



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA CONCEIÇÃO PEREIRA DE SOUZA

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2018 E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RIO DE JANEIRO
2025

Luciana Conceição Pereira de Souza

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2018 E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Projeto de pesquisa para exame de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Doutor Amilcar Araujo Pereira

RIO DE JANEIRO

2025

CIP - Catalogação na Publicação

S729r Souza, Luciana Conceição Pereira de
A Reforma do Ensino Médio de 2018 e as
Perspectivas Curriculares para a Educação das
Relações Étnico-Raciais / Luciana Conceição Pereira de
Souza. -- Rio de Janeiro, 2025.
115 f.

Orientador: Amilcar Araújo Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,
2025.

1. Movimento Negro. 2. Lei 10.639/03. 3. Reforma
do Ensino Médio. 4. Ensino de História. I. Araújo
Pereira, Amilcar, orient. II. Título.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UFRJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Aos dezesseis dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, às 15h, na sala 227 do Instituto de História da UFRJ, realizou-se a prova do trabalho final / dissertação de mestrado em Ensino de História, intitulada: "A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2018 E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS", de autoria da Candidata Luciana Conceição Pereira de Souza, aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores: Amilcar Araujo Pereira, Presidente, Warley da Costa(UFRJ) e Juçara da Silva Barbosa de Mello (PUC-Rio).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi APROVADA pela Comissão Examinadora, com o seguinte parecer:

A Banca destaca a relevância do tema, a contribuição
do trabalho para a área do ensino de história e a edu-
cação antirracista, e recomenda a continuidade dos
estudos em nível de doutorado.

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2025.

AMILCAR ARAUJO PEREIRA

WARLEY DA COSTA

JUÇARA DA SILVA BARBOSA DE MELLO

Dedico este trabalho ao meu pai Josué Luciano (in memoriam) e minha mãe Dirce Aparecida (in memoriam) e também, à razão da minha vida, ao que de mais valioso tenho: meu filho, Caio César. Que desde o dia do seu nascimento, colocou-me numa busca incessante pela minha melhor versão. Você é minha fonte inesgotável de amor e inspiração diária.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de sabedoria, força e inspiração, agradeço por ter iluminado meus caminhos, sustentado minha fé e me concedido serenidade diante dos desafios desta jornada.

Aos meus pais (in memoriam), por todo amor, dedicação e exemplo de vida. O apoio incondicional, os conselhos e a confiança depositada em mim foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Ao meu filho, razão maior da minha existência, agradeço por ser fonte diária de amor e motivação, lembrando-me sempre do propósito e da importância de seguir em frente.

Aos meus familiares, que, com carinho e incentivo, compreenderam minhas ausências e celebraram comigo cada conquista.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História(PPGEH), pelo acolhimento, pelo incentivo constante à investigação e reflexão crítica, e por todo o suporte acadêmico proporcionado ao longo de minha trajetória, oferecendo um ambiente que favorece a produção de conhecimento e formação de profissionais críticos e engajados com a transformação social.

Ao meu orientador, Amilcar Pereira, pelo seu apoio, incentivo e expertise, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, contribuindo para que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos e refletir criticamente sobre a temática. Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista (GEPEAR), pelo ambiente de troca, pelo estímulo constante à reflexão e pela oportunidade de compartilhar experiências e saberes. A participação no GEPEAR enriqueceu significativamente minha prática, ampliou minhas perspectivas e fortaleceu meu compromisso com a educação antirracista.

Aos professores do curso de Mestrado, pela generosidade no compartilhamento do conhecimento, pela orientação e pelo comprometimento com a formação acadêmica e humana de cada aluno. Suas contribuições foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho e para minha trajetória como pesquisadora.

Aos colegas e amigos do Mestrado, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa. As trocas, os diálogos e o companheirismo construíram uma rede de aprendizado e afeto que levarei comigo.

Aos amigos especiais que contribuíram diretamente com a pesquisa, seja com palavras de encorajamento, revisões, leituras atentas ou simples gestos de apoio, deixo meu mais sincero agradecimento. Às minhas “Irmãs do Inhame” Ana Carolina Mota, Letícia Moraes,

Maura Rosa, Rosana Sobreiro e Rakell Matoso, o apoio incondicional de vocês foi fundamental neste processo.

E, por fim, aos entrevistados que gentilmente aceitaram participar deste estudo, oferecendo suas experiências, vozes e saberes, registro minha profunda gratidão. Sem vocês, esta pesquisa não teria ganhado vida.

À todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, que foi realizada por muitas mãos, pensamentos, palavras e afetos. Meus sinceros e eternos agradecimentos.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a Disciplina Eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo”, que dialoga com a temática étnico-racial estabelecida no Itinerário Formativo da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio, vigente entre os anos de 2022 e 2024, e os saberes que foram mobilizados pelos docentes na construção das suas práticas educativas ao lecionar tal disciplina. Buscamos também identificar na Base Nacional Comum Curricular, a orientação para a promoção da Educação para as Relações Etnico-Raciais (ERER), nos Sistemas de Ensino e Unidades Escolares que compõem a Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Damos ênfase à composição teórica da disciplina mencionada e ao Movimento Negro Brasileiro, que através de suas pautas emancipatórias na luta antirracista, vem tornando possível a criação de legislações e políticas públicas que se converteram em ações afirmativas para população negra. Dessa forma, sendo considerado nesta proposta de escrita, como elemento fundamental e precursor desse diálogo nos espaços educacionais através dos desdobramentos explícitos da Lei Federal nº 10.639/03.

Palavras- chave: Movimento Negro; Lei 10.639/03; Reforma do Ensino Médio; Ensino de História.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the elective course "Prejudice, Discrimination, and Racism," which engages with the ethnic-racial theme established in the Curricular Itinerary of the Human and Social Sciences Area of the New High School, in effect between 2022 and 2024, and the knowledge mobilized by teachers in constructing their educational practices when teaching this course. We also sought to identify, within the National Common Curricular Base, the guidelines for promoting Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in the Education Systems and School Units that comprise Basic Education in the State Education Network of Rio de Janeiro. We emphasized the theoretical composition of the aforementioned course and the Brazilian Black Movement, which, through its emancipatory agendas in the anti-racist struggle, has made possible the creation of legislation and public policies that have become affirmative action for the Black population. Thus, in this writing proposal, it is considered a fundamental and precursor element of this dialogue in educational spaces through the explicit developments of Federal Law No. 10.639/03.

Keywords: Black Movement; Law 10.639/03; High School Reform; History Teaching.

“Se uma educação para as relações étnico-raciais sozinha não acaba com o racismo, sem ela, tampouco a sociedade o eliminará”.

– (GÓES, 2022).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislações que contemplam a abordagem curricular da temática étnico-racial na Educação no século XX.....	51
Quadro 2 - Comparação entre o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a BNCC em suas versões de 2015 e de 2017.....	53
Quadro 3 - Carga horária da Formação Geral Básica.....	64
Quadro 4 - Carga horária- Itinerários Formativos Ensino Médio Regular.....	64
Quadro 5 - Eletivas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	65

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Docentes X raça/cor.....	59
Gráfico 2 – Formação acadêmica.....	60
Gráfico 3 – Docentes X disciplinas que contemplem a temática racial na graduação.....	60
Gráfico 4 – Docentes X Cursos de extensão ou pós graduação.....	61
Imagem 1 – Palestra “Samba e Vivências”.....	81
Imagem 2 – Exposição sobre importantes figuras do samba.....	82
Imagem 3 – Apresentação da Associação do Movimento Compositores da Baixada Fluminense.....	82
Imagem 4 – Aplicação do Censo Escolar.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMC	Associação do Movimento de Compositores da Baixada Fluminense
BNCC	Nacional Comum Curricular
CCN	Centro de Cultura Negra
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EM	Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FGB	Formação Geral Básica
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEAR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação e o Racismo
MP	Medida Provisória

MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
MUHCAB	Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PLI	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES EMANCIPATÓRIOS.....	23
1.1. O processo de constituição do Movimento Negro Brasileiro e seu protagonismo na luta antirracista.....	25
1.2. Movimento Negro e a Educação como pauta de luta.....	32
1.3. Saberes Emancipatórios: conceitos e abordagens.....	37
2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, ALTERAÇÕES ORGANIZACIONAIS E CURRICULARES.....	44
2.1. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: as duas faces de uma moeda.....	44
2.2. A Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).....	52
2.2.1. Percepções docentes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	59
2.3. Disciplina Eletiva: Preconceito, Discriminação e Racismo: algumas análises e considerações baseadas em narrativas docentes.....	63
2.3.1. O que os professores têm a dizer?.....	66
3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS - UMA PROPOSTA CURRICULAR.....	77
3.1. A Educação para as Relações Étnico-Raciais entre desafios, tensões e disputas.....	77
3.2. Caminhos metodológicos percorridos na construção da Proposição Didática.....	79
3.3. A proposição didática: Disciplina eletiva - Histórias de Resistência e Produção do Movimento Negro no Brasil.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
APÊNDICE A.....	98
APÊNDICE B.....	99
APÊNDICE C.....	104
APÊNDICE D.....	106
APÊNDICE E.....	109
APÊNDICE F.....	112

INTRODUÇÃO

As reformulações das políticas públicas educacionais, resultantes das lutas sociais, vem oportunizando a construção de “lugares na história” aos grupos excluídos que compõem as matrizes raciais e culturais do Brasil ao longo do tempo. Durante o século XXI, avanços significativos nas políticas públicas para esses grupos foram conquistados através das lutas dos movimentos sociais.

A Lei Federal nº 10.639/03¹ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) Nº 9.394/96² e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas diferentes redes de ensino, é fruto das pautas encaminhadas pelo Movimento Negro Brasileiro, buscando o reconhecimento das trajetórias e novas narrativas da população negra, que por muito tempo foi subalternizada na História do Brasil, apresentada nos Programas Nacionais de Educação e expressa nos Componentes Curriculares que chegam às Escolas. Segundo Pereira (2019):

o teor dessa lei, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras em todas as escolas do país, remete a uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro transnacional em torno da educação, movimento que entendeu há muitas décadas que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação (PEREIRA, 2019, p. 140).

Desde o início da vigência da referida legislação, os órgãos responsáveis por sua implementação e sistematização vêm procurando estratégias para a construção de propostas curriculares, que rompam com a predominância eurocêntrica de ensino nos diferentes espaços de construção e compartilhamento de saberes. Nesse sentido, para Costa (2013):

uma vez “garantida” a sua inclusão em 2003, ocorreu então uma ampla mobilização de diferentes esferas sociais visando a efetivação de reformulações nos currículos escolares. Esse movimento teve como desdobramento a elaboração da *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*³, a criação de cursos para professores

¹ A Lei nº 10.639/2003 promoveu alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), inserindo os artigos 26-A, 79-A e 79-B para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. O texto legal prescreve o resgate da contribuição do povo negro nas esferas social, econômica e política da história do Brasil, determinando que tais conteúdos sejam ministrados de forma transversal em todo o currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História.

² A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define em seu artigo 1º a educação como um processo formativo abrangente, desenvolvido na vida familiar, na convivência social, no trabalho e em movimentos civis ou manifestações culturais. No que concerne especificamente à educação escolar, a norma disciplina que esta deve ocorrer predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, devendo estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, conforme preconizam os parágrafos 1º e 2º do referido dispositivo legal.

³ O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 (DOU nº 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11), instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de

em serviço; além de propostas de alteração de grades curriculares na universidades (COSTA, 2013, p. 217).

No âmbito da legislação curricular de ensino da temática étnico-racial, a partir do ano de 2022, foram implementados em algumas escolas estaduais do Rio de Janeiro, componentes curriculares autônomos e efetivamente alocados na estrutura curricular para sua abordagem. A proposta curricular em questão, foi estabelecida pela Reforma do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/17⁴, ratificada em âmbito Estadual pela Deliberação nº 394/21⁵, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁶.

Sendo assim, nesta dissertação, repousaremos a análise na disciplina eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo, da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio Regular, das turmas da 3ª série do Ensino Médio, de duas Escolas da Rede Estadual de Ensino de São João de Meriti. Estabelecemos como marco inicial de análise, a implantação do Novo Ensino Médio na referida Rede, no período de 2022 à 2024. A escolha de Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, justifica-se por ser a rede na qual a pesquisadora está inserida há mais de trinta anos com efetiva regência de turma, além de atender prioritariamente ao Ensino Médio.

Dessa forma, as questões que foram encaminhadas na pesquisa visaram compreender como ocorreu o processo de criação da disciplina eletiva a até sua chegada na grade de horário das Escolas da Rede Estadual de Ensino, as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem da temática étnico-racial e ensino de História, e os caminhos metodológicos utilizados pelos docentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Assim, na pesquisa, buscamos investigar se a implementação da disciplina eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo apresentou um potencial inovador (uma perspectiva antirracista) no trato da questão étnico-racial, fora das habituais brechas curriculares,

professores. A resolução tem por base o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004.

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁵ A Deliberação CEE-RJ nº 394/2021 institui diretrizes para a implantação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio (DOC-RJ), e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

⁶ A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conforme o Art. 1º, estas diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino na organização curricular, considerando as alterações da Lei nº 13.415/2017 na LDB. O parágrafo único estende a aplicação a todas as modalidades de ensino médio.

apêndices dos livros didáticos e momentos pontuais, em que é normalmente desenvolvido esse tipo de trabalho nos diferentes espaços de ensino da Rede Estadual.

Evidenciamos que ainda no ano de 2024, durante o desenvolvimento da pesquisa, ocorreu a revogação parcial da Lei nº 13.415/17. A Lei nº 14.945/24 que entrou em vigor a partir do ano de 2025, estabeleceu alterações no arranjo do Novo Ensino Médio. No concernente à pesquisa em curso, a diminuição da carga horária disponibilizada aos Itinerários Formativos, determinou a suspensão da oferta da disciplina eletiva analisada. Mas, como a mudança não contemplou o período estabelecido na análise da pesquisa, continuamos com o seu desenvolvimento por considerar sua relevância.

A presente pesquisa, é fruto da visão docente, da experiência profissional vivenciada como professora de História da educação básica, do lugar de pertencimento étnico da pesquisadora enquanto uma mulher negra e do crescimento de práticas racistas noticiadas diariamente nas diferentes mídias. Dessa forma, a busca por “tratamentos pedagógicos” que ressignifiquem a história oficial e promovam o protagonismo da população negra em benefício de uma equidade racial, se faz imprescindível e inadiável.

Percebe-se que a origem das tensões étnico-raciais que se corporificam na sociedade, está atrelada às formulações de memória direcionadas pelas narrativas oficiais na construção da identidade nacional. Segundo Magalhães (2003):

A história do Brasil como disciplina distinta da história da Civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar; construir a memória da nação como unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país (MAGALHÃES, 2003, *apud* SILVA, 2017, p.114).

Foi através dessa concepção excludente e seletiva que um contingente populacional formado por negros e indígenas, tiveram suas histórias silenciadas e/ou apagadas desse processo, ou romantizadas em determinados momentos. De acordo com Guimarães (1988, p.7), ao definir a nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores de civilização: índios e negros.

Sendo assim, nessa análise, daremos ênfase ao Movimento Negro Brasileiro e aos saberes e processos emancipatórios pautados por ele, entendendo-o como expoente das mudanças nos discursos identitários e agenciamento de sujeitos, incorporados nas políticas públicas inclusivas. Nesse sentido, o Espaço Escolar é conduzido pelas práticas docentes,

como veículo viabilizador da propagação desses discursos. De acordo com Nogueira, Cagnin e Justino (2022):

[...] partindo da ideia de que Educação é um meio de romper com os imaginários construídos e disseminados ao longo da história, a escola torna-se um espaço privilegiado para problematizações, transformações e superações (NOGUEIRA; CAGNIN; JUSTINO, 2022, p. 2).

A presente pesquisa parte de um momento especial da vida, que é o ano de 2022, quando conquistei a aposentadoria no quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, após vinte sete anos de Magistério, como professora docente II (Educação Infantil), com carga horária de quarenta horas semanais, exercida concomitantemente desde 2008 com outra matrícula de dezoito horas semanais como professora docente I de História (Ensino Fundamental e Médio) da Educação Básica.

Nesse período de atuação no Magistério tive oportunidade de desempenhar funções extraclasse como Orientadora Pedagógica e Diretora Adjunta, atreladas a estruturação da proposta pedagógica desse espaço; o que contribuiu muito para minha composição profissional, integração espacial e (re)construção da prática educativa.

O desenvolvimento da temática étnico-racial, sempre esteve presente em minha prática docente. Talvez inconscientemente, só me dando conta nesse momento, por conta das dores reprimidas e afetações produzidas pelas experiências racistas e excludentes vivenciadas nos bancos escolares, na convivência social e na prática profissional..

Nas reflexões de hooks (2017) e Sara Santos (2023), encontrei o sentido de continuar ainda com tanto ímpeto, mesmo depois de tantos anos terem se passado. Em hooks (2017), na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, o entendimento da educação transgressora e libertária, através de pequenas e cotidianas insurgências que estão para além da prescrição metodológica do ensinar. Onde a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbasse (HOOKS, 2017, p.16). Lugar oferecedor de reinvenções, desafios e possibilidades, que extrapolam seus limites formais.

Sara Santos (2023), em sua tese intitulada "Afetos antirracistas - Um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ", aborda os afetos que vão nos constituindo, permeando e encaminhando nossas escolhas curriculares e práticas educativas no tocante a perspectiva da Educação Antirracista. Para Sara Santos (2023, p.19), “a amorosidade com que nos relacionamos na experiência educacional não tem a ver com o amor

romântico, mas é também “um ato de vontade” em que trabalhamos para o crescimento de nós mesmos e do outro”.

Os afetos e trocas compartilhadas em sala de aula, a conquista da confiança, as confidências, os pequenos, mas tão significativos avanços dos alunos com mais dificuldades, foram me moldando e nutrindo esse “ato de vontade”. Vivo o Magistério, a sala de aula e minha relação com meus alunos baseiam-se na filosofia africana do Ubuntu⁷: “*Eu sou porque nós somos*”.

Por conta das mudanças curriculares estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio, no ano de 2023, tive minha carga horária complementada na Disciplina Eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo”. Fato esse, que ocasionou inquietação e me direcionou à busca por referenciais teóricos e metodológicos, para elaboração do material de trabalho. Por onde começar? O que fazer? Como? Sendo esses, os estímulos iniciais para o desenvolvimento da temática apresentada nesta pesquisa.

Ao mesmo tempo, o início dos estudos no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possibilitou-me o ingresso no GEPEAR⁸ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista), coordenado pelo Prof. Dr. Amílcar Araújo Pereira, que desenvolve sua produção intelectual na Linha de Pesquisa, Saberes Históricos no Espaço Escolar.

O Mestrado e a participação no Grupo de Pesquisa têm potencializado minha prática docente, apresentando-me uma vasta produção teórica, metodológica e bibliográfica sobre a temática das relações raciais no Brasil. Essa vivência promoveu um conhecimento enriquecedor, que não havia sido experienciado em minha Formação Acadêmica. Os saberes por mim mobilizados em sala de aula, no trato com a temática étnico-racial, agora estão sendo nomeados e validados por argumentos teóricos.

Como já salientado, o tempo de exercício no Magistério em sala de aula, sendo a maior parte dele cumprido na mesma Unidade Escolar, e as diferentes funções desempenhadas, me propiciaram uma visão mais global da Escola, se considerarmos a perspectiva que os docentes têm desse espaço. Isso permitiu, analisar as transformações e

⁷ Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de **Ubuntu, filosofia africana** que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”.

