impetuoso da diáspora forçada provocada pelo tráfico transatlântico de escravizados. Apesar das condições de opressão e desumanização compulsória, os africanos e seus porvindouros confeccionaram um cono *layout* às tradições religiosas, musicais, culinárias e linguísticas, autorando uma tessitura cultural que

se tornou parte imprescindível e, portanto, constitutiva da identidade nacional. A ancestralidade negra no Brasil, nessa perspectiva, deve ser compreendida não apenas como mera transmissão de valores, mas principalmente como ato de resistência e afirmação de humanidade ante à violência estrutural e velada da escravidão (Munanga, 2009).

É como afirma Oliveira (2001):

posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças [...], no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retroalimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. (Oliveira, 2001, p. 83).

Fica, portanto, clarividente que a ancestralidade brasileira carrega todo um arcabouço de singularidades e que grave equívoco é reduzi-la à simplória somatização de heranças díspares. Fato é que a ancestralidade brasileira demanda uma percepção mais elaborada de forma a ser entendida como um robusto projeto histórico de valências, convergências, conflitos e hibridizações.

Dentro dessa aquarela de matizações emergem concomitantemente alguns binômios: memória e invenção, permanência e transformação, unidade e pluralidade. Sua evolução manifesta-se tanto na língua, na religiosidade e na culinária, quanto nos modos de resistência que preservam memórias silenciadas ou subalternizadas pela historiografia hegemônica (Hall, 2006).

Isso sedimenta o fato de que a ancestralidade brasileira transcende a um conceito de mera ideia de herança genética ou linha de descendência, dada a complexa tessitura de superlativos legados culturais. É, portanto, de bom tom percebê-la como categoria existencial, simbólica e analítica *sine qua non* para a interpretação das complexas relações sociais, dos processos de resistência e, sobretudo, da própria construção simbólica da nação que articula memória, tradição e continuidade entre passado, presente e futuro.

### **3.3.2 A ideia de pertencimento e identidade no contexto brasileiro**

Quando mergulhamos no contexto brasileiro é insípido se pensar na ideia de pertencimento dissociada de ancestralidade. Isso porque ambos os conceitos são partes de uma mesma equação que se fundem intensa e colaborativamente desde suas origens.

Nesse sentido, o pertencimento se arvora no sentimento de inserção e sedimentação em uma coletividade. Sua engenharia transcende à sua própria subjetividade, sendo também emoldurada com uma prática social que confere reconhecimento e dignidade.

Olhando com mais meticulosidade dentro do estrato social e cultural brasileiro, deparamo-nos com a certeza de que o pertencimento é largamente tensionado por assíduos processos de segregação e exclusão históricas que impactaram, sobretudo, populações negras e indígenas. Isso posto nos avizinha ainda com mais clareza o fato de que a malfada lógica colonial aliada ao nefasto projeto eurocêntrico de uma subjetiva modernidade tentaram emudecer ou marginalizar, com muito empenho, essas ancestralidades. Todavia, como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 76), “a amefricanidade é a nossa forma de pertencer ao mundo, reconhecendo que nossa identidade é indissociável da presença negra e indígena que estrutura o Brasil profundo”.

Sendo assim, o pertencimento no Brasil não pode, sob nenhuma circunstância, ser compreendido sem o devido reconhecimento da ancestralidade como fator primordialmente constitutivo da identidade nacional.

### **3.3.3 Ancestralidade e Pertencimento como processos dinâmicos**

Em seu debruçar sobre essa temática, constatamos a olhos vistos que a literatura contemporânea tem sinalizado que tanto a ancestralidade quanto o pertencimento não são categorias estáticas; ao contrário, se constituem como processos em permanente transformação. Stuart Hall (2006, p. 47) lembra que “as identidades nunca são unificadas; elas são sempre construídas de maneira fragmentada e em constante transformação, especialmente nas sociedades marcadas pela diáspora e pela diversidade cultural”.

No caso brasileiro, isso denota grata conquista uma vez que chancela com ousadia que o pertencimento se renova a cada geração, obviamente levando em consideração as vicissitudes pertinentes a cada cenário, ressignificando memórias ancestrais sob os atentos e meticulosos olhares das condições históricas, políticas e sociais que a contemporaneidade nos outorga.

Pensar, portanto, o binômio ancestralidade e o pertencimento no Brasil é absorver a tessitura de um país forjado na pluralidade e no paradoxo. É, sobretudo, reconhecer que a identidade nacional não emana de uma matriz solo; ao contrário, surge de uma polifonia de

vozes e memórias que, ainda que dissonantes, acabam por convergir para a construção de um *ethos* comum.

Poderíamos, portanto, considerar que a ancestralidade evoca a continuidade temporal e simbólica com os antepassados, enquanto o pertencimento traduz e reverbera o sentimento de enraizamento e de identidade construído a partir desse legado. Ambas as categorias se apresentam como basilares para a lúcida análise da formação social brasileira. Uma vez mais demonstram que o passado não é mero *souvenir* da história, mas fundamento vivo que ilumina a experiência presente e projeta horizontes futuros.

### 3.4 Formação inicial de professores no contexto da EREER

*“Professores, protetores das crianças do meu país. Eu queria, gostaria de um discurso bem mais feliz. Porque tudo é educação. É matéria de todo o tempo. Ensinem a quem sabe de tudo, a entregar o conhecimento. Na sala de aula é que se forma um cidadão. Na sala de aula que se muda uma nação. Na sala de aula não há idade, nem cor, por isso aceite e respeite, o meu professor. Batam palmas pra ele. Batam palmas pra ele. Batam palmas pra ele, que ele merece.”*  
(Brandão, 1995).

Considera-se oportuno iniciar este capítulo trazendo à baila a canção tão comumente conhecida e cantada entre os profissionais da educação, principalmente na educação básica. A intenção do registro dessa canção é instigar a uma reflexão sobre a inércia intelectual que aprisiona muitos professores mantendo-os alienados ao ponto de não questionar o teor e o desafio que essa canção impõe. A cegueira intelectual tem maculado a ação bem-intencionada de muitos profissionais. Romper com essa estagnação é um desafio que tem sua base na formação inicial e continuada dos professores e não pode ser ignorada nem tão pouco massageada com programas e políticas superficiais. A formação inicial precisa ser o que ela realmente se propõe ser no contexto social e político dessa nação.

Pode-se conceituar formação inicial de professores como conjunto de saberes institucionalmente organizados composto de conhecimentos didático-pedagógicos e específicos.

Veiga (2014) conceitua formação como um termo visto a partir de dois ângulos, ou seja, um enquanto elemento do desenvolvimento profissional e outro do ponto de vista educacional que sinaliza para o crescimento docente, apontando para melhorias na competência profissional, ampliação de habilidades e der atitudes diante da gestão docente em sala de aula.

Corenza (2018, p. 67), nessa linha de pensamento, defende que a formação inicial do professor pode ocorrer de formas variadas e em ambientes “que permitam o debate, a construção de conhecimento e de apropriação de um saber que oportunize o futuro professor articular a exigência legal e as situações cotidianas escolares.” (Corenza, 2018, p. 67).

Saviani (2009) a respeito da formação de professores no contexto educacional brasileiro, afirma que essa ideia não é recente tendo sido preconizado por Comenius no século XVII. No Brasil, relata o autor que a preparação de professores toma vulto somente após a independência. Nos períodos compreendidos entre Brasil colônia, reforma pombalina e vinda de D. João VI a formação de professores não era pauta de interesse. Esse cenário passa a sofrer alterações somente em 1827 com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, uma vez que o método

implantado no processo de ensino conhecido como método mútuo exigiu uma preparação dos professores. Esse autor registra, ainda, que até então prevalecia o método do “aprender fazendo”. Com a expansão da educação elementar no século XIX e o surgimento da organização dos sistemas educacionais de ensino emerge, desse contexto, a necessidade de formar professores para trabalharem nas escolas, nascendo assim, as escolas normais.

O percurso de formação e preparação dos professores no Brasil, teve seu início carregado de lacunas, de fragmentação formativa e ausência de uma política comprometida com uma educação para além de resoluções aligeiradas. Faltou um projeto consistente, que abrangesse todos os segmentos sociais presentes na escola e suas demandas básicas.

Atualmente, a formação inicial e continuada, no Brasil, tem sido palco de digladição entre concepções dinâmicas e políticas curriculares (Dourado, 2015). Têm-se presenciado as mudanças em esfera social, econômica e política que eclodem diretamente na prática do professor em sala de aula, impondo-lhe mudanças e práticas que conclamam um novo fazer formativo nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas.

Entre essas mudanças destaca-se a aprovação da lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incorporando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, na condição de obrigatoriedade, em todo currículo escolar.

Em janeiro de 2025 essa lei completou 22 anos. Muito já se avançou. No entanto ainda permanecem alguns desafios para sua legítima efetivação como, por exemplo, a formação inicial dos docentes nos cursos de licenciatura, como também o diálogo interdisciplinar e multidisciplinar nos currículos dos cursos de licenciatura tendo como base as discussões, reflexões e abordagens da aplicação da lei em questão no chão da sala de aula.

Pensar e dissertar sobre formação inicial de professores pressupõe discorrer sobre as estruturas curriculares das disciplinas que modelam práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Silva (2022) chama a atenção para a aplicação da lei nº 10.639/2003 no dia-a-dia da escola e alerta para a presença de um processo de ensino distorcido e equivocado, que condiciona e folcloriza a cultura e conhecimento afro e afro-brasileiro a tão somente vivências de datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Para o autor essa visão míope a respeito do ensino de História e Cultura Afro-brasileiro corrobora para o continuísmo da acriticidade, de um fazer pedagógico despido dos genuínos propósitos de educar para as relações étnico raciais na sala de aula. Por essa razão, diz o autor, ser necessário a

promoção de um ambiente de discussões e reflexões a partir da formação inicial a fim de garantir a construção de uma Educação Étnico - Racial Crítica<sup>23</sup> (Silva, 2022).

Não se ignora a presença dominante do eurocentrismo que sempre habitou os mapas curriculares das escolas brasileiras, exilando os demais saberes e experiências culturais que construíram a história de uma fazer social africano em terras brasileiras importantes e necessários de serem compreendidos e respeitados no ensino escolar.

Quando se volta o olhar para o currículo educacional brasileiro há de se perceber o que nos fala Bittencourt (2010) ao descrevê-lo como espaço de disputa e de mecanismo de poder, uma vez que seus criadores objetivam perpetuar determinados valores, ideologias e discursos e assim preservar o status quo ou não da sociedade.

O currículo educacional brasileiro sempre concentrou em seu bojo um viés historicamente pautado no pensamento colonialista e eurocentrista. Romper com essa prática que ofusca, silencia e inferioriza outros saberes que, por vezes, pincelam o currículo educacional foi que nasceu a lei nº 10.639/2003. Resultado da sensibilidade e cosmovisão do Movimento Negro Educador que conseguiu ver com nitidez todo o preconceito racial que o currículo escolar desembocava nas práticas pedagógicas da sala de aula essa lei busca romper com o ranço de práticas abusivas e reprodutivas de preconceito racial e discriminação.

Ancorados nesse pensamento, tem-se o olhar direcionado na formação inicial dos professores voltado para uma educação plural baseada no construto da sociedade brasileira. Sabe-se, contudo, que se a presença da lei nº 10.639/2003 sinaliza para a possibilidade de um novo caminhar, não se pode negar que uma das ações primordiais para sua efetivação e alcance de novo fazer pedagógico começa com uma ação curricular multidisciplinar nos cursos de Licenciatura, chamando a participação nessa reorganização disciplinas pedagógicas, responsáveis pela prática do fazer reflexivo do professor. Desenvolver a cultura do professor reflexivo e plural, divorciado de um conhecimento a respeito da história africana e afro-brasileira sob a ótica eurocêntrica e racista é um desafio e responsabilidade de todas as disciplinas pedagógicas que têm foco a formação integral e emancipatória desse professor.

Este capítulo se propõe fazer uma análise, ainda que aligeirada, sobre formação inicial de professores em relação a lei nº 10.639/2003, considerando seus avanços e desafios.

---

<sup>23</sup> O autor define Educação Étnico-Racial Crítica (EERC) como um processo educativo, de caráter socio pedagógico, comprometido com a formação de pessoas com competências e habilidades que as façam reconhecerem as relações existentes entre os diferentes grupos étnico-raciais, tendo como instrumento basilar o ensino da história, cultura e identidade dos africanos e afro-brasileiros focado em uma postura crítica e decolonial, que objetive a transformação da realidade repressora existente na sociedade brasileira.

### 3.4.1 Formação inicial docente e a lei nº 10.639 de 2003 – novos rumos?

A constituição brasileira de 1988 se ornamenta de um caráter democrático e igualitário, distinguindo-se, por isso, das anteriores. Essa carta magna escreveu em seu corpo possibilidades de novos e necessários ares sobre raça-cor, abrindo um leque de caminhos para o nascimento de leis, resoluções e decretos que consolidassem a política de igualdade racial no país

Com a promulgação e homologação da lei nº 10.639/2003 as relações étnico-raciais entraram na orquestra curricular assumindo a condição de ação imperativa.

A nova ordem social, política e histórica abraçada, agora, pela relação étnico-racial estabelecida pela lei nº 10.639/03 desemboca na educação básica e universitária o desafio de pensar com acuidade as práticas pedagógicas, o currículo, o modelo de gestão até então vigente e as relações na sala de aula. Em suma, tem-se o desafio de se refletir sobre o conceito de educação que se tem defendido, a bandeira de sociedade e de ser humano que a escola hasteou até então.

A lei nº 10.639/2003 aloja em seu corpo redacional a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Segundo Linhares e Reis (2008), a organização curricular das disciplinas que compõem um Curso de Licenciatura precisa, no contexto atual, “estar estruturada para promover a integração da relação teoria-prática por intermédio da investigação de problemas profissionais, relevantes para a ação educativa” (Linhares e Reis, 2008, p. 557).

Na leitura de Silva e Rocha (2020, p. 6) “a formação de professores deve ser pensada como “um conjunto de saberes epistemológicos obtidos durante a formação acadêmica, mas também como saberes adquiridos ao longo da vida.” Para essas autoras os saberes adquiridos na escola são etnocêntricos e protagonizam o colonizador europeu como senhor da sociedade e detentor da história dos demais. Essa visão unilateral e distorcida acaba gerando um racismo institucionalizado que encontra grande apoio no currículo estruturalmente elaborado para disseminar e perpetuar essa insalubre ideologia.

No entanto, é cada vez mais percebido nas escolas o desconhecimento e, por conseguinte, o desafio que os professores enfrentam ao viver, na prática, o desdobramento do que a lei propõe. Não se tem conseguido vencer a barreira de velhas e conservadoras concepções e renovar nas escolas um fazer pedagógico que atenda as demandas das práticas atuais.

Nesse contexto de ruptura com uma cosmovisão conservadora, as universidades protagonizam um papel fundamental enquanto espaço privilegiado na formação do professor.

No processo de formação inicial e mudança educacional, vê-se como basilar uma organização curricular multidisciplinar que siga uma linha pedagógica capaz de alcançar várias dimensões tais como aspectos históricos que alicercem os estudos relativos à educação étnico-racial, alavancadores de discussões que gravitem em torno de conceitos necessários a formação inicial consistente e eficaz.

Uma pesquisa patrocinada pelo Ministério da Educação (MEC) sob a coordenação de Nina Lino Gomes (2012) a respeito de “Práticas Pedagógicas de Trabalho com a Educação das Relações étnico-raciais na perspectiva da lei 10.639/03, trouxe os seguintes resultados: a temática das relações étnico-raciais se concentra, na educação básica, principalmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Para Gomes (2012) a própria lei se torna sentenciadora dessa situação. Segundo a autora (2012) a especificidade de ensino expressa na lei “tem sido intencionalmente usada como argumento pelos docentes das outras áreas quando querem se esquivar da sua responsabilidade pedagógica diante da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” (Gomes, 2012, p. 351).

O que pode se observar é que a preparação de professores para o processo de ensino para a educação das relações étnico-raciais tem sido mais sentida e ficado a cargo das formações continuadas.

