

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

ANA KEYLA ABEL SIQUEIRA MENDES

**A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA: UM ESTUDO ACERCA DA PRODUÇÃO DE PESQUISA SOBRE AS
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2020-2025)**

MARIANA

2025

ANA KEYLA ABEL SIQUEIRA MENDES

A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UM ESTUDO ACERCA DA PRODUÇÃO DE PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2020-2025)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do Núcleo de Estudos Africanos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais Afro-brasileiras e Indígenas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva

MARIANA

2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M538v Mendes, Ana Keyla Abel Siqueira.

A valorização da história e cultura africana e afro-brasileira [manuscrito]: um estudo acerca da produção de pesquisa sobre as práticas interdisciplinares de educação para as relações étnico-raciais na educação básica (2020-2025). / Ana Keyla Abel Siqueira Mendes. - 2026. 42 f.: il.: tab..

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Relações raciais - Educação. 2. Professores - Formação. 3. Legislação. I. Silva, Marcelo Donizete da. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.02:141.74

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Keyla Abel Siqueira

A Valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Um Estudo Acerca da Produção de Pesquisa sobre as Práticas Interdisciplinares de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2020-2025)

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Aprovada em 10 de Dezembro de 2025

Membros da banca

Professor Doutor - Marcelo Donizete da Silva-Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professor Doutor - Edson Fabiano dos Santos - (Universidade Estadual de Campinas)
Professor - Clézio Roberto Gonçalves-(Universidade Federal de Ouro Preto)

Professor Doutor Marcelo Donizete da Silva, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/03/2026, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1073687** e o código CRC **19FB50C4**.

Para Malik,

Quando crescer e reconhecer esta jornada, lembra-te de que és lindo, filho, como foram e são os teus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido e companheiro, William, por ser meu porto seguro e por me incentivar sempre a prosseguir; ao meu filho, Malik, horizonte que me guia; aos meus pais, Élica e Petrônio, que possibilitaram esse percurso e são a origem da minha coragem; aos meus avós, Marlene, Zélia, Jorge e Élio, cuja persistência e fé abriram caminhos ao longo das gerações; aos meus irmãos, Jefer e Estevão, que partilham da alegria de viver e resistir. Ao meu orientador, Marcelo, que recordarei com grande apreço, pelo respeito e parceria. Aos(as) professores(as) do NEABI-UFOP, que compartilharam conhecimentos infintos, e à Universidade Federal de Ouro Preto, pelas pontes que se estenderão por toda a minha caminhada.

Ninguém nasce a odiar outra pessoa por causa da cor da sua pele, da classe social ou da religião. As pessoas são ensinadas a odiar, mas se conseguem aprender o ódio também é possível ensinar-lhes o amor, porque o amor é mais inerente por natureza ao coração humano do que o seu oposto.

(Nelson Mandela)

RESUMO

Esta monografia investiga a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica, entendendo que a Educação para as Relações Étnico-Raciais é essencial para a formação política e social. Este estudo é direcionado a pergunta: que metodologias têm sido utilizadas na prática pedagógica de professores/professoras para o ensino das relações étnico-raciais na educação básica e que indícios de efetividade elas produzem no cotidiano escolar? Neste intuito, foi realizado o estudo bibliográfico e qualitativo no Portal Periódicos da CAPES, organizando o corpus em Educação Infantil e Formação Geral e analisando cada trabalho por critérios de aplicabilidade: curadoria de materiais/recursos, acessibilidade ao professor, alinhamento à Lei nº 10.639/2003 e à Lei nº 11.645/2008 e às Diretrizes ERER (2004), além de indicadores de avaliação formativa no período de 2020 a 2025. A pesquisa demonstrou resultados positivos ao articular, na Educação Infantil, oficinas com vídeos, mediação dialógica e sequências literárias com protagonismo negro e, na Formação Geral (EF/EJA), Etnomatemática com desenhos Sona e Estudos de Caso Históricos em Ciências/Química. As evidências indicam ganhos de pertencimento e orgulho através da valorização da beleza negra, bem como na representação de saberes africanos através da linguagem acessível com possibilidades de aplicação. Persistem, porém, barreiras como o eurocentrismo nas escolas, a baixa difusão de referências africanas e afro-brasileiras e a sequência didática descontinuada, diligenciando, portanto, o repensar sobre o que se tem ensinado para a ERER, por meio da revisão das metodologias e práticas de ensino.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008; Educação Básica; metodologias de ensino; prática pedagógica; Portal Periódicos Capes.

ABSTRACT

This monograph investigates the implementation of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in Basic Education, understanding ERER as essential to political and social formation. It addresses the question: which methodologies have been employed in teachers' pedagogical practice for teaching ethnic-racial relations in basic education, and what signs of effectiveness do they produce in everyday school life? To this end, a bibliographic, qualitative study was conducted in the CAPES Journals Portal (2020–2025), organizing the corpus into Early Childhood Education and General Education, and analyzing each study by applicability criteria: curation of materials/resources, teacher accessibility, alignment with Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008 and the ERER Guidelines (2004), as well as indicators of formative assessment. The research showed positive results by articulating, in Early Childhood Education, workshops using video materials, dialogic mediation, and literary sequences with Black protagonism and, in General Education (Elementary/Mature Student Education), Ethnomathematics with *sona* drawings and historical case studies in Science/Chemistry. Evidence indicates gains in belonging and pride through the valorization of Black identities and aesthetics, as well as strengthened representation of African knowledge systems, supported by accessible language and feasible classroom application. Nevertheless, barriers persist—school eurocentrism, limited dissemination of African and Afro-Brazilian references, and discontinuous curricular sequencing—thus prompting a rethinking of what has been taught in ERER through a thorough review of methodologies and teaching practices.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Law No. 10,639/2003; Law No. 11,645/2008; Basic Education; teaching methodologies; pedagogical practice; CAPES Journals Portal.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. METODOLOGIA.....	12
3. O MOVIMENTO NEGRO: A PARTICIPAÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
4. O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS.....	20
5. PESQUISAS SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS LEIS DE IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	26
5.1 Critérios de Análise.....	27
5.2 Estudos encontrados – Mapeamento (2020 – 2025).....	27
5.3 Categoria de análise – Educação Infantil.....	29
5.4 Categoria de análise – Formação Geral da Educação Básica.....	30
6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	32
6.1 Educação Infantil.....	32
6.1.1 “Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnicos Raciais”.....	32
6.1.2 “A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista”.....	34
6.2 Formação Geral da Educação Básica.....	37
6.2.1 “O ensino de sequências numéricas por meio dos desenhos sona: uma proposta de aula como possibilidade de combate ao racismo”.....	37
6.2.2 “Design de estudos de caso históricos para as relações étnico-raciais: contribuições para o ensino de química”.....	39
6.3 O que os dados mostram?.....	41
CONCLUSÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da convicção de que as instituições de ensino, especialmente na Educação Básica, ao direcionar metodologias de ensino e práticas pedagógicas, instituem narrativas e legitimidade. Neste cenário, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) torna-se essencial para efetivação da equidade de direitos, amparada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e por uma literatura que desnuda o racismo estrutural e institucional presente em práticas e em conteúdos. Não há neutralidade possível quando organizamos saberes e oportunidades; quando a educação hesita, quem avança é a reprodução das assimetrias.

Como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) da rede pública, presencio com frequência discursos que disseminam desinformação e consolidam estereótipos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Este cenário é mais comum do que seu oposto, e tais práticas, além de estigmatizarem e oprimirem estudantes negros(as), corroboram para a percepção de despertencimento, pois, diante de tanta discriminação, presume-se que a escola não é um espaço para a população negra. Assim, o questionamento sobre como a escola aborda a ERER motivou esta pesquisa, e sobretudo, a explanação de quais discursos e conceitos racistas naturalizados precisam ser desconstruídos a fim de que se promova práticas pedagógicas pautadas no respeito e na igualdade, para que o ambiente escolar seja de acolhimento, valorização e inclusão. Refiro-me aos estudantes negros, mas consequentemente, atos racistas nas escolas atingem a todos os(as) negros(as) que trabalham e/ou cruzam o caminho escolar. Logo, me incluo nesse grupo, por ser uma das poucas professoras negras das instituições onde lecionei; as políticas de reparação histórica já estão em vigor, mas é perceptível que a efetividade, na prática, está longe de ser alcançada. Há lacunas e desvios nas práticas do ensinar e do aprender, na formação docente e nos acessos que ainda são negados à população negra.

A partir dessa inquietação, decorre o problema que mobiliza este estudo: quais metodologias de ensino têm sido adotadas para implementar a ERER na Educação Básica, no período de 2020 a 2025, e que indícios de efetividade elas produzem no cotidiano pedagógico? O objetivo geral é analisar tais metodologias, estimando sua aplicabilidade e seu potencial antirracista em contextos educacionais e sociais. Do ponto de vista teórico, mobilizamos

referenciais que tensionam o currículo, a linguagem e a racialidade no espaço escolar, com destaque para Gomes (2012; 2023), Silva (2007), Lopes (2018) e Munanga (2004), os quais sustentam a interpretação crítica da ERER neste estudo. O desdobramento ocorre, de modo operatório, ao mapear estudos por etapa (Educação Infantil e Formação Geral) e por categoria de publicação; descrever, sinteticamente, as propostas e seus contextos; examinar indicadores de efetividade (curadoria de materiais e recursos; alinhamento às leis e diretrizes e modos de avaliação); e identificar desafios recorrentes (baixa difusão de referências africanas e afro-brasileiras, persistência de uma cultura escolar eurocêntrica).

Os estudos recentes indicam que a escola avança quando há práticas didáticas replicáveis em sequências e unidades; mediação intencional e avaliação formativa que observa pertencimento, linguagem e interação. Dessa forma, a força da metodologia, aliada a uma curadoria consistente de referências, possibilita aprender-ensinar práticas exequíveis, avaliáveis e transformadoras na sala de aula.