⁸ Grupo de Pesquisa criado em junho de 2016 no âmbito dos Programas de Pós Graduação em Educação e Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação do Professor Doutor Amílcar Araújo Pereira.

permanências desse espaço, sua dialética e conflitos. Percebendo que muitos conflitos sociais e raciais, que ocorrem em sociedade e acometem os grupos sociais inferiorizados, são transportados para dentro da Escola, por ela muito vezes reproduzidos e por ela, precisam ser tratados.

A institucionalização da Lei 10.639/03, através do desenvolvimento de propostas educativas que evidenciem a História da África e dos Afrodescendentes, numa trajetória ascendente, equânime, potencializadora de saberes e que possibilite o agenciamento dos sujeitos, aponta-se como um caminho promissor, para construção de uma educação democrática. Por conseguinte, Lorene Santos (2013) nos fala que:

devemos ressaltar a legitimidade de um trabalho pedagógico que busca valorizar a diversidade sociocultural brasileira e desenvolver estratégias variadas de enfrentamento de desigualdades historicamente perpetuadas em nossa sociedade. É preciso reconhecer a urgência de se alterar as condições de vida e de aprendizado de crianças e adolescentes negros, mais diretamente atingidos e muitas vezes indefesos diante de práticas discriminatórias e desqualificadora (SANTOS, 2013, p. 83).

Aponta-se como relevância da pesquisa, apesar da mesma apresentar perspectiva exploratória, a produção de um material quantitativo e qualitativo, construído através da análise dos documentos elaborados pelos órgãos oficiais e produzidos pelos docentes e instituições de ensino da Rede Estadual, na implementação dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos nos seus espaços. Identificando-se assim, suas reais contribuições na formação cidadã e combate ao racismo.

O combate ao racismo parte de uma política de enfrentamento, através de práticas reflexivas, democráticas, emancipadoras e cotidianas que devem ser desenvolvidas em múltiplos espaços. Os espaços educacionais conduzidos pelas práticas docentes podem ser vistos como um campo fértil para o desenvolvimento da perspectiva antirracista.

Evidencia-se também, a contribuição desta pesquisa, mesmo de forma incipiente, como *feedback* para o meio Acadêmico, no sentido do estabelecimento de um diálogo profícuo entre essas diferentes instâncias educacionais, na fomentação e alimentação da cadeia produtiva, em prol da permanente reformulação de saberes docentes e discentes, para edificação da Educação Antirracista na sociedade.

Portanto, foi através desses processos formativos que foram me constituindo, da análise das perspectivas curriculares que contemplam o ensino da temática étnico-racial e da aproximação entre essas duas instâncias produtoras de conhecimento, Academia e Sala de Aula, que realizei essa pesquisa, certa de que a produção material e intelectual advindas desses encontros e contingências, evidenciaram possíveis caminhos para construção de saberes emancipatórios para o alcance da equidade racial.

A pesquisa foi realizada através do cruzamento de procedimentos metodológicos, com a aplicação de questionários no Google Forms para os professores da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e com a realização de entrevistas com os docentes que ministraram aulas na Disciplina Eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo, no período de implantação do Novo Ensino Médio 2022-2024, além de uma revisão bibliográfica.

Para proceder a coleta dos dados empíricos desta dissertação, que envolve a tratativa com seres humanos, e a fim de examinar seus aspectos éticos, submetemos o projeto de qualificação, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP.

O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP em fevereiro de dois mil e vinte e cinco. Nas duas primeiras análises feitas pelo CEP, o projeto de pesquisa foi rejeitado por não atender alguns requisitos. Após o cumprimento das exigências, o projeto foi reavaliado pelo CEP e encaminhado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro para apreciação ética. Em outubro do mesmo ano, o CEP emitiu o Parecer Consubstanciado, como consta no Apêndice, com a aprovação do projeto de pesquisa e isentando a apreciação da CONEP.

A proposta de escrita da dissertação foi realizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, historicizamos a constituição social e política do Movimento Negro Brasileiro, através da atuação de suas primeiras organizações de luta por um lugar social para população negra e evidenciamos alguns marcos que projetaram o movimento negro no cenário político, social e no combate ao racismo. Evidenciamos o investimento desse movimento social, na pauta educacional como sistematizadora de saberes e promotora dos projetos emancipatórios e políticas públicas inclusivas.

No segundo capítulo, foi realizada a análise do contexto sócio-político brasileiro de implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. A perspectiva de abordagem da temática étnico-racial estabelecida na BNCC e exportada para o Novo Ensino Médio. Realizamos a análise da oferta da Disciplina Eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo, na estrutura curricular do Novo Ensino Médio das escolas da rede estadual da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, identificando sua perspectiva na promoção de uma Educação Antirracista. A análise foi estabelecida em conformidade com as legislações vigentes que regulamentam a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No terceiro capítulo, estabelecemos uma breve discussão com as tensões e disputas inerentes da inserção dos conteúdos da história da África e Afro-Brasileira nas construções

curriculares da educação básica e apresentamos os caminhos da elaboração da proposta didática da dissertação. A proposta didática consiste na elaboração de uma disciplina eletiva como sugestão, para o Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais na educação básica, fundamentada no protagonismo e história de resistência do Movimento Negro Brasileiro. A proposta didática foi produzida acionando os autores utilizados na pesquisa, bibliografias sugeridas ao longo do curso do mestrado e narrativas das práticas pedagógicas que foram utilizadas pelos docentes que ministraram a disciplina eletiva analisada.

1. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES EMANCIPATÓRIOS.

Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias pela democracia. Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo.

– Gomes, 2017, p.15-16.

A epígrafe de abertura do capítulo, já anuncia as pretensões iniciais dessa escrita, que destina-se a enfatizar o processo histórico de construção do Movimento Negro Brasileiro, seu potencial social, político, educador e emancipatório, sendo por essas razões, o grande protagonista das lutas históricas travadas pela população negra contra o racismo.

Dessa forma, apresenta-se a relevância de trazer à tona nessa pesquisa, esse importante movimento social, que no conjunto de suas ações sociais e políticas, constitui-se numa eficiente contribuição para construção e promoção de uma educação antirracista. Mas, o que a sociedade e os docentes podem aprender com o Movimento Negro?

O movimento negro evidencia o racismo, a falácia da democracia racial e estabelece outra perspectiva de análise da participação da população negra na história do Brasil, introduzindo na sociedade um arcabouço teórico sobre a questão das relações raciais. Sistematiza esse conhecimento visando a superação da ignorância que permeia essa temática e seus efeitos. Interpela instituições políticas e jurídicas quanto ao compromisso com a equidade e superação das desigualdades raciais.

Para os docentes que estão no chão da escola, na linha de frente das tensões raciais que se desenrolam na convivência social, que culminam nesse espaço, e requerem dele um tratamento pedagógico, a apropriação do histórico de luta movimento negro e seu potencial educador serve como aporte teórico e alicerce para construções pedagógicas que promovam em sala de aula, o protagonismo dos grupos étnicos que foram inferiorizados, com o fortalecimento das diferentes identidades raciais e reconhecimento de igualdade de direitos na construção de uma sociedade democrática.

Ainda respondendo a questão suscitada, apresentamos a definição de movimento social de acordo com Gomes (2017, p.16), onde os movimentos sociais são os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais.

Partindo dessa assertiva, compreende-se que os movimentos sociais produzem e dinamizam conhecimentos relacionados às suas demandas, e confrontam-os com os conhecimentos arraigados historicamente na sociedade. Os movimentos sociais têm um papel educativo, produzem e sistematizam conhecimentos simbólicos, significativos e propulsores das suas lutas.

Nesse sentido, o Movimento Negro Brasileiro vem educando e reeducando a sociedade, elaborando um conhecimento emancipatório da história da população negra, que por muito tempo foi silenciado e/ou apagado, narrado pela perspectiva do colonizador; que permeou a formação de muitos docentes, e ainda tem um forte domínio nos currículos.

Diante do crescimento das tensões raciais que estamos vivenciando nos últimos tempos, reconhecer a trajetória desse importante movimento social, o Movimento Negro Brasileiro, seu protagonismo na construção de pautas emancipatórias para a população afro-brasileira, torna-se imprescindível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, democráticas e propulsoras da luta antirracista. Assim, iniciaremos essa pesquisa, analisando esse potente movimento social, suas contribuições para o campo educacional e estratégias de enfrentamento ao racismo.

Na tentativa de alinhar essa produção aos desafios postos em sala de aula para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, coadunamos a escrita com as produções acadêmicas que identificaram o protagonismo do movimento negro no combate ao racismo, com “passos que vêm de longe”, os quais passaremos discorrer. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007, p.122).

Para análise do processo histórico de constituição do movimento negro e suas pautas de lutas antirracista, acionaremos como principais referenciais teóricos, as produções de Petrônio Domingues (2007), Amílcar Pereira (2013) e Nilma Gomes (2017). A escolha desses referenciais, justifica-se pela importante contribuição científica dada por esses autores ao meio acadêmico, à sociedade de uma forma geral na reelaboração dos conhecimentos sobre a temática das relações raciais, e à essa pesquisa, no sentido de propiciar a compreensão da formação histórica do movimento negro, suas diferentes estratégias de atuação até sua projeção no cenário nacional, e principalmente, do investimento na pauta educacional como promotora do projeto emancipatório da população afro-brasileira e diaspórica.

1.1. O processo de constituição do Movimento Negro Brasileiro e seu protagonismo na luta antirracista.

O movimento social negro que desponta no século XX, surge em atendimento às demandas de um contingente populacional afro-brasileiro, que foi inferiorizado racialmente e alijado de direitos sociais. O dispositivo racial exportado das teorias pseudocientíficas do século XVIII, que “demarcou” espaços territoriais e de convivência, hierarquizou posições sociais e estruturou as relações de poder no início do processo colonizador e momentos subsequentes à ele, será o elemento utilizado pelo movimento negro contemporâneo como potência emancipatória para reverter o quadro social excludente da sociedade brasileira. Assim, a reelaboração do conceito de raça será utilizado pelas primeiras organizações negras comprometidas com o combate ao racismo e as desigualdades sociais para agregar a população negra em suas mobilizações raciais.

Reconhecendo a primazia do movimento negro na projeção social da população negra, inicialmente buscaremos a compreensão de sua atuação, através das definições apresentadas por autores que legaram significativos avanços para o campo acadêmico sobre esse importante movimento social.

Partindo da definição de movimento negro, apresentado por Petrônio Domingues (2007) no artigo “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”, o autor estabelece que:

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p.101).

Percebe-se na definição de Domingues (2007), o crédito dado aos sujeitos negros, no gerenciamento da luta para combater os problemas sociais, mediante ao quadro de exclusão

que estes foram submetidos. Ampliando essa perspectiva, Amílcar Pereira (2013) em sua obra intitulada “O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil” nos fala:

Devo dizer que considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social (PEREIRA, 2013, p. 110).

E ainda, segundo Nilma Gomes (2017), em *Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*,

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade. (...) não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade africana para que um coletivo seja considerado movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo (GOMES, 2017, p. 24 e 25).

As concepções de movimento negro de Gomes (2017) e Pereira (2013) assemelham-se no reconhecimento de uma variedade de organizações sócio-políticas e culturais na constituição do movimento social e suas estratégias de atuação no combate ao racismo. Mas, Gomes enfatiza a necessidade de um coletivo ter uma postura política explícita no combate ao racismo para ser considerado movimento negro. As concepções dos autores em conjunto, apresentam interpretações do movimento negro com enfoque em detalhes e pontos específicos, mas que não se anulam. Suas perspectivas convergem na atuação desse movimento social na luta contra o racismo, valorização da diversidade, postura política e busca de transformação social.

Apesar de não haver um ponto pacífico entre os autores sobre a definição do movimento negro, não temos a intenção de explorar tais concepções por entender tratar-se de caminhos interpretativos diferentes para o mesmo fenômeno; interessando-nos em evidenciar sua abrangência histórica e processo de constituição de luta antirracista.

Assim, encontramos no combate ao racismo, através da reconfiguração do conceito de raça e na busca pela inserção social da população negra, os pontos de convergência da mobilização racial do movimento negro na condução dos seus processos emancipatórios.

Compreendemos que as bases de estruturação do racismo encontraram respaldo nas teorias raciais da Modernidade, ampararam a racialidade e o racismo, hierarquizaram e subjugaram povos, e foram exportadas para áreas de dominação das nações hegemônicas.

Segundo Pereira:

A moderna ideia de raça - que associa as diferenças culturais e morais à características biológicas, genotípicas e fenotípicas, hierarquizando os diversos grupos humanos - é uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano, que surge apenas em meados do século XVIII e se consolida a partir da segunda metade do século XIX, justamente durante o período em que o imperialismo europeu se fortalecia (PEREIRA, 2023, p. 48).

A afirmação apresenta a concepção de raça como uma construção do pensamento científico europeu e norte americano no período de expansão e consolidação do imperialismo europeu. Construção utilizada para hierarquizar os grupos humanos, estabelecendo a dominação de grupos considerados superiores, sobre os considerados inferiores. Legitimadora da racialização, exploração e marginalização dos povos colonizados e escravizados.

No processo de construção da Nação Brasileira, as reverberações das teorias raciais baseadas nas hierarquias das raças, apresentaram-se como entraves à constituição de uma identidade nacional espelhada nos padrões europeus, “por conta de uma população cuja maioria descendia de ex-escravizado de origem africana e indígena” (PEREIRA, 2013, p. 63). Essa situação “fez com que raça se tornasse no Brasil, o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XX.” (MUNANGA, 1999, p.51 *apud* PEREIRA, 2013, p.63). Debate que postulará ideologias no campo das ciências sociais e humanas, e intervenções estatais que resguardassem os interesses do Projeto Nacional Brasileiro.

Desta forma, o movimento negro parte da reconfiguração do conceito de raça, compreendendo esse, como uma construção social sem fundamentação biológica comprovada. Politiza afirmativamente a ideia de raça, compreendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p.21). Essa construção será utilizada por esse movimento social, como mobilizadora e mediadora de suas reivindicações políticas, principalmente contrapondo o mito da democracia racial. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p.102).

O pós-abolição e a República nascedoura não apresentaram mudanças hierárquicas sociais e políticas para o contingente populacional já liberto e ex-escravizado. A marginalização dessa população foi recorrente nos anos que se seguiram à esses fatos, e justificam-se de acordo com Andrews:

seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, 1991, p. 32 *apud* DOMINGUES, 2007, p. 103).

Diante desse quadro que dificultava a inserção social da população negra, no decorrer do século XX, tem início o processo de mobilização racial com a criação de diferentes grupos e associações que agregaram “os homens de cor”. Essas associações em sua gênese serviram para garantir espaços e oportunidades de ascensão social para população negra, mediante a formação intelectual e inserção ao mundo do trabalho. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano (GONÇALVES, 1998, p.33 *apud* DOMINGUES, 2007, p.120).

Concomitante a emergência das primeiras organizações negras, foi criada a Imprensa Negra Paulista, com publicações em jornais para negros, disseminando suas questões. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo a construção de sua integração na sociedade da época (GOMES, 2017, p.29). A criação e função educativa da imprensa negra gerenciada pelos homens de cor, contraria a lógica racista propagada pelas teorias raciais que estabeleciam a inferioridade intelectual dessa população.

A Frente Negra Brasileira (FNB) criada na década de 1930, em São Paulo, como sucessora do Centro Cívico Palmares, representou um avanço qualitativo para o movimento negro e na luta da população negra, por apresentar proposições políticas mais deliberadas. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico [...] curso de formação política [...] (DOMINGUES, 2007, p.106).

Na década de 40, surge o União dos Homens de Cor (UHC), que segundo seu estatuto, tinha como principal finalidade, “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades.” (DOMINGUES, 2007, p.108).

Ressalta-se que ganha notoriedade também nesse contexto, o Teatro Experimental Negro (TEN), importante agrupamento fundado no Rio de Janeiro, sob a liderança de Abdias Nascimento. O grupo foi um dos pioneiros no Brasil a repercutir o movimento *negritude*, movimento cultural produzido por intelectuais e militantes negros que falavam a língua francesa, que naquele instante, mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que

posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Cabe destacar que a ditadura militar de 1964, desestabilizou as ações do TEN, ocasionando praticamente a sua extinção em 1968 e o auto exílio de Abdias Nascimento. Porém, segundo Gonzalez, O TEN “significou um grande avanço no processo de organização da comunidade [negra]” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 24).

Destaca-se, o que até aqui foi chamado de movimento negro, ganha nova força na década de 1970, com a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) em São Paulo. A fim de melhor caracterizar a atuação desse movimento social, foi acrescida a palavra “negro”, transformando-se em Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação e o Racismo (MNUCDR) e posteriormente, Movimento Negro Unificado (MNU), como é conhecido atualmente. O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro no país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional (DOMINGUES, 2007, p.114).

A reabertura política representou o momento de resgate da proposição reivindicatória do movimento negro, agora com “ênfase especial na educação,” através da formação de uma intelectualidade negra que será responsável pela “função pedagógica” e gerenciamento das organizações negras contemporâneas que irão discutir a realidade do negro no Brasil, buscar caminhos e denunciar (PEREIRA, 2013). Os conhecimentos advindos das estratégias formativas e mobilizadoras do movimento negro contemporâneo, o firmaram enquanto organização política, e fizeram emergir questões que redirecionaram a perspectiva da sociedade em relação à população negra, através do “questionamento do mito da democracia racial” e, conseqüentemente da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil.”

Os fatos evidenciados pelo movimento negro contemporâneo, trouxeram à tona uma série de questões sociais e políticas que acometiam essa população e eram negligenciadas pelos órgãos governamentais. As primeiras reverberações se fizeram sentir através da participação do Brasil em importantes fóruns de política educacional.

Já no ano de 1996, durante a realização do seminário internacional “ Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, oficializou o reconhecimento da existência de discriminação racial no Brasil, que até então era visto como uma verdadeira

“democracia racial”, implicando no estabelecimento de ações governamentais para combatê-la.

O posicionamento de Fernando Henrique Cardoso no seminário internacional, foi fruto de uma agenda do Movimento Negro Brasileiro, estabelecida a partir de novembro de 1995, na “Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida”, na qual um grupo de militantes entregou ao atual presidente, um documento com uma série de reivindicações, que posteriormente foram encaminhadas aos setores governamentais, e se converteram em ações do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI).

Outro importante marco de avanço no plano educacional para o movimento negro em 2001, foi sua participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovido pela ONU em Durban. Nesse evento, “o Estado Brasileiro reconheceu internacionalmente a existência do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação”, contemplando as ações afirmativas na educação e trabalho (GOMES, 2017, p.34).

O percurso histórico de luta do movimento negro brasileiro até o alcance de sua projeção nacional, decorreu ao longo do século XX, e foi sendo desenhado através de ações estratégicas de atuação política. O reconhecimento do racismo como aspecto estruturante da sociedade brasileira, foi a grande conquista desse movimento nesse contexto. Segundo Pereira (2013, p.39), na realidade, esse foi justamente o grande desafio enfrentado pelo movimento negro contemporâneo no Brasil na década de 1970, a denúncia do chamado “mito da democracia racial” e a busca pela construção de “uma autêntica democracia racial”.

Logo, novos marcos de conquistas foram estabelecidos, sendo a Constituição de 1988, um avanço na luta contra o racismo no campo educacional, ao determinar no parágrafo 1º, do Art. 242, que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”

O reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira, a criação do GTI, a formação acadêmica dos militantes e ocupação de cargos em governos municipais, estaduais e federal, bem como no parlamento, fizeram com que o raio de atuação do movimento negro ampliasse, e se convertesse em ações afirmativas e políticas públicas para essa população. De acordo com Gomes (2011, p.115), tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro.