Quando se afunila o olhar para a formação inicial, o que se desdobra é o descaso com a realidade de que cada estudante de licenciatura quando ingressa na universidade traz em sua mochila cultural e intelectual concepções, leituras e experiências de uma trajetória que nem sempre é divorciada de preconceitos e ideologias racistas.

Na formação inicial, responsabilidade das licenciaturas, escancaram-se ações que procuram promover práticas educativas centradas em conteúdos, metodologias e recursos didáticos que nem sempre armazenam em seus objetivos a profundidade necessária, permanecendo ancorados à margem da superficialidade quanto a complexidade que as questões étnico-raciais presentes na rotina silenciosa da sala de aula.

Construir ambientes de aprendizagem que considerem a interação do estudante de licenciatura com a realidade requer ferramentas para além da aula expositiva e de discursos periféricos.

Entre esses conceitos pode-se destacar alguns eixos propiciadores de amplas discussões e reflexões tais como: nascimento das identidades brasileiras, pluralidade étnica, movimentos sociais negros no percurso da História brasileira, educação das relações étnico-raciais na modernidade, conflitos e preconceitos raciais e discriminatórios no chão da sala de aula. Assim, a proposta é que se rompa com a tênue exposição de conteúdos periféricos sobre a EREER,

possibilitando ao estudante de Licenciatura uma discussão lógica e estruturada de conhecimentos, permitindo-lhes, dessa forma, atuar em sua área de formação com habilidades necessárias no trato da EREER, uma vez que não vem se conseguindo uma prática eficaz robusta e operante nesse assunto.

A proposta que ora se desenha tem como âncora o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento propõe aos Institutos de Ensino Superior a inclusão de conteúdos como também a criação de disciplinas voltadas à EREER nos cursos de graduação e licenciaturas asseguradas pela lei nº 11.645/2008 que também acrescenta a História e Cultura Indígena. (BRASIL, 2009) Ressalte-se que esse último tópico da lei não é nosso foco de atenção nessa pesquisa.

Vaillant e Marcelo (2012) em estudos sobre formação de professores e desempenho em sala de aula, logo no início da profissão, afirmam que “os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123).

Quando se depara para o contexto atual da sala de aula e os rumos que leis e a sociedade hodierna requerem para a rotina da sala de aula, há que se repensar as velhas práticas curriculares nos cursos de licenciatura, inovando o que se tenta manter estático e imutável quando se foca no currículo e especificamente, nos conteúdos que os documentos oficiais incorporaram ao atual exercício do fazer pedagógico.

Proporcionar um leque maior de estratégias contendo situações que permitam ao formando refletir a respeito de situações reais no chão da sala de aula, indo além da teoria expositiva de leis e decretos é uma alternativa que não pode ser descartada quando a abordagem para aquisição de novos conhecimentos assim exige.

Diante dessa realidade, alguns estudos vêm dando robustez a literatura que trata sobre novos rumos para formação de professores e aquisição de novos conhecimentos. Pesquisas destacam algumas estratégias que buscam enfatizar a prática como objeto de estudo e análise através de narrativa de fatos comuns no dia a dia da escola. Entre essas estratégias está a situação-problema.

Comuns na formação de vários cursos acadêmicos como medicina, direito, entre outros o método – pedagógico situação-problema pode ser utilizado na sala de aula para aperfeiçoar e facilitar o estudo de situações ou assuntos complexos e difíceis de serem resolvidos considerando o grau de tensão das partes envolvidas.

Nono e Mizukami (2002) afirmam que essa estratégia cria pontes para a presença de momentos reflexivos, instiga a análise crítica de vivências que se ajustam a teorias e conceitos pessoais. Dessa forma trabalhando na formação de professores com situações-problemas se tem oportunidades para criação de um ambiente de ensino promotor de construção e reelaboração dos conhecimentos que fundamentam o fazer profissional.

Linhares e Reis, (2008, p. 559) afirmam que “o ensino é uma tecnologia constituída de métodos que os professores devem dominar”. A situação problema pode ser definido como uma estratégia de ensino e de investigação sendo, portanto, mecanismos pedagógicos desencadeadores de discussão dos temas em pauta.

A proposição, apresentada aqui como uma parca sugestão pode ganhar consistência se abordada com recursos estratégicos dinâmicos e reflexivos nas áreas de disciplinas pedagógicas, nos cursos de licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas no IFCE - campus Acaraú.

Os currículos desses cursos guardam em sua base estrutural, um olhar focado no mundo científico e assim embarreiram as possibilidades de um estudo que aborde questões étnico-raciais e seja capaz de estabelecer relações entre sua área de atuação e os debates em volta da temática ERER. Deixar todo o estudo e abordagem metodológica somente para a formação continuada é insuficiente e inoperante.

Não se ignora os largos e consistentes efeitos que a pedagogia tradicional cunhou na história desses cursos. Não se ignora os ventos ainda do ensino bancário que mutilam as necessidades de novos rumos. Carvalho e Gil-Perez (2001) enfatizam a necessidade de romper com a visão simplista comum nos cursos de ciências e defendem a inovação didática construtivista como condição para superação de visões rígidas sobre o saber docente.

Linhares e Reis (2008) seguindo essa linha de pensamento afirmam que “o tradicional privilegia o saber acadêmico em detrimento do conhecimento prático, e faz uso de uma metodologia de ensino que carece de fundamentação teórica, caracterizada pela reprodução mecânica do conhecimento acadêmico”. (Linhares e Reis, 2008, p. 559).

No que tange à formação inicial de professores, as disciplinas pedagógicas podem se sobressair como canais fundantes para apropriação de conhecimentos teórico-práticos como guias rumo a compreensão e apropriação da educação como espaço de relação social.

Libâneo (2012) ao se referir a formação de professores reflete sobre a dualidade que ela carrega: domínio dos conteúdos a serem ministrados e habilidades para comunicar esses conteúdos.

Para esse autor (2001, p. 80) “a escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação em relação as novas exigências de formação postas pelas novas realidades contemporâneas”.

Nessa linha de raciocínio e, considerando os conteúdos programáticos das disciplinas pedagógicas vê-se um campo propício para absorver e estudar situações-problemas que promovam a aplicação da Lei nº 10.639/03. Dessa forma e partindo desses conteúdos há espaço e condições para ampla reflexão e definição de novas estratégias de educação que sinalizem para um novo rumo frente as mazelas que o racismo promove no seio da escola.

É oportuno que se traga à memória o Parecer nº 2 do Conselho Nacional de Educação que apresenta em corpo textual a definição das diretrizes para a formação inicial e continuada para estudantes nos cursos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior. No artigo 3, Parágrafo 5º, inciso II lê-se

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Esse Parecer vai além e especifica que o Projeto de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deve incluir “(...) as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5). Mais uma vez é campo para reflexão a inclusão da lei 10.639/03 nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior. Essa proposta tem como âncora o pressuposto de que a inclusão do conteúdo apresentado na lei é um suporte em potencial para assegurar aos estudantes de licenciatura o acesso aos conteúdos curriculares possibilitando, assim, o exercício esperado para a efetividade da Lei 10.639/03 em sala de aula.

Misukami e Reali (2010) chamam atenção para as seguintes indagações que precisam ser levadas em consideração quando se estuda e pesquisa sobre a formação inicial de professores. São elas: 1. Que preparação o futuro professor necessita, em termos de domínio de conhecimento específico? 2. Quais os tipos de preparação pedagógica ela é necessária para formar futuros professores? 3. Quais são os tipos de prática de ensino que devem ser promovidas, em que época do curso, para preparar adequadamente os futuros professores? (Misukami e Reali, 2010).

Se considerarmos que os espaços educativos concentram também campos de embates há de se concordar com Gonçalves quando afirma que (..) neles se dão, continuamente, tensões

e disputas internas entre os agentes e grupos que buscam estabelecer sua dominância ou legitimidade, utilizando-se dos capitais de que dispõem, e de estratégias e práticas que visam a conquistar e manter essa legitimidade.” (Gonçalves, 2014, p. 2). É nesse contexto que se encaixa a lei nº 10.639/03 quando em busca de seu reconhecimento curricular desperta o espírito da democratização curricular, do processo de ensino que reconhece e respeita a pluralidade e a diversidade brasileira.

Com a inclusão de estratégias que explorem questões de racismo presentes na escola e em situações vivenciadas por professores abre-se um leque de possibilidades para busca de soluções antecedidas por reflexões fundamentadas na Lei em estudo. Essa metodologia, certamente, traz na sua aljava pedagógica elaboração de hipóteses e defesa das propostas de solução. Os estudantes têm espaço para apresentarem suas leituras sobre o caso em pauta, discutir as situações expostas em uma lógica estruturante do conhecimento e assim estabelecer relações naturais entre sua área de atuação e as questões da EREER em suas práticas pedagógicas.

As leis que alicerçam o novo rumo da educação brasileira, pedem uma nova formação de professores com outros procedimentos. Ambientes construtivistas de aprendizagem são espaços privilegiados e propiciadores de integração entre conhecimento teórico e metodológico com a prática vivenciada na sala de aula. Struchiner (et al, 1998) postula que os ambientes construtivistas de aprendizagem são espaços favoráveis para a construção e interação do aluno com a realidade apresentada e propiciam atitudes reflexivas e ampla troca de experiências.

Situações-problemas se configuram na visão de Linhares e Reis (2008) como

questões de interesse dos estudantes e podem estimular a aquisição de conhecimentos e habilidades sem que uma exposição formal prévia da informação seja necessariamente fornecida. Permitem a abordagem de uma temática relacionada a um contexto, seleção de recursos educacionais e avaliação crítica dos resultados alcançados. (Linhares e Reis, 2008, p. 557).

Para uma maior compreensão e apropriação da Lei nº 10.639/03, entre os estudantes dos cursos de Licenciatura acreditamos ter um instrumento pedagógico capaz de cooperar para um novo fazer pedagógico, contribuindo para maiores vivências reflexivas com a prática pedagógica da sala de aula.

O modelo de abordagem que busca romper com velhos e engessados paradigmas culturais preconceituosos precisa desenhar novos rumos de ensino e aprendizagem, compreendendo que não se pode transformar a realidade presente vivendo os mesmos padrões e rotinas para apropriação de novos conhecimentos.

### 3.4.2 Competência docente – um saber para além da execução

No percurso da caminhada de formação de professores muitas vezes ecoam traçando linhas que desenhem um perfil ideal para o sucesso desse profissional. Os caminhos apresentados por vários estudiosos algumas vezes divergem enquanto modelos e concepções mais convergem na certeza de que a escola precisa renovar suas práticas pedagógicas para atender as demandas sociais e políticas apresentadas pela sociedade.

Para essa pesquisa considerou-se oportuno destacar dois desses estudiosos: Paulo Freire (2002) com “saberes necessários a prática docente” e “perfil do profissional prático reflexivo” de Schön (1992). Esses autores defendem a necessidade de uma formação de professores voltada para relação entre prática docente e pesquisa. Justificam sua tese na ideia de que se trabalhe com questões de interesse comum, mediante investigação e assim se construa um conhecimento relacionado com a prática educacional.

Paulo Freire (2002), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, tece reflexões sobre os saberes que são imprescindíveis na prática docente. Na visão do autor não há docência sem discência e ensinar está para além da velha concepção e prática de transferir conhecimentos. Freire defende que ensinar é uma característica humana. Assim, o autor levanta a bandeira de uma educação-crítica alicerçada em uma ética pedagógica e numa visão de mundo que seja basilada na criticidade, na tolerância, na humildade, na competência e bom senso.

O autor também refuta a educação bancária afirmando sua tendência em danificar a criatividade do professor e, conseqüentemente do educando. Levanta a bandeira de um ensino reflexivo a partir de uma prática pedagógica-progressista. Para que esta realidade se efetive na sala de aula, faz-se necessário experiências que estimulem a autonomia intelectual do estudante, sendo, portanto, uma responsabilidade fundante do ato de ensinar. Para que isto aconteça, é indispensável o uso de situações pedagógicas adequadas.

Schön (1992) é outro ícone no estudo sobre a formação docente. Pioneiro na defesa de uma epistemologia da prática, Schön defende a reflexão sobre as práticas concomitante com competências profissionais. Essa prática docente é possível levando-se em conta a análise e problematização das situações advindas da ação docente, voltadas para soluções e novas possibilidades.

Esse autor foca seu olhar, portanto, no professor com uma prática-reflexiva. Dessa forma ele apresenta três componentes que compõem modelo pedagógico. São eles: conhecimento na ação – ocorre enquanto o professor desenvolve a ação docente em sala de aula. Diz respeito ao fazer docente e aos conhecimentos aplicados nas diversas situações

presentes no processo de ensino. O segundo componente é a reflexão na ação. Nesse momento ocorre a análise da situação prática vivenciada em sala de aula. Essa reflexão é responsável pela busca de novas estratégias que atendam as demandas presentes durante o processo de ensino ou após a vivência de situações comuns ao processo. Já o terceiro componente se refere a reflexão sobre a reflexão - na - ação. Nessa etapa o professor se debruça sobre uma análise apurada de todo o processo de ensino desenvolvido na sala de aula, a abordagem utilizada, as estratégias empregadas, as intervenções aplicadas, os avanços alcançados e as dificuldades ainda presentes.

Tendo em vista todo o cenário educacional que vem se desenhando na sociedade brasileira, respaldado por leis e propostas sociais e políticas que demanda um novo fazer docente, tem-se a necessidade de reconstruir as antigas práticas tradicionais e tecnicistas que de maneira tão refratárias permanecem em muitas práticas curriculares. Refletir sobre a prática docente precisa superar jargões e slogans nos planejamentos. A discussão e prática sobre a ação do professor na sala de aula e seu tratar com o conhecimento precisa sair do viés individualista assumindo a consciência de que estudos e debates sobre situações presentes na rotina da sala de aula se equacionam mais facilmente quando tratados no coletivo.

Schön (1992) quando se reporta a terceira dimensão “reflexão da reflexão-na-ação” afirma que as situações promotoras de discussões e reorganização na perspectiva coletiva são ferramentas facilitadoras para novos caminhos e alternativas. Merseth (2018, p.15) seguindo essa linha de construção coletiva diz que “o respeito por diferentes pontos de vista, ideias e interpretações e a capacidade de ouvir, é tão importante quanto falar”.

Referendados por esses autores, defende-se como oportuno e perfeitamente adequado a aplicação de estudos de casos na prática da sala de aula dos cursos de Licenciaturas, principalmente, quando se enseja ter um profissional apto e com habilidades para lidar com raízes tão profundas quanto as de preconceito racial.

As discussões gestadas nos debates e situações apresentados durante as aulas em que a Lei nº 10.639/03 é pauta de estudo, quando ancoradas na estratégia situação-problema, promovem reflexão sobre as práticas profissionais como fonte de formação docente.

Situações-problemas quando colocados à mesa com o propósito de instrumentalizar a formação docente com foco no professor reflexivo, abre um leque de oportunidades para que situações vivenciadas por terceiros sejam somadas as experiências individuais gerando um novo olhar em direção a autonomia intelectual, a generosidade, a esperança, o respeito mútuo e a tolerância apregoados por Freire (2002).

Tem-se, portanto no mecanismo situação-problema o arcabouço capaz de fornecer uma viagem para a essência de cada um, suas raízes, seus preconceitos, sua identidade.

O processo de refletir a respeito dos casos expostos, analisar sua complexidade e concepção pessoal, considerar o ponto de vista do outro e seu significado para o grupo, resulta no que define Merseeth (2018, p. 15) “aprender com o método de casos pode ser uma forma extremamente poderosa e agradável de adquirir novos conhecimentos e crescer como profissional”.

Acredita-se que o uso do estudo de situações-problemas quando estudado no coletivo, com amplas discussões, exposições de pontos de vista se torna promotor de um ambiente de reflexão por excelência. Dessa forma se outorga aos participantes possibilidades de perceberem a relação entre teoria e prática, a busca por novas possibilidades de soluções e foco no processo de ensino e autoavaliação.