A leitura é organizada em três momentos que se atravessam mutuamente: (i) a reflexão sobre a história e contribuição do Movimento Negro para a criação da Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004); (ii) discussão de como as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, em suas múltiplas manifestações, constituíram a identidade nacional, bem como a valorização desses saberes no âmbito educacional; (iii) explicitação de metodologias para o ensino das Relações Étnico-Raciais (materiais e recursos, alinhamento às leis/diretrizes, efetividade e desafios). Para tanto, são apresentados procedimentos de estudo bibliográfico (2020–2025), organizado em duas frentes: Educação Infantil, com destaque para a literatura de protagonismo negro e oficinas dialógicas; e Formação Geral, com ênfase na Etnomatemática e em estudos de caso históricos em Química/Ciência. Ao final, apresentamos a análise qualitativa, articulando potencialidades e limites.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de produções científicas, publicadas entre os anos de 2020 a 2025, sobre o tema “Metodologias para o ensino das relações étnico-raciais”. O levantamento

de dados foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES, por meio da busca direta pelo descritor “Metodologias para o ensino das relações étnico-raciais”, sendo selecionados artigos que apresentassem discussões teórico-metodológicas vinculadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Os critérios de inclusão foram as publicações com metodologias pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, em específico, às abordagens que se referem a práticas de ensino voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, como também a estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar.

3. O MOVIMENTO NEGRO: A PARTICIPAÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Historicamente, a união dos negros não foi aceita pela sociedade brasileira, sobretudo porque, no período colonial, a escravização representava uma das atividades mais lucrativas para a Coroa Portuguesa. O sistema escravista impunha à população africana e afro-brasileira não apenas o trabalho forçado e sem remuneração, mas também a aculturação – processo de apagamento da identidade e da cultura original – e a assimilação, que levava o indivíduo a reproduzir as normas impostas a ponto de, com o passar dos anos, passar a defendê-las, e não perceber diretamente a opressão. Entende-se, que no Brasil, a educação foi restringida como estratégia de dominação, pois o sistema escravista não apenas negou o acesso à instrução formal, mas também tentou apagar os saberes africanos e afro-brasileiros através da repressão. No entanto, a persistência na busca de direitos e, conseqüentemente, pelo pertencimento à sociedade enquanto cidadão assegurou que a liberdade realmente ressoasse sobre a população negra. A organização da comunidade negra ao requerer direitos básicos à vida, como o estudo, o lazer, a socialização, o reconhecimento e a valorização, foi e ainda é precursora para que esses direitos sejam, mesmo que aos poucos, conquistados.

De acordo com Domingues (2009), a mobilização em prol da equidade racial, especialmente no acesso à educação, perdurou por anos. No período da pós-abolição da escravatura, a partir de 1888, os ex-escravizados e seus descendentes foram expostos a diversos impedimentos para o acesso à educação, pois as crianças negras eram sistematicamente

excluídas das escolas e, quando devidamente matriculadas, enfrentavam tamanha discriminação racial ao ponto de fazê-las desistirem dos estudos¹. Foi neste cenário de impedimento e revolta, que houve as primeiras mobilizações da comunidade negra com a criação de “associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centro cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas.” (Domingues, 2009, p. 969). Essas organizações destinavam-se a denúncias e a soluções para as desigualdades de acesso e permanência proeminentes enfrentadas. De acordo com o autor, havia ações de cunho educativo e cultural, mas o que se priorizava era a educação.

Cientes de que eram necessárias ações concretas, mas também críticos da falta de compromisso dos gestores públicos para proporcionar-lhes pelo menos os estudos básicos, as lideranças das associações negras tomaram para si a responsabilidade de conscientizar a população de ascendência africana dos benefícios provenientes da “instrução”. O jornal da imprensa negra *O Clarim*, em 3/2/1924, p.2, bradava: “Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixes analfabetos como dantes” (Domingues, 2009, p. 972, grifo do autor).

Todavia, é importante ressaltar que, apesar dessa consciência emergente, as medidas concretas para garantir o acesso dos “negros libertos” à educação foram extremamente limitadas. Foi nas manifestações e chamadas de atenção em um diálogo da comunidade negra para a comunidade negra que se enfatizava a importância do estudo como meio de alcançar equidade social e econômica em relação aos brancos. Entretanto, o índice de analfabetismo preocupava as organizações por se tratar de uma nova forma de segregar as pessoas negras. “Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão.” (Domingues *apud* Nascimento, 2009, p. 978-979).

Logo, nesse período as associações focaram em alfabetizar a população negra, e, para tanto, mesmo com recursos escassos e falta de apoio governamental, persistiram e foram aos

¹Segundo a pesquisa realizada por Domingues (2009), “Em 1893, *O Exemplo*, jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul, em 8/1/1893, noticiava em primeira página: ‘Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação retirarem-nas das aulas’” (p. 968-969, grifo do autor).

poucos reivindicando espaços. Um exemplo disso é o caso de uma grande associação que se destaca pelo impacto e estruturação, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, movimentando pessoas negras de diferentes estados, que se propuseram à união para requerer direitos negados. A FNB prezava pela educação cívica e cultural e pela instrução (formação do ensino básico). Durante esse período, houve alguns avanços e retrocessos na educação, que sucedeu durante e após a Era Vargas, evidenciando a desigualdade social e racial presentes no sistema de ensino. Alunos pobres e negros eram depreciados “como doentes, problemáticos e limitados quanto ao potencial intelectual e cultural” (Domingues, p. 974). Dessa forma, as desigualdades sofridas pelos negros no ambiente escolar passaram a ser um debate crucial na busca pela igualdade de direitos.

Dialogando com esse quadro de assimetrias raciais, as lideranças fretenegrinas começaram a forjar, ainda que de maneira judiciosa, um posicionamento crítico em face do sistema oficial de ensino, não só em relação ao caráter pouco universalista das políticas públicas educacionais, como ainda ao tratamento que os professores e a escola davam aos alunos negros, para não dizer quanto aos conteúdos escolares (Domingues, 2009, p. 974).

A FNB finalizou suas atividades em 1937, com o Decreto-Lei nº 37, de 2 de dezembro de 1937, que extinguiu partidos políticos e organizações auxiliares. Em 1944, no Rio de Janeiro, Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN). Esse espaço foi criado para a valorização da cultura negra, promovendo não apenas o teatro, mas também a alfabetização e a formação cultural de seus integrantes. Além disso, nesse período, a comunidade negra começou a denunciar a presença do racismo nos livros didáticos e literários.

Durante a ditadura militar, os movimentos sociais foram, mais uma vez, silenciados. Mas foi nesse período, em 1978, que surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), reunindo pessoas de todo o Brasil no ideário da igualdade racial e pelo fim do racismo. Ademais, preconizava os saberes e a cultura africana e afro-brasileira como conhecimento e forma de apropriação e identificação. Com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, o Movimento Negro Unificado conquistou avanços significativos ao reivindicar políticas públicas, como bolsas de estudos, ensino gratuito em todos os níveis, participação dos negros na formulação de currículos e órgãos culturais. A culminância das pautas de reivindicação do movimento se concretizou com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, e tornou obrigatório o ensino

da História e da Cultura Afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, representando um marco na luta pela valorização da história e identidade negras no Brasil.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 atualizou a antes mencionada legislação, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História da e Cultura Indígena. Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, criado a partir da Lei nº 12.288/2010, destacou a importância da igualdade racial, por meio dos direitos destinados à comunidade negra, e destacou também a importância da igualdade em oportunidades, visto que esse é um dos motivos que levam a grande desigualdade da população negra em oportunidades, no que se refere ao emprego, ao estudo e à moradia, em comparação a outros. Em 2012, a Lei nº 12.711/2012 garantiu uma porcentagem de reservas nas universidades e institutos federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, relevando critérios de renda e raça. Ampliando o alcance das políticas afirmativas para além do espaço educacional, a Lei nº 12.990/2014 estabeleceu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas negras, tendo sido posteriormente revogada pela Lei nº 15.142/2025, que ampliou a política de reserva de vagas ao destinar 30% das vagas a pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas no âmbito da administração pública federal. Mais recentemente, a Lei nº 14.532/2023 alterou a Lei nº 7.716/1989 ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo, tornando-o imprescritível e inafiançável.

A trajetória de resistência da comunidade negra evidencia que a união foi essencial para conquistar direitos historicamente negados. Ela também evidencia como a falta de acesso à educação funcionava como um mecanismo de manutenção da desigualdade. Esses fatos só podem ser divulgados perante essa união que possibilitou, atualmente, políticas públicas que favorecem o negro no ingresso e permanência na escola e na universidade; como também a popularização da História Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo nacional de ensino. No entanto, essa luta ainda não terminou, e a mobilização social continua sendo fundamental para o enfrentamento do racismo e para a garantia da equidade racial no Brasil.

Gomes (2023) afirma que a consciência de igualdade só será possível, em grande escala, através do (re)conhecimento da História do Movimento Negro, especificamente, da contribuição do Movimento Negro para a educação brasileira. Logo, compreender que foi a união das pessoas negras que resultou em políticas públicas reparatórias, possibilitando a equidade de direitos em alguns aspectos. Essa autora lista cinco contribuições, sendo a primeira a “[...] denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade.” (p. 20). No ambiente escolar, a discriminação racial não é restrita a grupos de estudantes, mas a toda

comunidade escolar incluindo: a direção, assistentes técnicos e de serviços, professores e pais. Qualquer um pode sofrer atos racistas como também praticá-los. Assim, a denúncia do Movimento Negro evidenciou que as instituições de ensino não estão isentas, pois participam da produção de práticas racistas e contribuem para a sua manutenção.