As ações estratégicas, coletivas ou individuais do movimento negro, e as transformações políticas, sociais e culturais advindas delas, foram estabelecidas através de uma trajetória de luta. Thayara Lima (2019) em sua Dissertação intitulada “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, evidencia que a partir das narrativas e práticas construídas no âmbito do movimento negro ocorre a produção de uma “cultura de luta”, que a autora categoriza em *cultura de luta antirracista*.

A formulação teórica de Lima (2019) tem como principal referencial a experiência revolucionária de Amílcar Cabral⁹, chamado por Paulo Freire de “Pedagogo da Revolução,” durante o processo de luta contra o colonialismo em Guiné-Bissau e Cabo Verde e seus impactos naquelas sociedades. De acordo com Lima (2019, p.27), uma das percepções de Cabral, referente a esse processo, está contida em sua máxima: “A luta pela libertação não é apenas um facto cultural, mas também um fator de cultura”. Dessa forma, a luta política é produtora de cultura, construtora de identidades e subjetividades aos que nela ingressam. Segundo Lima (2019):

uma vez imbuídos dessa cultura de luta, com seus novos códigos de significados negociados, é que indivíduos (não necessariamente membros de movimentos sociais, mas pessoas que tomam contato com a *cultura de luta* e aderem a uma luta política específica), vão guiar sua agência e performance no sentido de buscar a construção de uma nova sociedade (LIMA, 2019, p. 29).

A dinâmica das estratégias de luta antirracista estabelecidas pelo movimento negro em distintos momentos da história, produz cultura adesão constante de novos sujeitos que são retroalimentados por ela. Esses, inseridos nas transformações sociais provocadas por essas lutas, apropriam-se delas, promovem mudanças em seus meios visando melhorias na sociedade.

Dessa maneira, é através da “cultura de luta antirracista” que o movimento negro brasileiro vai se educando e reeducando a sociedade; elegeu a Educação como sua principal pauta de atuação e transformação política, social e cultural, fato que pode ser evidenciado, na atuação das primeiras organizações negras comprometidas com o combate ao racismo, na criação de instituições de pesquisa e na produção acadêmica da temática racial, na ocupação

⁹ Amílcar Cabral (1924-1973) foi um líder revolucionário e intelectual nascido na Guiné-Bissau, fundador do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) e expoente do pensamento anticolonial. Sua atuação política foi marcada pela defesa da educação e da cultura como eixos centrais da libertação nacional, sustentando que a verdadeira autonomia só seria alcançada através da superação dos modelos culturais europeus e da afirmação da identidade própria dos povos colonizados.

de cargos em órgãos governamentais por alguns militantes e na luta do movimento negro nos últimos tempos por legislações que contemplem essa área, como veremos adiante.

1.2. Movimento Negro e a Educação como pauta de luta

O conhecimento da história dos mecanismos de estruturação do racismo na sociedade brasileira foi a chave para a compreensão da realidade vivenciada pela população negra brasileira e para o direcionamento de ações do movimento negro contemporâneo, esse sujeito coletivo e político. A negação da história oficial e a elaboração de uma nova compreensão da trajetória da população negra, tem sido premissas desse movimento social. Segundo Santos e Barbosa:

O movimento negro se radica na tradição comum, ele busca da tradição os elementos que permitam perceber-se a si próprio. Simultaneamente, ele é a afirmação de uma negatividade histórica, de um papel desempenhado na história. Ele é a busca de um outro si mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si (SANTOS; BARBOSA, 1994, p. 157 *apud* GOMES, 2017, p. 48).

Dessa maneira, o Movimento Negro luta para se reconhecer a partir de sua história e cultura próprias. Busca nos elementos tradicionais formas de autoconhecimento, para que seus sujeitos possam se reconhecer e afirmar uma identidade própria; que não seja definida apenas pela perspectiva discriminatória do grupo hegemônico que é propagada na sociedade em função do racismo.

A preocupação com a educação formal para a população negra, esteve presente na luta do movimento negro desde os meados do século XIX. Lima (2019, p.17) nos traz que mesmo antes da promulgação da Lei do Ventre Livre, a educação de crianças negras já era tema de grandes debates na sociedade. A criação da Escola de Primeiras Letras de Pretextato dos Passos e Silva, que lecionava para crianças negras no Rio de Janeiro em 1853, comprova esse fato.

Na década de 1980, outras estratégias educativas foram estabelecidas pelo movimento negro contemporâneo, agora visando a “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, de acordo com a “Carta de Princípios do MNU”. Iniciativas como a do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) presidido por Mundinha Araújo produzindo materiais didáticos em parceria com a Secretaria de Educação e as reflexões acerca da mudança do 13 de maio (abolição da escravatura) para o 20 de novembro (morte de Zumbi) como momento de celebração e protagonismo da luta negra, são exemplos eloquentes dessa nova etapa do movimento negro. De acordo com Pereira (2012, p.113):

Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos (PEREIRA, 2012, p 113).

Essa perspectiva coloca os negros como protagonistas de sua própria história, ressaltando suas lutas, resistências e contribuições para a formação da sociedade brasileira; reafirma a importância da ação direta dos negros na conquista da liberdade.

O centenário da abolição da escravidão foi bastante enriquecedor para o fortalecimento das lutas do movimento negro, por conta da visibilidade das diferentes ações que se desenvolveram em diferentes âmbitos e esferas de poder, decorrendo disso, um “novo lugar político e social” para esse movimento social. Assim, de acordo com Abreu e Mattos (2008):

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional (ABREU; MATTOS, 2008, p.6 *apud* PEREIRA, 2012, p.115).

O lugar político e social conquistado pelo movimento negro, fez com que antigas pretensões educacionais fossem pleiteadas, e nesse sentido, a alteração da estrutura curricular através da inserção dos conteúdos que abarcassem as histórias e culturas das matrizes formadoras da sociedade brasileira, passou a ser a meta almejada. “Esse novo ‘lugar político e social’ conquistado pelo movimento negro, tornou possível a participação direta de intelectuais e ativistas negros no processo de construção de novas políticas curriculares no Brasil do final do século XX” (PEREIRA, 2012, p.116).

A necessidade de uma propulsão legislativa da temática étnico-racial na história ensinada nas escolas, já havia sido evidenciada na década de 1950¹⁰ por Abdias Nascimento. Na década 1980 após seu retorno do exílio e eleição ao cargo de deputado federal, Nascimento apresenta o Projeto Lei nº 1.332, “que versava sobre uma educação antirracista”. Referindo-se ao Projeto Lei, Claudia Regina de Paula (2009, p.112), destaca nessa legislação um sistema de valores que buscava eliminar referenciais racistas dos currículos ao mesmo

¹⁰ Durante o I Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo TEN, reivindicou-se o estudo da história do continente africano e dos africanos, da cultura negra e do negro na formação da sociedade brasileira (NOGUEIRA; CAGNIN; JUSTINO, 2022, p.6).

tempo em que pretendia incorporar ao currículo estudos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, como nos mostra o documento,

Art. 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados na matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de:

I – Incorporar ao conteúdo dos cursos de história brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II – Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre história geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;

III – Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV – Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;

V – Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI – Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratada de maneira igualmente positiva àquela que se vê retratada a criança branca;

VII – Agregar ao ensino das línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que é ensinado, o ensino de línguas africanas (yoruba ou kiswahili) em regime opcional;

*VIII – Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro/Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais (Diário do Congresso Nacional, 1983, p. 5.162-5.165 *apud* PAULA, 2009, p. 113).*

O Art.8º do Projeto Lei evidencia a luta do movimento negro pela alteração curricular através da inserção de conteúdos da história afro-brasileira e africana, através de produções que elaborem narrativas positivas dessas populações e protagonizem suas identidades, trajetórias e valores culturais.

O contexto de elaboração da nova Constituição é marcado por uma agenda de pautas reivindicatórias dos representantes do movimento negro na Constituinte para o campo educacional (DE PAULA, 2009, p. 114-115). Ao analisarmos o documento de Nascimento e o fluxo reivindicatório do movimento negro, percebemos seus reflexos na Carta Constitucional de 1988, como já apresentado anteriormente e nas legislações educacionais que se seguiram à essa, no tocante a temática étnico- racial nas escolas e currículos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96 estabeleceu as diretrizes e bases da educação no Brasil, sendo considerada como um avanço no campo educacional. Mas, no concernente a

promoção de uma educação para diversidade, a referida Lei ainda não contemplava de forma explícita às reivindicações do movimento negro para essa temática. Segundo Silva e Silva (2021, p.555), a LDBEN continuou sem atender as pautas do Movimento Negro, não apresentando políticas específicas para a população negra.

Em 2003, a legislação educacional em vigor foi alterada pela Lei 10.639/03, que a partir de então, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas diferentes instituições de ensino do território nacional. De acordo com a referida Lei:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A chegada da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino, faz parte do longo investimento que o movimento negro fez na área educacional, buscando o desenvolvimento de uma sociedade equânime e verdadeiramente democrática, e de acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2004, p.10), visa oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. E ainda de acordo com Pereira:

o teor dessa lei, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras em todas as escolas do país, remete a uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro transnacional em torno da educação, movimento que entendeu há muitas décadas que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação (PEREIRA, 2019, p. 140).

O movimento negro compreendeu que o modelo educacional brasileiro, ainda é fortemente marcado pela perspectiva eurocêntrica e contribui para manutenção de práticas racistas. O processo de retroalimentação eurocentrismo-racismo impede que a educação seja democrática, porque exclui a diversidade cultural e contribuições históricas e culturais dos

africanos e afrodescendentes da formação escolar. Por isso, a lei visa romper com essa lógica, promovendo um ensino que valorize a história e cultura negra, ampliando a democracia educacional e social.

Porém, para além dessa legislação, faz-se necessário que ações sejam (re)elaboradas por diferentes sujeitos, visando sua efetividade nos diferentes espaços educacionais, em alcance de suas metas geradoras. E tem sido esse, o grande desafio enfrentado pelo movimento negro e docentes em suas práticas cotidianas. Dessa forma, segundo Santos (2012):

A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se construir novas formas de abordagem, assim como de rever posturas e posicionamentos socialmente arraigados. Ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos (SANTOS, 2012, p.61).

Em 2004, o Parecer CNE/CP03/2004 e a Resolução CNE/CP01/2004 instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O agenciamento do movimento negro esteve presente nesse documento desde o início, conforme nos demonstra Pereira (2017):

Vale destacar que o parecer e o próprio documento oficial citado, publicado em 2004, foi redigido pela professora Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo movimento negro para ser a primeira pessoa negra a fazer parte, à época, do Conselho Nacional de Educação (CNE). A presença da professora Petronilha no CNE e a possibilidade de ela atuar estrategicamente como relatora do documento fundamental para o processo de implementação da lei em questão são resultados das articulações do movimento negro com as diferentes instâncias do poder público” (PEREIRA, 2017, p.17).

Ressalta-se a importância da participação direta do movimento negro no processo de formulação das políticas públicas educacionais voltadas à temática étnico-racial. A atuação da representante do movimento negro em articulação com os poderes públicos, foi fundamental para garantir que as demandas e perspectivas negras estivessem incorporadas no processo oficial de implementação dessas diretrizes educacionais.

A implementação da Lei 10.639/03 e dos dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos espaços educacionais, vem acompanhada da elaboração de propostas curriculares que rompam com a predominância eurocêntrica nesses espaços de construção e compartilhamento de saberes. Entendendo que essas legislações segundo Gomes (2011, p.116), são políticas de ação afirmativa voltadas para valorização da identidade, da

memória e da cultura negras reivindicadas pelo movimento negro e demais movimentos sociais participantes da luta antirracista.

Sendo assim, a institucionalização das legislações educacionais, tem sido o grande desafio enfrentando pelo movimento negro, que há tempos entendeu a estreita relação entre educação e ascensão social da população negra, e por isso, tem investido sua atuação nessa área.

1.3. Saberes Emancipatórios: conceitos e abordagens

Evidencia-se que as conquistas políticas, socioculturais e principalmente no campo educacional para população negra, tem em sua gênese o Movimento Negro Brasileiro. Este movimento, que através da cultura de luta antirracista (LIMA 2019), promoveu ações que visaram a integração social do negro no pós-abolição, sendo essa concretizada com sua formação intelectual.

Partindo dessas premissas, Nilma Gomes (2017), nos apresenta o caráter emancipatório dos saberes construídos na luta por esse movimento social, na produção do conhecimento sobre a questão racial no Brasil. Segundo Santos (2017, p.9), “a diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas, é que o primeiro é um *conhecer-com*, enquanto o segundo é um *conhecer-sobre*”.

Assim, o Movimento Negro foi educando, reeducando, se reinventando de acordo com suas especificidades, elaborando um conhecimento inerente do *conhecer-com*. Conhecimento construído na luta e em luta, através dos embates com os ditames do conhecimento convencional e universalizante. Sendo assim, de acordo com Lima e Pereira (2019):

compreende-se que a luta protagonizada pelo movimento negro gera novos códigos e significados culturais e, por isso, possui a capacidade de afetar as subjetividades de diferentes sujeitos, assumindo um potencial reeducador e possibilitando novas práticas diante do quadro das relações raciais no Brasil (LIMA; PEREIRA, 2019, p. 1).

As lutas dos movimentos sociais surgem em atendimento às demandas dos grupos inferiorizados na sociedade. Elas produzem conhecimentos que confrontam as ideologias dominantes e propiciam novas perspectivas e abordagens epistemológicas. Segundo Gomes (2017), dentre os saberes transformados em reivindicações, vários tornaram-se políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI.

O movimento negro fez emergir, através da trajetória ascendente de suas pautas, um vasto arcabouço de conhecimentos sobre as relações raciais e questões transversais a elas,

desenvolvidos através de formulações teóricas das Ciências Humanas e Sociais. De acordo com Gomes (2017):

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas da Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p.17).

Nessa proposição, podemos identificar o protagonismo do movimento negro nas políticas reparatórias desenvolvidas pelo Estado Brasileiro. Políticas essas, estabelecidas através de processos emancipatórios e reguladores, que vem empoderando intelectualmente e esteticamente a população afro-brasileira, através da afirmação e fortalecimento de suas identidades.

Evidencia-se também, as lutas emancipatórias individuais e/ou coletivas, anônimas, que se levantaram e levantam, em prol da democracia, contra a desigualdade social e contra o racismo. Formando o que Gomes (2017), denominou de “negro e negras em movimento”. Assim, todos são de alguma forma herdeiros dos ensinamentos do movimento negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral (GOMES, 2017, p.18).

Decorrente das ações de órgãos oficiais, instituições de diferentes fins, vozes que se levantam e corpos em movimento, a população negra tem logrado alguns êxitos, no reconhecimento de direitos, ocupação de espaços e legislações afirmativas. Por mais que esses avanços não ocorram no espaço-tempo almejados por muitos, é necessário focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente. “Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democrática” (GOMES, 2017, p. 20).

Identifica-se uma orientação do movimento negro, pelo enraizamento da legislação educacional contemplada pela Lei 10.639/03, através da drenagem da perspectiva eurocêntrica que ainda tem preponderância nos espaços educativos, e afirmação de propostas curriculares que promovam construções identitárias e narrativas com perspectivas afro-diaspóricas.

Essa proposição não está circunscrita a busca de protagonismos e estabelecimento de substituições históricas, mas visa oportunizar novos conhecimentos, inserir novos atores nos processos históricos abordados e representá-los de forma horizontal aos seus pares. Esse movimento permitirá a emergência de diferentes saberes dos grupos étnicos que contribuíram para a construção da identidade do povo e consolidação da Nação. Dessa forma, consoante Pereira e Monteiro (2013):

É importante ressaltar que não se trata apenas de trocar uma perspectiva eurocêntrica por outra, com um “centro”. Mas ao contrário, incluir novos conteúdos relacionados aos temas das histórias e culturas dos africanos, afrodescendentes e indígenas nos obriga a realizar novos estudos e pesquisas e a pensar alternativas que impliquem necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização, e que impliquem uma verdadeira “reinvenção” da História escolar e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural (Pereira; Monteiro, 2013, p.11).

Uma proposta educacional que se pauta na democracia precisa ofertar aos discentes um conhecimento histórico plural, com utilização de diferentes abordagens metodológicas, trazendo à tona histórias silenciadas e apagamentos promovidos pelo domínio hegemônico eurocêntrico. Propiciando assim, uma reformulação de saberes e um ensino-aprendizagem mais significativos para os discentes.

Os saberes emancipatórios¹¹ construídos na luta pelo movimento negro, se fizeram presentes desde o século XIX, no contexto do pós abolição e implementação da República Brasileira. O potencial educador do movimento negro através de sistematização de saberes emancipatórios, vêm propiciando à população negra uma conscientização histórica e construção de uma identidade de resistência e fortalecimento das suas lutas. Esse potencial relaciona-se com as concepções educacionais de Freire (1987) e hooks (2017) na luta contra-hegemônica e promoção de uma educação como prática de liberdade. Os autores citados, contrários à educação bancária, propõem que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas críticas e reflexivas, permeadas pelas vivências dos discentes, e que os instrumentalizem numa convivência social equitativa. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar (HOOKS, 2017, p.26).

Os movimentos sociais que foram se constituindo a partir do século XX, apostaram na educação como uma das suas principais áreas de atuação. Entendendo-a como um direito social, que garanta políticas, práticas educativas e processos que assegurem a justiça, igualdade social e equidade entre os diferentes grupos étnicos. Segundo Gomes (2011):

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída no pós abolição), mas os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluísse sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p.136).

¹¹ Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (GOMES 2017, p.67).

As organizações negras que se constituíram no século XX trazem a pauta educacional como promotora de inserção social e construção de um projeto emancipatório para a população negra. Assim, a Imprensa Negra, a FNB e o TEN, são expoentes embrionários dessa trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro na construção de saberes emancipatórios.

Percebe-se que o movimento negro tem uma histórica proposta educacional fruto da sua realidade de luta. Essa proposta, confronta a racionalidade hegemônica da teoria social e pedagógica. Assim, o movimento negro elabora um outro tipo de saber baseado na sua cultura de luta antirracista. Esse outro tipo de saber, que naturaliza a diversidade étnico-racial, que pauta a alteridade, que reconhece o Outro como um outro, respeitando o exercício de suas diferenças, culturas e identidades no dia a dia das escolas, currículos e políticas educacionais, corporifica os “saberes em movimento”. Para Gomes (2011, p.137) esses “saberes em movimento” indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como está se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais.

Desta maneira, o reconhecimento da existência dos saberes em movimento vem ganhando adesão na sociedade. Porém, encontra alguns entraves por conta do mito da democracia racial, que ainda tem grande força no imaginário social. A fim de superá-lo, o movimento negro tem investido na promoção das ações afirmativas, através das políticas de correção das desigualdades sociais.

Essas políticas públicas reparadoras tem inserido no contexto educacional superior, uma comunidade negra com saberes em movimento, estabelecendo a pedagogia da diversidade. Assim, o movimento negro através dos seus processos e projetos educativos vai ocupando esses espaços e construindo um conhecimento emancipatório. Para Gomes (2011, p.138):

A emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvida no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta esse caráter emancipatório das lutas e da organização políticas dos negros no Brasil e na diáspora.

Nessa abordagem, a emancipação é vista como propiciadora da transformação social e cultural que promove a libertação do ser humano. Foi almejada nos distintos processos de resistência à escravização, e pela comunidade negra organizada no Brasil nos adventos da pós-abolição e República. Essa trajetória de resistência e luta reforça o caráter emancipatório

dessas ações, pois representam um movimento contínuo de afirmação, resistência e busca por direitos, mesmo diante de condições adversas, tanto no Brasil quanto na diáspora africana.