A reflexão sobre a própria concepção e prática se torna um mecanismo para novos comportamentos, posturas, desconstrução e construção de novo olhar sobre o outro em suas peculiaridades.

Esse capítulo começou com uma reflexão sobre a canção “anjos da guarda” de Lecy Brandão. Considera-se conveniente encerrá-lo do mesmo modo como foi iniciado: com uma canção para fomentar a reflexão pauta, também, desse capítulo.

Quando entrar setembro e a boa nova andar nos campos, quero ver brotar o perdão onde a gente plantou juntos outra vez. Já sonhamos juntos, semeando as canções no vento. Quero ver crescer nossa voz no que falta sonhar. Já choramos muito. Muitos se perderam no caminho, mesmo assim não custa inventar uma nova canção que venha nos trazer sol de primavera, abre as janelas do meu peito. A lição sabemos de cor, só nos resta aprender. Já choramos muito. Muitos se perderam no caminho, mesmo assim não custa inventar uma nova canção que venha trazer sol de primavera, abre as janelas do meu peito. A lição sabemos de cor, só nos resta aprender (Guedes, 1979).

Não se ignora que a docência é um longo caminho de aprendizagem traçados pela labuta da profissão e pela própria existência humana. As leis já foram criadas. O sonho, parcialmente, realizado. No entanto a luta continua, pois ainda não chegou setembro em nossa sociedade e educação brasileira. O que se faz com a possibilidade de mudança e busca pela construção de um novo amanhecer social é um desafio que se saberá se foi vencido quando chegar “setembro”, quando as flores desabrocharem nos campos e a gente entender que viver é mais do que memorizar. As estações mudam e a primavera, certamente trará novas e perfumadas flores. Que chegue “setembro” em nossas escolas e em nossa sociedade!

#### 4 PESQUISA-FORMAÇÃO NO IFCE – CAMPUS ACARAÚ

Para o desenvolvimento do produto educacional, requerido pelo PPGEF, realizamos uma pesquisa-formação de **Combate ao Racismo em Sala de Aula**. O público alvo foram licenciandos desse campus.

Para essa formação nos reunimos com o professor Davi Holanda, Diretor de Ensino do IF Acaraú, apresentamos a proposta da pesquisa-formação, a agenda da formação e o material de divulgação como card, panfletos e modelo do certificado que seria expedido ao final.

**Imagem 02:** Card de Divulgação da Formação Docente “Combate ao Racismo em Sala de Aula”



Fonte: O autor (2025)

**Imagem 03:** Modelo de Certificado expedido para os participantes da Formação Docente “Combate ao Racismo em Sala de Aula”



Fonte: O autor (2025)

A divulgação dessa formação junto aos alunos deu-se por meio de visitas em sala de aula, com apresentação da proposta e convite aos licenciandos para participação desse momento. A divulgação contou com o apoio unânime do corpo docente da instituição.

As inscrições foram efetuadas através de formulário eletrônico disponibilizado na plataforma Google, com adesão acima do esperado. Foi criado um grupo pelo aplicativo

Whatsapp a fim de se estreitar e agilizar a comunicação dos envolvidos. Também se conseguiu, junto à professora dr<sup>a</sup> Rebeca Meijer, a emissão de um certificado de participação com carga horária total de 40 horas/aula, emitido pela UNILAB a ser conferido aos alunos que concluíssem a contento cada uma das quatro etapas da formação-pesquisa.

A formação foi desenvolvida em quatro momentos, sendo três presenciais e o quarto com atividade domiciliar para os participantes.

O **primeiro momento** ocorrido em 29 de maio de 2025, levantou a temática “Ancestralidade e Pertencimento Negro”. Com o objetivo definido de expressar de forma escrita e oral aspectos da construção do pertencimento e ancestralidade afros e considerando que nossa brasilidade é atravessada por tradições, culturas, sentimentos, aprendizados trazidos por nossos ancestrais, procuramos perscrutar os motivos que nos levaram a criar comportamentos racistas devido a escravização criminosa. Essa etapa teve duração de 4 horas (13h – 17h). Nesse contato inicial foi feito um momento de acolhida, explanação teórica e interiorização subjetiva a fim de se traçar paralelos entre nosso presente e passado, buscando as conexões existentes que remontassem à nossa ancestralidade. Cada participante recebeu um crachá em branco onde puderam criar codinomes aleatórios que os identificasse durante a socialização dos relatos, mas que mantivessem os devidos sigilos de seus nomes originais quando na produção de dados. Após esse momento de imersão, fizemos socializações e ponderações avaliativas. Resumidamente trouxemos para a mesa de debates alguns teóricos que nos ajudaram a entender essas conexões quase sempre invisíveis. Em seguida os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que os dados produzidos serviriam para análise e divulgação em nossa pesquisa de mestrado. Finalmente a frequência foi assinada encerrando esse primeiro momento.

**Imagem 04:** Momento inicial de escolha dos codinomes.



Fonte: O autor (2025)

O **segundo momento** ocorreu no dia 04 de junho de 2025. Emoldurado pelo tema “Estudos de casos com Práticas de Combate ao Racismo”. O objetivo proposto foi o de desenvolver a capacidade para a resolução de situações-problemas por meio do estudo de casos em situações de racismo no ambiente escolar utilizando fundamentação teórica para embasamento e aprimoramento das proposições apresentadas. Sendo assim, após a exibição e reflexão sobre o vídeo “ninguém nasce racista”, trabalhamos com estudo de casos em cima de duas situações-problema com abordagens sobre o racismo no ambiente escolar. Os alunos foram agrupados em duplas e/ou trios e, após um tempo pré-estabelecido, pontuaram a melhor intervenção possível para o equacionamento ou suavização do entrave. Logo após fizemos a socialização comentada das propostas apresentadas e findamos com uma avaliação do momento.

**Imagem 05:** Momento de socialização das produções.



Fonte: O autor (2025)

Para o **terceiro momento**, realizado em 28 de agosto de 2025, entendeu-se a pertinência de se construir Práticas Pedagógicas para a promoção da EREER por meio da pedagogia de projetos. O objetivo foi o de propiciar a formação docente para a elaboração e institucionalização de projetos escolares que promovessem a EREER. O objetivo em questão visava à consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias capazes de reconhecer, problematizar e valorizar a pluralidade cultural, ao mesmo tempo em que fomentassem a equidade, a justiça social e o enfrentamento sistemático das manifestações de racismo e discriminação no espaço escolar. Iniciamos explicando a constituição da Pedagogia de Projetos e, em seguida, pormenorizamos as partes básicas que compõem um projeto escolar. Os alunos participantes foram desafiados a, divididos em duas grandes equipes, elaborarem um projeto de combate ao racismo no ambiente escolar voltado para a Educação Básica, como mecanismo de apoio ou de intervenção em práticas racistas que porventura poderão ocorrer nessa geografia.

O projeto deveria ser entregue em um prazo de vinte e um dias, o que realmente aconteceu. Após a assinatura da frequência, foi efetuado uma avaliação do momento e encerramos nosso último encontro presencial.

**Imagem 06:** Exposição da Pedagogia de Projetos (Marcos Jean Alves da Silveira)



Fonte: O autor (2025)

**Imagem 07:** Parte da turma participante da formação com o formador Marcos Jean Alves da Silveira



Fonte: O autor (2025)

A **quarta etapa** da formação ocorreu de forma não presencial. Conforme acertado previamente, os alunos enviaram via e-mail projetos de combate ao racismo como requisito de nossa última atividade dessa pesquisa-formação. Os dois projetos recebidos “Cores que nos Unem” e “Pontes de Respeito” serviram como *brainstorming* para o esboço do projeto final de nosso produto educacional.

As produções foram avaliadas e as devidas devolutivas foram passadas aos alunos através de nosso grupo virtual.

Dessa pesquisa-formação ficou evidenciada, através do material produzido (depoimentos, socializações, estudos em grupo etc) a urgente necessidade que se tem em trabalhar com a temática da ERER, sobretudo no que tange ao Combate ao Racismo em Sala de Aula, nos cursos de licenciatura desse instituto. É uma pauta deveras pertinente e que há muito, apesar dos avanços na legislação educacional, vem sendo abordada aquém da

intensidade adequada. Tal defasagem também ocorre em virtude de mapas curriculares ainda carentes de *up grade* a contento e que dialogue com as demandas mais atuais de nossa sociedade.

Acredita-se que um ponta pé inicial, mesmo que ainda tímido, foi incentivado. Crê-se que a continuidade – por isso a defesa de uma formação continuada - é que trará resultados mais robustos e, somente assim, poder-se-á vislumbrar o cumprimento amplificado de leis como a de nº 10.639/2003,

Oxalá a cultura do antirracismo possa se tornar uma constante em toda a geografia educacional de nosso país. Somente assim se poderá flertar com uma sociedade que se avizinha, a cada dia, de uma postura tolerante e respeitosa onde os muros do pré-conceito sejam, em definitivo, implodidos dando lugar a uma sociedade potencialmente humana, plural e equida.

#### 4.1 Tecendo comentários sobre as temáticas abordadas na pesquisa-formação

Em cada etapa da formação-pesquisa acima relatada, procurou-se escolher criteriosamente as temáticas a serem trabalhadas a fim de que essas dialogassem com todo o corpo de nossa pesquisa, notadamente com as categorias didáticas. Posto isso não foi preciso reforçar em minúcias que o planejamento demandou muito mais tempo do que a própria execução da formação-pesquisa. O que se discorre nessa seção é, basicamente, esse entroncamento de ideias, procedimentos, produção e coleta de dados e informações.

Após seguir cuidadosamente todos os trâmites desde o planejamento inicial ao início da formação propriamente dita, iniciamos enfim nossos encontros. É relevante reforçar que cada aluno escolheu um codinome que o identificasse durante toda a formação. Posto isso, sempre que nos reportarmos às falas e/ou contribuições de cada um, utilizaremos essas identificações:

Codinome	Período / Curso	Codinome	Período / Curso
Anne	3º semestre / Física	Florzinha	2º semestre / Física
Angel	5º semestre / Ciências Biológicas	Lindinha	3º semestre / Ciências Biológicas
Arara-azul	5º semestre / Ciências Biológicas	Lua	4º semestre / Ciências Biológicas
Beija-flor	4º semestre / Ciências Biológicas	Luz	5º semestre / Ciências Biológicas
Camponesa	7º semestre / Ciências Biológicas	Música	1º semestre / Física
Deise	6º semestre / Física	Preciosa	3º semestre / Ciências Biológicas
Docinho	5º semestre / Física	Sabedoria	4º semestre / Física
Duda	4º semestre / Ciências Biológicas	Sol	1º semestre / Ciências Biológicas

Eclipse	6º semestre / Física	Sombra	8º semestre / Ciências Biológicas
Estrela	2º semestre / Ciências Biológicas	Valente	8º semestre / Ciências Biológicas

Como já anunciado, em nosso primeiro contato a pauta da **Ancestralidade e Pertencimento Negro** preencheram praticamente toda a agenda, se constituindo a variável mais importante dessa equação introdutória.

O pontapé inicial do primeiro dia dessa formação-pesquisa foi emoldurado com as apresentações formais, da proposta e de nossa agenda completa. Passado esse momento protocolar se trouxe para a esteira de nossa atenção a grata e bem-vinda sugestão da professora Rebeca Meijer quando, na fase de planejamento, recomendou que fosse feito um momento de imersão. Nele, cada aluno direcionado pelo professor formador, viajaria na subjetividade de sua história até encontrar resquícios ou totalidade de sua ancestralidade e/ou pertencimento que dialogassem com uma herança africana ou afro-brasileira.

Para melhor organização dessa metodologia, dividiu-se o mergulho interior em três fases da vida: infância, adolescência e vida adulta. Ensejando suavizar o itinerário dessa viagem imaginária, músicas instrumentais no estilo africano e em som ambiente, foram adicionadas como trilha sonora. Cada participante foi convidado a relaxar e ficar confortavelmente na sala. Alguns se sentaram no chão, outros preferiram se deitar ao passo que os demais optaram por ficarem acomodados nas carteiras.

Essa imergência rendeu relatos singulares e surpreendentes. Alguns poucos irrigados por lágrimas que, quando derramadas, convidaram o silêncio a se fazer presente. Enquanto professor formador, apenas acompanhava e colhia poções maiúsculas desses depoimentos; afinal de contas, a palavra de ordem era escutar e cada intervenção de nossa parte poderia ideologizar as respostas.

Alguns depoimentos foram tão impactantes que seria egoísmo deste pesquisador não compartilhar.

Nunca imaginei que a influência da cultura negra fosse tão presente em minha vida. Na minha infância meus pais me proibiam brincar com pessoas negras porque diziam que ‘negro não prestava’. Isso me acompanhou por quase toda a vida [...]. Após esse momento (falando da imersão), pude enfim perceber, uma forte conexão com minha ancestralidade [...] sob influência dessa cultura tão singular. Filmes, séries, músicas, roupas, expressões, cultura. Um mundo redescoberto. (Eclipse, aluna do 6º semestre do curso de licenciatura em Física).

A fala de Eclipse faz coro ao discurso de Hall (2006) quando sedimenta a ideia do pertencimento que nos acompanha mesmo que de forma discreta, como que pulverizado por toda nossa vida.

Só comecei a conviver com negros de forma mais próxima no Ensino Médio, quando meus pais não puderam mais pagar a escola particular. Foi um choque de realidade [...]. Ainda hoje tenho alguns receios, apesar de já estar me acostumando com essa ideia [...]; afinal, quero ser professora e essa convivência será uma constante [...]. Ao olhar para as músicas que curto e aos filmes que assisto, percebo como é grande a influência negra em minha vida. (Preciosa, aluna do 3º semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

Preciosa, por sua vez, mesmo reconhecendo o choque de realidade ao ingressar no Ensino Médio afirma ser consciente de que o a influência negra é maiúscula em sua vida.

Sou negra, mas nem sempre senti orgulho disso. Tinha vergonha de minha cor, de meus cabelos. Sou negra, mas nem sempre senti orgulho disso. Tinha vergonha de minha cor, de meus cabelos, de minha cor. Frequentemente escutava piadinhas na rua ou na escola. Cabelo de bombрил era um dos nomes que mais ouvia [...]. Até hoje, ao pegar no bombрил para lavar louça (lágrimas interromperam o relato), lembro dessas cenas [...]. Quando criança, meu sonho era trabalhar, ganhar dinheiro e alisar meus cabelos. Não gostava deles. Achava que se fossem lisos, nunca seria chamada de ‘neguinha pajeú’ ou ‘cabelo de bombрил’ [...]. Não desejo isso para ninguém [...]. Ah, ia me esquecendo. Escolhi esse codinome porque durante toda minha adolescência me senti invisível pelo fato de ser quem sou, negra. (Sombra, aluna do 8º semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

Sombra, cujo codinome foi inspirado dada a invisibilidade que sentia durante sua adolescência, pontua sobre sua aparência que a entristecia. A vergonha que sentia de seu cabelo a acompanhou por grande parte de sua vida.

Meu pai é negro e minha mãe é loira de olhos verdes. Nasci negra e com os cabelos bem encaracolados. Durante muito tempo isso me revoltava pois era a única filha que tinha nascido assim [...]. Me sentia excluída por parte de minha família. Talvez fosse coisa de minha cabeça. [...] Depois dessa imersão, me sinto bem melhor comigo mesmo; mas não sei se essa sensação durará. Como o professor Marcos Jean falou, preciso, antes de mais nada, me aceitar, me amar e me reconhecer como gente, um ser único e repleto de virtudes e belezas singulares. Sei que esse pertencimento me define; mas será que conseguirei? (Lua, aluna do 4º semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

Lua, a exemplo do que pondera Fanon (2024), reforça a ideia da autoaceitação como condição de respeito à sua identidade.

Sempre achei que fosse totalmente branco. Tenho pela bem branca, olhos castanhos bem claros e cabelo liso na cor de mel. Minha família é toda assim. Tinha orgulho em ser assim e achava que essa história de racismo só existia para gente que não queria estudar ou trabalhar [...]. Gostava de piadas que menosprezavam a negritude. Apesar de não me achar racista, nunca namorei com mulheres com pele mais escura. Era opção minha [...]. Depois dessa imersão, percebi que tenho mais de negro do que imaginava. Um choque de realidade [...]. (Música, aluno do 1º semestre do curso de licenciatura em Física).