A segunda contribuição é a denúncia sobre a “(...) ênfase no processo de resistência negra. (p.20)”. Comumente as menções da História e Cultura Africana e Afro-brasileira têm gerado algumas definições controversas, pois os dizeres mencionam apenas uma perspectiva reduzida, focalizando na resistência negra. Gomes afirma que a história precisa ser recontada, visto que ela não reluz o papel dos movimentos sociais na luta pela equidade racial. Este fato se relaciona também com a Lei nº11.645/2008, que incluiu em sua resolução a importância do negro e do indígena na formação da sociedade. Contudo, desprende do entendimento de resistência, enquanto mera peleja, mas destaca a profundidade com que as culturas africana, afro-brasileira e indígena enriqueceram nossa sociedade. É neste seguimento que Gomes traz a terceira contribuição, que “refere-se à centralidade da cultura” (p. 21), na qual é apontada que o reconhecimento da cultura precisa partir de uma perspectiva de origem ancestral intrinsecamente ligada à identidade da comunidade negra, e, portanto, esse conhecimento não pode ser negado, pois interfere na consciência de se reconhecer como negro(a).

A quarta “[...] a consideração de que existem diferentes identidades” (p. 22). Essa contribuição é de extrema relevância para refutar a ideia de que “somos todos iguais”, ao tratar sobre a essência do ser, as diferenças é o que nos tornam iguais. A pluralidade que nos abarca precisa ser considerada. Gomes (2023) afirma que foi através desse questionamento que a prática homogeneizadora passou a ser reconsiderada, pois a singularidade faz parte da formação humana, e no cenário escolar, onde essa formação está em ascensão, as diferenças precisam ser acolhidas e respeitadas.

A quinta e última contribuição: “[...] repensar a cultura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos” (p. 22). Essa contribuição, envolve todas as quatro antes citadas, porque se refere a prática da cultura excludente, e sendo a cultura o conjunto de saberes ancestrais passados de geração a geração, no qual envolve o aprender-ensinar, entendemos que há um erro no ensino das relações étnico-raciais, especificamente em práticas pedagógicas. Para Silva (2007).

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos (p. 500).

Neste sentido, é preciso entender o papel que a cultura excludente ocupa na estruturação e permanência do racismo, por ser uma das formas em que ele se apresenta. O cenário escolar retrata a desigualdade racial através da diferença entre o desempenho escolar dos diferentes grupos étnicos. Um dos problemas dessa realidade, de acordo com Gomes (2023), é o da evasão escolar. Esse fato também é perceptível na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua – do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2023. Essa pesquisa relatou que entre os 9,0 milhões de jovens de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio, 71,6% eram pretos ou pardos e 27,4% eram brancos².

Os dados apresentados acima confirmam uma correlação entre raça, desigualdade econômica e a interrupção dos estudos que se dá pela necessidade que jovens pretos e pardos têm de trabalhar por serem categorizados em vulnerabilidade socioeconômica, e, sendo assim, a necessidade de sobrevivência os obriga a contribuir, seja financeiramente e/ou por ter que cuidar de algum familiar para que o outro trabalhe. Logo, a falta de oportunidade para estudar tem como resultado a evasão. O abandono no ensino básico, conseqüentemente, se reflete no ensino superior. De acordo com a PNAD Contínua (2023), o grupo etário de 18 a 24 anos, que obteve o diploma de graduação, somam 6,5 % dos brancos, enquanto 2,9% dos pretos e pardos.

Ao propor a reconstrução da escola, Gomes (2023) nos convoca a enxergar que não basta apenas adaptar currículos e inserir disciplinas específicas, é preciso transformar as práticas pedagógicas e os referenciais epistemológicos das instituições de ensino. Essa reconstrução implica revisar quais vozes são legitimadas como produtoras de conhecimento e como a diversidade cultural e racial se manifesta na sala de aula, nos materiais, nas metodologias e nas relações entre os sujeitos escolares. Assim, a crítica do Movimento Negro abre espaço para a escolha que deve ser tomada a partir do que almejamos, entre o ensino que

²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). PNAD Contínua: Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Acessado em: 09 de junho de 2025.

reproduza a desigualdade, a discriminação, e o racismo; ou o ensino que valoriza as multiculturas e as diferentes identidades. A resposta a essa questão nos direciona para a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem a descolonização do saber, que modifiquem a forma com que o conhecimento é transmitido.

O conceito de descolonização é a compreensão de que existe uma estruturação racista que se apresenta em diversas áreas da vida social, e a partir desse entendimento, busca uma ação de desconstrução do conhecimento, entendendo que a sociedade, a economia, a política e a educação são historicamente formuladas com a intenção de repassar o conhecimento eurocentrado, no qual a perspectiva da colonização é o que conduz nossos saberes.

De acordo com Fanon (1968), a descolonização é um triunfo capaz de alterar a ordem do mundo, que não é resultado de uma "operação mágica", mas de uma imersão de consciência que acontece através de "movimentos historizantes": O contexto colonial, já o dissemos, caracteriza-se pela dicotomia que inflige ao mundo. A descolonização unifica este (sic) mundo, exaltando-lhe por uma decisão radical a heterogeneidade, conglobando-se à base da nação, às vezes da raça" (Fanon, 1968, p. 34).

Nesse sentido, a descolonização, conforme preconiza Fanon (1968), é um processo profundo de reeducação das consciências, no qual se reconstruem os percursos históricos, culturais e identitários exíguos pelo colonialismo. Ao unificar um mundo cindido pela lógica colonial, a descolonização promove a assimilação de saberes e narrativas de sujeitos subalternizados, exigindo a ruptura com epistemologias eurocêntricas que corroboram para a desigualdade racial e social. Neste aspecto, a EREER, também vista como prática historizante, contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua historicidade, capazes de reconhecer as marcas do colonialismo, questionar hierarquias raciais naturalizadas e afirmar identidades negras e indígenas como parte constitutiva da nação brasileira, e, em decorrência, transformar a escola em um espaço de emancipação. Dessa forma, a partir da descolonização do saber, o processo de aprender-ensinar as relações étnico-raciais se manifesta de forma íntegra, sem desvios, dicotomias ou ambiguidades.

Para Gomes (2012) ao ampliar o conceito de descolonização para o âmbito educacional e pedagógico, nomeia-o "descolonização do currículo", assim, reconhecendo que o ensino brasileiro restringe a formação do aluno voltada ao vestibular ou ao mercado de trabalho, anulando, muitas vezes, o protagonismo dele, que, porventura, se tornará um cidadão com direitos e deveres. A autora ressalta, ainda, que descolonizar o currículo implica também a

necessidade de descolonizar o saber, isto é, descolonizar o que se tem dito como único conhecimento.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (Gomes, 2012, p. 107-108).

Assim sendo, a educação para as relações étnico-raciais necessita que as práticas pedagógicas sejam reconstruídas criticamente, para que as ações convencionais e estruturais de ensino possam ser transformadas. E neste processo é preciso questionar principalmente o modo como se produz e legitima o conhecimento. Por isso que a epistemologia da descolonização, ao reconhecer as hierarquias coloniais do saber, expõe práticas que demonstram os (des)conhecimentos históricos da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Na próxima seção abordaremos algumas das reproduções costumeiras, pensadas, ditas e naturalizadas, que precisam ser desmistificadas, pois se tratam de práticas que contribuem para a permanência do racismo, não apenas no campo educacional, mas também em outras estruturas sociais. Portanto, é na perspectiva do ensinar que este estudo será direcionado; ensinando a amar a diversidade, para que o discurso referido à comunidade negra e à comunidade indígena seja a partir da igualdade.

4. O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS.

Diante do percurso histórico apresentado anteriormente, constatamos que a atuação dos movimentos sociais organizados pela comunidade negra propiciou a conquista de importantes direitos para a formulação de políticas públicas de equidade racial; ainda assim, insuficientes. Isso se dá em decorrência de algo que se contrapõe aos avanços conquistados, impossibilitando

que os direitos conquistados sejam efetivados, como bem descreve Munanga (2004): o fenômeno do racismo no Brasil. Neste contexto, discutiremos alguns conceitos fundamentais da educação para as relações étnico-raciais a partir do entendimento de que a escola é um espaço político e cultural de identidades plurais que compõem a sociedade brasileira, sem exceções ou discriminações.

Para Silva (2007, p. 490-491), há uma forma de se ensinar a educação das relações étnico-raciais:

[...] a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p. 17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações”. Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como os processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação.

Na constituição da humanidade, os saberes antigos, a ciência e a cultura, foram ensinados e aprendidos, reafirmando a proposta de Mandela (2012), como o ódio e o amor são socialmente construídos, internalizados e transmitidos de geração a geração. É na consciência do que se constrói (aprende) e reproduz (ensina), que o ser humano manifesta seus valores éticos, ideológicos, sociais e políticos. Sobretudo para essa abordagem, destaca-se o preconceito ao que é diferente do que se é conhecido e que, por sua vez, se manifesta através do racismo, como também da misoginia, da transfobia, do sexismo, entre outros. Para Freire (1974) a educação é também uma prática política, podendo servir para a manutenção da opressão ou para sua emancipação; esses caminhos são definidos através de discursos constituídos no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso compreender que, a história que nos foi e ainda é contada está cercada de rupturas temporais, e uma delas é que tudo teve início com a chegada dos portugueses ao Brasil. Se isso marca o início de nossa história, por onde devemos pensar sobre o princípio da História pela perspectiva dos povos originários? Esse questionamento entende que eles já estavam aqui há centenas de anos, vivendo em diversas comunidades localizadas em todo território brasileiro e, certamente, possuíam a própria maneira de se comunicar – língua e linguagem – e conviver, com alimentação e nutrição específicas, divisões de tarefas, construção das relações sociais e maneiras de desenvolver o aprender-ensinar. Do mesmo modo, podemos questionar sobre a

história dos povos africanos, que aqui foram escravizados, uma vez que lhes foi negado o direito à existência enquanto seres humanos, sequestrados e mutilados de suas nações de origem, obrigados a trabalhar incansavelmente sem qualquer remuneração.