Os encontros étnico-raciais estabelecidos pelo Movimento Negro Brasileiro, em busca de uma sociedade mais justa, equânime e verdadeiramente democrática, vem elevando essa temática para a ordem do dia na sociedade e órgãos governamentais. Possibilitando a elaboração de novos conhecimentos que vem redirecionando o entendimento do papel do negro na história e sociedade brasileira.

Como já evidenciado, o movimento negro é o grande protagonista na luta antirracista e construção de saberes que vem instrumentalizando a população negra nos seus projetos emancipatórios. Porém, esses saberes ainda não são validados pela teoria educacional, no cotidiano das práticas pedagógicas, curriculares e universidades. Percebe-se ainda, uma hegemonia do conhecimento científico, sendo desconsiderada qualquer tipo de racionalidade fora desse cânone.

Desta forma, os movimentos sociais produzem saberes que confrontam a racionalidade dominante e sua negação a todo conhecimento que não tenha sido gestado por ela. Mas, essas produções não podem ser consideradas menos “saber” ou “saberes residuais”. O cerceamento dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais, tem se apresentado como entrave na ampliação da teoria educacional. “No caso do movimento negro, poderíamos dizer que os saberes por ele produzidos vivem um processo de não-existência, já que não cabem na razão metonímica que tem sido hegemônica no campo teórico-educacional” (GOMES, 2011, p.145).

A fim de promover a inserção de novas epistemologias na teoria educacional, outra lógica na construção do conhecimento advinda dos saberes produzidos pelos movimentos sociais, Gomes (2011), baseada nas reflexões de Santos (2004), propõe o desenvolvimento de novas pedagogias, nomeadas por ela, de pedagogia das *ausências* e das *emergências*.

De acordo com a autora, a proposta da pedagogia das ausências estabelece um confronto direto com a teoria científica, que procura demonstrar que as formulações teóricas sistematizadas pelos movimentos sociais não configuram um novo conhecimento, transformando-os em não-existência, ou seja, em ausências. Assim, a construção epistemológica de Gomes (2011) busca fazer emergir os conhecimentos e saberes oriundos da realidade e lógica sistematizadas pelos movimentos sociais, comunidade negra e movimento negro.

A pedagogia das emergências baseia-se no “ainda-não é”, na elaboração de um conhecimento através de uma “consciência antecipatória” que se apresenta com grande possibilidade de se concretizar e promover transformações sociais. Nesse sentido, Gomes

(2011) evidencia a potência e potencialidade das ações afirmativas para população negra, como o lugar de confluência de saberes e práticas produzidas no seu projeto emancipatório. Logo, as ações afirmativas permitem vislumbrar uma esperança na construção de uma convivência racial harmônica e democrática. Para Gomes (2011):

A meu ver, é possível perceber as propostas de ação afirmativa como confluência de saberes identitários, políticos e estéticos, uma consciência antecipatória e o inconformismo perante uma carência de relações mais humanas e democráticas existente entre negros e brancos no Brasil (GOMES, 2011, p. 146).

As propostas de ações afirmativas vão além da correção das desigualdades históricas. Elas são vistas como uma convergência de diferentes tipos de saberes: identitários, políticos e estéticos. Elas refletem um olhar prospectivo em direção a transformações sociais significativas e convivência racial mais equitativa.

Decorrendo disso, percebe-se o investimento do movimento negro no século XXI nas ações afirmativas, entendendo a importância dos saberes identitários, políticos e estéticos produzidos por elas, através da construção de diálogos nos órgãos governamentais e na sociedade, visando confirmá-las ou refutá-las.

As ações afirmativas estão sendo consideradas como formas de validação da nova racionalidade produzida pelo Movimento Negro Brasileiro. Gomes (2011, p. 147), não compreende as ações afirmativas apenas como movimento de correção de desigualdades, “mas também como locus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos tempos”.

O reconhecimento dos saberes identitários, políticos e estéticos da população negra, tem contribuído com seu processo emancipatório, reeducando a sociedade em relação a temática étnico-racial e inserido nos espaços hegemônicos, um número crescente de negros e negras em movimento. De acordo com Gomes (2011):

As universidades públicas brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro mediante políticas de acesso e permanência têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados “legítimos” (GOMES, 2011, p. 147).

Identifica-se nessa proposição, a relevância da perspectiva negra na ocupação de espaços hegemônicos, promovendo uma ruptura epistemológica. A descolonização não deve alcançar somente o campo da produção de conhecimento, mas também as estruturas sociais

que sustentam o poder, promovendo uma mudança nas lógicas de domínio e representação na sociedade.

Desta forma, mediante a emergência dos saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro, que não encontram acolhimento na teoria educacional, outras lógicas de conhecimento vem sendo elaboradas, dando origem a novas epistemologias. Fundamentadas na cultura de luta antirracista, essas epistemologias de resistência e reexistência vem tensionando o conhecimento tradicional e potencializando a luta da população negra no combate ao racismo.

2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, ALTERAÇÕES ORGANIZACIONAIS E CURRICULARES.

Neste capítulo propomos a análise do contexto da Reforma do Ensino Médio e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em relação a Reforma do Ensino Médio, serão analisados o contexto de sua implementação, no qual será evidenciado mudanças em relação às políticas educacionais que a antecederam e alterações efetivadas na organização dessa etapa da Educação Básica. Enfocaremos a temática étnico-racial através da análise da disciplina eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo” do Itinerário Formativo da Área de Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Estado do Rio de Janeiro. Já em relação a BNCC, que passa a vigorar a partir de 2018, homologada pela resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tendo como marcos legais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação(PNE), será analisado o novo arranjo dessa estrutura curricular, seu alinhamento com a Lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

2.1. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: as duas faces de uma moeda.

A arbitrária ruptura governamental¹² de 2016 refletiu na democracia brasileira e na educação em sua concepção de bem público e universal, inaugurando um período de intensificação regressista em termos de direitos sociais e reformismo neoliberal¹³. Esse golpe teve “em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico” (Frigotto; Motta, 2017, p.365).

O novo governo brasileiro alçado ao poder no período de 2016-2018, implementou medidas que reduziram ou eliminaram direitos conquistados e reforçaram a hegemonia do mercado em prejuízo das políticas sociais e educacionais, conforme nos apontam Costa e Silva (2019):

¹² Afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, levando seu vice, Michel Temer, à presidência.

¹³ Entendido como diminuição e restrição das áreas de atuação do Estado, com vistas à alocação das riquezas produzidas por determinado país prioritariamente ao agrado e serviço do rentismo do capital financeiro internacional.

Sob orientação e organização de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), como ocorrera no México, o governo brasileiro reorganiza sua agenda educacional voltada para atender a uma lógica de mercado, ressuscitando a figura do professor com notório saber e retirando e/ou flexibilizando disciplinas estratégicas, conforme veremos, e também ao substituir a educação pela aprendizagem por competências, o que desqualifica a formação geral e profissional dos mais jovens (COSTA; SILVA, 2019, p. 7).

Frigotto e Motta, no artigo “Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?” Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), apresentam os interesses que estavam por trás da reforma. Segundo os autores, os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), apontaram a reforma do ensino médio como necessária para destravar o crescimento econômico do país, através do investimento no capital humano, como potencializador da produtividade. Aponta-se que esse investimento é conduzido de forma a atender às necessidades do capitalismo dependente, voltado à produtividade e à inserção no mercado de trabalho, sem considerar as condições de desigualdade e exclusão social existentes. Assim, a elevação da competitividade brasileira no mercado internacional, estaria atrelada ao investimento e melhoria da qualidade do Ensino Médio.

De acordo com essa conjuntura sócio-política intensificada pela lógica neoliberal, orientada e supervisionada por órgãos internacionais, na Educação Básica, foram implementadas pelo governo federal as medidas de alteração do Ensino Médio através da Medida Provisória (MP) nº 74/2016, transformada num curto espaço de tempo na Lei nº 13.415/17 e da estrutura curricular estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) em 2018. Segundo Costa e Silva (2019):

As reformas do ensino médio (Lei nº 13.415/17, que regulamentou o Novo Ensino Médio e a BNCC) não estão isoladas de um conjunto alargado de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais perante um neoliberalismo ainda mais avançado que atropelaram políticas educacionais em andamento, com destaque para o Plano Nacional de Educação (em vigência no período 2014–2024), bem como os debates em andamento sobre polêmicas curriculares (COSTA; SILVA, 2019, p. 7)

Nas justificativas apresentadas na MP relacionadas aos objetivos da reforma encontram-se, “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral” (BRASIL, 2016). Na apresentação dos motivos para reformulação curricular, foi apresentado:

o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB; estrutura curricular com trajetória única, cuja carga-horária compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos estudantes; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de

Avaliação de Alunos - PISA; e o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior (BRASIL, 2016).

Evidencia-se nessa exposição de motivos para a implementação da Reforma do Ensino Médio, o investimento na alteração da organização curricular para reverter os índices negativos de evasão e reprovação aferidos pelos estudantes nessa etapa da Educação Básica. Segundo (BARCELLOS *et al.* 2017, p.128 *apud* FURTADO; SILVA, 2020, p.3), o ensino médio apresenta de fato os piores números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e números de evasão preocupantes. O IDEB do EM estava 3,5 pontos no ano de 2016, numa escala de 10,0 como média projetada de 4,0 pontos para o mesmo período.

As análises de Barcelos (2017) e Frigotto e Motta (2017), apontam dentre outros fatores como justificativas para a reforma do ensino médio, o atendimento aos indicadores educacionais internacionais e da lógica mercadológica. Esses fatos evidenciam a participação e gerência de organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas educacionais, que vem ocasionando uma perspectiva de gerenciamento na educação escolar, através da coordenação e atuação de empresários no campo educacional. Segundo Antunes (2017):

A OCDE é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), voltado para estudantes a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Segundo David, os dados do Pisa servem para a construção das políticas públicas na área educacional, procurando afinar a formação dos jovens em consonância com o que se espera deles na vida produtiva e social. “A OCDE, hoje, funciona como uma espécie de ministro da educação do mundo”, ressalta David, complementando: “Tanto para o governo quanto para o setor empresarial é fundamental um alinhamento com as diretrizes do Pisa, uma vez que os países que têm destaque nesta avaliação são classificados pela OCDE como aqueles que investem numa educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo”. (ANTUNES, 2017)

No Brasil, percebe-se o do gerenciamento empresarial no campo educacional, através da coordenação, financiamento e atuação de empresários como os do movimento denominado Todos pela Educação¹⁴. Os reformadores empresariais vêm adotando conceitos do setor de produção no campo da educação, com ênfase na eficiência da gestão e incorporação da tecnologia, desconsiderando os aspectos críticos e humanistas do ensino. Silviani na década de 1980 sinalizava essa lógica da educação técnico-mercado, denominando-a de “pedagogia tecnicista”. Segundo o autor:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (...) na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (SILVIANI, 1986, p.15-16).

¹⁴ Site do Movimento disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional>.

O neotecnicismo¹⁵ se estrutura em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Essas categorias refletem a primazia de uma gestão voltada para o controle dos processos de ensino aprendizagem, a fim de garantir resultados standardizados ou padrões. Desta forma, o neotecnicismo, almeja a consolidação de uma lógica empresarial na gestão educacional, onde tudo seja mensurado, avaliado e controlado de maneira a garantir os padrões pré-estabelecidos. Segundo Freitas (2012):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

As reformas provocaram significativas mudanças na estrutura e currículo do ensino médio brasileiro e tem ocasionado uma forte contestação na sociedade, nos setores acadêmicos e estudantis, que defendem dentre outros, o direito à educação, às diferenças, a escola pública, gerida pelo Estado, laica e que se oponha à mercantilização e privatização da educação.

Costa e Silva (2019), apresentam a reforma do ensino médio e a BNCC como sendo significativas rupturas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e com as políticas curriculares que estavam vigorando no país desde a década de 1990¹⁶, ao estabelecerem significativas mudanças na organização e currículo da Educação Básica, aumento na carga horária e fortalecimento do papel do mercado na gestão educacional.

A necessidade de mudança na estrutura curricular da educação básica, através da implantação de uma Base Nacional Comum, já havia sido observada no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases, onde:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

¹⁵ Neotecnicismo como teoria pedagógica compreende que a educação necessita ser regulada por agentes externos que possa garantir a eficácia e o rendimento dos estudantes (SILVIANI, 2008).

¹⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996: Esta lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, promovendo mudanças na organização e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Os PCNs foram elaborados para orientar a prática pedagógica nas escolas, definindo conteúdos e competências a serem desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos (BRASIL, 1996).

Logo é reiterada pela Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Cabendo à essa legislação:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

As legislações apresentadas, convergem no estabelecimento de uma base nacional comum para educação básica, e configuram-se num processo de encaminhamentos democráticos que vinham sendo feitos no campo educacional, visando o alcance de uma educação pública, universal e de qualidade social. De acordo com Pestana e Lima (2019, p. 147 *apud* DOURADO; OLIVEIRA, 2018), ratificam essa situação nos apresentando os seguintes dados:

- a) A aprovação da EC 59/2009 [...] que ampliou a educação obrigatória no Brasil, passando do Ensino Fundamental - 6 a 14 anos - para a Educação Básica de 4 a 17 anos (Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e definiu sua universalização até 2016;
- b) A aprovação, pelo Congresso Nacional, do PNE (2014-2024), que foi sancionado sem vetos pela presidência da República em junho de 2014, definindo, entre outros: a adoção do percentual de 10% PIB para a educação até 2024 e a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) no prazo de dois anos. Foram estabelecidas, portanto, 20 importantes metas e estratégias para expansão e ampliação do direito à educação nos seus diferentes níveis e modalidades. A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014 [...], inauguram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. O PNE, se entendido e materializado como plano de Estado, mediante efetiva articulação entre os entes federativos, apresenta avanços significativos, a exemplo do que prevê o Artigo 2º;
- c) os processos regulatórios, com destaque para a criação de diversas comissões no CNE (formação, gestão democrática, sistema nacional de educação, educação a distância, educação indígena, entre outros) e a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica - Resolução CNE nº 02/2015 [...] - as diretrizes para a formação inicial e continuada dos funcionários da Educação Básica - Resolução CNE n. 02/2016 [...] e as diretrizes e normas para oferta de cursos de educação a distância - (Resolução CNE n. 01/2016 [...]).
- d) Elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os níveis da Educação Básica e modalidades de educação que, a partir de amplo debate, buscaram estabelecer a Base Comum Nacional. Tratou-se de estabelecer em consonância com a CF/1988 e com a LDB, indicações gerais da formação diversa e plural desejada para cada etapa e modalidade da educação brasileira (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

Os dados apresentados por Dourado e Oliveira (2018), reforçam os direcionamentos que já estavam sendo feitos pelos órgãos governamentais para a educação básica. Porém, a forma impositiva pela qual a reforma do ensino médio passou a vigorar, interrompeu o

processo de debates e deliberações entre sociedade civil e governo, o que gerou descontentamentos, protestos e tensões.

Dessa forma, a partir da reforma educacional estabelecida pela Lei 13.415/17, a LDB foi alterada, e a partir de então, segundo (Brasil, 2018), o Novo Ensino Médio apresenta a seguinte configuração:

A ampliação da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas; a inclusão obrigatória pela BNCC referente ao ensino médio de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio. Os currículos do ensino médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

De acordo com esse modelo, a estrutura curricular passa a ser composta pelas disciplinas de Formação Geral Básica, com componentes curriculares pautados na Base Nacional Comum Curricular, dispostos em cinco Áreas de Conhecimento¹⁷ e uma parte diversificada englobada pelos Itinerários Formativos¹⁸ que contém um Núcleo Integrador (Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprendizagem). A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum (SILVA, 2018, p.4). Dessa forma, a BNCC:

denomina-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que integra a política nacional da Educação Básica. Na sua introdução, constam as seguintes contribuições: 1. Alinhamento com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais; 2. Balizadora para se alcançar a equidade da/na educação; 3. Trata-se de uma política que assegura o patamar comum de aprendizagem aos estudantes e a

¹⁷ A BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN's do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199857), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa.

¹⁸ No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

aquisição de dez competências gerais. De acordo com documento, essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estão articuladas entre si na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (GÔES, 2022, p.138).

A BNCC torna-se referência nacional para formulação dos currículos das redes de ensino dos órgãos federativos, auxiliando a regulação de políticas referentes à formação docente, avaliação e criação de conteúdos educacionais. Definidora das aprendizagens necessárias ao serem alcançadas durante o percurso formativo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), por meio de dez competências gerais, que se desdobram em competências específicas para cada área do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 8). A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude com sua proximidade com a ideia de competição e competitividade (SILVA, 2008 *apud* SILVA, 2018, p.13). As competências gerais da Educação Básica estabelecidas na BNCC, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p.8-9).

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC apresenta competências e habilidades específicas para cada Área do Conhecimento, que orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. A BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, apresenta seis competências específicas, conforme apresentamos:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.558).

Sendo assim, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC estabeleceram mudanças organizacionais e curriculares no Ensino Médio em um contexto de intensificação da lógica do neoliberalismo, no qual o Estado foi progressivamente precarizado e as políticas sociais, incluindo a educação, sofreram cortes e ajustes que privilegiaram a lógica do mercado e a ampliação de oferta de formação técnico-profissional, promovendo nas escolas um esvaziamento curricular e direcionando um ensino-aprendizagem baseados em competências e habilidades cerceadas, mensuráveis e monitoradas por avaliações e órgãos externos.

2.2. A Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

O Novo Ensino Médio (NEM) insere-se no contexto amplo de reformas educacionais que, ao longo das últimas décadas, têm buscado alinhar a educação básica às demandas do mercado de trabalho, às transformações sociais e às exigências contemporâneas de formação cidadã. A implementação da Lei nº 13.415/2017, que regulamenta a reforma do Ensino Médio, estabeleceu, como já foi dito anteriormente, novas organizações curriculares, itinerários formativos e a ampliação da carga horária, reformulando essa etapa final da educação básica.

Nesse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre como essa reestruturação curricular dialoga com as exigências postas pela Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004). A questão que se coloca é se os componentes curriculares do NEM representam um avanço ou um retrocesso na consolidação de práticas pedagógicas antirracistas, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades raciais.

A projeção das relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro ganhou fôlego com a reorganização do Movimento Social Negro, após o enfraquecimento do Regime Militar, e foi motivada pelo combate à construção do discurso da democracia racial forjado pela sociedade branca (europeizada), objetivando colocar o Brasil em uma condição de erradicação das diferenças (SANTOS, 2014 *apud* SILVA; SILVA, 2021, p.554).

A partir da década de 1980, o Movimento Negro percebe que o discurso universalista de acesso à educação não estava contemplando a população negra, dessa maneira, o redireciona conforme Gomes (2017, p.33) nos aponta, “[...] a medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, seus discursos e reivindicações começaram a mudar.”

Assim, sob a liderança Movimento Negro por meio da politização de questões históricas e sociais, que ao serem encaminhadas ao ordenamento jurídico e legislativo, foram transformadas em leis e políticas públicas; observamos no decorrer do século XX, em relação à inclusão da abordagem da temática étnico-racial e da ERER nos currículos da educação básica, um período promissor de conquistas, conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1- Legislações que contemplam a abordagem curricular da temática étnico-racial na Educação no século XX.