O relato de Música traz os ecos de um legado educacional racista que transcende os muros escolares, como já observou Meijer (2019).

Sou negra. Quando eu tinha por volta de 11 anos (lágrimas interromperam a fala) um tio, irmão de meu pai, tentou abusar de mim. (Silêncio, voz trêmula, mais lágrimas). Não consigo. (Procurei acalmá-la. Disse pra sair e tomar ar fresco e um pouco de água. Na volta, ela continuou. Quando entrou, a sala a aplaudiu. Emoção tomou conta. Após alguns segundos ela pediu pra continuar). Ele era branco. Falou que toda negra era fogosa e gostava assim, com violência. Disse que era melhor conhecer o bom da vida com alguém da família primeiro. Foi nesse momento que alguém chegou em casa e consegui me soltar e correr. Dias depois contei pra minha mãe. Ela disse que era coisa de homem. Que eu não ligasse e nem contasse para o meu pai. Que evitasse ficar sozinha com ele e que não usasse mais roupas curtas. Me senti um lixo, um objeto e proibida de ser eu mesmo. Meses depois nova tentativa. Me perguntava por quê? Será por conta da minha cor? [...]. (Estrela, aluna do 2º semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

A fala de Estrela, carregada de emoção e lágrimas, alimentou ainda mais uma atmosfera reflexiva. Seu desabafo surge como vozes silenciadas durante tanto tempo, que finalmente conseguem ecoar.

Namoro um homem negro. Mesmo sendo branca, quase sempre me senti pertencente e atraída pela cultura negra. Meus melhores amigos são negros. Gosto do jeito, da cor, dos traços, da cultura, dos valores. Me identifico. Na minha cabeça sempre pertenci a essa tribo, a esse povo. Uma vez me chamaram de ‘nega branca’. Amei esse apelido; pena que não pegou. Foi por isso que não pensei duas vezes em participar dessa formação. Agora, descubro que meu pertencimento não está só em minha cabeça, meu corpo, meu sangue e minha alma também são negros. Tenho orgulho disso! Não deveria? (Docinho, aluna do 5º semestre do curso de licenciatura em Física).

Docinho delinea o estereótipo do que gostaríamos de vislumbrar na sociedade. Uma postura consciente e imaculada de traços racistas e preconceituosos. Um bálsamo agradável nesse momento.

‘Negro não presta’, ‘quando não faz na entrada, faz na saída’, ‘se negro fosse caminho, eu só andaria por atalho’, ‘Nunca namore um homem negro, eles são fedidos’. Parece mais uma cartilha de maus tratos, mas eu ouvia isso quando criança e principalmente quando adolescente. (Arara-azul, aluna do 5º semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

A tristeza na fala de Arara-azul reforça posturas e comportamentos que infelizmente ainda são gritantes, se fazendo ouvir pelos quatro cantos de nosso país e que desconstroem o mito da democracia racial. Fanon (2024) já nos alertava nesse sentido.

Como percebido os relatos foram marcantes. Em especial o desabafo regado com lágrimas da aluna Sombra que, em muito se assemelha ao depoimento de Meijer (2012) mencionado neste trabalho. O acolhimento aliado ao ambiente que procuramos gerar favoreceu a criação de uma atmosfera propiciadora de bons frutos.

Ao findar a enriquecedora socialização, os olhares estavam todos direcionados a imensidão abstrata de cada horizonte subjetivo. Foi preciso retirar suavemente o som que

ecoava da caixinha de áudio que levava, a fim de que os olhares e atenções fossem canalizados para mim, enquanto professor formador.

Estava na hora de locupletarmos ainda mais aquele momento com olhares mais treinados e robustecidos por tantas outras experiências e leituras. No epicentro de nossas ideias, uma dúzia de pensadores foram convidadas a permear nossas mentes com suas elocubrações pertinentes, embasadas e profícuas.

Autores como Freyre (1933), Priori (2016) e Gomes (2013) foram referências que nos ajudaram a conhecer e compreender com mais profundidade a história do povo brasileiro e como as narrativas manipularam a percepção dos fatos no decorrer de nossa trajetória enquanto povo. O mito da democracia racial, amplamente democratizado a partir de meados dos anos 1930, finalmente teve sua reputação negativizada à medida em que a lucidez dos fatos emerge.

Freire (1996) nos alertou sobre como a escola tradicional privilegiou uma visão positivista dos fatos na medida em que criou e reproduziu estereótipos que ainda hoje são sentenciados em não poucos livros didáticos, como por exemplo, a predominância da visão dos vencedores em detrimento da importância de outros grupos marginalizados, como os afrodescendentes, por exemplo.

Em momento subsequente sedimentou-se a necessidade de uma educação decolonial como força disruptora capaz de implodir estereótipos largamente sedimentados em nossa memória no decorrer da história. Nesse viés ideológico as deliberações de Mignolo (2003) e Quijano (2007) foram de uma proficiência ímpar uma vez que nossa visão foi suleada por uma nova perspectiva da história que, via de regra, vem ocultada na grande maioria dos livros didáticos; sobretudo os de História.

Ainda seguindo a linha de raciocínio esboçada acima, outros teóricos da envergadura de Meijer (2012), Fanon (2024), Peçanha (2008) e Rodrigues (2023) fizeram parte de nosso cardápio principal de autores não presenciais responsáveis pela construção de robusto pavimento de interseções, possibilidades e tessituras. Suas colaborações lastrearam solidamente nossa visão no que tange a questões mais preeminentes de todo esse arcabouço histórico-social e cultural. Fizemos coro com eles, notadamente com Meijer (2012) e Fanon (2024), sobre a necessidade de um protagonismo preto não vitimista que alimente uma calcificada ideia de pertencimento e ancestralidade como motivos de orgulho e não apequenamento ou complexo.

Ao final dessa mesa redonda imaginária nossas mentes e coração estavam adubadas com a certeza de que a ancestralidade e o pertencimento não eram novidade, somente estavam hibernando no mais íntimo de nosso ser.

O segundo dia da pesquisa-formação, ocorrido uma semana depois, ancorou-se no trato com **“Estudos de Casos com Práticas de Combate ao Racismo”**.

Patton (2002) sugere que o grande objetivo de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno. De posse dessa colocação, entendíamos a pertinência dessa agenda em nossa formação haja vista que o combate ao racismo em sala de aula, invariavelmente iria se deparar com situações que demandassem um preparo prévio. E, para isso, nada mais adequado do que trabalharmos com a abordagem do estudo de casos em cima de duas situações-problema com abordagens sobre circunstâncias envolvendo o racismo no ambiente escolar.

Eis as situações que foram criteriosamente escolhidas e postas diante dos alunos:

a) Situação nº 01 – Lápis de cor:

Durante a realização de uma tarefa de desenhar o auto retrato com alunos de 2ª série o aluno M5 fez o desenho, mas não sabia que cor pintar. Segue o diálogo:

Professora: *Qual é sua cor?*

Aluno M5: *Preto!*

Professora: *Você não é preto, é negro.*

Um colega ouvindo a conversa, disse:

Mm3: *Você é marrom!*

Logo depois M5 foi procurar o lápis de cor e perguntou:

M5: *Qual a cor do lápis para pintar o negro?*

A professora abriu a caixa e pegou o lápis preto. M5 olhou para a professora, olhou para o lápis, ficou sem reação, voltou ao seu lugar e, segue seu desenho. O resultado do diálogo influenciou na cor do desenho, pois M5 desistiu de pintar o restante do desenho, começou a pintar as pernas de uma cor, desistiu e disse:

- *Não quero mais pintar!*

Questionamento: Enquanto professora dessa sala de aula, que resposta você daria a criança? Por quê?

b) Situação nº 02 – As fadas são brancas:

A equipe de teatro da escola de ensino médio X está ensaiando a peça “Sapatinho de Cristal” para o Dia da Criança. A peça será apresentada nas escolas públicas e privadas de educação infantil e ensino fundamental I da cidade. A peça tem fada, cinderela e tudo mais. A aluna escolhida para fazer a fada é negra. Quando ela foi apresentada para esse papel, uma das colegas rapidamente exclamou:

*- As fadas sempre são brancas. Como é que ela pode ser fada? Quero dizer...as crianças vão achar estranho, professora. Uma fada negra não pode.*

Questionamento: Como você trataria essa questão junto a sua equipe de teatro?

Para essa etapa valeu-se das colocações de Schön (1992) e Merseth (2018). O primeiro nos reporta ao trinômio “reflexão da reflexão-na-ação”. Era exatamente nossa intenção aos instigar nossos alunos com as situações apresentadas, uma vez que as soluções encontradas refletiriam a visão dos futuros professores sobre as temáticas.

Merseth (2018), por sua vez, nos encoraja a reorganizarmos nossa perspectiva a fim de que novos caminhos e alternativas fossem encontradas. Esse realinhamento de ponto de vista proposto por ela, certamente iria redimensionar outras possibilidades exequíveis dentro de um contexto específico.

Via de regra, as respostas encontradas transitaram dentro de uma visão altruísta, humanitária e imbuída de uma prática estabelecidamente antirracista; muito embora ainda percebamos o despreparo de parte considerável no trato com essas questões. Vejamos algumas.

Honestamente não saberíamos o que fazer de imediato. É uma situação para a qual nunca fomos preparados. Provavelmente iríamos conversar com a criança e perguntar o porquê da desistência. Também poderíamos dizer que a cor dela não era feia pois ela fora criada por Deus. (Preciosa e Angel, respectivamente, alunas do 3º e 5º semestres do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

O aparente despreparo diante da inusitada situação marca as falas de Preciosa e Angel. Não obstante, prevalece uma postura de bom senso que, ao final, poderia servir como bom desfecho para a situação.

Mesmo reconhecendo a dificuldade da situação, não concordamos com a atitude da professora. Teríamos levado o aluno a refletir sobre a cor dele e que o lápis da cor preta ou marrom seria sim o que mais se aproximava de sua tonalidade de pele. (Sombra e Valente, alunas do 8º semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas).

Sombra e Valente optaram por levar o aluno a uma reflexão consciente; permitindo-nos o vislumbre com nuances generosas de ideias freirianas (2002).

Diríamos que as fadas eram sim retratadas na cor branca por conta de uma cultura racista; mas que nada impedia de a fada ser uma indígena, preta ou amarela. Mas é fácil responder assim agora. A bem da verdade é que na hora, acho que congelaríamos. Nunca fomos ensinados a lidar com isso em nosso curso. (Camponesa e Deise, respectivamente, alunas do 7º e 6º semestres dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Física).

A sinceridade nas respostas de Camponesa e Deise foram contagiantes diante da dificuldade que a situação, *a priori*, denotava.

Florzinha e Lindinha, por sua vez, optaram por uma saída mais proativa da situação. Essa postura nos remete a ponderações de Meijer (2019) e Fanon (2024).

Mesmo sem saber como agir do jeito certo, acho que nossa colocação era de que as fadas originalmente eram brancas realmente; mas isso não impediria de fazermos diferentes e mudarmos a maneira como algumas pessoas enxergavam e tratavam o negro. (Florzinha e Lindinha, respectivamente, alunas do 2º e 3º semestres dos cursos de licenciatura em Física e em Ciências Biológicas).

Os recortes acima transcritos nos permitem enxergar o viés antirracista estampado nas respostas, por mais que a didática empregada ainda careça de um maior embasamento e amadurecimento. Isso posto, ratifica nossa proposta inicial de investirmos com mais contundência nas formações continuadas com essa temática; sobretudo nos cursos de licenciaturas. Temos alunos dos semestres finais que foram honestos em reconhecer a dificuldade da situação pelo simples fato de que tais situações não serem abordadas no curso de licenciatura.

Histórica e culturalmente nosso país tem sérias dificuldades no enfrentamento ao racismo, como também em políticas voltadas a inclusão cujos efeitos sejam efetivamente práticos. Aranha (2002) e Gomes (2013) discorrem muito bem sobre esse campo. A escravização ainda mostra seus desdobramentos uma vez que, como pondera Gomes (2013), “não conseguiu que nos organizássemos e, sem o povo as instituições não têm raízes, a opinião não tem apoio, a sociedade não tem alicerces”.

Fato é que a recusa de alguns em responderem por não saberem a forma correta ou a abordagem adequada reflete o vazio existente nas licenciaturas observadas; sobretudo nas disciplinas da categoria pedagógica. São elas que deveriam assumir a vanguarda dessas abordagens por meio de estudos, debates e práticas que pudessem assegurar aos futuros docentes, um preparo minimamente adequado para o enfrentamento de situações dessa complexidade e magnitude.

Nossa formação-pesquisa continuou com proposições ousadas. Para o 3º e último encontro presencial a pauta foi debruçada sobre **Práticas Pedagógicas para a promoção da ERER**. Fazendo uso da pedagogia de projetos explicamos pormenorizadamente as principais partes componentes de um projeto e, após isso, os alunos deveriam, divididos em dois grupos, construir projetos, um para cada grupo, cuja temática fosse a mesma de nossa formação.

Tão logo recebidos os projetos em questão, o que consistiu no 4º momento da formação, percebeu-se a necessidade de que esses fossem meticulosamente lidos e analisados. Essa atividade de leitura e observância revelou que as produções dos alunos, apresentavam um não modesto raquitismo em sua estrutura, metodologia e embasamentos teóricos. Isso era esperado diante da heterogeneidade formativa dos alunos, oriundos de semestres e leituras diferentes.

Diante dessa “incompletude” opta por tecer comentários reservados, como devolutiva aos alunos, em nosso grupo virtual a fim de que eles soubessem as carências e alterações que os projetos demandavam.

Toda essa cenografia de partilhas, análises, ponderações e exaustivas - não obstante precisas - reflexões é a responsável por gerir - em sua fase quase preambular - de forma mais consistente o projeto **“Docência Antirracista: práticas e reflexões para a sala de aula”**. É esse projeto que se apresenta como nosso produto educacional. O que há algum tempo se configurava como uma arquitetura imagética de um projeto, agora, enfim, ganha corpo.

## 5 RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES À PESQUISA DE CAMPO

Por mais embasamento teórico que se busque e/ou se tenha é de fundamental importância o trabalho de pesquisa em campo; uma vez que o mesmo proporcionará mais robustez e respaldo às nossas ideias. Isso reiterado, passaremos a pormenorizar a saga da coleta de dados iniciada logo após o término de nossa pesquisa-formação.

Passado um mês do término de nossa formação-pesquisa de Combate ao Racismo no Ambiente Escolar, retornamos ao IFCE – campus Acaraú para a etapa de coleta de dados. Docentes da área pedagógica e discentes constituíram nosso universo pesquisado. Os dois grupos pertencentes aos cursos das licenciaturas em Ciências Biológicas e Física; sendo 13 alunos (65%) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e 7 alunos (35%) do curso de licenciatura em Física.

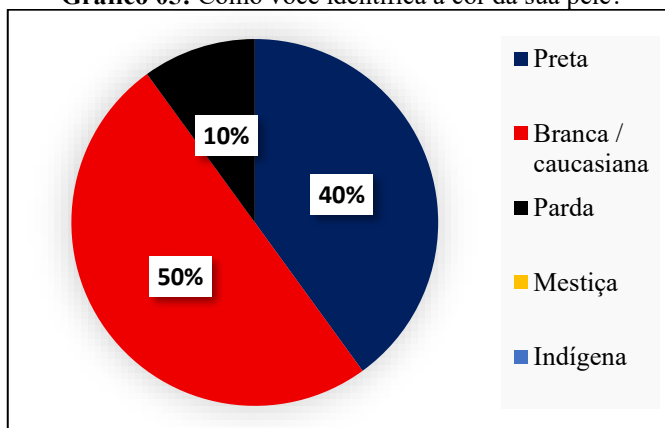
### 5.1 Questionário aplicado aos discentes

No que se refere aos discentes, trabalhou-se com um grupo heterogêneo de 20 alunos. Os mesmos que participaram de nossa pesquisa-formação. O questionário foi formado por 14 questões objetivas de múltiplas escolhas, que agora passaremos a detalhar, seja por meio de gráficos ou apenas em termos percentuais.