Para entendermos as relações étnico-raciais no Brasil precisamos olhar para o passado, dito isso, é fato que a Lei nº 10.639/2003 e posteriormente a Lei nº 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino da Cultura e História Africana, Afro-brasileira e Indígena. Mas este ensino corriqueiramente é praticado de maneira superficial, permanecendo o discurso de apenas uma versão feita para brancos. De acordo com Nascimento (1980), a restrição se excede à estrutura econômica, política, sociocultural e militar, que são direcionadas aos benefícios da elite branca. De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 26-A da Lei nº 11.645/2008.

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Entende-se que, *a priori*, a contribuição dos povos originários, africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade nacional, nos aspectos culturais, sociais e políticos é o que parte da sociedade brasileira oculta há anos. Este processo é conhecido pela subalternação do negro e do indígena na sociedade. De acordo com Lopes (2018, p. 402), “[...] uma coisa é escrever a pré-história africana, a outra é reafirmar a humanidade do africano e a gênese dos seres humanos; uma coisa é falar sobre a história da África, a outra é falar do mundo e da participação dos africanos na sua composição”.

As suposições e pré-julgamentos são recorrentes no que se refere ao continente africano, frequentemente a cultura e a história são banalizadas e reduzidas a adjetivos tanto quanto similares, relacionando-o à miséria, pobreza, etc. Nas instituições escolares, não é diferente, infelizmente, quando o assunto é a valorização da cultura africana ou afro-brasileira. As propostas pedagógicas refletem apenas a versão da “história única” contada a nós pela versão do colonizador. Para Lopes (2018), este enquadramento é o que nomeia a versão estereotipada e dominante sobre o continente africano, e a perpetuação ocorre e se consolida através de reproduções na mídia, na escrita acadêmica, em discursos políticos e outras práticas discursivas

que circulam socialmente. Dessa forma, as culturas, histórias e experiências tornam-se meras “figuras de fundo” mediante a versão dita como fidedigna.

Alguns exemplos da prática da “história única” são as alusões sobre a colonização e escravização, advindas de afirmações absurdas, como: “os negros só foram escravos pois eram mais fortes que os brancos” ou “sabiam que no navio negreiro os negros cantavam de alegria?”, discursos que, infelizmente, ainda circulam em ambientes educacionais, e são repassados com finalidade educativa, de “ensinar” sobre os negros. A realidade é cruel, e mais cruel seria se não tentássemos quebrar este ciclo de desinformação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004),

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias (sic), asiáticas (p. 21).

A temporalidade da história africana e afro-brasileira para a EREER deve ser reconhecida por meio do resgate das culturas e das tradições bem como das que surgiram em diáspora no Brasil. E será neste âmbito que a escola se tornará um lugar de emancipação, no qual os sujeitos historicamente marginalizados passam a ser reconhecidos como protagonistas na construção do saber.

No entanto, é necessário rever conceitos, que, por sua vez, se tornam práticas, vistas como comuns, mas cercadas de inverdades, por meio das quais a intenção é a alienação. Somente à luz da compreensão tornam-se possíveis práticas metodológicas descolonizadoras. E, assim como foi revelado o conceito da “história única”, será desmistificado o termo “raça”. Conforme explica Munanga (2004), o racismo se solidifica a partir do pressuposto da existência de raças, e que, além das classificações raça branca, preta e amarela, possuem uma estrutura hierárquica, na qual uma raça possui controle e dominação sobre a outra. Para Gabriel Nascimento (2019), “a raça é uma concessão da opressão criada pela branquitude. A superação de uma sociedade de raças é o dever a ser trabalhado nas ciências da linguagem e nas ciências do cotidiano, em que o discurso é a prática.” (p. 28). O conceito de raça, assim como sua

utilização, é o que precisa ser metodicamente compreendido e repassado, visto que o termo é usualmente utilizado para estereotipar um grupo específico de pessoas que partilham dos mesmos tons de pele e fenótipos, a fim de subjugá-los.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (Munanga, 2004, p. 6).

Munanga (2004) reluz que tal conceito é cercado de ideologias, portanto, não é fato isolado o despertamento das comunidades africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade brasileira. Este processo é concebido como “racialidade”, como afirma Gabriel Nascimento (2019), ao defini-la como o nome político da raça e que, por sua vez, se integra à racialização percebida como a prática de dominação entre raças. Sendo assim, mesmo que o conceito de raça não tenha respaldo biológico, ele é utilizado para organizar e controlar a sociedade. Para este contexto, nota-se que é através da desumanização que a racialização se apresenta, pois grupos étnicos marginalizados socialmente ocupam a posição à margem por se enquadrarem “racialmente” como inferiores.

A prática do racismo, ao desumanizar, refere-se inteiramente à negação dos direitos fundamentais do ser humano, direitos estes assegurados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); e explicitados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948). No entanto, ao negar direitos básicos à subsistência, essa prática tende a segregar a população negra e indígena, impossibilitando e/ou dificultando a sua ascensão social e econômica. Donizete da Silva (2024) destaca a interconexão entre Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, enfatizando que:

Na crítica aos fundamentos desta concepção dos chamados direitos universais entendemos que é pela análise histórica que poderemos trabalhar com a formação crítica e social dos seres humanos na preservação de seus direitos fundamentais. Em uma realidade em que a condição objetiva do homem e da mulher negro/negra, ainda se sustenta pela negação do seu ser. As pautas que sustentam os movimentos sociais justificam a necessidade de se rever o lócus no qual a matriz colonial sustenta o debate educacional da civilização brasileira (p. 269).

Desse modo, ao propor a revisão do lócus de onde inicia a problemática para se debater a educação, enquanto formação para a vida, o objeto consolidado à temática dos direitos universais revela a necessidade de revisar sua aplicação. Isso porque observa-se pouca percepção para os direitos de equidade racial como parte integrada dos direitos universais. As ressalvas são necessárias para que, além da teoria, a busca efetiva seja na prática e na preservação dos direitos humanos. Sendo assim, Donizete da Silva (2024) aponta para duas abordagens: a análise histórica como método de ensino formativo para a preservação dos direitos fundamentais; e a negação da humanidade para o ser negro(a). A primeira resulta da constituição dos saberes eurocêntricos; a segunda, por sua vez, é atribuída ao mito da democracia racial.

De acordo com Munanga (2004), o mito da democracia racial e da cultura mestiça nacional atrasou o debate sobre as políticas de ações afirmativas, como também a implementação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. É importante ressaltar que a constituição da sociedade brasileira pelo conjunto de diferentes grupos étnicos resultou na mestiçagem de “raças”. No entanto, esse conceito, segundo Carneiro (2023), é o que sustenta o mito da democracia racial “na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa ‘tolerância racial’, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador contra mulheres negras e indígenas.” (p. 49). Adiante, a autora traz uma segunda reflexão, no qual a miscigenação resulta no embranquecimento da população brasileira, “por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o ‘branco da terra’ oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco.” (p. 51). Carneiro (2023) conclui dizendo que o mito da democracia racial, causado por esses dois aspectos: mestiçagem e embranquecimento, resulta na “impossibilidade de determinar quem é negro no Brasil” (p. 51).

Portanto, a negação de ser negro(a) é notada diariamente, visto que a definição de raça e a autodeclaração racial são processos que requerem do indivíduo uma situacionalidade, e, muitas vezes, não há uma autoidentificação, devido às inúmeras práticas de exclusão, marginalização e invisibilidade, que podem ser agrupadas na base do racismo estrutural. Sobre essas práticas de exclusão destaco: o apagamento de referências culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas; e a falta de representatividade nos âmbitos políticos, artísticos, culturais e escolares.

A racialidade passa justamente por essa necessidade de entender a política, não apenas como uma ação do Estado, mas também como principal processo de formação social e é justamente pela consciência política que é possível defender os direitos fundamentais da pessoa humana (Donizete da Silva, 2024, p. 260).

É nesse sentido que o Movimento Negro tem persistido e conquistado direitos fundamentais, possibilitando o despertar da consciência política acerca das desigualdades raciais no Brasil. No entanto, não há valor na legislação educacional e nas políticas de equidade racial se ainda houver a negação de que as práticas racistas estão enraizadas na sociedade brasileira, como herança direta do processo de colonização e da formação social do país. Este reconhecimento é crucial para o enfrentamento efetivo do racismo. Em suma, ser negro no ambiente educacional implica a negação de direitos, pois é definido, diariamente, quem é visto, como é visto e o que se espera - ou não - do(a) estudante negro(a). O silenciamento no material didático e nas práticas pedagógicas interfere no pertencimento – que deveria ser direito de todos - e principalmente na disposição de permanecer na escola. Logo, a discriminação que recai sobre o(a) estudante negro(a) não é algo acidental; é sistêmico. E pode ser notado através da falta de representatividade da história e cultura africana e afro-brasileira nos murais da escola, pois o estudante não se vê em exemplos e assimila que não faz parte daquele espaço. A singularidade não é um mero detalhe, porque é por meio dela que se organiza acessos e legitima personalidades. Dessa forma, levanto o questionamento: como o negro está representado nas instituições de ensino?

5 PESQUISAS SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS LEIS DE IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O presente capítulo tem como objetivo analisar como as metodologias para o ensino das Relações Étnico-Raciais (ERER) têm sido aplicadas na Educação Básica, a partir de estudos publicados entre 2020 e 2025. Considerando a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, torna-se necessário compreender de que forma essas legislações se traduzem em práticas pedagógicas efetivas. A análise busca responder “quais metodologias pedagógicas têm

sido adotadas para o ensino das relações étnico-raciais e o que indica a efetividade dessas práticas?” Além disso, evidenciar os desafios que permanecem para a prática educativa.