Ano	Medida	Conquista
1988	Promulgação da Constituição Cidadã	Art. 242, que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Art. 4 - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	Introduz os Temas Transversais, como "Pluralidade Cultural".
2003	Lei Federal nº10.639/03	Altera a LDB: Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e privadas.
2004	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Orienta a implementação da Lei 10.639/03. Define as diretrizes para a educação étnico-racial em todo o currículo.
2008	Lei 11.645/08	A Lei tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e privadas no Brasil.
2013	Plano Nacional Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	Plano de ação para efetivar as DCNERER e a Lei 10.639/03. Estabelece metas, estratégias e responsabilidades para os sistemas de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nos dados apresentados, verifica-se um percurso deliberativo ascendente da abordagem étnico-racial, com ênfase nos avanços no campo educacional curricular, no período 2003 a 2013, marcado pelos governos progressistas dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, quando, no Ministério da Educação (MEC), o debate e a construção de políticas educacionais sobre a temática étnico-racial esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A crise política instaurada no país a partir de 2016, promoveu o retorno do conservadorismo à gestão do MEC e CNE, resultando na interrupção ou desaceleração de políticas públicas voltadas à educação, principalmente, os avanços em relação às questões étnico-raciais, inclusão e diversidade (SILVA; SILVA, 2021, p. 556). E ainda de acordo com Cunha, Duvernoy e Amorim Júnior (2020, p.191):

As políticas conservadoras estão condenando à morte as políticas de igualdade racial, gênero, quilombolas, direitos humanos e juventude ao extinguir ministérios e secretarias ou mesmo quando esses órgãos governamentais permanecem em exercício, mas com o mínimo de investimentos para um funcionamento medíocre (CUNHA; DUVERNOY; AMORIM JÚNIOR, 2020, p. 191).

É importante salientar que a BNCC começou a ser construída em 2015, mas acabou tendo suas reflexões reformuladas por conta do golpe civil parlamentar da Presidenta Dilma Rousseff. Aguiar (2019), relata que, no primeiro momento, a construção do documento aconteceu de forma colegiada, com representantes da sociedade civil e do Ministério da Educação (MEC). Assim, ao longo do processo de construção da BNCC fortaleceu-se a expectativa de que as demandas historicamente levantadas por entidades e por lideranças ligadas ao Movimento Negro fossem incorporadas ao texto final, forçando uma reformulação do currículo escolar a fim de fortalecer, na lei e na prática, o esgarçamento da noção de democracia racial e o enfrentamento do preconceito racial no ambiente escolar (SILVEIRA; VETORAZO, 2021, p.45).

O Quadro 2, elaborado por Cunha, Duvernoy e Amorim Júnior (2020, p.191) nos apresenta algumas alterações sofridas no texto inicial (primeira versão) e no texto final da BNCC, em comparação com as orientações do Parecer CNE/CP nº 003/2004. As alterações nos encaminhamentos direcionados à ERER, refletem a conjuntura política vivenciada no Brasil no processo de elaboração do documento curricular.

Quadro 2 - Comparação entre o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a BNCC em suas versões de 2015 e de 2017

Parecer CNE/CP nº 003/2004	BNCC (2015)	BNCC (2017)
BLOCO 1		

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p.06)	A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei no 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira. (BRASIL, 2015, p. 37)	Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 61)
Parecer CNE/CP nº 003/2004	BNCC (2015)	BNCC (2017)
BLOCO 2		
A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. (Brasil, 2004, p. 08).	As desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira têm contribuído para a promoção de uma massificação cultural que, muitas vezes, não reconhece e valoriza a diversidade e pluralidade cultural do Brasil. Também contribuíram para uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil. Por muito tempo, a história ensinada na escola foi a história vivida e contada na perspectiva das matrizes europeias. Essa perspectiva não levou em consideração a história e a cultura dos povos indígenas e africanos. (Brasil, 2015, p.49)	De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (Brasil, 2004, p. 16)

Fonte: Cunha; Duvernoy e Amorim Júnior (2020, p.191).

Na análise das informações do quadro, observa-se que a BNCC de 2015 demonstra uma preocupação explícita com as questões de racismo, etnocentrismo e a necessidade de promover uma educação voltada à igualdade racial, reforçando que o estudo das histórias

afro-brasileiras e indígenas devem ser integrados ao currículo escolar de forma a fortalecer a diversidade cultural e a luta antirracista. Alinhando-se essa abordagem, com às legislações anteriores que contemplam a educação para as relações étnico-raciais.

A versão de 2017 evidencia uma minimização do foco nas questões étnico-raciais. Ela apresenta uma abordagem que invisibiliza as especificidades e as lutas de cada grupo social, ao tratar povos indígenas, remanescentes quilombolas e afrodescendentes de forma unificada. Essa generalização ignora as particularidades, as desigualdades e as pautas específicas de cada grupo. A BNCC de 2017 parece adotar uma postura que privilegia uma abordagem mais neutra e superficial, sem aprofundar questões relacionadas às estruturas de poder, às desigualdades históricas ou às reivindicações específicas das populações marginalizadas.

A inclusão da temática da educação para as relações étnico-raciais é parte obrigatória do currículo desde 2003. Porém, na BNCC encontramos orientação de sua abordagem como tema que deve ser implementado de forma transversal e integrado, e no Ensino Médio, desenvolvido nos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Linguagens. De acordo com a BNCC (2018):

*[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o 'trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008**, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BNCC, 2018, p. 19-20).*

Percebemos no texto da BNCC, que não houve um direcionamento mais aprofundado da abordagem da temática étnico-racial e da promoção da ERER, ficando essa abordagem, inserida no rol das propostas pedagógicas dos temas contemporâneos. Desta maneira, o referido documento estabelece uma perspectiva superficial e reduzida dessa temática, deixando por conta do gerenciamento das Secretarias de Educação e das escolas, a incumbência de combater as discriminações e o racismo através de elaborações curriculares e pedagógicas.

Dessa forma, a análise da abordagem da EREER na BNCC, demonstrou a ausência de prescrições curriculares para essa temática no Novo Ensino Médio, orientando que essa fosse ofertada nos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Linguagens. Assim, não há nitidamente um direcionamento claro e objetivo da urgência e necessidade de implementação de ações afirmativas no seio da escola vindas da BNCC (CUNHA; DUVERNOY; AMORIM JÚNIOR, 2020, p.197).

Vimos que a BNCC, exime-se de prescrições curriculares para a EREER, tornando a escola, os docentes e discentes autores dessa construção. De acordo com essa perspectiva, o Espaço Escolar ganha notoriedade como um dos lugares, onde esse conhecimento é elaborado e reelaborado em saberes e práticas cotidianas, mediadas pelos docentes nas análises curriculares, escolhas didáticas, metodológicas e produção de conteúdos, ou seja, dos meios pelos quais esse conhecimento se processará. Nesse sentido, considerando que a escola é o principal espaço para disseminação de uma formação pautada nos princípios de igualdade e respeito à pessoa humana (SILVA; SILVA, 2021, p.555).

De acordo com o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (2022, p. 8), “a nova organização curricular possibilita a oferta de diferentes escolhas aos jovens pelos Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. Os Itinerários Formativos foram estabelecidos de acordo com o Artigo 7º da Resolução SEEDUC, Nº 6035, de 28 de janeiro de 2022. Segundo o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro, a parte Diversificada (Itinerário Formativo ou Núcleo Articulador) é componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum Curricular, tornando o currículo um todo significativo e integrado (CURRÍCULO REFERENCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2022, p.10).

Os Itinerários Formativos foram constituídos com fundamentação na Base Nacional Comum Curricular e apresentam quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação/intervenção sociocultural e empreendedorismo. De acordo com essa concepção, os Itinerários Formativos baseados em eixos estruturantes permitem a vivência de situações de aprendizagens práticas, o desenvolvimento de projetos de intervenção na realidade social, com produção de novos conhecimentos (CURRÍCULO REFERENCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2022, p.10).

A BNCC não assegura a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários pelas escolas. Essas podem oferecer apenas um dos cinco itinerários formativos. Caso o aluno pretenda algum itinerário formativo não oferecido pela escola, procurará outra que ofereça, ou

cumprirá uma carga que seja de seu interesse a distância. (BRASIL, 2017 *apud* PESTANA; LIMA, 2019, p.157).

No NEM, a estrutura interdisciplinar dos itinerários formativos abriu espaço para a criação de componentes curriculares para abordagem da ERER, que podem ser uma ferramenta pedagógica para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da educação básica. Porém, a ausência de mecanismos que garantam a obrigatoriedade da temática racial dentro dos itinerários formativos, pode levar à sua invisibilização. Assim, no NEM a efetividade da ERER depende em grande medida da iniciativa e comprometimento dos docentes, do engajamento político-pedagógico das escolas e da pressão dos movimentos sociais.

Na tentativa de compreender como as reformas educacionais vêm incidindo sobre o universo escolar, na relação entre o que está prescrito e o que de fato é posto em prática, nos deparamos com métodos de pesquisas, como os estudos de casos relacionados aos fazeres ordinários da escola e dos sujeitos da educação nas suas ações cotidianas (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

Por volta da década de 1980, alguns pesquisadores passaram a compreender que a escola dissemina uma cultura específica para os sujeitos que dela fazem parte, denominando-a como *cultura escolar*. Dentre os autores que estudam a constituição da cultura escolar e sua influência nas práticas escolares, destacam-se Dominique Julia (2001), Diana Gonçalves Vidal (2006), Faria Filho (2004), Viñao Frago E entre outros.

No artigo intitulado “Cultura brasileira: um programa de pesquisa, José Maria Pires Azanha (1991), analisa a crise da educação e propõe um inventário das práticas escolares, considerando que era no interior das salas de aula que se decidia o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas pelos professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalhos vigentes (FARIA FILHO *et al.*, 2004). E ainda segundo Faria Filho (2005):

O fracasso ou não das reformas educativas não pode, de forma alguma, ser buscado ou explicado apenas pela maior ou menor eficácia das mesmas em resolver os problemas que atacar, mas, sobretudo, por sua capacidade de deslocar ou não os eixos das culturas escolares de seus lugares e, nesse processo, de criar oportunidades para a produção de novos sentidos e significados da escolarização. O estudo desse fenômeno, no passado e no presente, é uma das tarefas dos investigadores das culturas escolares (FARIA FILHO, 2005, p. 248).

A produção de Azanha (1991) abriu precedentes para operacionalização de análise da instituição escolar, apresentando diferentes perspectivas de concepção do conhecimento pedagógico e das conexões entre a vida escolar e as reformas educativas. Assim, autores como André Chervel (1990) em “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo

de pesquisa” e Jean Forquin (1992) em “Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais”, elaboraram suas pesquisas, utilizando-se da *cultura escolar* como categoria de análise e investigação.

A categoria de cultura escolar vem subsidiando análises históricas e tendo visibilidade na estruturação de eventos do campo. Dominique Julia (2001), no artigo “A cultura escolar como objeto histórico”, assim a define:

[...] para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...] (JULIA, 2001, p. 10-11 *apud* FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 143).

Dessa forma, Júlia (2001) direcionou sua perspectiva de análise às práticas cotidianas desenvolvidas na escola, ao seu funcionamento interno, atribuindo à metáfora aeronáutica da “caixa-preta” valor de argumentação. (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p.144). Assim nessa análise, evidenciamos na observância da Lei 10.639/03, através da oferta da disciplina eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo pelo Novo Ensino Médio, a possibilidade de formação de *uma cultura escolar* sobre a temática étnico-racial, e consequentemente avanço no antirracismo. Destarte, para Fonteque *et al.* (2019):

Refletir sobre a cultura escolar e o currículo é uma atividade necessária considerando a sua relevância acadêmica, pois se trata de temáticas que possuem relação direta e que o currículo é construído e implementado é resultado da influência da cultura escolar, sendo assim, estudar a relação entre eles permite compreender como estão constituídos em sua prática (FONTEQUE *et al.*, 2019, p.1).

2.2.1. Percepções docentes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A análise das percepções docentes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui uma dimensão central para compreender a implementação e a efetividade das práticas pedagógicas voltadas à promoção da diversidade, do enfrentamento ao preconceito e do combate às desigualdades raciais no ambiente escolar. Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos docentes, suas experiências anteriores, percepções de realidade social e o grau de alinhamento com as orientações institucionais e normativas vigentes, oferecem insights cruciais sobre as concepções de cultura escolar, os dispositivos pedagógicos utilizados e os desafios enfrentados na abordagem da temática étnico-racial. Ao compreender como os docentes percebem essa temática, é possível identificar as facilitadoras

e barreiras para a incorporação efetiva de conhecimentos e ações que contribuam para uma educação mais inclusiva e antirracista.

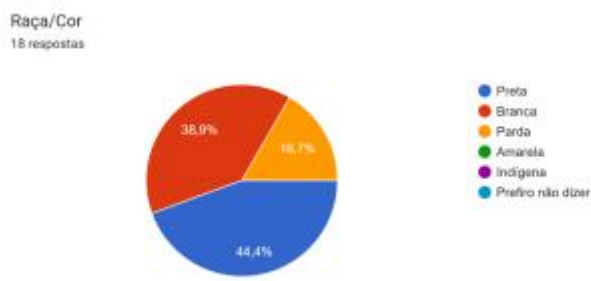
Vimos que, de acordo com Julia (2001), a cultura escolar é estabelecida pela conjunção de normas e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pelos docentes que definem os conhecimentos a serem ensinados, a forma de transmiti-los e incorporá-los nos comportamentos que devem ser inculcados aos estudantes. Essas normas e práticas envolvem uma transmissão de conhecimentos e uma formação de condutas, sempre com objetivos que podem variar de acordo com o período histórico, como fins religiosos, sociopolíticos ou de socialização.

Analisando a categoria de cultura escolar mediante aos dispositivos pedagógicos utilizados pelos docentes na promoção da ERER, nos componentes curriculares eletivos do NEM, julgamos importante compreender as percepções destes sobre a temática étnico-racial.

Para esse fim, foi elaborado e aplicado um formulário de pesquisa através do Google Forms, enviado através do WhatsApp, para 35 docentes da Área de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas de escolas estaduais em São João de Meriti, na Baixada Fluminense- Rio de Janeiro. Essa proposta também auxiliou na identificação dos professores que ministraram aulas no componente curricular eletivo analisado na pesquisa, que posteriormente, foram convidados a concederem uma entrevista de história oral. Disponibilizamos os gráficos 1, 2, 3 e 4 para análise.

O gráfico 1 mostra a composição racial dos 18 professores que responderam ao questionário utilizado no estudo.

Gráfico 1 – Docentes X raça/cor

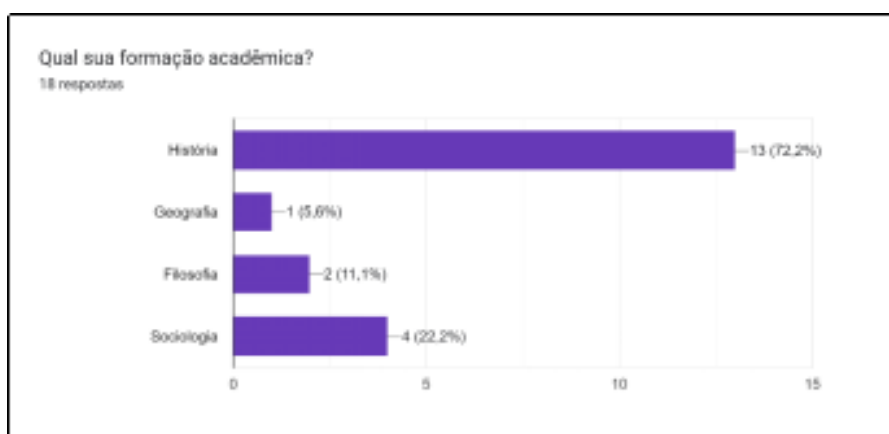


Fonte: Material produzido pela autora oriundo de dados coletados via Google Forms.

O gráfico 1 mostra a composição racial dos 18 professores que responderam ao questionário utilizado no estudo. Nota-se que 44,4% dos participantes se identificaram como pretos, 38,9% como brancos e 16,7% como pardos, sem registros nas outras categorias (amarela, indígena ou "prefiro não dizer"). Esses dados mostram uma considerável participação de professores negros (pretos e pardos), que somados representam mais de 60% dos participantes da pesquisa. Notamos aqui, uma expressiva presença de docentes negros entre os respondentes, isso pode ser considerado um aspecto relevante, pois pode refletir maior sensibilidade e compromisso com a abordagem das temáticas étnico-raciais no contexto escolar, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e ao combate ao racismo estrutural. Essa composição é importante para analisar as percepções sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), pois pode afetar diretamente as práticas de ensino e o envolvimento com questões relacionadas ao combate ao racismo e à promoção da diversidade cultural nos componentes curriculares eletivos do Novo Ensino Médio.

Já o gráfico 2 apresenta informações sobre a formação acadêmica dos professores que responderam ao questionário utilizado no estudo.

Gráfico 2 – Formação acadêmica



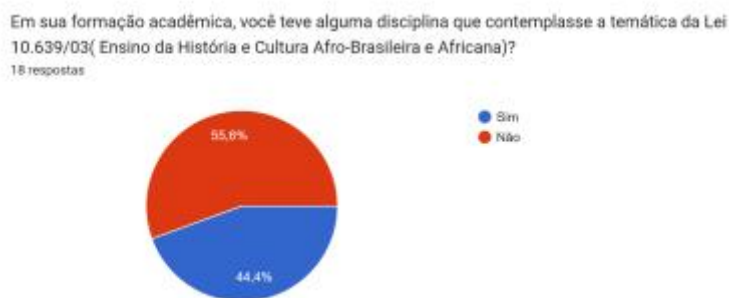
Fonte: Material produzido pela autora oriundo de dados coletados via Google Forms.

O gráfico 2 indica que a maioria dos professores participantes do estudo possui formação em História (72,2%), seguida por Sociologia (22,2%), Filosofia (11,1%) e Geografia (5,5%). A predominância de professores de História indica uma conexão direta com a oferta de aulas nos Itinerários Formativos e Componentes Curriculares Eletivos que abordam a temática racial. Isso ocorre porque o campo da História é fundamental para o

estudo das relações étnico-raciais, especialmente no que diz respeito à Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O gráfico 3 mostra informações sobre a oferta de disciplinas que contemplam a Lei 10.639/03 na formação inicial dos professores.

Gráfico 3: Docentes X disciplinas que contemplem a temática racial na graduação



Fonte: Material produzido pela autora oriundo de dados coletados via Google Forms.

Ao analisarmos o gráfico 3 nos deparamos com 44,4% dos respondentes que cursaram alguma disciplina que contemplasse a Lei 10.693/03 durante sua formação acadêmica e 55,6% dos respondentes não tiveram disciplina que contemplasse a temática da Lei em sua formação inicial.

O gráfico 4 apresenta informações sobre a formação continuada dos professores.

Gráfico 4: Docentes X Cursos de extensão ou pós graduação



Fonte: Material produzido pela autora oriundo de dados coletados via Google Forms.

Já o gráfico 4 mostra que metade dos docentes declarou ter participado de algum curso de extensão, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionado à temática étnico-racial, ao passo que a outra metade não possui formação adicional nesse campo. Essa divisão equilibrada sugere que, apesar de metade dos docentes procurar expandir seus conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as relações étnico-raciais, uma parte

considerável ainda não teve acesso a uma formação continuada específica. Essa situação afeta diretamente a oferta de aulas nos Itinerários Formativos e Componentes Curriculares Eletivos que tratam da questão racial, pois o entendimento conceitual e a confiança pedagógica no assunto são essenciais para a criação de práticas antirracistas sólidas.