#### 5.1.2 Dados Pessoais

A seção I de nosso questionário se deteve em coletar os **dados pessoais** dos entrevistados. No que se refere ao **gênero**, do universo de 20 alunos pesquisados, 5% se identificou como masculino e 95% se autodefiniram como pertencentes ao gênero feminino. Muito embora o questionário contivesse opções como transgênero e não binário, dentre outras opções, inclusive auto descritivas, nenhum participante optou por assim selecionar.

A totalidade de nossos entrevistados se encaixa na faixa etária entre 18 e 25 anos. No quesito de identificação quanto à cor da pele eis o que obtivemos como resposta:

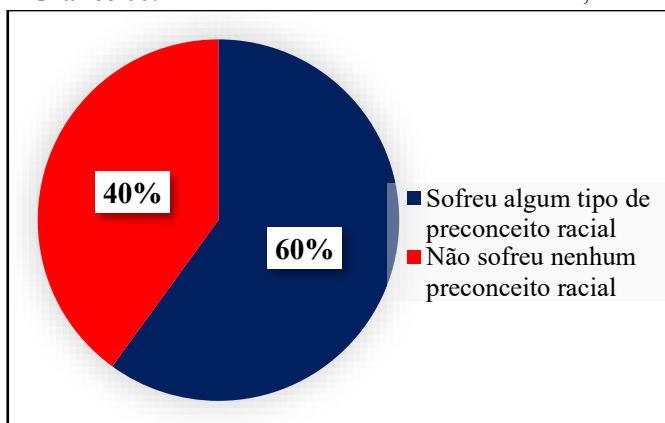
**Gráfico 05:** Como você identifica a cor da sua pele?

Fonte: O autor (2025)

Oito alunos se identificaram como tendo a cor da pele preta, dois alunos como tendo a cor da pele parda e dez alunos como tendo a cor da pele branca. As demais opções não foram escolhidas por nenhum aluno.

### 5.1.3 Dados sociais

A segunda seção do questionário teve a curiosidade em instigar nos entrevistados o aspecto social. A única pergunta dessa seção era se durante a infância e/ou adolescência o entrevistado tinha enfrentado, ou não, alguma situação de cunho preconceituoso.

**Gráfico 06:** Durante sua infância e/ou adolescência, você:

Fonte: O autor (2025)

Diante dos desdobramentos trazidos pelas respostas foi possível ainda afirmar que 75% dos entrevistados afirmaram que já presenciaram alguma situação de preconceito; apenas 1% afirmou que não sofreu e nem presenciou nenhum tipo de preconceito racial e que 60% não somente presenciaram, mas também sofreram algum tipo de preconceito racial. A totalidade

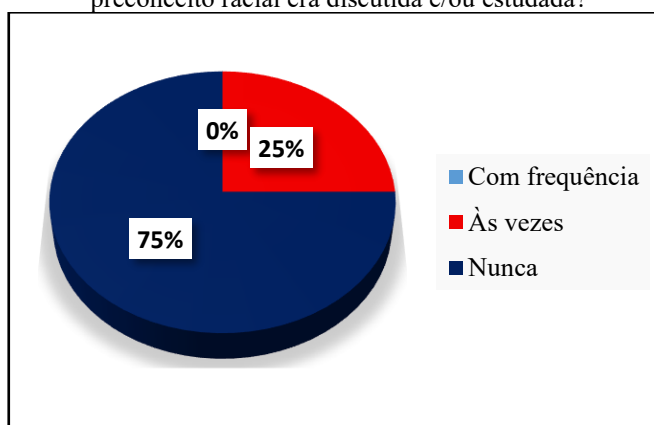
dos entrevistados que sofreu algum tipo de preconceito racial também presenciou essa conduta vergonhosa.

#### 5.1.4 Dados escolares / acadêmicos

Do total de alunos entrevistados, 10% são do curso de Licenciatura em Física e os demais cursam licenciatura em Ciências Biológicas. Os licenciandos em Física estão cursando os semestres intermediários (4º e 5º semestres); ao passo que os licenciandos em Ciências Biológicas estão mais pulverizados por todos os semestres do curso.

Quando perguntados se “na escola, durante o ensino fundamental e médio, como era a frequência com que a questão sobre preconceito racial era discutida e/ou estudada?”, eis o que colhemos:

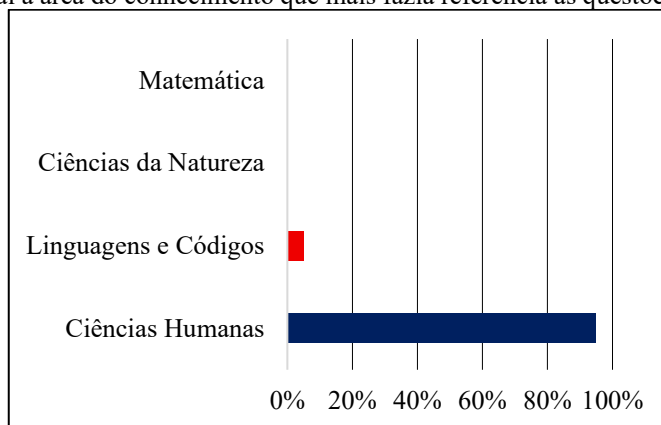
**Gráfico 07:** Na escola, durante o ensino fundamental e médio, como era a frequência com que a questão sobre preconceito racial era discutida e/ou estudada?



Fonte: O autor (2025)

Como visto, percebeu-se que o trato com a temática em questão, nem de longe está no centro das proposições da agenda educacional revelado pelos alunos pesquisados. O que deveria ser regra continua sendo exceção. A configuração do gráfico não somente causa espanto como traz enorme preocupação principalmente quando constatamos que a totalidade dos entrevistados são egressos da Educação Básica há menos de 5 anos; ou seja, ainda é uma realidade insistente em nossas escolas.

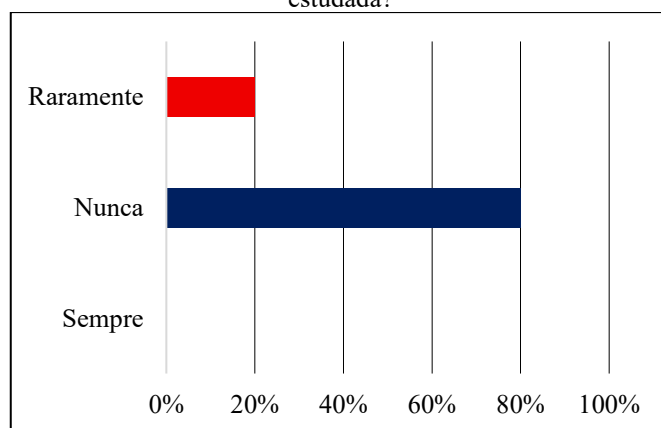
A pergunta seguinte procurava descobrir qual seria a área do conhecimento que mais fazia referência às questões afro-brasileiras. Eis os resultados:

**Gráfico 08:** Qual a área do conhecimento que mais fazia referência às questões afro-brasileiras?

Fonte: O autor (2025)

A quase totalidade dos alunos entrevistados afirmou que era a área de Ciências Humanas (CH) mais fazia referência às questões afro-brasileiras. Apenas 5% afirmaram que era na área de Linguagens e Códigos (LC) e nenhum dos entrevistados respondeu que era na área de Ciências da Natureza (CN).

A oitava pergunta da entrevista questionava com que frequência nas aulas de História, Língua Portuguesa e Artes a questão afro-brasileira era estudada. Eis o que colhemos:

**Gráfico 09:** Com que frequência nas aulas de História, Língua Portuguesa e Artes a questão afro-brasileira era estudada?

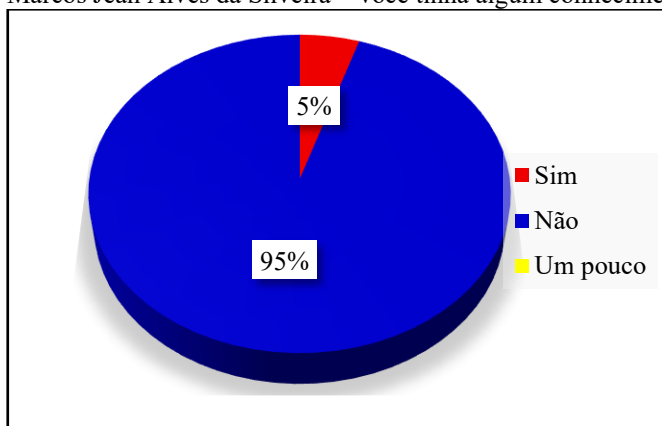
Fonte: O autor (2025)

Reforçando o que havia sido ventilado na questão anterior a grande maioria afirmou que a questão afro-brasileira não era estudada nas aulas de História, Língua Portuguesa e Artes. Quatro alunos, 20% do total, responderam que raramente essa temática era abordada e nenhuma dessas disciplinas tocava sistematicamente nesse assunto.

A próxima pergunta do questionário foi de encontro ao conhecimento da lei nº 10.639/2003. A questão foi: “antes da formação “O Combate ao Racismo em Sala de Aula” - promovido pela UNILAB cujo formador foi o professor Marcos Jean Alves da Silveira – você

tinha algum conhecimento da lei em pauta. Vejamos como eles responderam:

**Gráfico 10:** Antes da formação “O Combate ao Racismo em Sala de Aula” - promovida pela UNILAB cujo formador foi o professor Marcos Jean Alves da Silveira – você tinha algum conhecimento da lei nº 10.639/2003?

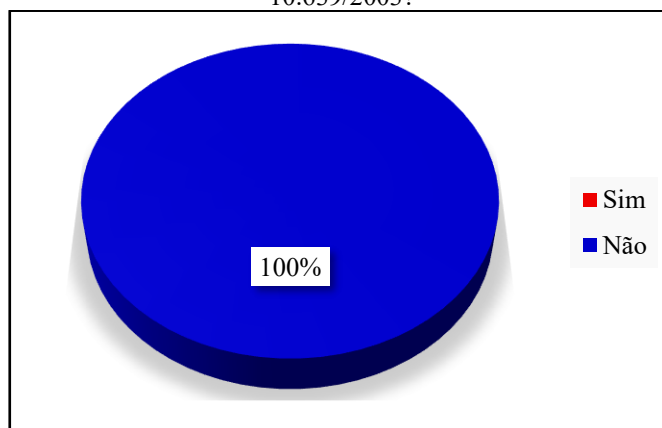


Fonte: O autor (2025)

Diante da pergunta em pauta, 19 alunos (95%) afirmaram que antes da formação mencionada, eles não tinham qualquer conhecimento da lei em questão; ao passo que 1 aluno (5%) assegurou que tinha sim conhecimento da lei mesmo antes da formação.

A pergunta seguinte se debruçava sobre se nas universidades havia atenção, nas diversas disciplinas, sobre a questão do preconceito racial e a lei nº 10.639/2003. Essas foram as respostas:

**Gráfico 11:** Na universidade há atenção nas diversas disciplinas sobre a questão do preconceito racial e a lei nº 10.639/2003?



Fonte: O autor (2025)

Como visto 18 alunos, ou seja 90%, afirmaram que não havia essa atenção com a temática abordada; enquanto que somente 02 alunos, ou seja 10%, disseram que esse cuidado só acontecia muito esporadicamente.

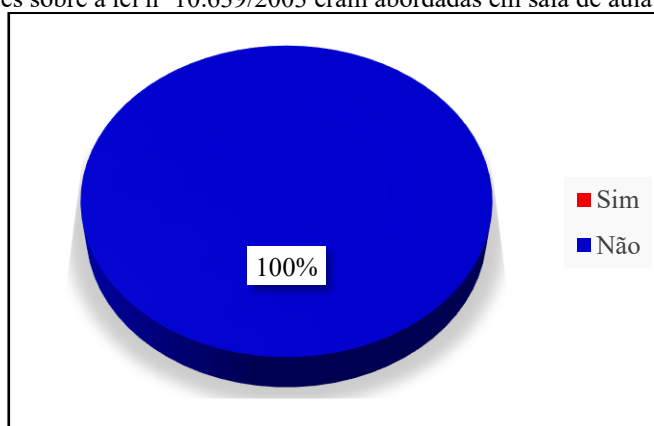
A próxima pergunta foi bem mais pragmática. A questão de número onze inquiria se as disciplinas pedagógicas costumavam trabalhar a lei nº 10.639/2003 em sala de aula. Os

resultados apontados informaram que nenhuma disciplina pedagógica trabalhava com recorrência essa temática.

A questão doze aprofundava ainda mais a pergunta anterior quando inquiria se a disciplina pedagógica de Didática Geral incluía em seu currículo o estudo da lei nº 10.639/2003. Mais uma vez houve unanimidade na resposta negativa. Todos os 20 alunos afirmaram que não havia essa preocupação por parte do currículo em Didática. Vale pontuar que do universo de alunos pesquisados 7 alunos, ou seja 35%, não tinham conhecimento de Didática uma vez que a mesma somente é vista no 4º semestre de ambos os cursos de licenciaturas e esse grupo de alunos ainda estava entre o 1º e o 3º semestres.

A penúltima pergunta indagava se questões sobre a lei nº 10.639/2003 eram abordadas em sala de aula de modo satisfatório. Como pode ser observado no gráfico abaixo a totalidade dos alunos inquiridos informou que as questões sobre a lei em pauta, quando abordadas, não o eram adequadamente.

**Gráfico 12:** Questões sobre a lei nº 10.639/2003 eram abordadas em sala de aula de modo satisfatório?



Fonte: O autor (2025)

O questionário finalmente chegou à sua última, e não menos importante, interpelação. A questão foi “você, enquanto estudante de licenciatura, acredita que a universidade está lhe preparando para lidar com a questão racial em sala de aula?”. O gráfico que exibe os resultados das respostas à essa pergunta pode perfeitamente ser uma cópia do anterior, haja vista que a totalidade dos 20 alunos respondeu “não”.

## 5.2 Questionário aplicado aos docentes

Muito embora a aplicação do questionário aos alunos tenha trazido dados reveladores e substanciais para nossa pesquisa, entendemos ser razoável captarmos parte da visão dos

professores da área pedagógica do IFCE campus Acaraú sobre a mesma temática. Desta feita, dos quase dez professores que compõem esse núcleo das disciplinas pedagógicas, conseguimos a resposta da metade deste grupo e, a exemplo do ocorrido com os discentes, também trabalhamos com codinomes a fim de resguardar a identidade de cada um.

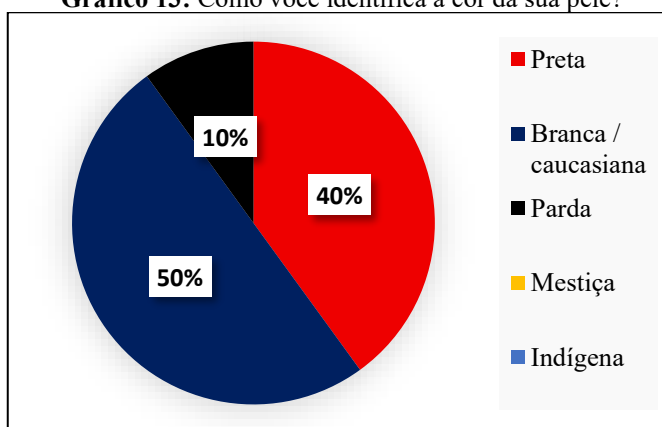
Nossa pesquisa se tratava sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03 com o intuito de avaliar os avanços e desafios da implementação dessa lei nas escolas brasileiras. O questionário era dividido em duas seções: os dados pessoais e os dados profissionais.

### 5.2.1 Dados pessoais

A primeira seção do questionário se debruçava sobre os dados pessoais. Dos 04 professores que responderam ao questionário proposto, a totalidade se encaixava na faixa etária acima dos 40 anos de idade. No que se refere ao gênero, 50% dos entrevistados se identificaram como sendo masculinos e a outra metade como sendo pertencente ao gênero feminino.