5.1 Critérios de Análise

A análise seguiu dois critérios estruturantes e cinco específicos. Estruturantes: (i) enquadramento por grau de ensino: Educação Infantil (EI) ou Formação Geral da Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação para Jovens e Adultos (EF/EM/EJA); (ii) categoria do texto. Os objetivos específicos foram desenvolvidos na seção 6. Análise qualitativa, e foram examinados (1) o foco ERER (afro-brasileira e africana); (2) a presença de proposta didática explícita; (3) linguagem acessível para o(a) professor(a) da educação infantil ou de formação geral (recursos didáticos indicados, público-alvo/ano e grau de acessibilidade) (4) Indicadores de efetividade; (5) Desafios/Lacunas. Esse conjunto de critérios permite julgar não apenas o valor acadêmico dos artigos, mas principalmente, sua usabilidade pedagógica no contexto da Educação Básica.

5.2 Estudos encontrados – Mapeamento (2020 – 2025)

Tabela 1 – Estudos encontrados (Título e ano de publicação)

Ano	Título	Publicação
2020	Ensino de Ciências e as relações Étnico-Raciais: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular	Research, Society and Development, v. 9, n.10, 2020
2021	Ensinar Brasil-África: Reflexões sobre a formação docente para a lei 10.639/03 na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco	Revista da ABPN v. 13, n. 38, p.199-211, 2021
2022	A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais?	Research, Society and Development, v. 11, n.6, 2022
	A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista	Research, Society and Development, v. 11, n. 14, 2022
	Da hegemonia aos estereótipos do ser professor: os enlaces do preconceito no cotidiano formativo	Research, Society and Development, v. 11, n.3, 2022
	Design de estudos de caso históricos para as relações étnico-raciais: contribuições para o ensino de química	Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, v. 3, n. 7, p. 1-24, 2022
	Dossiê: Educação para relações étnico-raciais na educação	Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 60, p. 1-4, 2022
	Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnicos-Raciais	Revista Apotheke, v. 7, n. 3, p. 96–109, 2022
	Educação étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais do ensino fundamental	Revista Ciranda. 06, n. 01, p. 03-20, 2022
	Formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais: análise sobre uma prática estadual	Research, Society and Development, v. 11, n.6, 2022
2023	A educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma revisão sistemática em teses e dissertações (2005-2021)	Ensino De Ciências E Tecnologia Em Revista – ENCITEC, 13(1), p. 98-123, 2023
	A evolução das leis contra a discriminação racial e a aplicação da lei nº 10.639, na prática pedagógica em escolas públicas	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. v.9.n.06, 2023.
	A importância da educação das relações étnico-raciais no ensino superior	Research, Society and Development, v. 12, n.2, 2023

	O ensino de sequências numéricas por meio dos desenhos sona: uma proposta de aula como possibilidade de combate ao racismo	Revista Cearense de Educação e Matemática –RCeEM, v. 2, n. 5, p. 01–19, 2023
2024	Revisão sistemática da literatura sobre educação quilombola no contexto das relações étnico-raciais	Research, Society and Development, v. 13, n.8, 2024

Fonte: elaboração própria com base nos textos analisados (2020–2025).

Conforme apresentado na TAB. 1, embora o recorte temporal da pesquisa delimite o período de 2020 a 2025, a busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES, a partir dos descritores definidos, não identificou publicações referentes ao ano de 2025.

5.3 Categoria de análise – Educação Infantil

Tabela 2 - Selecionados (Educação Infantil)

Título	Metodologia utilizada/ Resumo	Publicação	Categoria
Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnicos Raciais - Bispo, Imara Q.	Esta pesquisa é fruto de uma oficina realizada na Educação Infantil na época em que fui mestranda em Ensino e Relações Étnicos Raciais. Tem como objetivo proporcionar o ensino das relações étnicos raciais, destacando a importância dos/as negros/as na construção da sociedade brasileira para alunas e alunos da Educação Infantil a partir de diálogos decoloniais, utilizando metodologias dialógicas e expositivas. O referencial teórico contemplou discussões acerca de colonização, racismo e identidade racial. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram numa oficina realizada no mês de novembro por simbolizar o mês da consciência Negra na Escola Joserinda Pereira localizada no município de Itacaré Bahia. Os dados obtidos indicam a presença do racismo e da ausência de pertencimento identitário. O racismo tem formas e estruturas e ocorre pela ausência de uma educação (de) colonial. Com base nos resultados e discussões apresentadas considera-se a importância do ensino para as relações étnicos raciais durante todo o ano letivo, assim como a formação dos profissionais da educação e família para as relações étnicos raciais.	Revista Apotheke, v. 7, n. 3, p. 96–109, 2022	Artigo científico

<p>A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista - Barbosa, Amanda Basílio; Rostas, Márcia H. S. G</p>	<p>O presente artigo é um recorte da dissertação intitulada “As relações étnico-raciais na Educação Infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista” que teve como objetivo identificar a contribuição da utilização da literatura infantil com protagonistas negros como um potente instrumento para a implementação da Lei nº 10.639/03. Adotou metodologicamente a pesquisa-ação colaborativa de Ibiapina (2008), tendo, como sujeitos envolvidos, uma professora de Educação Infantil, a pesquisadora (como agente colaborador na classe – leitor de história) e 17 alunos(as) da Educação Infantil de uma escola municipal de Canguçu/RS. Empregou-se para a coleta de dados: registro em fotos, áudios, vídeos e diário de campo. Para tratamento e análise do corpus, recorreu-se aos estudos de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Esse recorte, apresenta a análise das intervenções pedagógicas ancoradas nas obras “Amoras” (EMICIDA, 2018) e “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (FRANÇA, 2020). Os resultados evidenciaram que o trabalho com a literatura com protagonismo negro pode ser um desafio para os docentes, tendo em vista o enraizamento do racismo estrutural no ambiente escolar, no entanto, essa prática pedagógica mostrou-se promissora na efetivação da Lei nº 10.639/03.</p> <p>Palavras-chave: Educação infantil; Relações étnico-raciais; Literatura infantil; Lei nº 10.639/03.</p>	<p>Research, Society and Development, v. 11, n.14, 2022</p>	<p>Artigo científico</p>
---	---	---	--------------------------

Fonte: elaboração própria com base nos textos analisados (2020–2025).

5.4 Categoria de análise – Formação Geral da Educação Básica

Tabela 3 - Selecionados (Formação Geral da Educação Básica)

Título	Metodologia utilizada/ Resumo	Publicação	Categoria
O ensino de sequências numéricas por meio dos desenhos sona: uma	Colonizado, principalmente, por pessoas trazidas do continente africano, o Brasil deveria manifestar em aspectos sociais, inclusive na educação, forte	Revista Cearense de Educação e Matemática –	Artigo científico

<p>proposta de aula como possibilidade de combate ao racismo - Rodrigues, Ângela da Silva; Fontenele, Francisca C. F.</p>	<p>influência da cultura desse povo. Entretanto, pouco se identificam as contribuições do povo de África à cultura brasileira quando se avaliam os componentes curriculares, o que, conseqüentemente, afeta a educação da comunidade negra e afrodescendente do país e contribui para a reprodução de padrões racistas e discriminatórios tão comuns, ainda hoje, apesar das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), reforçadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que orientam para um ensino mais significativo e plural. Pensando nisso, é fundamental que as diferentes áreas do conhecimento abordem a pauta antirracista e reforcem a importância e a riqueza da cultura africana. Desse modo, em uma visão etnomatemática, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta de aula a ser aplicada ao 8º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental, na perspectiva do Ensino Exploratório da Matemática, em que se aborda o ensino de seqüências numéricas por meio dos desenhos sona, de modo a ressaltar sua importância cultural para além do continente africano, pregando sua valorização. Baseando-se em trabalhos que ressaltam os conhecimentos matemáticos presentes na Geometria Sona e a sua importância cultural, a proposta apresentada destaca a necessidade da inclusão de tópicos relacionados a diferentes culturas também no ensino de matemática, tendo em vista que essa área, por vezes, não reconhece ou explicita conhecimentos matemáticos desenvolvidos e utilizados pelos povos da África e pela comunidade negra, estabelecendo mais barreiras em seu aprendizado. Com o embasamento teórico deste trabalho, foi possível perceber que o ensino de matemática aliado a metodologias de ensino que favoreçam o aprendizado em diferentes concepções é uma alternativa possível para a inclusão da Matemática também em pautas sociais, visto que reforça a identidade dos povos e de seus descendentes, apresenta tais conhecimentos a sociedade em geral e se torna ferramenta importante no combate ao racismo e na promoção de um acesso digno de todos à educação.</p>	<p>RCeEM, v. 2, n. 5, p. 01–19, 2023</p>	
<p>Design de estudos de caso históricos para as relações étnico-raciais: contribuições para o ensino de química -</p>	<p>Neste trabalho, temos como objetivo apresentar a proposta de design de estudos de caso históricos para as Relações Étnico-Raciais para o Ensino de Química, com foco específico nas questões raciais negras, como possibilidade de modificação dos</p>	<p>Revista de Estudos em Educação e Diversidade -</p>	<p>Artigo científico</p>

Santos, Jucimara J. S.; Santos, Paloma Nascimento dos; Cabral, Patrícia F. O.	problemas apresentados nesse tipo de material didático frente ao racismo e a realidade das/dos estudantes. Para tanto, nos pautamos em trabalhos sobre as temáticas citadas e apresentamos as etapas de elaboração de um estudo de caso destinado à Educação de Jovens e Adultos, sobre o contexto histórico da pandemia do novo coronavírus e as dificuldades enfrentadas pela população negra. Além disso, elaboramos uma proposta de aplicação que pode ser utilizada por professores, a partir das adequações necessárias perante a sua prática. Destacamos a potencialidade de modificação de metodologias já conhecidas para inserção de temas de discussão imprescindíveis em aulas de química em todos os níveis de ensino.	REED, v. 3, n. 7, p. 1-24, 2022	
--	---	------------------------------------	--

Fonte: elaboração própria com base nos textos analisados (2020–2025).