Essas informações são importantes, quando consideramos que esses mesmos professores atuam nos Itinerários Formativos e Componentes Curriculares Eletivos que contemplam conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. A ausência de formação inicial e continuada voltada a esse campo indica uma lacuna na preparação docente, o que pode dificultar o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas e críticas sobre a temática.

Para Munanga (2005) alguns docentes não foram preparados adequadamente em sua formação como cidadãos e professores para enfrentar o desafio que a convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação resultantes do racismo estrutural impõem diariamente em nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos interpretar como um reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo principal da nossa missão na formação dos cidadãos responsáveis pelo futuro.

Diante do exposto nesta seção, percebemos que referindo-se a ERER, a BNCC do Ensino Médio não apresentou um texto que reforce e expresse continuidade com as políticas curriculares vigentes, ao menos no contexto estudado no Estado do Rio de Janeiro. Apresentando um texto onde encontram-se proposições superficiais da abordagem dessa temática e delegação de competência para os entes federados elaborarem prescrições curriculares. Assim, diante da ausência de prescrição curricular para ERER pela BNCC e da falta de obrigatoriedade de sua oferta nos itinerários formativos, sua disponibilização na estrutura curricular do NEM, ficou condicionada a autonomia e competência das Secretarias de Educação e Sistemas de Ensino.

2.3. Disciplina Eletiva: Preconceito, Discriminação e Racismo: algumas análises e considerações baseadas em narrativas docentes.

Como já apresentado no primeiro capítulo, a reforma do ensino médio promoveu mudanças na estrutura organizacional, curricular e carga horária dessa etapa da Educação Básica, apresentando um novo arranjo na disponibilização dos componentes curriculares da FGB e oferta de novos componentes na parte diversificada. Dessa forma, no Rio de Janeiro, nas escolas de abrangência da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), foram implementados Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas que contemplam essa

temática, distribuídos nas diferentes Áreas de Conhecimento, como apresentados nas matrizes curriculares do Ensino Médio Regular, conforme nos mostra o quadro 3 e 4:

Quadro 3- Carga horária da Formação Geral Básica

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciência Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (2019, p.36).

Quadro 4- Carga horária- Itinerários Formativos Ensino Médio Regular

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
CH Total IF		6	12	18	240	480	720	1440

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (2019, p.36).

No quadro 3, chamamos atenção ao campo da Área de Conhecimento das Ciências Humanas, para os componentes curriculares que compõem essa área, e deixaram de ser ofertadas em algumas séries para a inserção da parte diversificada do NEM. O quadro 4, contempla a alocação da carga horária dos Itinerários Formativos, no percurso do ensino médio, com atenção na oferta da Eletiva 3, onde encontramos o componente curricular eletivo analisado. Percebe-se que sua oferta foi disponibilizada nas três etapas do Novo Ensino Médio, com uma carga horária de dois tempos semanais, perfazendo 240 horas anuais.

O componente curricular eletivo “Preconceito, Discriminação e Racismo” fez parte do grupo da Eletiva 3, na estrutura curricular de horário das escolas estaduais, e foi disponibilizado no Catálogo de Eletivas da SEEDUC RJ no período de 2022-2024. Integrante

do Itinerário Formativo da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentou uma proposta de trabalho em formato de projetos que foram desenvolvidos nas escolas da rede estadual de ensino. Ressaltamos que não identificamos no documento disponibilizado pela SEEDUC RJ, uma ementa para análise do referido componente curricular.

Em atendimento às alterações curriculares do NEM, a SEEDUC RJ elaborou um Catálogo de Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas para disponibilização nas Unidades Escolares de sua abrangência. Sendo assim:

A partir do ano letivo de 2022, além de cursar os componentes que compõem a Base Nacional Comum Curricular, o estudante também cursará componentes de área de acordo com sua escolha de Itinerário, desenvolverá o seu Projeto de Vida e terá acesso aos componentes eletivos, que serão escolhidos de acordo com o seu interesse e possibilidade de oferta da Unidade Escolar (CATÁLOGO DE ELETIVAS, 2022, p.1).

Na Área de Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Catálogo de Eletivas da SEEDUC RJ, onde está inserido o objeto de análise da pesquisa, encontramos os componentes curriculares eletivos que foram disponibilizados à escolha dos discentes, como nos mostra o quadro 5.

Quadro 5- Eletivas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Disciplinas Eletivas	Títulos dos Projetos Desenvolvidos
Práticas de Laboratório de Ciências Humanas	1º Semestre: Título - Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas I. 2º Semestre: Título - Laboratório De Ciências Humanas e Sociais Aplicadas II.
Multiculturalismo	1º semestre : Título - Relações étnico-raciais na escola – a construção da consciência racial. 2º semestre: Título - Africanidades e indigenismo no Brasil.
Letramento Midiático	Anual: Título - Penso, logo produzo, intervenho e comunico! (I e II).
De olho no Futuro	1º semestre: Título - De olho no futuro (jovens, formação profissional e mercado de trabalho em um contexto de crise). 2º semestre: Título - Ser protagonista no novo mundo do trabalho.
Intervenção Social	1º semestre: Título: Cidadania participativa e formação de lideranças. 2º semestre: Título: Coronavírus: E eu com isso? E nós com isso?
Preconceito, Discriminação e Racismo	1º semestre: Título - Atualidades - Respeite a minha história. 2º semestre: Título - O peito do pé de Pedro é preto: “um império sustentado pela força de trabalho do negro escravizado”.
As transformações da Humanidade através das tecnologias	1º semestre: Título -Tecnologia e transformação. 2º semestre: Título - Resgate da autenticidade x cultura de massa.
As Ciências Humanas pelas Lentes do Cinema e da Fotografia	1º semestre: Título - Fotografia - a construção de um olhar crítico. 2º semestre: Título - A história nas telas do cinema.

Direitos Humanos e Cidadania	1º semestre: Título - Cidadania, igualdade e diferença: As distintas formas de violência, suas causas e Consequências. 2º semestre: Título - Café e ciências humanas.
Educação Ambiental: Um diálogo entre Ciências Humanas	1º semestre: Título - Reciclagem sobre uma nova abordagem. 2º semestre: Título - Da semente para a vida.
Descobertas e Transformações do mundo Contemporâneo	1º semestre: Título - Descobrimientos - da vida, da história e do espaço. 2º semestre: Título - Cidadania, ética e empreendedorismo no mundo técnico-informacional.
Novas Estratégias de Aprendizagem das Ciências Humanas	1º semestre: Título - Pesquisa em ação! Desenvolvendo um olhar investigativo: Das ruas ao universo tecnológico. 2º semestre: Título - Descobrimientos - da vida, da história e do espaço.
Rádios, HQs... Os Recursos Audiovisuais na Aprendizagem das Ciências Humanas.	1º semestre: Título - Nas ondas do rádio. 2º semestre: Título - Aprendendo história com os quadrinhos: Segunda guerra e guerra fria.
Espacialidade, Globalização e Cinema	1º semestre: Título - Espacialidade e cinema. 2º semestre: Título - Globalização e cinema.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro foi elaborado de acordo com o material disponibilizado pela SEEDUC RJ, onde encontramos sugestões de práticas pedagógicas estruturadas em formato de projetos, que foram desenvolvidos nas escolas da rede estadual de ensino.

Ressaltamos que a maior parte da análise do componente curricular eletivo “Preconceito, Discriminação e Racismo”, foi aferida através dos dados empíricos coletados nas entrevistas acerca das situações vivenciadas pelos docentes, no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas cotidianas,.

2.3.1. O que os professores têm a dizer?

A análise das percepções docentes constitui etapa essencial desta pesquisa, pois é por meio das narrativas dos professores que se torna possível compreender como as políticas curriculares são interpretadas, ressignificadas e aplicadas no cotidiano escolar. No contexto do componente curricular eletivo Preconceito, Discriminação e Racismo, as falas dos docentes revelam não apenas a dimensão prática da implementação da disciplina, mas também suas implicações na formação para as relações étnico-raciais e no fortalecimento de uma cultura escolar antirracista.

Considerando o papel central dos professores como mediadores entre a prescrição curricular e as experiências vividas em sala de aula, buscamos identificar como esses sujeitos

percebem e conduzem o processo de ensino-aprendizagem na disciplina eletiva. Suas narrativas permitem vislumbrar desafios, conquistas e estratégias de resistência que emergem na tentativa de consolidar uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial.

As entrevistas de história oral que compõem uma das metodologias empíricas utilizadas na dissertação, foram realizadas em 2 Unidades Escolares de São João de Meriti- RJ de forma semiestruturada, com um roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora. As narrativas foram coletadas no formato presencial e/ou online, concedidas por 3 professores do ensino médio da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e 1 membro da Equipe Pedagógica (Coordenadora Pedagógica).

Os três docentes entrevistados, foram selecionados dentre os dezoito respondentes de um total de trinta e cinco formulários online disponibilizados¹⁹, que atenderam ao critério de terem ministrado aulas na disciplina eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo” no período de análise do estudo. Os docentes entrevistados tem mais de 10 anos de magistério, atuam em escolas da Baixada Fluminense e realizaram suas formações iniciais em universidades públicas. Ressaltamos que, apesar da análise do estudo ater-se na docência na disciplina “Preconceito, Discriminação e Racismo”, julgamos relevante a entrevista direcionada a um membro da Equipe Pedagógica da Unidade Escolar, visto que cabe ao mesmo a mediação pedagógica e acompanhamento das produções docentes e discentes no componente curricular analisado.

A História Oral aplicada enquanto metodologia empregada na reconstituição do passado e produção das fontes orais possibilita ao historiador uma alternativa para a reconstituição da memória e construção do fato histórico. Segundo Alberti (2004):

Muitos não percebem, contudo, que a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis- isto é, que se reconheça neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato (ALBERTI, 2004, p. 9).

Essa relação, ao contrário das demais produções estáticas advindas da análise dos documentos oficiais, decorre de movimento, sob as percepções e lembranças do depoente, através dos seus relatos. De acordo com Delgado (2006):

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas e consensuais (DELGADO, 2006, p. 15)

A utilização da História Oral, diferente das demais fontes de pesquisa, permite ao historiador através das instigações iniciais e rigoroso critério metodológico, direcionados aos

¹⁹ Os formulários foram disponibilizados via Google Forms.

depoentes, acessar instâncias da memória até então inacessíveis. Esse recurso metodológico é estabelecido por narrativas e testemunhos que se materializam em fontes para o historiador. Essas fontes são obtidas numa relação dialética, interdisciplinar, orquestrada e mediada pelo historiador. Segundo Portelli (2010):

Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, pelo historiador, mas cocriadas pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente, uma troca de olhares (PORTELLI, 2010, p. 10).

No desenvolver da entrevista previamente estabelecida na agenda do historiador, podem surgir narrativas que fogem ao objetivo inicial, mas, devido sua relevância e desdobramentos, são incorporadas em seu roteiro. Portelli (2010) afirma que “a história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta”, somamos a isso, um conjunto de relações que são mediadas pelo historiador, a fim de dar-lhe suporte material e credibilidade.

Os relatos e testemunhos que virão compor as narrativas, tornar-se-ão a matéria-prima do historiador, sendo revelados e permeados por um conjunto de símbolos que não fogem aos olhos e ouvidos atentos de quem os captura. Entre pausas, silêncios, esquecimentos, respirações ofegantes, e até mesmo linguagem corporal, dentre outros indícios, as narrativas vão se materializando e se constituindo em fontes de pesquisa. Para Alberti (2004, p.10), antes de tudo é preciso saber “ouvir contar”: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos.

Nas argumentações iniciais que foram realizadas durante as entrevistas sobre a implementação do Novo Ensino, os novos componentes curriculares e de forma mais específica, sobre a disciplina eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo”, percebemos nos relatos dos docentes, um descontentamento em relação as mudanças estabelecidas pelo arranjo do Novo Ensino Médio, principalmente relacionado a supressão de suas disciplinas de ingresso em algumas séries, o que provocou a realocação de suas cargas horárias para os novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como nos apresenta:

Essa disciplina (Preconceito, Discriminação e Racismo), ela entrou , se não me engano, em 2023, foi o ano que trabalhei com essa disciplina, e ela entrou principalmente pela diminuição da carga horária em Filosofia, que é minha disciplina de ingresso. (P1, 2025)²⁰

²⁰ Docente da educação básica da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2015, ministrando aula de Filosofia. Identifica-se como branco, com formação inicial em Filosofia pela UFRRJ e História pelo Centro Universitário UNISUAM. A entrevista foi realizada presencialmente em 01/09/2025.

É interessante porque essas disciplinas, elas atendem a nova demanda daquele Novo Ensino Médio, que houve revogação e tudo mais, que a gente foi obrigado a se adaptar dentro de um Novo Ensino Médio. Elas entraram dentro dos que chamam de itinerários. Então, essas disciplinas estavam todas dentro do itinerário das Ciências Humanas. Acho uma grande balela de certa forma, porque tudo o que estava sendo dito sobre essas disciplinas, tanto preconceito e discriminação, ancestralidade, direitos humanos, multiculturalismo, são todas subdisciplinas. Não digo subdisciplinas, mas subtópicos dentro de tudo o que se aprende do currículo. Pegando em História, quando você fala em história, você começa da pré-história à idade contemporânea, todos esses subitens vão estar inseridos. Necessariamente você não precisa, porque ao se trabalhar, eu acho que foi uma maneira de maquiagem, tirou a aula de história, tirou a aula de filosofia, tirou a aula de sociologia de determinados anos para inserir outras questões e colocou essas no lugar, no fundo, no fundo, acabava que a gente tinha que dar o contexto para essas questões do preconceito, para essas questões do racismo, para essas questões de multiculturalismo. Então, quer dizer, foi uma encheção de linguiça, digamos assim.(P2, 2025).²¹

A análise dos relatos dos professores revelam tensões importantes em torno da implementação da disciplina “Preconceito, Discriminação e Racismo” no contexto das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM). Os docentes, ainda que por perspectivas individuais, convergem na crítica à forma como o reordenamento curricular foi conduzido e à sobreposição entre as novas disciplinas e os conteúdos já historicamente consolidados nas áreas de Filosofia, Sociologia e História.

P1 destaca que a criação da disciplina ocorreu simultaneamente à redução da carga horária de Filosofia, área de sua formação. Tal apontamento permite compreender que a inserção da nova disciplina se deu como consequência dos rearranjos estruturais impostos pela reorganização curricular do NEM. Já P2 aprofunda essa crítica ao caracterizar a inclusão das disciplinas nos itinerários como uma “grande balela”, argumentando que os conteúdos abordados nas novas disciplinas, como preconceito, discriminação, direitos humanos, multiculturalismo, ancestralidade, já fazem parte dos currículos tradicionais das Ciências Humanas.

Assim, ao descrever a implementação da disciplina como “encheção de linguiça”, P2 expõe a sensação de artificialidade e ineficiência presente no cotidiano escolar, na qual a criação de novos componentes emergem, e sugere que a política educacional foi recebida como uma imposição burocrática, pouco dialogada com os profissionais que atuam diretamente na formação dos estudantes.

²¹ Docente da educação básica da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2008, ministrando aula de História. Identifica-se como negro, com formação inicial em História pela UERJ e mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UERJ). O docente realizou formação continuada em Relações Étnico-Raciais pela CEFET. A entrevista foi realizada presencialmente em 01/07/2025.

A partir dos diálogos iniciais com os docentes, definimos quatro eixos analíticos que orientaram a leitura dos depoimentos: a alocação dos professores, a orientação curricular, o processo avaliativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Esses aspectos, articulados às diretrizes da Lei nº 10.639/03 e às demandas do Novo Ensino Médio, possibilitam compreender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem se materializado em duas escolas da rede estadual de São João de Meriti, no Rio de Janeiro.

Buscando compreender como ocorreu o processo de alocação dos docentes na disciplina eletiva no período compreendido na análise, nos deparamos com as seguintes falas:

A minha inclusão nessa disciplina foi puramente por acomodação de carga horária, aliada ao fato de que a escola apontou uma sensibilidade de estar incluindo nessa disciplina professoras e professores especificamente da área de humanas. Não sei se foi uma realidade de todas as unidades, mas na instituição em que eu atuava no momento, foi essa a justificativa (P3, 2025).²²

E segundo a Coordenadora Pedagógica:

Em relação à alocação dos professores nos itinerários formativos e nos componentes curriculares novos, o critério foi principalmente a carga horária livre e, obviamente, foi feito também uma observação no perfil, né. Porque a gestão conhece o perfil de cada professor, mas principalmente em relação a carga horária livre, por exemplo, um professor que tinha uma carga horária de x tempos e por conta da nova mudança do ensino médio, ele perdeu um tempo daquela disciplina, e assim o tempo que ficava faltando da disciplina, ele completaria com algum tempo dos itinerários formativos ou novos componentes curriculares (C1, 2025)²³.

Os relatos referem-se à forma como os professores foram alocados no componente curricular eletivo, decorrente das mudanças no ensino médio, e apresentam as percepções dos respondentes sobre essa dinâmica. Segundo, a C1 e a P1, o principal critério utilizado para alocação do professor, foi a carga horária livre, considerando-se também, uma avaliação do perfil do docente; embora o foco maior fosse a necessidade de adequar a carga horária às novas demandas curriculares. Percebe-se nos relatos, que o critério de alocação dos docentes, foi estabelecido primordialmente, em atendimento a acomodação da carga horária, mediante a supressão de suas disciplinas de ingresso no quadro de horário da SEEDUC RJ em algumas séries. Assim, os relatos não evidenciam como critério de alocação na disciplina eletiva, a comprovação de formação especializada para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

²² Docente da educação básica, da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2016, ministrando aula de Sociologia e municipal de Duque de Caxias, atuando na educação infantil desde 2010. Identifica-se como negra, com formação inicial em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Educação pela UERJ e especialização em Gênero e Relações Étnico-Raciais. A docente desde o ingresso na rede pública, atua em escolas da Baixada Fluminense(Mesquita, São João de Meriti e Duque de Caxias). A entrevista foi concedida no formato online em 10/08/2025

²³ Docente da educação básica da rede estadual do Rio de Janeiro desde 1994, atuando há 18 anos na função de Coordenadora Pedagógica. Identifica-se como negra e possui formação inicial em Artes e especialização em Coordenação Pedagógica. A entrevista foi concedida online em 16/09/2025.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecem como uma de suas metas:

O direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos seus níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, *orientados por professores qualificados para o ensino de diferentes áreas do conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos*, ou seja, descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (DCNERER, 2004, p.10).

Os componentes curriculares eletivos foram disponibilizados através de atividades desenvolvidas em forma de projetos semestrais e/ou anuais, apresentados aos docentes, através de modelos de propostas elaboradas e aplicadas nas escolas da rede estadual. Dessa forma, a disciplina eletiva não apresentou uma ementa e/ou prescrição curricular como na Formação Geral Básica (FGB), que orientasse e auxiliasse os professores em suas práticas pedagógicas. Sobre isso, os professores relatam:

Então, a gente não teve nenhum tipo de suporte da Secretaria da Sede, da Secretaria Estadual de Educação, e nem da unidade escolar, além da divulgação do link que tinha ementa lá, que não dizia muita coisa. Isso, infelizmente, atrapalhou muito o desenvolvimento do conteúdo da matéria, da disciplina, que era obrigatória, e também o nosso próprio fazer em sala de aula, porque até a gente conseguir direcionar o nosso olhar, isso levou um tempo, porque construir sozinha alguma coisa que é institucional é muito complicado, é muito difícil e ao mesmo tempo você tem ali um grupo de alunas e alunos que estão querendo saber o que você vai desenvolver também e como você vai desenvolver. Então foi extremamente tenso nesse início e a todo momento para mim ficava um desconforto muito grande porque eu avançava na matéria, mas ao mesmo tempo eu não sabia se eu estava indo pelo caminho certo (P3, 2025).