Nossa terceira pergunta inquiria sobre a origem étnica. As respostas foram assim colocadas: 50% de identificaram como sendo pretas, 25% como sendo branca e os outros 25% como sendo da composição étnica parda. Estas respostas podem ser melhor visualizadas no gráfico abaixo.

**Gráfico 13:** Como você identifica a cor da sua pele?



Fonte: O autor (2025)

### 5.2.2 Dados profissionais

A segunda e derradeira seção do questionário tratava dos dados profissionais. Tivemos 11 questões que buscavam descortinar algumas especificidades que trataremos nos próximos parágrafos.

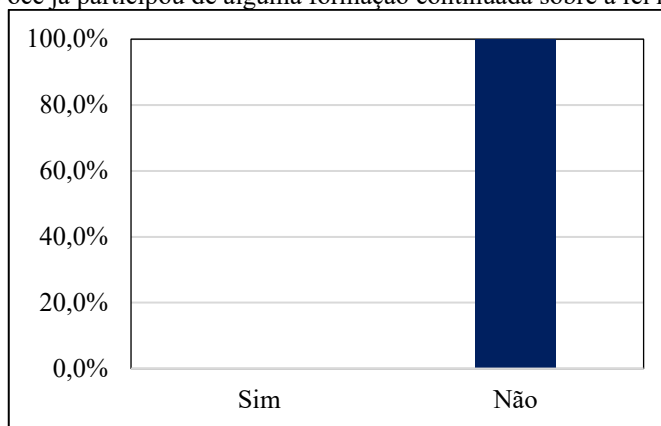
As perguntas iniciais dessa seção buscavam saber o tempo de profissão, a área do conhecimento de atuação, como também o nível de escolaridade. 75% responderam que eram professores entre 15 e 20 anos e 25% afirmaram que estavam na profissão entre 10 e 15 anos. A totalidade dos professores respondentes informaram que atuavam na área de Ciências Humanas, sendo 50% com o título de doutores e a outra metade com o título de mestres.

Todos os professores inquiridos afirmaram que tinham conhecimento da lei nº 10.639/2003; sendo que a metade disse que tal familiaridade ocorreu em cursos de pós-graduação, 25% alegaram que foi na faculdade e os outros 25% pontuaram que havia sido em formações docentes.

A próxima pergunta abordava o seguinte questionamento “na instituição onde você trabalha, há momentos no planejamento para estudo e discussão da lei nº 10.639/2003?”. Houve unanimidade na resposta em afirmar que não havia esses momentos.

Ainda tendo a lei supramencionada como temática abordada, a pergunta seguinte inquiria se a “lei nº 10;639/2003 estava incluída no Plano Pedagógico dos Cursos do IFCE campus Acaraú”. 75% informaram que não tinham conhecimento e apenas 25% disseram que sim. Em seguida foi inquirido se eles já haviam participado de alguma formação continuada sobre a referida lei. Ao responderem a esse questionamento, 100% dos professores afirmaram que nunca participaram, como demonstra o gráfico abaixo.

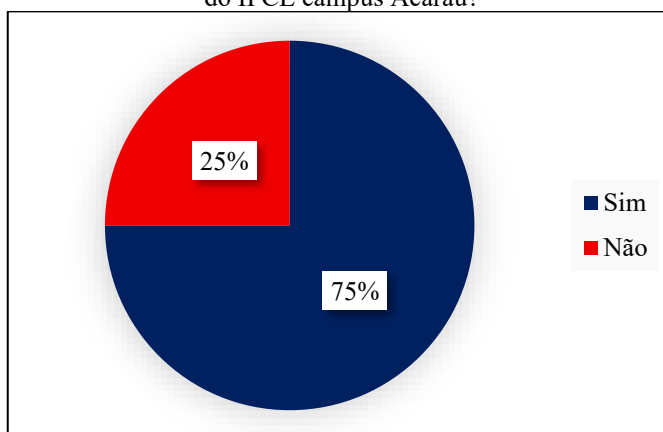
**Gráfico 14:** Você já participou de alguma formação continuada sobre a lei nº 10.639/2003?



Fonte: O autor (2025)

A penúltima pergunta buscou saber se o docente já havia presenciado momentos de manifestação racista e/ou discriminatória entre alunos no ambiente do IFCE campus Acaraú. As respostas podem ser melhores visualizadas no gráfico abaixo.

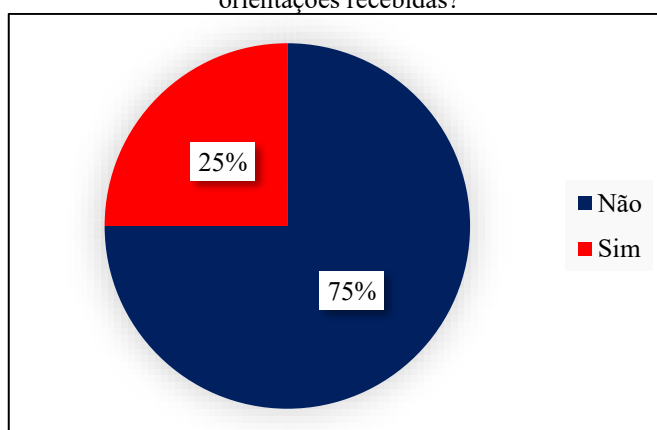
**Gráfico 15:** Você já presenciou momentos de manifestação racista e/ou discriminatória entre alunos no ambiente do IFCE campus Acaraú?



Fonte: O autor (2025)

A última pergunta do questionário indagava se o profissional se sentia apto para lidar com conflitos raciais em sala de aula a partir das formações e orientações recebidas. As respostas estão explicitadas em forma de gráfico logo abaixo:

**Gráfico 16:** Você se sente apto para lidar com conflitos raciais em sala de aula a partir das formações e orientações recebidas?



Fonte: O autor (2025)

## 6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Muito embora o Brasil tenha avançado em seu discurso e leis a respeito das relações étnico-raciais, ainda há lacunas consistentes em trabalhos de pesquisas como também na formação de docentes para lidar de forma satisfatória com questões de conflito preconceituosos em sala de aula. Santomé (2008, p 19) declara que “se a diversidade cultural é um valioso legado, as instituições escolares têm que colaborar para a manter, sendo necessário englobar esta pluralidade cultural nos conteúdos curriculares a trabalhar nas aulas e nas escolas.”

Sob a égide das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001) que definem competências fundamentais ao desempenho profissional a fim de que se consiga trânsito livre para o compromisso com valores basilares de uma sociedade democrática, e ainda conscientes da função social da escola, faz-se necessário domínio dos conteúdos expostos em leis, resoluções e decretos e sua aplicação na rotina da sala de aula. Para isso, as Instituições de Ensino Superior, precisam desinformar as formas das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura e compreenderem que as mudanças que se prega, começam com a promulgação de leis, mas se efetivam com novas formas de se caminhar.

Acredita-se que não há como avançar na efetivação dessas leis em sala de aula ignorando um dos sujeitos basilares nesse processo que é o professor. Nessa linha de pensamento, esse projeto de pesquisa buscou se debruçar sobre essa questão.

Partindo do pressuposto de que a matriz curricular das disciplinas pedagógicas do IFCE é predefinida, caminhando para uma unidade em todos os campi, propor uma alteração nesse componente curricular se configura como uma missão inadequado para esse momento.

Ante ao exposto, consideramos oportuno apresentar uma proposta de pesquisa-formação como embrião de um projeto maior com pretensão de evoluir para um projeto macro que alcance professores da educação básica da Região Geográfica Imediata de Acaraú.

O arcabouço de tessituras até então desenhado aponta para uma sólida percepção quanto à necessidade preeminente de se trabalhar uma formação continuada de professores. Essa intelecção foi validada em nossa pesquisa de mestrado e chancelada de forma mais pujante na pesquisa-formação. Sendo assim, nosso produto educacional se tornou plural: 1) um projeto de formação continuada para práticas e reflexões antirracistas e 2) uma cartilha de combate ao racismo em sala de aula. Ambos se destinam a professores e gestores da Educação Básica.

O que inicialmente sinalizava para um sólido projeto pedagógico, passa a contar também com uma cartilha de caráter mais lúdico, não obstante, com nuances de perspicácia e pertinências. É pertinente fortalecer a premissa de que a dupla, projeto e cartilha, podem (e

devem) dialogar entre si. Tal comunhão é perfeitamente exequível, sobretudo porque os dois produtos educacionais em questão focam, principalmente no binômio: a implementação da lei em questão e o combate ao racismo no ambiente escolar.

A complexidade que nasce com a implantação da lei 10.639/2003 em campos curriculares sempre tão rígidos e refratários e ausência da coragem de sair da falácia, do discurso vazio e, conseqüentemente inoperante é uma realidade que não pode ser ignorada, mas que nos chama à tomada de posição.

Tanto o projeto **Docência Antirracista: práticas e reflexões para a sala de aula**, como a cartilha **“O antirracismo na escola: aprendendo a combater o preconceito todos os dias”**, enquanto cernes do produto educacional, é canal facilitador para esse processo de formação pois busca contribuir para construção, discussão e reinvenção de fazeres e saberes pedagógicos que possibilitem o pensamento simultâneo entre identidade e diferença, possibilitando assim um clima sadio e harmonioso entre a diversidade que nos singulariza.

Essa sugestão será feita mediante resultado da pesquisa, com apresentação da dissertação elaborada.

Sabe-se que incluir esse tema na formação dos docentes é ponto indiscutível rumo a concretização das leis que se deseja efetivar. Faz-se necessário que se provoque o diálogo dos docentes com as relações étnico-raciais, a partir também de conteúdos não somente limitados a Arte, Literatura e História.

O desafio que os docentes enfrentam tanto na teoria quanto na prática ao tratarem sobre essas questões em sala de aula, precisa ser visto e ponderado pelas instituições responsáveis pela formação inicial desses profissionais. Nessa ótica, cabe aqui lembrar Freire (2010, p. 98) quando declara que “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Essa intervenção se faz por meio das práticas pedagógicas que permitam a reflexão crítica de estudantes e profissionais da educação rumo a uma mudança de atitude consciente e de uma práxis libertadora.

Nosso produto educacional pode ser encontrado no seguinte endereço na internet: <https://drive.google.com/file/d/1VxH7T4eGdiUpo6AU8Hd8ye2cm3PXlhSp/view?usp=sharing>.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Educação é uma obra que não termina nunca. E não chega a ser perfeita só porque isso desejam os governantes.  
(Lourenço Filho, 1940).*

Finalizando nossa conversa, é de elevada pertinência deixar registrada algumas ponderações a fim de que a impressão obtida, após a leitura, não seja embaçada por outros olhares.

Em primeiro lugar, o trato com Educação das Relações Étnico-raciais tem se configurado como um desafio perene mesmo vivendo em um contexto sob a égide de uma lei da envergadura da 10.639/2003. Não foi diferente durante a elaboração deste trabalho; portanto, é insito que nele se encontrem lacunas e insuficiências.

Em segundo lugar, a espinha dorsal que sustenta esse trabalho, sobretudo no que tange a metodologia e aos objetivos, parte de um contexto muito particular uma vez que os olhares se direcionam para os dois cursos de licenciatura do IFCE – campus Acaraú, a saber, em Ciências Biológicas e em Física. Logo, muitas proposições aqui defendidas convergem para essa geografia.

Finalmente, mas não menos importante, a proposta do produto educacional aqui desenhada é fruto de uma empolgação genuína deste pesquisador em acreditar que é cabalmente exequível sermos agentes protagonizadores de mudanças por meio da educação. Portanto, é natural que esse produto careça de toques e retoques de quem tem nesse tema uma fascinação peculiar.

Quando esse trabalho migrou do plano das ideias para o plano da escrita toda a pesquisa feita tão somente corroborou com elasticidade o que já se sabia, mesmo que esse saber preambular estivesse sedimentado em uma escala inferiorizada pela ausência de algumas dezenas de fatos. Dito isso, as pretensões iniciais somente ganharam robustez. A imprescindibilidade e urgência de se trabalhar com a EREER como formação inicial de professores diante de um cenário crepitante de racismo estrutural em que nossa sociedade está imersa é ação basilar e inquestionável se realmente se deseja alcançar a concretude do que a lei em questão expõe.

Na primeira categoria do aporte teórico deste trabalho foi ponderado que quando o passado é sequestrado da memória de um povo, torna-se descomplicada a tarefa de reescrita da história. Ruminando com mais afinco algumas seções da história brasileira angustia-nos a facilidade com que temos desprezado os fatos e abraçado narrativas falaciosas como se verdade

elas fossem. Em se tratando do racismo a engenharia dessas narrativas construiu uma fortificação ideológica tão sórdida que ainda hoje, decorridos meio milênio da chegada dos primeiros escravizados africanos ao Brasil, essa construção ainda resiste.

Graças a História, os fatos veem à tona. Assim sendo, e, na contramão do mito da democracia racial, pode-se categorizar que o racismo existe. Infelizmente, o racismo e seus desdobramentos ainda se configuram como incômodo *modus operandi* da sociedade brasileira. Mas aqui descortina-se o epicentro de outro grave e estarrecedor problema. Ter ciência desse entrave simplesmente por conhecimento é infecundo por si só. Há que se compreender que esse saber não deve ser desacompanhado de ações reparativas como a que esse trabalho propõe mediante o produto educacional aqui apresentado.

Saber só por saber ou para não ser confundido com alguém alienado ou ignorante, sem a intencionalidade em mudar o cenário e fazer as devidas restaurações é quase tão passível de culpabilidade quanto os causadores de tão horripilante cenário. Em nenhum momento o conhecimento dessa realidade deveria silenciar, perpetuar ou piorar uma situação estruturante de nossa história, cultura e sociedade. Ao contrário, deveria transformar.

A história é atrevidamente irreversível<sup>24</sup>. A história não volta, é fato. Diante disso, os homens são iguais e totalmente impotentes. No entanto este fato não os exime da condição de responsáveis por não se deixarem seduzir pelas injúrias recebidas pela história que nos foi repassada levemente por meio de narrativas tendenciosas.

Isso posto é conveniente tonificar que apesar da lei 10.639/2003 ter alcançado sua maioria os percalços ainda gravitam no entorno da pesquisa, bem como de seus desdobramentos e intenções. Nessa mesma linha de raciocínio é assustador constatar que apesar da EREER já fazer, há algum tempo, parte da agenda educacional, a resistência de alguns aos ventos das mudanças que frequentemente irrompem, pegando carona nas asas da História, persiste e, em alguns casos, tem aumentado.

Tais colocações somente corroboram parte do que foi delineado neste trabalho quando se ponderou que as leis, por si só são insuficientes. Trocando em miúdos, por que não se consegue, de forma eficiente, colocar em prática o que diz a letra da lei 10.639/2003? Como possibilitar o preparo dos professores para atender as determinações dessa lei fazendo emergir uma educação antirracista?

---

<sup>24</sup> Não se está refutando aqui a teoria da História Cíclica, mesmo porque não é objeto de estudo dessa pesquisa. Essa afirmação está mais alinhada com a ideia do escritor norte-americano Mark Twain (1835 – 1910) que dizia que a história não se repete, mas por vezes rima.

Imersos nesses questionamentos e, considerando toda a pesquisa aqui registrada, somos levados a concordar com Munanga (2009, p. 17) ao defender que “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”. Os resultados obtidos a partir da pesquisa-formação realizada durante esse trabalho sinalizaram para a possibilidade, por meio da educação, de questionar e desconstruir os mitos erigidos ao longo da história no que se refere à superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Esta pesquisa não só reiterou essa certeza como nos instiga a não ignorarmos esse horizonte.

Em se tratando da educação e diante da exiguidade da lei, dos decretos, diretrizes, pareceres e depois de tudo sobre o que foi tratado neste trabalho, o que pode ser feito para mitigar ou equacionar tal entrave? Qual parte desse roteiro transformador é pertinente à educação? Dentro dessa colcha de retalhos de fatos e comportamentos, conflitos e inconformismos é que a proposta desse projeto foi emoldurada sob a forma também de objetivos que agora se consolidam com os resultados expostos no corpo desse trabalho e no produto educacional.