6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Os dados consolidados nas Tabelas 1 e 2 apresentam, de forma sintética, os quatro estudos selecionados. Nesta seção, desenvolvemos a análise qualitativa à luz dos critérios definidos (ERER, presença de metodologia, materiais/recursos, linguagem/acessibilidade, aplicabilidade e desafios), distinguindo Educação Infantil e Formação Geral e aprofundando a interpretação de suas contribuições e limites.

6.1 Educação Infantil

6.1.1 “Educação Infantil: O Ensino das Relações Étnicos Raciais”

O artigo de Bispo (2022), categorizado como proposta pedagógica para a Educação Infantil (EI), utiliza como proposta pedagógica uma oficina com crianças de 5 a 6 anos, detalhando objetivos, materiais e procedimentos. Em termos de qualidade, combina fundamentação teórica e evidências de campo. A metodologia de ensino está claramente presente e organizada em um roteiro simples e replicável com linguagem acessível aos(as)

professores(as) da EI. A EREER situa-se no contexto histórico-cultural afro-brasileiro e africano, com ênfase em pertencimento e identidade sob perspectiva decolonial. Como materiais, mobiliza vídeos e perguntas orientadoras, o que eleva a aplicabilidade, sobretudo em redes públicas. Entre os desafios, aparecem a necessidade de formação continuada e de ações ao longo do ano (e não apenas em novembro, mês direcionado à “Consciência Negra”), além da persistência de padrões eurocêntricos no cotidiano escolar.

A oficina teve como objetivo geral trabalhar EREER enfatizando a importância da população negra na construção da sociedade brasileira. Com duração de três horas, iniciou-se com a preparação do ambiente por meio dos materiais necessários (data show, notebook e caixa de som) e a organização dos alunos para sentar em círculo, no centro da sala de aula. Ao iniciar a dinâmica, como parte da proposta pedagógica, a autora não só destacou sua origem étnica como também seu pertencimento racial e solicitou que os alunos fizessem o mesmo. Em resposta ao pedido, notou-se a falta de pertencimento, orgulho e identidade, pois “alguns alunos se intitulavam como cor de chocolate, outros como misturados ou morenos; alguns se reconheciam como pretos/as; outros tiveram muita dificuldade em falar sua cor, justificando antes a branquitude de um dos seus genitores” (Bispo, 2022, p. 107).

Em seguida, problematizou-se o “descobrimento” do Brasil, com ênfase na história da chegada forçada dos africanos e na dos povos originários que já habitavam as terras brasileiras. Após a contextualização “[...] foram expostos questionamentos para interação, nos quais se perguntava: o que é o racismo? Por que que o racismo acontece? Qual a forma de combater o racismo? Será que a resposta tem a ver com toda a história dos Africanos que foram forçados a vir para o Brasil?” (Bispo, 2022, p. 106). Logo, para reforçar a intenção, foram exibidos dois vídeos disponíveis na plataforma de vídeos *YouTube*: “Os Africanos - Raízes do Brasil #3.” (vídeo 1); *Masaka Kids Africana Dancing Serebu By Eddy Kenzo*” (vídeo 2). O primeiro apoiou a apresentação geográfica e histórica do continente africano, mostrando a trajetória dos africanos escravizados que chegaram e viveram no Brasil; o segundo referiu-se à dança, performada por crianças, a fim de representar a cultura do continente Africano. Como resultado das práticas pedagógicas utilizadas, nas palavras da autora:

Diante dos questionamentos abordados sobre o impacto e reflexo do sistema escravista na sociedade contemporânea, os alunos conseguiram compreender que o motivo foi por causa dos portugueses que escravizaram os povos Africanos. Entenderam que o racismo vem de todo esse processo histórico de colonização que definiam os povos Africanos/afro-brasileiros como raça inferior. Diante do que foi

exposto compreenderam que para combater o racismo é necessário respeitar a raça, a cor e a religião um dos outros e como exemplo destacou-se a união e respeito aos colegas afro-brasileiros da classe (Bispo, 2022, p. 108).

A percepção sobre a autoidentificação étnico-racial também se modificou: estudantes que inicialmente não se reconheciam como negros/negras passaram, ao final da oficina, a afirmar e a sentir orgulho de suas identidades negras.

Ao finalizar, introduzimos a dinâmica que iniciou a oficina. Perguntei novamente a cada aluno/a qual era a sua cor de pele. O resultado foi fantástico! Todos/as aqueles/as que tiveram dificuldade em verbalizar o termo preto/a no final estavam todos falando da sua cor e raça com muito orgulho e animados. A alegria dos afrodescendentes era contagiante no ambiente escolar. Os vídeos clips do Masaka Kids Africana, fizeram a alegria dos alunos/as, fazendo eles dançarem com o mesmo ritmo das crianças Africanas (Bispo, 2022, p. 108).

Portanto, as práticas pedagógicas utilizadas por Bispo (2022) através do contexto geográfico, histórico, cultural e social com recorte temporal (passado, presente e futuro) situam os(as) estudantes para os reflexos da violência, opressão e da negação de direitos que aconteceram no passado com a escravização e que ainda estão presentes na sociedade brasileira. E, indo além, observa-se que a falta de informação e de percepção resulta na permanência do racismo estrutural, mas que metodologias de ensino, como as apresentadas por Bispo (2022), podem ser findadas com diálogos que reluzem a liberdade, respeito e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

6.1.2 “A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista”

O estudo de Barbosa e Rotas (2022) estrutura sequências didáticas de leitura para implementar a Lei nº 10.639/03 nas rotinas da pré-escola. Em qualidade, articula relevância teórica e rigor metodológico (pesquisa-ação colaborativa e análise de conteúdo), com forte coerência entre objetivos (identidade, representatividade e antirracismo) e resultados. A metodologia explicita um passo a passo replicável (pré-leitura, leitura, pós-leitura) com critérios de curadoria de obras e exemplos de mediação. A metodologia de ensino utilizada pelas autoras foi desenvolvida em quatro encontros. Em cada encontro foi trabalhado um livro literário

diferente, estavam no acervo: “Koumba e o Tambor Diambê” (Costa, 2009), “Meu Crespo é de Rainha” (Hooks, 2018); “Amoras” (Emicida, 2018); e “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (França, 2020).” (p. 4). As produções literárias selecionadas enfatizam o protagonismo negro na literatura infantil e a centralidade do lúdico “através de experiências lúdicas, a criança tem a oportunidade de se expressar, fazer análises, críticas e transformar a sua realidade.” (p. 4), inclusive as escolhas de livros literários que se compunham de texto e imagens.

A prática pedagógica de cada livro literário ocorreu de forma distinta em concomitância à mensagem que é abordada na literatura, as autoras mencionaram a aplicabilidade no tópico “Resultados e Discussão” do livro “Amoras” (Emicida, 2018) e “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (França, 2020). Algumas das estratégias utilizadas para a leitura do livro “Amoras” (Emicida, 2018) foi a utilização de um contador de histórias simbólico, em forma de boneco e nomeado como “Griôzinho”.

A ideia surge a partir do contato com o livro “Pedagogia Griô: reinvenção da roda da vida”, de autoria de Pacheco (2006). De acordo com a autora, na tradição africana, os griôs são pessoas sábias e respeitadas nas comunidades em que vivem e, portanto, possuem legitimidade na função de contadores de histórias. Sua origem se encontra na tradição oral dos grupos étnicos Bambaras e Fulas, da região do Mali, localizada no sul do Saara, no continente africano. Dentre as diversas funções sociais que exercem estão a de genealogistas, de contadores de histórias e de músicos/poetas populares. Cabe ressaltar que, apesar de termos optado por colocar o nome Griô no diminutivo, em razão de trabalharmos com crianças em que o uso dessa linguagem se faz frequente, os mestres griôs são pessoas com a idade mínima de 50 anos, que possuem uma história de vida com a tradição oral (Barbosa; Rotas, 2022, p. 5).

Essa didática gerou resultados positivos através da representatividade do boneco “Griôzinho”, que partilhava da cor e traços negros na percepção e identificação dos(das) estudantes negros(as). Em contraposição, as autoras salientam que além da representação de brinquedos que exaltem a negritude “é importante que o(a) professor(a) tenha contato com esse brinquedo, verbalize, de forma positiva, seus traços, de modo que essa afetividade seja transmitida para as crianças, por meio de gestos e falas.” (Barbosa; Rotas, 2022, p. 6). Sendo assim, há a necessidade de verbalizar a beleza no fenótipo e na cor da pele negra para que os(as) estudantes também percebam dessa forma e não tenham receio de se ver como negros(as).

Entre as atividades de pós-leitura, destacou-se a elaboração de autorretratos com lápis de cor em tons de pele, visando o reconhecimento de si. Como resultado, algumas crianças não

utilizaram as cores tons de pele, ao contrário, preferiram se identificar com outras cores. O caso específico citado pelas autoras foi de um aluno classificado racialmente como pardo³ que “decidiu pintar seu autorretrato nas cores vermelha, azul, preta e bege” (p. 8). O questionamento levantado por Barbosa e Rotas (2022), a partir da negação da identidade desse aluno, é: como as interações (família e escola) apresentam o mundo a ele, e como ele interage a partir das representações? Portanto, entendemos que o processo de autoidentificação é algo que precisa ser desenvolvido, mutuamente entre a família e a escola, possibilitando, assim, ao estudante meios consistentes de autodeclaração e afirmação de identidade étnico-racial com confiança.