E ainda:

Pela secretaria nada, porque a secretaria, ela vive, sei lá, num fantástico mundo de Bob. Ela não faz nenhum tipo de política com os professores. A gente é que cata alguma coisa ou outra dentro do que ela fornece para os alunos, um combo de livros que eles recebem, que muitos até nem usam, jogam fora, enfim, não querem levar para casa, que é dinheiro público, dinheiro do Fundeb, que ele deveria estar aplicando em outras questões, mas acaba que é muito mais por mim mesmo, muito mais pela minha experiência, na estrada que eu vou pegando os caminhos. A equipe pedagógica, de certa forma, nos fornece, talvez, o que eu poderia chamar da liberdade de atuação, em termos de dar o norte, que é dado dentro de todo um conjunto, e aí, obviamente, ela vai para os determinados projetos que a gente vem a desenvolver e tudo mais, ela envereda para viabilizar, ou seja, com uma sala de recursos, que a escola também e tal.com TVs, com internet, você pode estar trabalhando com isso, ou seja, com material para determinados trabalhos e tudo mais, a equipe pedagógica está ali pronta para nos instrumentalizar, mas ela deixa a gente livre para fazer da melhor forma que a gente acha. (P2, 2025)

Os professores P3 e P2 expressam suas críticas baseados em pontos distintos, a respeito da falta de uma orientação curricular inicial do trabalho no componente eletivo, por parte da Secretaria de Educação. Porém, as análises aferidas nessa produção, já evidenciaram que a construção da perspectiva curricular da ERER deveria ter sido elaborada pela BNCC. Mas, vimos que na BNCC, essa tarefa foi repassada às Secretarias e escolas, que organizaram a oferta dessa temática nos itinerários formativos e componentes eletivos, de acordo com suas especificidades. Porém, nas DCNERER encontramos as orientações que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior. Onde o referido documento, determina o apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004, p.25).

Os componentes curriculares eletivos estabeleceram a construção de aprendizagens através de projetos, com processo avaliativo exposto na exposição do conhecimento e trabalhos elaborados ao longo do semestre (PLI, 2019, p.48). Em relação a esse fato, o docente nos aponta algumas implicações desse processo avaliativo no desenvolvimento de sua prática:

Uma das grandes dificuldades também é que é uma disciplina que não prevê avaliação. Por mais que a gente entenda que de repente a avaliação formal é o melhor subsídio, mas ela é um elemento importante, porque a todo momento a gente está sendo avaliado na vida. A gente vai fazer vestibular, a gente vai fazer avaliação, a gente vai para uma entrevista de emprego, é um tipo de avaliação. Então, ao mesmo tempo que eu estava oferecendo vários materiais ali, várias explicações, eu nunca pude ter o suporte de saber se as informações que eu estava dando chegavam em algum momento aos alunos e alunas, porque a gente não tinha essa avaliação. E aí, o perfil do aluno e da aluna do ensino médio, ele é muito diferente de, por exemplo, de um aluno universitário. O aluno ou aluna do ensino médio tem vícios, ele está acostumado a só fazer as coisas mediante nota. E se ele se depara em um momento da vida com uma coisa que não precisa de nota na escola, obviamente ele não vai ter o mesmo interesse e disposição para fazer. E a gente também como docente perde o suporte de estar sabendo se o que a gente está falando está de fato chegando (P3, 2025).

O P3 aponta como dificuldade relacionada à disciplina, a ausência de uma avaliação formal. Ele reconhece que embora a avaliação formal possa não ser a única ou a melhor estratégia, ela desempenha um papel fundamental, pois funciona como um subsídio para verificar se o conteúdo está sendo realmente compreendido pelos estudantes. Segundo P1, a ausência de avaliação formal, portanto, dificulta tanto a verificação do aprendizado quanto a motivação e o engajamento dos estudantes. Segundo Luckesi (2005), a avaliação desempenha um papel de diagnosticar a situação da aprendizagem do estudante, tendo em vista subsidiar a

tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Já para Santos (2005), avaliação é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas sobre um teste ou prova. De acordo com a proposta do NEM, em que protagonismo dos jovens e as metodologias ativas²⁴ ganham lugar de destaque no contexto curricular, é necessário pensar um processo de avaliação, que ultrapasse o sentido de verificação de aprendizagem e assuma o papel de construção da aprendizagem [...] (CURRÍCULO REFERENCIAL DO RIO DE JANEIRO, 2021, p.25).

A BNCC não apresentou uma prescrição curricular para a ERER, ficando essa elaboração no NEM diretamente por conta dos professores que ministraram aulas nos componentes curriculares. Assim, visando compreender como os professores construíram suas estruturas curriculares e desenvolveram suas práticas pedagógicas no componente curricular eletivo “Preconceito, Discriminação e Racismo”, nos deparamos com os seguintes relatos:

Para organizar, eu comecei falando da África, pré-história da África, trazendo os elementos daquele território, da grandeza do território africano, que é muitas vezes escondida e não citada na maioria dos livros didáticos, só em livros muito específicos. E depois da África Pré-histórica, não é nem Pré-histórica, eu dividi a África antes da colonização, pré-colonização. E aí a gente falou dos reinos de África, depois a gente falou de África no período da colonização, que aí a gente tem a figura escravidão, de um tipo específico de escravidão, do comércio de escravos e quando a gente fala de comércio de pessoas escravizadas, a gente volta para o Brasil para entender como essas pessoas eram tratadas dentro do território brasileiro e que a partir disso vai se desenvolver as situações de preconceito, discriminação e racismo e como isso se dá até os dias atuais na nossa história como suporte didático. Eu utilizei muito o Laurentino. Esqueci o sobrenome dele. A coleção Escravidão. Eu utilizei bastante a primeira e a segunda edição e mais uma vez, fazendo cópias do meu bolso, porque a escola não reproduzia material em quantidade suficiente para as turmas trabalharem. Então, peguei alguns capítulos do livro, principalmente que falavam sobre o reino, os reinos de África, como se dava a escravidão em África, como se deu a escravidão no Brasil. Usei também como suporte didático o filme A Mulher Rei, porque a gente pode ter ali uma visão bem interessante da organização, que eu acho que é o principal. É mais complicado pra gente imaginar um território africano, principalmente numa África tão mitificada, cheia de mitos e mitos não engrandecedores daquele território. Filmes como Mulher Rei ajudam a gente a visualizar melhor como isso se dá. Então, usei textos, usei algumas músicas que poderiam servir para a gente pensar nessa construção desse território. Principalmente, eu gosto muito do samba da mangueira, a história que a história não conta, justamente para a gente relembrar esses elementos que não estão presentes numa história oficial, mas que fazem parte do nosso cotidiano. E principalmente, chamando sempre a atenção para quem construiu o território brasileiro. E quando a

²⁴ Metodologias Ativas (MAs) de ensino e aprendizagem, as quais têm como objetivo promover uma educação transformadora e atual (BACICH; MORAN, 2018; SOARES, 2021). De modo geral, podemos dizer que as MAs trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nessa condição as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo esse último um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Contudo tais práticas e perspectivas teóricas não são novidades no campo da educação e ensino.

gente foi no centro da cidade, isso foi bem positivo, de entender que tudo que está construído ali, foram mãos negras que construíram. A gente teve um momento muito legal no MUHCAB, de o recepcionista, ele não podia fazer uma visita guiada porque a gente foi no sábado e o sábado não tem visita guiada, mas ele deu algumas explicações e aí uma coisa que ele falou foi sobre a escada em espiral que é feita de maneira encaixada e que foi uma pessoa escravizada que fez e que ninguém entende como a escada foi feita até hoje. Então, assim, esse tipo de informação, esse tipo de suporte de visão de material, de ver a estrutura. Infelizmente, a gente não pôde ir no IPN, porque eles não oferecem visitas guiadas à escola pública no sábado, mas a gente passou na frente, eu expliquei pra eles o que que era, enfim. Foi muito importante pra gente dar corpo a tudo que a gente estava debatendo ao longo do ano. Mas o bom é que nesse ano de 2023 eu peguei uma turma que estava interessada, que queria mesmo estar ali. Debati, construí, enfim... E aí foi mais ou menos assim que eu construí o meu raciocínio para a matéria e sempre querendo intercalar textos para incentivar a leitura do grupo, com outro tipo de atividades para que eles pudessem ter algum tipo de expressão nesse momento, além da leitura que é obrigatória basicamente (P3, 2025).

Sim, sim, sim, com certeza (o professor referia-se a utilização de sua experiência na disciplina de História, na composição da estrutura curricular e prática pedagógica do componente curricular). Minha vivência dentro da sala de aula, minha vivência enquanto aluno, minha vivência que eu fui acumulando ao longo do tempo e a gente vai trazendo para esse debate, vai trazendo para essa realidade. Se a gente tem a oportunidade de instrumentalizar os alunos com essas temáticas e talvez aí para a coisa ficar mais...Estou dando uma brecha para a SEEDUC. Como esse tema sempre esteve dentro da disciplina, obviamente então, mas eu precisava falar de mercado atlântico, eu precisava falar de absolutismo monárquico, eu precisava falar do império, não sei do quê. Então eu tenho um currículo a apresentar. Agora, a única facilidade é o fato de eu só diretamente estar ali batendo no problema, direto, entendeu? E aí pensando questões, porque ela não é...É currículo, mas ele não é o currículo básico da formação, que o aluno tem que saber quem é Pedro Álvares Cabral, descobriu o Brasil...eu nunca vi a orientação da SEEDUC sobre o que deve ser abordado no primeiro trimestre, segundo trimestre...isso aí pra mim é o de menos. Dentro da linha de racialidade e preconceito, eu monto a minha forma de abordagem, o que eu posso, por onde eu começo, por onde eu vou chegar no momento. Eu vou construindo ao longo do processo. Eu acho que é muito isso pra se tornar vivo e tal (P2, 2025).

A entrevista com P3 evidencia uma prática pedagógica orientada para a desconstrução de narrativas eurocêntricas e para a afirmação da história e cultura africanas como elementos fundamentais na formação dos estudantes. Essa escolha metodológica revela uma concepção de ensino alinhada às diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao buscar reconstituir a imagem da África para além dos estereótipos e das narrativas hegemônicas que a reduzem ao período da escravização. P3 enfatiza ainda, a necessidade de compreender a escravização no contexto da colonização, articulando o processo histórico ao desenvolvimento posterior do racismo no Brasil. Essa articulação permite aos estudantes perceberem a continuidade histórica entre o sistema escravista, as formas de discriminação e preconceito e as desigualdades que persistem na sociedade contemporânea. Ao utilizar como base teórica a coleção *Escravidão*, de Laurentino Gomes, a professora busca oferecer aos alunos um material que aprofunda a discussão sobre a diáspora africana e seus desdobramentos, embora

relate que precisou arcar pessoalmente com as cópias dos textos, devido à ausência de suporte institucional. Essa dimensão evidencia não apenas o compromisso individual da docente, mas também as insuficiências estruturais enfrentadas pelas escolas públicas.

A realização de atividades externas, como a visita ao centro da cidade do Rio de Janeiro e ao Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), reforça essa perspectiva de aprendizagem contextualizada. P3 destaca que esse percurso permitiu aos alunos reconhecerem materialmente a presença negra na construção do território brasileiro, a partir da observação de estruturas arquitetônicas e informações compartilhadas pelo funcionário do museu. Esses elementos revelam uma concepção pedagógica que entende a cidade como território educativo e que busca expandir o alcance da sala de aula.

Dessa forma, a entrevista demonstra que a prática do P3 se constituiu como uma ação pedagógica comprometida com a ressignificação da narrativa histórica e com a formação da consciência racial dos estudantes. Ao reconstruir a imagem da África e evidenciar o protagonismo negro na constituição da sociedade brasileira, P3 contribui para a consolidação de uma educação que reconhece identidades, valoriza memórias e confronta desigualdades históricas. O relato também evidencia os desafios estruturais enfrentados pela escola pública, apontando a necessidade de políticas institucionais que garantam condições adequadas para o desenvolvimento de práticas antirracistas de forma sistemática e não dependente apenas do esforço individual dos professores.

P2 não apresentou exemplos práticos de sua construção curricular e metodológica, mas demonstrou que essa foi sendo construída ao longo do processo, denominando-a de “currículo vivo”. Ao afirmar que essa construção precisa “se tornar viva”, o entrevistado(a) sugere que o ensino da temática racial não pode ser tratado como conteúdo estático ou episódico. Tornar-se vivo implica torná-lo significativo, conectado ao cotidiano, à identidade e às experiências dos estudantes. A entrevista do P2 evidencia que a construção de práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nascem também, da trajetória subjetiva e profissional dos docentes. Ao afirmar que sua vivência enquanto aluno e professor compõe o modo como estruturou o componente curricular, o entrevistado reforça a ideia de que o conhecimento racial, ao contrário de conteúdos tradicionais previamente cristalizados, é produzido também, a partir de experiências, sensibilidades e compreensões que se ampliam com o tempo.

As análises das entrevistas evidenciaram que os professores inicialmente, construíram suas prescrições curriculares e práticas educativas para a ERER no componente curricular eletivo, baseados nos seus processos formativos, agregando à esses, suas vivências sociais

acumuladas ao longo da docência, que foram complementadas pelas trocas estabelecidas na sala de aula. Partindo do entendimento que a Lei 10.639/03 já vigora há mais de duas décadas, acreditamos que as escolhas curriculares e metodológicas dos docentes, reflitam o compromisso com a abordagem dessa temática, no período anterior à implantação do NEM. Thayara Lima (2019, p.13), com base em suas construções empíricas, nos apresenta uma ideia de implementação da Lei 10.639/03, que a autora chama de “potente”, através do estabelecimento de um *compromisso prévio*, que o professor tenha/desenvolva no percurso de sua docência. Nesse sentido, baseados nos relatos dos professores, acreditamos que tenha sido esse compromisso prévio, que os mobilizou na sistematização dos percursos metodológicos que encaminharam suas práticas educativas cotidianas no componente curricular eletivo Preconceito, Discriminação e Racismo.

As entrevistas realizadas com os docentes das escolas da rede pública estadual de São João de Meriti, revelaram um conjunto de práticas pedagógicas que dialogam diretamente com os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e com a necessidade de construção de um currículo capaz de problematizar narrativas historicamente marginalizadas. Os professores demonstram que suas escolhas metodológicas emergem tanto de experiências pessoais quanto de leituras críticas sobre o território, a cultura e a formação histórica da população afro-brasileira.

Sendo assim, baseados nos eixos estabelecidos para análise da disciplina eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo, entendemos que o formato de sua disponibilização pela SEEDUC RJ, reflete os dispositivos da ERER estabelecidos na BNCC do Ensino Médio e apresenta algumas incongruências com os dispositivos das legislações curriculares vigentes. Mas, evidenciamos nas práticas educativas desenvolvidas pelos docentes baseadas no *compromisso prévio* de combate ao racismo, a possibilidade de emergência de uma *cultura escolar* em torno da temática étnico racial, proporcionando assim, a fomentação da Lei 10.639/03 nos espaços escolares da educação básica.

3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS - UMA PROPOSTA CURRICULAR

Neste capítulo, inicialmente apresentamos algumas considerações sobre as tensões e disputas para a inserção dos conteúdos do ensino da história da África e Afro-Brasileira na estrutura curricular da educação básica. Discorreremos sobre os caminhos percorridos para elaboração da propositiva didática da dissertação para o Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais, baseada na elaboração de uma disciplina eletiva, a ser ministrada no Ensino Médio. Apresentamos e desenvolvemos como sugestão, a disciplina eletiva “Histórias de Resistência e Produção do Movimento Negro no Brasil”.

3.1. A Educação para as Relações Étnico-Raciais entre desafios, tensões e disputas

Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais - e raciais - presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas

– Santos, 2013, p.59.

A promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, faz parte das diretrizes políticas específicas que foram criadas para reverter o quadro de desigualdades entre brancos e negros na educação, exprime um dos dispositivos da Lei 10.639/03, assim como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no mesmo ano. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceitos, discriminação e racismo. DCNERER (2004, p.7). A efetivação da ERER na sociedade, demanda de ações conjuntas entre os diferentes sujeitos, e nesse sentido:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos e minorias (DCNERER, 2004, p.6).

No âmbito das escolas da educação básica, a efetivação da legislação que alterou a LDB, desde 2003, requer uma reorientação curricular e constituição de novos saberes e práticas escolares e docentes. Essas alterações partem do enfrentamento com a complexidade da questão racial brasileira. É preciso levar em conta o longo período de escravização aqui vivenciado e a marginalização condicionada aos africanos e seus descendentes no processo de abolição e durante todo o século XX. Assim, segundo, Santos (2013):

Considerando que os currículos são artefatos culturais dinâmicos, em permanente processo de transmutação, em que novos componentes são constantemente introduzidos, ao passo que outros caem em desuso, quando voltamos nosso olhar para introdução da temática africana e afro-brasileira como conteúdos obrigatórios devemos lembrar, então, que se tratam de conteúdos carregados de forte significação política e social, no contexto da sociedade brasileira (SANTOS, 2013, p.58-59).

Logo, não trata-se meramente da inserção de um novo conteúdo na estrutura curricular da educação básica, mas da disputa por um lugar para abordagem de uma temática que é recorrentemente estereotipada e/ou silenciada dentro do espaço escolar, ainda dominado pela perspectiva eurocêntrica mantida pela colonialidade (QUIJANO, 2005). Dessa forma:

No sistema educacional, a colonialidade tem se expressado no predomínio de brancos nas posições de poder, na falta de narrativas protagonizadas por negros e indígenas, bem como na desvalorização e exotização das suas culturas, perpetuando a falsa ideia de que foram “os homens brancos que fizeram história, descobriram outras terras, moldaram as histórias da ciência, das artes e das humanidades, fizeram as contribuições importantes para o mundo” (HICKLING-HUDSON; AHLQUIST, 2003, p. 85 *apud* PEREIRA; SILVA, p.5, 2021).

O cumprimento dos dispositivos legais que inserem a temática africana e afro-brasileira nos currículos confronta-se com relações de poder, concepções de mundo e projetos de sociedade e dos seus sujeitos, no estabelecimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a criação de disciplinas que contemplem abordagem dessa temática, apresenta-se como uma das perspectivas para sua tratativa, no escopo do Novo Ensino Médio. A BNCC orienta para que os temas da cultura africana e afro-brasileira sejam abordados de forma transversal, porém neste estudo entendemos que disciplinas específicas para o trabalho aprofundado e ampliado da temática étnico-racial, se somadas à transversalização, podem gerar resultados mais promissores no que toca à educação das relações étnico-raciais (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p.958).

Ressaltamos que de acordo com Milena Pinotti (2017), no projeto parlamentar apresentado por Humberto Costa²⁵ para inserção da temática étnico-racial no currículo da educação básica, que mais tarde transformou-se na Lei 10.639/03, defendia-se a criação de

²⁵A proposta de Humberto Costa, deputado federal do PT pelo estado de Pernambuco (1995-1999), foi aprovado pela Comissão de Educação, porém, nas eleições seguintes, como o parlamentar não conseguiu se reeleger, o projeto ficou arquivado.

uma nova disciplina para trabalhar as temáticas africanas e afro-brasileiras. Porém, com o impedimento da LDB para o Congresso criar disciplinas, ocorreram alterações no projeto original²⁶ (Pinotti, 2017, p.48).