Durante as várias etapas dessa pesquisa foi consolidado a certeza de que é possível nos avizinharmos de um horizonte mais promissor se dermos a devida e especial atenção ao processo de formação inicial de nossos (futuros) professores ainda nos cursos de licenciaturas. Enquanto professor substituto do IFCE – campus Acaraú pude perceber como essa lei, na prática, ainda parece uma lei para inglês ver, tal a forma como ela é silenciada ou subutilizada nas disciplinas pedagógicas, sobretudo na disciplina de Didática. Tal cenário é igualmente recorrente em se tratando da educação básica.

Tendo como deixa o período em que fui professor substituto no IFCE – campus Acaraú, as perguntas dos parágrafos anteriores convergiram para a seguinte questão problematizadora: a inclusão da lei nº 10.639/03 nos componentes curriculares pedagógicos, das disciplinas pedagógicas nas turmas de Licenciaturas em Física e Ciências Biológicas do IFCE - Campus Acaraú podem contribuir na mudança de paradigmas nas relações étnico-raciais no processo de formação docente?

A partir de então o objetivo deste projeto de pesquisa foi estabelecido. A proposta é contribuir para discussões, análise e reflexão da abordagem sobre a EREER na formação inicial dos docentes considerando o componente curricular das disciplinas pedagógicas como possível mecanismo facilitador de desconstrução e (re)construção de paradigmas na efetivação das políticas e ações afirmativas municiando professores para o trato didático sob a égide da lei nº 10.639/2003 no IFCE - campus Acaraú.

Portanto, a proposta em se trabalhar com esses alunos-professores nasceu diante dessa aquarela de inquietudes. A primeira grande parte da pesquisa agora está concluída. Já nos provemos de aporte teórico e estabelecemos metucioso cronograma. Portanto, como dizem Beto Guedes e Ronaldo Bastos (1979) na música *Sol de Primavera*, “a lição sabemos de cor, **só nos resta aprender**”. Já temos conhecimento da lei, mas precisamos aprender a colocá-la em prática. E isso passa, invariavelmente, pela formação inicial e continuada de nossos futuros professores.

Esta pesquisa revelou que embora haja expressivas conquistas os desafios para uma educação descrita na lei nº 10.639/03 ainda não foram de todo resolvidos e que o caminho que se descortina a nossa frente ainda precisa de desbravamentos.

Os próximos passos sinalizam momentos de incógnitas uma vez que deveremos começar nossas visitas a um ambiente que pode ou não demonstrar amistosidade. Imagino que a receptividade dos alunos será aconchegante, assim como suas respostas às proposições oferecerão excelentes subsídios e dados para coleta e análise. Não obstante, não podemos pontificar a mesma acolhida por parte dos docentes, afinal de contas não são todos os professores que acenam de bom grado com intervenções em seu espaço de trabalho.

Destarte é imperativo que militemos no sentido de darmos voz às mudanças. Pois é somente assim que o sol de primavera poderá brilhar com todo o seu esplendor clarificando os próximos passos e desdobramentos desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/391/394>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- AMISTAD**, Direção: Steven Spielberg. Produção: Debbie Allen, Steven Spielberg e Colin Wilson. Local: DreamWorks Distribution (EUA), 1997. Mídia: 1 DVD.
- ANDRADE, Carlos. Drummond. (2000). **Nosso Tempo**. In C. D. Andrade. A rosa do povo (21 ed., p. 29-29). Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ANJOS da Guarda**. Intérprete: Leci Brandão. Compositor: Leci Brandão. In: ANJOS da Guarda. Intérprete: Leci Brandão. Rio de Janeiro: Som Livre, 1995. 1 CD, faixa 6.
- ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia: /Edusp, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2. ed. 2002.
- ARAUJO, G. C. de; CASSINI, S. A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.
- BÍBLIA. **Provérbios**. Português. A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. p; 846 – 880.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 04 jul. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 02 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 01 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em 02 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 02 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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**. Brasília, 2009. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em 10 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 24 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em 24 fev. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 08 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 01 de julho de 2015. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 06 mar. 25.

\_\_\_\_\_. **Annaes da Assembleia Nacional Constituinte**. Organizados pela Redação dos Annaes e Documentos Parlamentares. Vol. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 106. 1933.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em 03 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 mar. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v.13, n.37, p.45-57, jan-abr 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2023.

\_\_\_\_\_. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de. e GIL-PÉREZ, D. **A formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa Época. v. 6).

COMTE, Auguste. **Catecismo Positivista**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1934.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. Curitiba: Appris, 2018.

DELLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2003.

DIANGELO, Robin. **Não Basta Não Ser Racista, Sejamos Antirracistas**. 1. ed. São Paulo: Faro Editorial, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. 6. ed. São Paulo: Ubu, 2024.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará, dos Índios à Geração Cambeba**. Fortaleza: Tropical Editora, 1997.

FINETO, Maria Aparecida dos S. **Educação Matemática e Educação para as Relações Étnico-raciais: uma Revisão Sistemática da Literatura**. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado

em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31548>. Acesso em: 03 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 48. ed. Recife: Global Editora, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Laurentino. **1889: Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, 424p.

\_\_\_\_\_. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade étnico-cultural**. In: BRASIL, Programa de Desenvolvimento Continuado: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. **Portal Geledés**. São Paulo, 27 ago. 2011. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQiAz6q-BhCfARIsAOezPxmM\\_C0h37qCXHMWFK1YT1ZVus\\_t5zQfp4IT7qP\\_K0uorwa7ipyskeYaAiKSEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAz6q-BhCfARIsAOezPxmM_C0h37qCXHMWFK1YT1ZVus_t5zQfp4IT7qP_K0uorwa7ipyskeYaAiKSEALw_wcB). Acesso em: 12 fev. 2025.

GONÇALVES, N. G. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário**. Curitiba: Mimeo, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GUARNIERI, Fernanda Vieira e MELO-SILVA, Lucy Leal. **Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias**. **Psicologia & Sociedade**, 22(3), 486-498. São Paulo, 2011. Disponível em: [scielo.br/j/psoc/a/Pg847vgzgVgpCtWxLVXxcRz/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/psoc/a/Pg847vgzgVgpCtWxLVXxcRz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 07 mar. 2025.

GULLAR, Ferreira. **Corpo a Corpo com a Linguagem**. UEPG, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: 2024. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202407/censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao>. Acesso em: 20 mar. 2025.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1996.

KING, Martin Luther King Jr. **Discursos que inspiram: 'I Have a Dream'**, de Martin Luther King Jr. Plataforma de Inteligência Legal. 2016. Disponível em:

<https://www.projuris.com.br/blog/i-have-a-dream-de-martin-luther-king-jr-na-integra/>. Acesso em 18 fev. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação: Pedagogia e Didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, M.P.; REIS, E.M. Estudo de Caso como Estratégia de Ensino na Formação de Professores de Física. **Revista Ciência e Educação**, v.14, n.3, p. 557-74, 2008.

LOURENÇO FILHO. (1940). **A vida e a obra de nossos educadores**. Formação. Nº 19. Fev.

MARTINS, Elcimar S.; PIMENTA, Selma G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as) simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**. Viçosa (MG), v. 11, p. 1-17, 2020.

MEIJER, Rebeca de A. e S.; SILVA, Igor M. L.; DE ALMEIDA, Dionísio T. Didática Afrocentrada: A Construção de um Novo Paradigma na Componente Curricular Didática nos Países da Integração da UNILAB. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas (TO), v. 8, n. 67, p. 93 – 103, 2021.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A Formação Docente Afrocentrada da Unilab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**. Maceió, v. 11, n. 23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>. Acesso em: 12 fev. 2025

\_\_\_\_\_. **Valorização da Cosmovisão Africana na Escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MERSETH, K. K. (org.) **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil**. Instituto Península; Moderna. 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. Tradução de Isabella B. Veiga. *Revista X*. Curitiba, v.16, n. 1, p. 24 – 53. 2021.

\_\_\_\_\_. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103. 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MISUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline M. M. Rodrigues. **O Professor a ser formado na UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional** In: formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas PIERSON, Aline Helena Campos, SOUZA, Maria Helena A. O e (org). São Carlos: Editora, 311p, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 25, p. 71-81, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- NONO M. A., & MISUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 83 (203/204/205), 72-84. 2002.
- OLIVEIRA, Eduardo D. **A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.
- PATTON, M. G. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
- PEÇANHA, Érica. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.
- PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade**. 1. ed. São Paulo: UEPG, 2013.
- PRIORE, Mary del. **Histórias da Gente Brasileira: Volume 1 - Colônia**. São Paulo: Leya, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 93-126. 2007.
- REDAÇÃO. **Decreto nº 171**, de 20 de janeiro de 1890. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d171.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d171.htm). Acesso em 21 fev. 2025.
- RODRIGUES, Thiago Martins. Que Literatura para a ERER? Que ERER para a Literatura? **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre: 2023 v. 36 n. 1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/131276>. Acesso: 28 fev. 2025.
- SANT'ANNA, Wania. **Maior Presença de Negros no País Reflete Reconhecimento Racial**. Entrevistador: Bruno de Freitas Moura. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 24 dez. 2023. Disponível em <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em 03 mar. 2025.
- SANTOMÉ, J. *Multiculturalismo Anti-Racista*. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições, 2008.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, Universidade de Coimbra, s.v., n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide**. London: Routledge, 2016.

SANTOS, Milton. Como é ser negro no Brasil. **Portal Geledés**. São Paulo, 01 mar. 2016. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos/?gad\\_source=1&gclid=EAIaIQobChMI0qiFt-zoiwMV51RIAB3fJwGbEAAAYASAAEgLT\\_rPD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMI0qiFt-zoiwMV51RIAB3fJwGbEAAAYASAAEgLT_rPD_BwE). Acesso em 23 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, nº 40. Jan/abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92.1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Andressa Queiroz da.; ROCHA, Flavia Rodrigues Lima da. Formação de - professores e a lei 10.639/02: por uma descolonização do(s) saber (es) na escola. **Revista em Favor de Igualdade Racial**. Rio Branco-Acre, v. 3 n. 1, p. 01-20, ago/jan 2020.

SILVA, Joaklebio A. **Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2022.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOL de Primavera. Intérprete: Beto Guedes. Compositor: Beto Guedes e Ronaldo Bastos. In: Sol de Primavera. Intérprete: Beto Guedes. Rio de Janeiro: EMI, 1979. Faixa 1.

SOUZA, Elizeu C.; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. (Orgs) **Pesquisa narrativa, Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria (RS): Ed. da UFSM, 2017.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

STRUCHINER, M. et al. Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, p. 3-11, 1998.

**TODO dia era Dia do Índio**. Intérprete: Baby do Brasil. Compositor: Baby do Brasil. In Canceriana Telúrica. Intérprete: Baby do Brasil. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1981. Faixa 1.

THOMAZ, Marina. **Moralidade e dinamismo no direito**. Faculdade Mineira de Direito, 2017. Disponível em <https://fmd.pucminas.br/ninguem-pode-entrar-duas-vezes-no-mesmo-rio/>. Acesso em 15 de abril de 2024.

VAILLANT, D., & Marcelo, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327- 242, 2014.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2011.

VOLKMER, Márcia S.; CASTOLDI, Ana P.; WESTENHOFEN, Élin R.; RIEDI, Jéssica.; GREGORY, Júlia L.; JOHANN, Marina. Educação e diversidade cultural: culturas indígenas e africanas na sala de aula. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul. v. 17, n. 02, p. 52-63, jul./dez. 2015.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM E/OU MATERIAL PRODUZIDO DURANTE A FORMAÇÃO/PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ENFRENTAMENTO DO RACISMO ANTINEGRO: POTENCIALIDADES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS LICENCIATURAS EM FÍSICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE–CAMPUS ACARAÚ PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BAIXO ACARAÚ, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da (preencher com “a gravação e/ou filmagem”), AUTORIZO, por meio deste termo, que o pesquisador MARCOS JEAN ALVES DA SILVEIRA capture(m) fotografia e/ou filmagem e/ou gravação de voz de minha pessoa (ajustar conforme dados do TCLE) para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As fotografias, filmagens e gravações de voz (ajustar conforme dados da pesquisa) ficarão sob a propriedade e a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa (ajustar para equipe responsável pela pesquisa, quando houver). Terão acesso aos arquivos (completar com os nomes de quem poderá acessar os arquivos: pesquisador responsável, mestrando, doutorando etc.).

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;
6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao (à) pesquisador responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Acaraú.CE, 29 de maio de 2025.

---

(Nome completo do Participante da Pesquisa)

---

(Assinatura do Participante da Pesquisa)

---

MARCOS JEAN ALVES DA SILVEIRA  
(Nome e Rubrica do Pesquisador Responsável)

**QUESTIONÁRIO / alunos****I. DADOS PESSOAIS:**

1. Quanto ao gênero, como você se identifica?

Masculino.

Feminino.

Transgênero

Não binário

Outro.

Prefere não dizer.

Prefiro me autodescrever: \_\_\_\_\_

2. Idade

entre 18 e 25 anos.

entre 26 e 30 anos.

acima de 30 anos.

3. Como você identifica a cor da sua pele

Branco/Caucasiano.

Preta.

Parda.

Mestiça.

Indígena.

Outra.

**II. DADOS SOCIAIS:**

4. Durante sua infância e/ou adolescência você:

sofreu algum tipo de preconceito racial.

presenciou algum preconceito racial.

não sofreu e nem presenciou nenhum preconceito racial.

sofreu e presenciou preconceito racial.

não sofreu nenhum preconceito racial.

**III. DADOS ESCOLARES/ACADÊMICOS**

5. Curso em que está matriculado:

Ciências Biológicas.

Física

6. Na escola, durante o ensino fundamental e médio, a questão sobre preconceito racial era:

estudado e discutido em sala de aula com frequência.

às vezes era estudado e discutido em sala de aula.

nunca era discutido e estudado em sala de aula.

7. Áreas do conhecimento que mais fazia referência às questões afro-brasileira:

- (        ) Linguagens e códigos.  
(        ) Ciências Humanas.  
(        ) Ciências Físicas e Biológicas.  
(        ) Matemática.
8. Com que frequência nas aulas de História, Língua Portuguesa e Artes a questão afro-brasileira era estudada:  
(        ) sempre.  
(        ) raramente.  
(        ) nunca.
9. Você tem conhecimento da lei 10.639/2003 (se você fez parte da Formação “O Combate ao Racismo em Sala de Aula” promovido pela UNILAB cujo formador foi o professor Marcos Jean Alves da Silveira, favor responder com seus conhecimentos ANTES da formação):  
(        ) sim.  
(        ) não.  
(        ) um pouco.
10. Na universidade há atenção nas diversas disciplinas sobre a questão do preconceito racial e a lei nº 10.639/2003?  
(        ) sim.  
(        ) não.  
(        ) às vezes.
11. As disciplinas pedagógicas costumam trabalhar a lei nº 10.639/2003 em sala de aula?  
(        ) sim.  
(        ) não.  
(        ) às vezes.
12. A disciplina pedagógica de Didática Geral tem incluído em seu currículo o estudo da lei nº 10.639/2003?  
(        ) sim.  
(        ) não.  
(        ) às vezes.
13. Questões sobre a lei nº 10.639/2003 são abordadas em sala de aula de modo satisfatório?  
(        ) sim.  
(        ) não.
14. Você, enquanto estudante de licenciatura, acredita que a universidade está lhe preparando para lidar com a questão racial em sala de aula?  
(        ) sim.  
(        ) não.

**QUESTIONÁRIO / professor**

Caro Professor:

Estamos realizando uma pesquisa sobre a efetivação da **Lei nº 10.639/03** com o intuito de avaliar os avanços e desafios da implementação dessa lei nas escolas brasileiras. Solicitamos, portanto, sua ajuda respondendo a esse breve questionário.