Outra ação de pós-leitura consistiu na representação, em parceria com as famílias, de alguma personalidade negra. Como resultado houve muitas representações restritas ao esporte e às artes, mas surgiram, ainda que em menor número, representações de personalidades de lideranças políticas e familiares⁴. As autoras destacam a importância da representação do negro em campos diversos, não apenas ao esporte e a arte, pois esse reducionismo também é uma maneira de limitar e estereotipar a população negra, cooperando para a afirmação racista de que não existe espaço em outras áreas.

Já as práticas pedagógicas desenvolvidas em “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” (França, 2020), utilizou-se um boneco do Pequeno Príncipe Negro para retratar a beleza na negritude como também a autoidentificação a partir do personagem negro, utilizando-o como protagonista e parte da história na qual os(as) estudantes poderiam sentir e tocar. Como continuação da proposta pedagógica, os(as) estudantes criaram uma árvore genealógica (ligada à temática da ancestralidade retratada no livro através da árvore Baobá). Durante a exposição da atividade, um estudante⁵ questionou quando voltaria a ter “aula”; diante desse acontecimento, as autoras trouxeram a reflexão sobre o preconceito contra a oralidade como prática pedagógica, alertando, dessa forma, para a permanência da formação educacional eurocêntrica, que desqualifica os saberes orais africanos e afro-brasileiros.

³ De acordo com as autoras, “[...] é um menino classificado racialmente em sua ficha de matrícula como uma criança parda. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), pessoas pardas e pretas são consideradas negras” (Barbosa; Rotas, 2022, p. 8).

⁴ A retratação familiar foi diferente para dois estudantes, que são crianças negras e fazem parte de uma comunidade de remanescentes de quilombo e, portanto, as suas representações são de líderes quilombolas (Barbosa; Rotas, 2022, p. 11).

⁵ Por fins éticos, o aluno é nomeado como Aquaman, e a conversa é exposta por meio da transcrição de um diálogo que ocorreu na 3ª sessão de leitura (Barbosa; Rotas, 2022, p. 16).

De modo geral, entendemos que a linguagem é instrutiva e sensível ao cotidiano docente. A ERER se envolve pela valorização identitária das crianças negras com atividades que integram literatura, mediação e atividades didáticas a partir do contexto da história retratada na obra literária. Como desafios, destacam-se a incidência do racismo estrutural na escola e a tensão entre oralidade e letramento hegemônico.

6.2 Formação Geral da Educação Básica

6.2.1 “O ensino de sequências numéricas por meio dos desenhos sona: uma proposta de aula como possibilidade de combate ao racismo”

O artigo de Rodrigues e Fontenele (2023) é articulado ao 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais), e integra Etnomatemática e Ensino Exploratório por meio dos desenhos Sona (patrimônio matemático africano), para ensinar sequências numéricas, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em qualidade, explicita objetivos, fundamentos e tarefas, assegurando coerência entre o problema da invisibilização de saberes africanos e a resposta pedagógica. A metodologia apresenta passo a passo replicável (introdução, resolução, discussão e sistematização), com tarefas impressas, vídeo introdutório e exemplos de generalização. As autoras ressaltam, baseando-se nos estudos de Paulus Gerdes⁶, a importância de aplicar a Etnomatemática por meio da Geometria Sona, fortemente presentes em Angola e também no Congo, para a valorização da cultura africana no Brasil, exaltando-os como produtores de diversos conhecimentos, e neste aspecto transcende a forma de ensinar, invisibilizada durante a colonização.

As metodologias utilizadas incluem o planejamento docente intencional, “a exemplo disso, pode ser citada a ação de antecipar, que consiste em o(a) professor(a) resolver o problema de diferentes formas e analisá-lo em diferentes aspectos, visando identificar o maior número de possíveis dúvidas que os alunos possam apresentar durante a aplicação.” (p. 11) Em seguida a explanação dos desenhos Sona e o contexto histórico e cultural que eles estão inseridos.

A familiarização com os desenhos e as técnicas utilizadas será realizada por meio do vídeo intitulado “Geometria Sona: técnicas matemáticas do continente africano”,

⁶ As autoras fundamentam-se nos estudos de Paulus Gerdes (1991; 2008; 2014).

produzido pelo canal Mwana Afrika, da plataforma de streaming YouTube, que aborda sobre a temática e sua construção, visando maior entendimento por parte dos alunos (Geometria Sona, 2019, p. 12).

Na sequência, os(as) estudantes organizaram-se em grupos e receberam o problema impresso. “Os alunos, em seus respectivos grupos, devem ler e discutir a interpretação do problema.” (Barbosa; Rotas, 2022, p. 12). Assim, um representante de cada grupo deverá explicar à turma como chegaram a tal conclusão, e novamente, o professor deverá mediar toda a discussão e intervir, se necessário. Durante a aula, é de extrema importância que o(a) professor(a) esteja atento às dúvidas, por isso o planejamento, de acordo com as autoras, é essencial para que ocorra como esperado. Por fim, as autoras orientam que o(a) professor(a) apresente possíveis resoluções, consolidando conceitos e conhecimentos. É disponibilizado o problema matemático através da Geometria Sona, as perguntas norteadoras e duas possíveis resoluções de forma didática e compreensível.

O momento da sistematização é dedicado também à apresentação da Geometria Sona de Angola, enquanto segmento pertencente à matemática, explicitando sua presença na questão trabalhada. Além disso, tem-se como objetivo propor, por meio do reconhecimento dessa maneira de trabalhar a matemática, a valorização das diferentes formas de abordar, não apenas o conteúdo de sequências numéricas, como outros que poderiam surgir nas discussões. Vale ressaltar, ainda, neste momento da aula, as contribuições do continente africano à matemática que se conhece atualmente e a relação existente entre esses conhecimentos e a matemática trabalhada nas salas de aulas do Brasil (p. 15-16).

É sugerido pelas autoras que, ao fim da prática pedagógica, seja novamente reforçado a origem da Geometria Sona de Angola, não restringindo apenas à Matemática, mas a outros campos de atuação, como o Histórico-cultural, e reflexões da relação dos desenhos Sona com a matemática convencional do Brasil, assim, a valorização da matemática africana como estratégia de combate ao racismo. Por tratar-se de uma proposta em Ensino Exploratório, não há relato de aplicação dessa sequência didática em sala de aula, mas, mediante à explanação do conteúdo, percebe-se a facilidade de replicação. Entre os desafios, permanecem a baixa difusão desses referenciais, a necessidade de tempo didático e de formação docente para mediação qualificada.

6.2.2 “Design de estudos de caso históricos para as relações étnico-raciais: contribuições para o ensino de química”

A pesquisa de Santos; Santos e Cabral (2022), inserido na EJA, propõe um design de estudos de caso históricos para integrar as Relações Étnico-Raciais (RER) ao ensino de Química, com base em marcos legais e na literatura de estudos de caso. Em qualidade, observa-se coerência entre o diagnóstico (racismo e invisibilização na ciência) e a proposta (casos situados, como a COVID-19 e seus impactos sobre a população negra). A metodologia está explícita, com etapas de elaboração (contexto, problema, fontes) e de aplicação docente, assegurando replicabilidade com mediação do(a) professor(a). Os materiais reúnem fontes históricas e midiáticas e incluem uma seção propositiva, o que facilita seu uso em sala de aula.

As autoras, além de disponibilizarem um Estudo de caso histórico pronto para uso (com fontes de notícias e reportagens, vídeo e perguntas norteadoras) para as práticas pedagógicas voltadas a RER, esclarecem o passo a passo de como elaborar um estudo de caso histórico.

A partir disso, consideramos que alguns fatores são imprescindíveis para a qualidade dos estudos de caso históricos produzidos, dentre os quais se destacam a fonte das informações utilizadas, a consistência do conhecimento químico abordado, as recomendações propostas por Arthur Stinner e colaboradores (2003) e a adequação ao nível de ensino ao qual se destinam (Santos; Santos e Cabral (2022, p. 6)

O estudo de caso “COVID-19 pega carona para as favelas de Salvador” (Quadro 1, p. 9) tem sua discussão voltada para “como as pessoas negras são vistas pela sociedade e quais foram os efeitos da pandemia do novo coronavírus nos bairros mais vulneráveis da capital baiana, assim como a necropolítica e as reflexões a respeito dos espaços ocupados essencialmente por corpos pretos na crise sanitária causada pela COVID-19.” (p. 10). Logo, as autoras consideram a aplicação do Estudo de Caso Histórico em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, a partir de pesquisas⁷, apontam resultados promissores. Em sequência, com o Estudo de Caso elaborado e as intenções explicitadas em formato de texto, foram

⁷“Para citar dois exemplos, Mariana Alvarenga, Gerson Carmo e Amanda Branco (2018), realizaram atividade didática pautada nos estudos de caso para os conceitos de zoologia em turma do Ensino Fundamental da EJA, e constataram uma melhora do entendimento dos conteúdos pelos discentes após a segunda aplicação do caso. Já Carla Zampieron e Luciana Sá (2021) produziram e aplicaram um estudo de caso, em uma turma da EJA, sobre transporte marítimo e suas consequências sociais, ambientais, sociais, éticas e econômicas e/ou políticas. Os resultados demonstraram a possibilidade de desenvolver a alfabetização científica por meio da metodologia” (Santos; Santos; Cabral, 2022, p. 11).

destacados os itens bases característicos (de 1 a 7), segundo o autor de referência⁸, o que favorece a compreensão e a replicação em outras disciplinas. Às questões propostas no Estudo de Caso “COVID-19 pega carona para as favelas de Salvador” foram elaboradas de 1 a 6, no qual as primeiras questões tratam da usabilidade da Química e ciência no cotidiano.

Na questão 1 é possível discutir as razões para as mudanças de entendimento sobre a forma de contágio do vírus, considerando como a ciência funciona, sua dinamicidade e a inexistência de verdades absolutas. [...] Nas questões 2, 3 e 4 são discutidos os conteúdos de química, citando ainda a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), como fonte confiável de informações. A partir disso, os conceitos podem ser desenvolvidos, de acordo com o contexto do estudo de caso (p. 16-17).

Já as duas últimas foram voltadas para a RER:

Nas questões 5 e 6, tendo como foco principal as ERER, é possível realizar discussões a respeito das razões pelas quais o coronavírus é mais letal em corpos negros. Problemas socioeconômicos como vulnerabilidade à pobreza, falta de saneamento básico, doenças preexistentes, características habitacionais, além da necropolítica, podem ser discutidos com a mediação da/do professora/professor. Dessa forma, pode-se perceber algumas características de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003), tendo em vista que nesse momento se questiona uma sociedade hierárquica e desigual, que estimula, quando decide mais uma vez que é o nosso povo que tem que morrer, sentimentos de superioridade direcionados às pessoas negras (GOMES, 2012, p. 17).

Em síntese, o trabalho oferece um itinerário metodológico consistente para que a Química dialogue com a realidade dos estudantes da EJA (com abertura a outros ciclos de ensino), reposicionando as relações étnico-raciais como princípio organizador. Por dispor de roteiro, materiais e questões que articulam conceitos científicos e situações socialmente relevantes, a proposta adquire viabilidade de implementação. Contudo, é notório a escassez de pesquisas específicas em química e ciências como também a inconstância no que diz respeito à formação continuada. Assim, quando a prática docente se ancora em estudo de caso, a mediação resulta em práticas de ensino que se baseiam em pertencimento e modos diversos de aprendizagem.

⁸ As autoras utilizaram como base os estudos de “Arthur Stinner e colaboradores (2003). Os autores destacam as ‘unidades de apresentações históricas em ciências’ (STINNER et al., 2003, p. 620), nas quais devem ser consideradas uma linha histórica de apresentação. Assim, apresentam um ‘guia para a elaboração de estudos de caso históricos’” (Santos; Santos; Cabral, 2022, p. 5-6).

6.3 O que os dados mostram?

Os estudos analisados apontam avanços concretos na efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao trazerem metodologias replicáveis, com curadoria de materiais, alinhamento à BNCC e linguagem acessível ao professor. Na EI, destacam-se práticas centradas na literatura de protagonismo negro e em oficinas com mediação dialógica, úteis para trabalhar pertencimento e identidade desde a primeira infância. Na formação geral (EF/EJA), o deslocamento de ERER para o núcleo do currículo por meio da Etnomatemática e estudos de caso históricos em Ciências tende a favorecer aprendizagens conceituais e a crítica ao racismo institucional. Apesar disso, persistem alguns obstáculos, como o racismo estrutural e a cultura escolar eurocêntrica, que ainda limitam mudanças, enquanto a baixa difusão de referências africanas e afro-brasileiras, somada à falta de elaboração didática específica e à formação continuada irregular, enfraquecem, conseqüentemente, a continuidade das ações.

Neste sentido, é importante que haja a articulação das iniciativas em sequências e unidades didáticas – e não apenas em eventos pontuais – como também o estudo da ERER voltado à formação docente continuada, para que se integrem a teoria e a prática e, sobretudo, para que o avanço não seja apenas perceptível em relatos, mas mensurável no aprendizado da comunidade escolar e da sociedade que a cerca.

CONCLUSÕES FINAIS

Encerrando esta investigação, reafirmamos a tese que atravessa esta pesquisa: a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não é uma contribuição isolada, mas é o alicerce da história e cultura brasileira. No primeiro momento teórico, mostramos que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, amparadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER (2004) e pela crítica ao racismo estrutural e institucional, impõem um reposicionamento efetivo do projeto pedagógico. A ERER precisa habitar o currículo, na prática e na cultura escolar de maneira estruturante. Esse é o compromisso ético e legal que a fundamentação deste trabalho evidencia, e é dele que decorrem as escolhas metodológicas e analíticas do segundo momento, no qual foi destacado que a escola é espaço de produção de sentidos, onde discursos sociais podem tanto reiterar quanto produzir desigualdades. Ao desmistificar noções recorrentes, como

a narrativa única sobre África, a naturalização da ideia de raça e o mito da democracia racial, explicitamos que a manutenção das hierarquias depende, justamente, de versões insensatas do passado e do presente, que silenciam contribuições, homogeneízam diferenças e mascaram as relações de poder.

Ao examinar as metodologias para o ensino das EREER por meio de oficinas dialógicas focadas no ensino decolonial (Bispo 2022); sequências didáticas sobre a literatura infantil com protagonismo negro (Barbosa; Rostas 2022); ensino exploratório através da Etnomatemática (Rodrigues; Fontenele 2023) e estudos de caso históricos sociocientíficos em Química (Santos; Santos; Cabral 2022) compreendemos que a efetividade aumenta quando as propostas deslocam a EREER para o centro da prática docente. Na Educação Infantil, sequências de leitura de literatura infantil com protagonismo negro e oficinas mediadas por diálogo não apenas produzem pertencimento e identidade desde cedo, como também modelam formas de escuta, reconhecimento e nomeação do mundo que rompem com o senso comum racializado. Já na Formação Geral (EF/EJA), o trabalho com etnomatemática e com estudos de caso históricos em Ciências/Química demonstra que é possível articular conteúdo e justiça racial sem perder rigor conceitual; ao contrário, ganha-se densidade quando o conhecimento é situado, referenciado e politicamente consciente. Em ambos os casos, o que faz diferença é a organização didático-pedagógica, por meio da curadoria de materiais, da mediação planejada e, principalmente, da intenção do(a) professor(a) para determinada prática pedagógica, sendo necessária a avaliação processual, para que se observem e se analisem conhecimentos e atitudes.

Ainda assim, os obstáculos que se repetem precisam ser nomeados com honestidade, como a difusão insuficiente de referências africanas e afro-brasileiras nas áreas de ensino e a persistência de uma cultura escolar eurocêntrica, que tendem a dificultar a continuidade das práticas e empurrar a EREER para o lugar da exceção. Como consequência, partimos do princípio de que esses nós não se desfazem com “datas” ou ações isoladas. É preciso transformar atividades avulsas em sequências e unidades didáticas estáveis que perpassem por todo ano letivo e em todos os ciclos de formação; instituir espaços permanentes de formação docente que integrem planejamento e mediação; fortalecer a curadoria de literatura, vídeos e estudos de caso com protagonismo negro e indígena. Dessa forma, destacamos novamente a importância da percepção pedagógica e didática aliada à intencionalidade antirracista por meio da busca por letramentos raciais e rotinas de reflexividade crítica sobre si e sobre a prática pedagógica. Neste sentido, a comunidade escolar: a equipe gestora, os docentes, os discentes, a equipe técnico-

pedagógica, administrativa e de apoio, bem como os pais e responsáveis, ao se reconhecerem como produtores de narrativas, tornam mais difícil naturalizar ausências no currículo, nos materiais didáticos, nas avaliações, nas referências e nas decisões da escola.

Reconhecemos, por fim, as limitações deste estudo com recorte temporal, focado em 2020–2025. São necessárias, ainda, pesquisas de campo com acompanhamento longitudinal de turmas, instrumentos para aferir atitudes e pertencimento, ampliação para áreas menos exploradas, bem como para outros ciclos e contextos da Educação. Em síntese, concluímos que a efetividade depende da conjunção entre fundamentos epistêmicos e estruturais, para que a escola descarte o “falar sobre” relações étnico-raciais e passe, de fato, a reorganizar o que ensina, para quem ensina e o porquê de ensinar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Amanda Basílio; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. **A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista.** Research, Society and Development, v. 11, n. 14, 2022. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4307977378>>. Acesso em: 9 set. 2025.

BISPO, Imara Queiroz. **Educação Infantil: o ensino das relações étnico-raciais.** Revista Apotheke, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 96–109, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4220981244>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 37, de 2 de dezembro de 1937.** Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 2 dez. 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/del/1937/Del00037.htm>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025.** Dispõe sobre a reserva de vagas em concursos públicos federais e revoga a Lei nº 12.990/2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jun. 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15142.htm>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para equiparar a injúria racial ao crime de racismo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC; SEPPIR, 2004. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado:** educação e antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963–994, set./dez. 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil:** expressões do movimento negro. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023. p. 17–27.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua:** Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023?utm_source=>> Acesso em: 15 set. 2025.

LOPES, Ana Mônica Henriques. Múltiplos olhares sobre história única. **Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 385–409, 2018.

MANDELA, Nelson. **Um longo caminho para a liberdade:** autobiografia de Nelson Mandela. Trad. Victor Antunes. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacis molidentidadeEEtnia.pdf.>>. Acesso em: 30 set. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico:** os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RODRIGUES, Ângela da Silva; FONTENELE, Francisca Cláudia Fernandes. O ensino de sequências numéricas por meio dos desenhos sona: uma proposta de aula como possibilidade de combate ao racismo. **Revista Cearense de Educação Matemática (RCeEM),** Fortaleza,

v. 2, n. 5, 2023. Disponível em:

<<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4389434993>> Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Jucimara Jesus dos; SANTOS, Paloma Nascimento dos; CABRAL, Patrícia de Fátima Oliveira. Design de estudos de caso históricos para as relações étnico-raciais: contribuições para o ensino de Química. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 7, 2022. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10382>> Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Marcelo Donizete da. Epistemologia, Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais: o que dizem as pesquisas? **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 16, p. 243–274, 2024. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8670465/35440>>. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489–506, set./dez. 2007.