**I. DADOS PESSOAIS**

1. Sua faixa etária
  - (        ) entre 25 e 30 anos de idade.
  - (        ) entre 31 e 40 anos de idade.
  - (        ) acima de 40 anos de idade.
  
2. Gênero: como você se identifica?
  - (        ) Masculino.
  - (        ) Feminino.
  - (        ) Transgênero
  - (        ) Não binário
  - (        ) Outro.
  - (        ) Prefere não dizer.
  - (        ) Prefiro me autodescrever (no quadro abaixo):
  
3. Como você identifica sua origem étnica?
  - (        ) Branco/Caucasiano.
  - (        ) Preta.
  - (        ) Parda.
  - (        ) Mestiça.
  - (        ) Indígena.
  - (        ) Outra.

**II. DADOS PROFISSIONAIS:**

4. Qual seu tempo de profissão?
  - (        ) Entre 1 e 5 anos.
  - (        ) Entre 5 e 10 anos.
  - (        ) Entre 10 e 15 anos.
  - (        ) Entre 15 e 20 anos.
  - (        ) Acima de 20 anos.
  
5. Em qual Área do conhecimento leciona?
  - (        ) Linguagens e Códigos.
  - (        ) Ciências Humanas.
  - (        ) Ciências Físicas e Biológicas.
  - (        ) Matemática.
  
6. Qual seu Nível de Escolaridade?
  - (        ) Especialista.

- (        ) Mestrado.  
(        ) Doutorado.
7. Tem conhecimento da Lei 10. 639/2003?  
(        ) Sim.  
(        ) Não.  
(        ) Parcialmente.
8. Onde obteve conhecimento da Lei 10.639/2003?  
(        ) Na faculdade.  
(        ) Na instituição em que trabalha.  
(        ) Em formações.  
(        ) Outros.  
Especifique: \_\_\_\_\_
9. Na instituição onde você trabalha, há momentos no planejamento para estudo e discussão da Lei 10.639/2003?  
(        ) Sim.  
(        ) Não.  
(        ) Raramente.
10. A Lei 10.639/2003 está incluída no Plano Pedagógico do Curso do IFCE – campus Acaraú?  
(        ) Sim.  
(        ) Não.  
(        ) Não tenho conhecimento.
11. Você já participou de formação continuada sobre a Lei 10. 639/2003?  
(        ) Sim.  
(        ) Não.
12. Em caso de resposta afirmativa na questão “11”, a(s) formações atenderam a sua necessidade de conhecimento?  
(        ) Sim.  
(        ) Não.  
(        ) Parcialmente.
13. Você já presenciou momentos de manifestação racista e/ou discriminatória entre alunos no ambiente do IFCE – campus Acaraú?  
(        ) Sim.  
(        ) Não
14. Você se sente apto para lidar com conflitos raciais em sua sala de aula a partir das formações e orientações recebidas?  
(        ) Sim.  
(        ) Não.  
(        ) Parcialmente

Grato por sua participação.

## ANEXOS

## Folder para divulgação da Formação Docente “Combate ao Racismo em Sala de Aula” como parte inicial da pesquisa-formação

**PROGRAMAÇÃO DO 2º DIA (04/06)**

**TEMA: ESTUDOS DE CASO COM PRÁTICAS DE COMBATE AO RACISMO**

13h: Vídeo de abertura “Ninguém Nasce Racista”

13h10: Leitura (reflexão) vídeo.

13h20: Estudo de casos:

- O que é;
- Utilidade pedagógica;
- Objetivo: desenvolver a capacidade para a resolução de situações-problemas por meio do estudo de casos em situações de racismo no ambiente escolar utilizando fundamentação teórica para embasamento e aprimoramento das proposições apresentadas.

13h45: Apresentação da proposta metodológica

13h50: 13h45: Apresentação EC – 01

15h15: intervalo

15h30: Retorno

15h30: Apresentação EC – 02:

17h: Avaliação do dia / Encerramento

---

**PROGRAMAÇÃO DO 3º DIA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA ERE**

Em construção (acontecerá somente em agosto).

**REALIZAÇÃO**



**UNILAB**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

**INSCRIÇÕES**

Aponte sua câmera para o QR Code abaixo e faça sua pré-inscrição.



**VAGAS LIMITADAS!**


**CONTATOS & INFORMAÇÕES:**

E-mail: marcosjeanas@gmail.com

 (88) 9 – 9844-3366



**Formação Docente:**  
**“Combate ao Racismo em Sala de Aula”.**



*“Não basta não sermos racistas; sejamos antirracistas!” (Robin Diangelo)*

IFCE - campus Acaraú  
2025

**APRESENTAÇÃO**

A trajetória da educação brasileira não guarda registros de uma formação docente inicial com o necessário preparo para prática na sala de aula das relações, valorização e convivência democrática com a diversidade étnico-racial presente na população do Brasil.

Entenda-se por relações étnico-racial, nesta formação, a definição utilizada por Gomes (2011) quando pontua como sendo as relações que, no Brasil, são historicamente moldadas por contextos de poder e hierarquias raciais, sendo que, nesse caso, a raça atua preponderantemente como critério de classificação, diferenciação e identidade política. Gomes (2011) pontifica que esses vínculos foram tecidos no transcorrer de contextos históricos, estruturas sociais, decisões governamentais, condições financeiras e expressões culturais.

Esta lacuna no preparo para formação docente reflete o vazio da letra presente nas leis e no pseudo - discurso sobre democracia racial, pondo em questão a principal razão de ser da educação que é preparar a população estudantil para o pleno exercício da cidadania brasileira.

Consciente desta conjuntura educacional e social vê-se episódios de preconceito, discriminação e racismo no cotidiano das relações étnico-racial entre alunos e destes com os professores.

Essa curta formação docente: “O Combate ao Racismo em Sala de Aula” objetiva um preparo inicial - para nossos futuros professores – no que tange ao trato com parte dessas demandas que infelizmente ainda são uma incômoda realidade em nossa educação.

Com carga horária de 40 horas aula dividida em algumas oficinas e estudos domiciliares essa formação tem como público alvo alunos dos cursos das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Acaraú e será feita em, pelo menos, três etapas distribuídas nos meses de maio, junho e agosto de 2025.

Ao final os alunos que obtiverem participação e assiduidade satisfatórias receberão um Certificado de 40h/a emitido pela **Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)**.

A formação será ministrada pelo professor **Marcos Jean Alves da Silveira** (mestrando pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da UNILAB/IFCE) e sob a orientação da professora **Rebeca de Alcântara e Silva Meijer** (UNILAB).

Esperamos que essa jornada proporcione momentos de reflexão, lucidez e disrupção em paradigmas equivocados e que porventura possam estar enraizados nos sedimentos de nossas convicções.

Conto com sua presença!

**Marcos Jean Alves da Silveira**  
marcosjeanas@gmail.com  
(UNILAB)

**PROGRAMAÇÃO DO 1º DIA (29/05)**

**TEMA: ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO NEGRO**

13h: Apresentação da proposta:


- Rápida apresentação do Projeto;
- Agenda da Formação;
- Objetivo: Expressar de forma escrita e oral aspectos da construção do seu pertencimento afro, da ancestralidade afro, considerando que nossa brasilidade é atravessada por tradições, culturas, sentimentos, aprendizados trazidos por nosso ancestrais.

13h30: Apresentação do Grupo

13h40: Introspeção

- Momento 1: Introdução
- Momento 2: Infância
- Momento 3: Adolescência:
- Momento 4: Juventude / Fase adulta
- Momento 5: Roda de Conversa
- Momento 6: Recortes

16h30: Avaliação e encerramento do 1º dia.



## **RELATÓRIO DA FORMAÇÃO-PESQUISA: “COMBATE AO RACISMO EM SALA DE AULA”**

O Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) é fruto da parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) – campus Maranguape como “forma de responder às demandas mais imediatas da formação de profissionais qualificados para os processos de ensino e aprendizagem que concorram para a melhoria da educação básica e o desenvolvimento de nossa sociedade, na perspectiva da qualidade socialmente referendada dos processos formativos”.

Como aluno do PPGEF, turma de 2024, tenho – juntamente com minha orientadora, a prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Rebeca de Alcântara Silva Meijer – desenvolvido como tema de minha dissertação “A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Formação de Professores no Instituto Federal do Ceará - Campus Acaraú - um olhar sobre os Paradigmas adotados no Componente de Didática”. O motivo em ter escolhido o IFCE – campus Acaraú como geografia para o desenvolvimento de meu trabalho, foi alimentado durante o biênio 2022-2024 quando exerci a função de professor substituto das disciplinas pedagógicas nas turmas de licenciaturas em Ciências Biológicas e em Física nesse campus.

O ineditismo e *know-how* que caracterizaram essa experiência enquanto professor do IFCE me ampliaram a possibilidade em trabalhar uma temática que há muito se avizinhava de minha prática docente enquanto profissional atuante por quase duas décadas e meia na Educação Básica, sobretudo em seus anos finais.

Os dois anos que passei lecionando disciplinas como Didática Geral, Política e Gestão Educacional, História da Educação, Estágio Supervisionado I e Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação foram singulares para o trato com essa temática; muito embora a proeminência que a disciplina de Didática Geral exerça nessa perspectiva seja preponderante.

Posto isso é pertinente pontuar que para o desenvolvimento do produto educacional, requerido pelo PPGEF, decidimos, minha orientadora e eu, em realizar uma formação-pesquisa de Combate ao Racismo em Sala de Aula a ser oferecida aos licenciandos do IFCE – campus Acaraú. Sendo assim na 2<sup>a</sup> semana de maio do corrente ano, entrei em contato com o prof. Davi, Diretor de Ensino do IF Acaraú, e apresentei a proposta da formação-pesquisa. Após o parecer positivo e total aprovação e incentivo por parte do professor Davi Holanda, retomamos na semana seguinte nossa ida ao IF Acaraú e passamos em todas as salas dos cursos de

licenciaturas do turno da noite por dois dias seguidos a fim de apresentarmos a proposta e convidarmos os alunos desejosos na construção desse momento.

As inscrições foram efetuadas por meio de um formulário eletrônico com adesão acima do esperado. Nossa previsão inicial era de algo em torno de dez alunos; não obstante, fomos surpreendidos com a inscrição de mais de vinte discentes. Criamos um grupo pelo aplicativo Whatsapp a fim de estreitarmos e agilizarmos nossa comunicação. Também conseguimos, junto à prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Rebeca Meijer, a emissão de um certificado de participação com carga horária total de 40 horas/aula, emitido pela UNILAB a ser conferido aos alunos que concluíssem a contento cada uma das 4 etapas da formação-pesquisa.

Decidimos que a formação se daria em três momentos presenciais e mais um quarto com atividade domiciliar por parte dos alunos participantes. Esses momentos foram assim organizados:

O **primeiro momento** ocorreu em 29 de maio de 2025. A partir da temática “Ancestralidade e Pertencimento Negro” e com o objetivo definido de expressar de forma escrita e oral aspectos da construção do seu pertencimento afro, da ancestralidade afro, considerando que nossa brasilidade é atravessada por tradições, culturas, sentimentos, aprendizados trazidos por nosso ancestrais e também que nos levaram a criar comportamentos racistas devido a escravização criminosa, nossa primeira etapa teve duração prevista de 4 horas (13h – 17h). Nesse primeiro contato fizemos momento de acolhida e interiorização subjetiva a fim de traçarmos paralelos entre nosso presente com um passado, buscando as conexões existentes que remontassem à nossa ancestralidade. Após esse momento de imersão, fizemos socializações e ponderações avaliativas. Logo em seguida os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que os dados produzidos serviriam para análise e divulgação em minha pesquisa de mestrado. Após a frequência, damos por encerrado esse primeiro momento.

O **segundo momento**, por sua vez, aconteceu no dia 04 de junho de 2025. Nessa etapa utilizamos como subtema “Estudos de Casos com Práticas de Combate ao Racismo”. Para esse momento nosso objetivo delineado foi o de desenvolver a capacidade para a resolução de situações-problemas por meio do estudo de casos em situações de racismo no ambiente escolar utilizando fundamentação teórica para embasamento e aprimoramento das proposições apresentadas. Desta feita, após a exibição e reflexão sobre o vídeo “ninguém nasce racista”, trabalhamos com estudo de casos em cima de duas situações-problema com abordagens sobre situações envolvendo o racismo no ambiente escolar. Os alunos foram agrupados em duplas e, após um tempo pré-estabelecido, pontuaram a melhor intervenção possível para o

equacionamento ou suavização do entrave. Logo após esse momento fizemos a socialização comentada das propostas apresentadas e findamos com uma avaliação do momento seguida da frequência.

O **terceiro momento** foi realizado no dia 28 de agosto de 2025. Para esta etapa entendemos a pertinência em construirmos Práticas Pedagógicas para a promoção da EREER por meio da pedagogia de projetos. Nessa fase da formação nosso objetivo foi o de propiciar a formação docente para a elaboração e institucionalização de projetos escolares que promovam a Educação das Relações Étnico-Raciais, visando à consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias, que reconheçam, problematizem e valorizem a pluralidade cultural, ao mesmo tempo em que fomentem a equidade, a justiça social e o enfrentamento sistemático das manifestações de racismo e discriminação no espaço escolar. Iniciamos explicando pormenorizadamente as partes básicas que compõem um projeto escolar voltado para a educação básica e desafiamos nossos alunos a, divididos em duas grandes equipes, elaborarem um projeto de combate ao racismo no ambiente escolar para a Educação Básica a fim de compor nosso portfólio de pesquisa e produção de dados.

Nosso **quarto momento**, marcado para o dia 11 de setembro de 2025, se deu de forma não presencial. Nessa última etapa, os alunos, divididos em duas grandes equipes, enviaram via e-mail um projeto de combate ao racismo como requisito de nossa última atividade dessa pesquisa-formação. Recebi dois projetos: “Cores que nos Unem” e “Pontes de Respeito”. Os projetos foram avaliados e as devidas devolutivas foram passadas aos alunos mediante grupo pelo aplicativo Whatsapp.

Finda a formação fica evidenciada a urgente necessidade que se tem em trabalharmos com a temática da EREER, sobretudo no que tange ao Combate ao Racismo em Sala de Aula, em cursos de licenciatura. É uma pauta deveras pertinente e que há muito, apesar dos avanços na legislação educacional, vem sendo pouco abordada em virtude de mapas curriculares ainda carentes de *up grade* a contento e que dialogue com as demandas mais atuais.

Acreditamos que um ponta pé inicial, mesmo que ainda superlativamente tímido, foi promovido. Cremos que a continuidade – por isso a agenda de uma formação continuada - é que trará resultados mais robustos e, somente assim, poderemos vislumbrar uma implementação mais significativa de leis como a de nº 10.639/2003,

Posto isso, é de muito bom tom agradecer ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Acaraú, na pessoa do professor Davi Holanda (Diretor do Ensino), pelo acolhimento, solicitude e suporte sempre atuantes a fim de que tal iniciativa encontrasse terreno fértil, bem como aos alunos que se mostraram interessados e receptivos no trato com tal agenda.

É inegável que parcerias assim sejam incentivadas, haja vista que sozinhos não conseguiríamos lograr êxito.

Oxalá a cultura do antirracismo possa se tornar uma constante em toda a geografia educacional de nosso país. Somente assim poderemos flertar com uma sociedade que se avizinha, a cada dia, de uma postura tolerante onde os muros do pré-conceito sejam, em definitivo, desconstruídos dando lugar a uma sociedade potencialmente humana, plural e equida.

Acaraú.CE, 11 de setembro de 2025.

***Marcos Jean Alves da Silveira***  
(aluno do PPGEF/UNILAB)

## ALGUNS REGISTROS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

**Imagem 01:** Alunos escrevendo sua história (29/05/2025)



Crédito pela imagem: Marcos Jean

**Imagem 02:** Professor Marcos Jean em momento de explanação (29/05/2025)



Crédito pela imagem: Marcos Jean

**Imagem 03:** Alunos expõem opiniões e socializam suas percepções e impressões (04/06/2025)



Crédito pela imagem: Marcos Jean

**Imagem 04:** Turma reunida no último encontro (28/08/2025)



Crédito pela imagem: Marcos Jean