No contexto brasileiro, a discussão sobre currículo torna-se ainda mais complexa diante do desafio de enfrentar o racismo estrutural e de efetivar as legislações que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. Nesse sentido, compreender o currículo a partir de uma perspectiva crítica, implica reconhecer que as identidades dos grupos historicamente marginalizados foram sistematicamente invisibilizadas ao longo de processos de construções históricas. A invisibilização de práticas, modo de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas [...] (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 954). Ao silenciar as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade, o currículo reforça desigualdades e contribui para a manutenção de hierarquias raciais.

Para autores como Michael Apple (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é resultado de processos de seleção cultural que legitimam determinados saberes e invisibilizam outros, refletindo relações de poder presentes na sociedade. Assim, compreender o currículo implica reconhecer que ele não é neutro, mas construído em meio a interesses e disputas que atravessam as instituições escolares.

Sendo assim, “os currículos vêm sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro” (GOMES, 2023, p. 238). A institucionalização da temática étnico-racial, como política educacional de Estado, vem repercutindo nos arranjos políticos e pedagógicos na educação básica, superior, formação inicial e continuada dos docentes.

3.2. Caminhos metodológicos percorridos na construção da Proposição Didática

Apesar das análises empíricas e documentais da dissertação, evidenciarem lacunas na formação continuada dos professores, insuficiências estruturais das escolas e na implementação dos novos componentes curriculares, apresentamos a experiência vivenciada pela pesquisadora, enquanto professora que ministrou a disciplina Preconceito, Discriminação e Racismo no ano letivo de 2023.

²⁶ Após o desarquivamento do projeto e sua reapresentação para votação, a deputada federal do PT pelo Estado do Rio Grande do Sul (1995-2002), Esther Pillar Grossi, introduziu uma emenda que alterou os objetivos e reformulou o projeto passando de *disciplinas* para *conteúdos* da história da África, como consta na Lei Federal nº 10.639/03.

Como já apresentado na introdução da dissertação, a abordagem da temática étnico-racial sempre fez parte da minha prática pedagógica, sendo dimensionada nos primórdios da legislação vigente que estabeleceu a obrigatoriedade de sua abordagem nos diferentes espaços educacionais, através da realização de um curso de extensão sobre Africanidades. Sendo esse, o meu primeiro contato acadêmico com a temática, visto que em minha formação inicial não houve oferta de disciplinas que contemplassem o tema. Assim, fui construindo e alinhando minha prática docente no Ensino de História e das relações raciais, com leituras, produção e trocas de materiais didáticos com os colegas, desenvolvimento de projetos e compartilhamento de práticas exitosas. Desenvolvendo as práticas pedagógicas de combate ao racismo que estavam dentro das minhas possibilidades, mas sempre achando que podia ir além.

Os trinta e um anos de magistério na rede estadual de ensino, sendo dezoito deles como professora de História da educação básica; os vinte e dois da Lei 10.639/03; os estudos no mestrado e a escuta ativa dos meus pares e alunos, me fizeram enxergar essa Lei de um outro lugar, e me levaram a reflexão acerca das práticas pedagógicas que vinha desenvolvendo, e como essas tornaram-se potentes nos últimos dois anos, ocorrendo o que hooks (2017, p. 23), chamou de “renovação e rejuvenescimento de nossas práticas de ensino”.

Dessa forma, o ano letivo de 2023, foi um divisor de águas no tocante a perspectiva de abordagem da temática étnico-racial em minha docência. Iniciar o ano letivo, tendo componentes curriculares para a abordagem da temática étnico-racial efetivamente assegurados na estrutura curricular, me fez acreditar enquanto docente, que avançamos na caminhada da descolonização curricular. E essa constatação foi recebida com um misto de sentimentos que iam da euforia ao medo. Ministrando aula durante todo o ano letivo num componente curricular novo, demandava de uma construção teórico-metodológica para a qual não me sentia devidamente instrumentalizada.

Corroborando com as questões suscitadas pelos meus pares que ministraram a disciplina eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo compartilhadas nas entrevistas, me desafiei, reinventei e procurei construir um caminho de práticas pedagógicas, inicialmente sem um planejamento prévio; que foi sendo construído concomitantemente com as análises, discussões e bibliografias que iam sendo apresentadas nas aulas do Mestrado e Grupo de Pesquisa, as quais foram fundamentais para as prescrições curriculares e metodológicas que foram sendo compartilhadas com os discentes e na minha constituição enquanto professora antirracista.

A incorporação das bibliografias oriundas da Academia, sugestões de filmes, podcasts, seminários dentre outros recursos novos e outros já utilizados no ensino de História, se avolumaram e foram compartilhados mediante sólidas e confiantes reflexões, durante o ano letivo de 2023. Culminando como proposta de avaliação final da disciplina eletiva a elaboração de um Censo Escolar. A proposta avaliativa partiu da divisão da turma em grupos, para elaboração das questões da pesquisa com ênfase nas reflexões da temática étnico-racial, que foram desenvolvidas semanalmente nas aulas da Disciplina Eletiva Preconceito, Discriminação e Racismo e que foram disponibilizadas à Comunidade Escolar através do Google Forms.

As práticas educativas que foram desenvolvidas na disciplina eletiva, partiram da apresentação de sua proposta para os alunos, evidenciando a importância dessa temática para o desenvolvimento de um repertório étnico-racial (letramento racial), leitura de livros, artigos, análise de textos, apresentação de legislações, dados estatísticos, exibição de filmes, palestras, atividades extraclasse e participação em eventos culturais, dentre outras, conforme apresentado nos registros.

Imagem 1 - Palestra “Samba e Vivências”



Fonte: Acervo e produção da autora.

Apresentação da palestra intitulada “Samba e Vivências”, ministrada por Jaime José, pesquisador, autor de livros e coreógrafo. Nessa atividade o palestrante apresentou o contexto histórico do samba enquanto instrumento de resistência para população negra. Discorrendo sobre a origem do samba e seus principais representantes.

Imagem 2: Exposição sobre importantes figuras do samba



Fonte: Acervo e produção da autora.

Imagem 3: Apresentação da Associação do Movimento Compositores da Baixada Fluminense



Fonte: Acervo e produção da autora.

As imagens 2 e 3, retratam a participação da Associação do Movimento Compositores da Baixada Fluminense (AMC) na escola pública, com apresentação dos alunos da instituição para a Comunidade Escolar, e disponibilização de material para exposição no espaço escolar. Essa atividade complementou a palestra já apresentada e foi denominada “Samba & Feijão”, pois além da apresentação musical composto por um repertório de importantes nomes da música brasileira, a merenda escolar servida no dia do evento foi feijoada escolar.

Imagem 4: Aplicação do Censo Escolar



Fonte: Acervo e produção da autora.

A imagem 4 demonstra alguns momentos da aplicação do Censo Escolar que foi elaborado e aplicado pelos discentes na disciplina eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo”, mediado pela docente. Como já relatado, essa atividade representa todo arcabouço teórico, metodológico e didático que foi desenvolvido na disciplina eletiva.

Assim, com base nas análises das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes entrevistados e pela pesquisadora na disciplina eletiva “Preconceito, Discriminação e Racismo”, e utilizando da categoria de análise e interpretação de cultura escolar (JULIA, 2001), através do desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas pelos agentes da educação, que (re)constroem saberes e práticas docentes, discentes e escolares, e da cultura de luta antirracista (LIMA, 2019) produzida pelo movimento negro, vislumbramos um caminho, mas não como único, na perspectiva apresentada pelo NEM, da oferta de componentes curriculares para abordagem da temática étnico-racial, uma possibilidade de promoção da EREER e potencialização da Lei 10.639/03 nas escolas da educação básica.

3.3. A proposição didática: Disciplina eletiva - Histórias de Resistência e Produção do Movimento Negro no Brasil

A história do Brasil está profundamente marcada por processos de resistência, luta e produção cultural dos povos negros, desde o período colonial até a atualidade. O reconhecimento e valorização dessa trajetória são fundamentais para promover uma educação que respeite a diversidade, combate às desigualdades raciais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação de uma disciplina eletiva dedicada às histórias de resistência do Movimento Negro, visa despertar nos estudantes a compreensão de suas disputas por direitos, a valorização de suas identidades culturais e o fortalecimento de

uma consciência crítica sobre as relações raciais no Brasil. Assim, promove-se o reconhecimento da contribuição negra à formação do país, além de contribuir para o combate ao racismo estrutural, alinhado às diretrizes da BNCC e às legislações que priorizam a educação das relações étnico-raciais.

A estrutura do Componente Curricular

Essa proposta curricular está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Ao reconhecer o papel fundamental da população negra na construção do país, a disciplina eletiva contribui para a consolidação de uma educação antirracista, pautada na equidade, no respeito à diversidade e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A estruturação da disciplina eletiva semestral proposta na dissertação, baseia-se no Catálogo de Disciplinas Eletivas disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Justificativa

A disciplina eletiva Histórias de Resistência e Produção do Movimento Negro no Brasil, propõe a abordagem das trajetórias de resistência, organização e produção do Movimento Negro Brasileiro, reconhecendo sua relevância histórica e social. Com essa proposta, procuramos inserir na educação básica, esse potente movimento social, que é o formulador do conhecimento crítico sobre a luta contra o racismo, a valorização da cultura negra e a compreensão de processos históricos de resistência. Além disso, nessa proposta, também buscamos o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e promoção de diálogos de respeito à diversidade cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas origens e direitos. A história do Brasil é atravessada por intensos processos de resistência, luta e criação protagonizados por pessoas negras, desde o período colonial até os dias atuais. Contudo, essa narrativa foi historicamente silenciada ou marginalizada nos currículos escolares, o que reforçou visões eurocêtricas e contribuiu para a reprodução de desigualdades raciais.

Diante desse contexto, acreditamos que a implementação de um componente curricular que valorize as experiências, saberes e contribuições do Movimento Negro, evidenciando sua atuação nas disputas por liberdade, cidadania, direitos sociais e políticos

para a população negra, fortaleça o processo de identidades dos jovens e contribua para institucionalização das legislações que contemplem a temática das relações étnico-raciais na educação básica.

A abordagem das histórias de resistência visa, portanto, ampliar a compreensão dos estudantes sobre o racismo estrutural, fortalecer identidades culturais e desenvolver uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

Objetivo Geral

Promover o estudo e a reflexão sobre a trajetória de resistência, lutas, e produções culturais do Movimento Negro Brasileiro, fortalecendo a consciência crítica dos estudantes acerca da história, cultura e direitos dos povos negros.

Objetivos Específicos

- Compreender os processos históricos de resistência e protagonismo do movimento negro no Brasil.
- Analisar as ações do movimento negro na luta por direitos civis, sociais e culturais.
- Discutir as ações atuais de mobilização e resistência do movimento negro.
- Promover práticas de valorização da cultura e história negra nas escolas e comunidades.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências e habilidades BNCC

Competência Específica 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

- (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e

epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

Competência Específica 5

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
- (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Metodologia

A proposta metodológica da disciplina eletiva será desenvolvida através de aulas expositivas dialogadas com uso de vídeos, imagens e textos históricos. Serão desenvolvidas análises de documentos históricos, textos de autores negros e entrevistas de militantes, com posterior produção de textos críticos, memórias e resenhas. Projetos colaborativos envolvendo pesquisas sobre figuras históricas e eventos do movimento negro.

Recursos Didáticos

Documentários e filmes, textos de intelectuais negros brasileiros e internacionais, fotografias, mapas, cronologias e documentos históricos. Material digital e plataformas educativas. Visitas espaços culturais, museus e centros de memória.

Proposta de Culminância

A culminância do Projeto será realizada através da organização de uma Feira Cultural/Memorial do Movimento Negro, com a apresentação e exposição de materiais históricos, produções artísticas e culturais sobre o Movimento Negro produzidas pelos estudantes e orientadas pelos docentes durante o semestre. Painel de debates e rodas de conversa com representantes do movimento negro local.

Cronograma

Atividades/Meses	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
Introdução à história e trajetória do Movimento Negro no Brasil (Textos e vídeos).	x					
Organizações Negras (Parte I): Frente Negra e União dos Homens de Cor- apresentação e análises das contribuições.		x				
Organizações Negras (Parte II): Teatro Experimental Negro e Imprensa Negra- apresentação e análises das contribuições.			x			
Biografias dos militantes do Movimento Negro: documentários, textos acadêmicos e entrevistas.				x		
Movimentos sociais negros contemporâneos e suas ações- artigos, legislações e políticas públicas (ações afirmativas).					x	
Preparação dos trabalhos para exposição na Culminância do Projeto.					x	
Culminância: Feira Cultural e apresentação dos trabalhos.						x

Referências Bibliográficas

ATO reorganiza o movimento negro. **Memorial da Democracia**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/ato-reorganiza-o-movimento-negro>.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

CONSCIÊNCIA Negra anos 70. Niterói: Jornal de Viamão On Line, 22 nov. 2010. 1 vídeo (7 min 04 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClZ-BhXHh4w>.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MNU: 35 anos de luta contra o preconceito racial. São Paulo: TVT, 8 out. 2013. 1 vídeo (3 min 42 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=erl3uiTqWcM>.

MNU: as lutas e bandeiras ainda são as mesmas de 1978. Geledés Instituto da Mulher Negra, 20 jun. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mnu-as-lutas-e-bandeiras-ainda-sao-as-mesmas-de-1978/>.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). Página inicial. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://mnu.org.br/>.

O MOVIMENTO negro no Brasil. Geledés Instituto da Mulher Negra, 28 abr. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/>.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

A proposição da disciplina eletiva Histórias de Resistência e Produção do Movimento Negro no Brasil reafirma a centralidade da educação antirracista como eixo estruturante do currículo escolar contemporâneo. Ao reconhecer o Movimento Negro como produtor de conhecimento, articulador político e agente histórico fundamental na luta por direitos e justiça social, o componente curricular contribui para superar lacunas epistemológicas que marcam os currículos tradicionais, orientados por perspectivas eurocentradas e silenciadoras de narrativas negras.

A justificativa, a estrutura curricular e os objetivos delineados evidenciam o compromisso desta proposta com uma formação crítica, diversificada e democrática. Ao integrar referenciais da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e das legislações correlatas, a disciplina amplia o alcance pedagógico da escola e reafirma seu papel social na promoção da equidade racial. Como defendem Munanga (2005) e Gomes (2017), uma educação comprometida com o combate ao racismo requer não apenas a inclusão temática, mas a transformação das práticas pedagógicas, das metodologias e das formas de se relacionar com o conhecimento.

As metodologias previstas através da análise de fontes históricas, leitura de autores negros, produção de textos, uso de narrativas visuais, projetos colaborativos e diálogo com militantes respondem tanto às demandas da EREER quanto às dinâmicas atuais da escola, valorizando experiências, saberes e protagonismos.

A culminância proposta, por meio da Feira Cultural Memorial do Movimento Negro, fortalece o caráter comunitário e dialógico da ação, aproximando a escola de territórios, sujeitos e memórias que constituem a história negra no Brasil. Dessa forma, a disciplina não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove vivências que engajam estudantes na construção de uma consciência crítica acerca das relações raciais, possibilitando o fortalecimento identitário e o reconhecimento de pertencimentos coletivos.

Portanto, consideramos que esta proposição didática insere-se como uma ação estratégica para a consolidação de práticas curriculares antirracistas. Sua implementação potencializará a formação de estudantes mais conscientes, críticos e posicionados diante das desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira. Ao assumir a resistência e a produção intelectual negra como eixos formadores, a disciplina contribui para a construção de um currículo que não apenas informa, mas transforma em consonância com a perspectiva de uma educação que se quer emancipadora e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como finalidade analisar as perspectivas curriculares destinadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como examinar a oferta e a implementação da disciplina eletiva *Preconceito, Discriminação e Racismo* na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, foi possível identificar tanto avanços quanto fragilidades que permeiam a abordagem da temática étnico-racial nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante das reestruturações curriculares e disputas políticas que atravessam o cenário nacional.

No primeiro capítulo, evidenciou-se o papel histórico do Movimento Negro Brasileiro na formulação de saberes emancipatórios e no enfrentamento ao racismo. As lutas políticas desse movimento foram fundamentais para a criação de legislações e políticas públicas que possibilitaram a inserção da temática étnico-racial nos currículos escolares. Assim, confirmou-se que a educação tem sido um dos principais campos de atuação e disputa do movimento negro, constituindo-se como espaço estratégico de transformação social.

O segundo capítulo demonstrou que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC foram elaboradas em um contexto de forte orientação neoliberal, marcado por processos de precarização das políticas sociais e por uma concepção de educação voltada às demandas do mercado. Constatou-se que a BNCC do Ensino Médio, embora reconheça a obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais, o faz de forma superficial, ao integrar o tema ao conjunto de “temas contemporâneos” e delegar sua implementação aos sistemas de ensino. Essa indefinição resulta em lacunas curriculares e formativas que impactam diretamente o trabalho docente. A análise dos questionários e entrevistas revelou que parte significativa dos professores não possui formação inicial ou continuada sobre a temática das relações étnico-raciais, o que pode apresentar-se como um entrave ao desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas consistentes.

A análise da disciplina eletiva *Preconceito, Discriminação e Racismo* evidenciou iniciativas relevantes conduzidas por docentes que, mesmo diante das limitações estruturais, mobilizam saberes e experiências para consolidar práticas educativas voltadas à justiça racial. Contudo, verificou-se que tais ações ocorrem, em grande medida, de forma individualizada, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada e de mecanismos institucionais que assegurem a efetividade da ERER nos sistemas de ensino.

No terceiro capítulo, a construção de uma proposta didática fundamentada na história e no protagonismo do Movimento Negro Brasileiro apresentou-se como alternativa para o fortalecimento da temática étnico-racial no ensino de História. A elaboração dessa proposta permitiu compreender que a articulação entre escola, universidade, movimentos sociais e práticas docentes, constitui um caminho profícuo para a construção de saberes emancipatórios, ampliando repertórios, tensionando estruturas curriculares e fomentando práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Em síntese, conclui-se que, embora existam dispositivos legais que respaldem a EREER, sua implementação permanece desigual e limitada, condicionada às conjunturas políticas, às decisões dos sistemas de ensino e à formação docente. Persistem desafios estruturais significativos, mas observam-se também potências, como iniciativas de professores engajados, construção de propostas curriculares e a contribuição contínua da “cultura de luta antirracista”, que inspira práticas educativas direcionadas à equidade racial.

Desse modo, reafirma-se que a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais demanda ações permanentes, políticas de formação continuada, revisão curricular e compromisso institucional. A articulação entre teoria, prática e movimento social configura-se como caminho necessário para potencializar processos educativos que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em: 12 ago. 2014.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 196 p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ATO reorganiza o movimento negro. **Memorial da Democracia**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/ato-reorganiza-o-movimento-negro>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, 2004.

BRASIL. [Conselho Nacional de Educação]. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. [Conselho Nacional de Educação]. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018,7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

CONSCIÊNCIA Negra anos 70. Niterói: Jornal de Viamão On Line, 22 nov. 2010. 1 vídeo (7 min 04 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClZ-BhXHh4w>. Acesso em: 11 ago. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047, 2019.

COSTA, Warley da. A escrita da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 215-244.

CUNHA, Adrielle Soares; AMORIM JÚNIOR, José Correia de; DUVERNOY, Danielle Andrade. Educação para as relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamentos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 8., 2021. **Anais [...]**. Pernambuco: EpePE, 2021.

DE PAULA, Claudia Regina. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FONTEQUE, Vanessa Santos, *et al.* Relação entre cultura escolar e currículo: reflexões iniciais. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 18., 2019, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, jan./mar. 2020.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, n. 7, jan./jun. 2022.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os saberes**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2023.

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. **A cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 35-50.

MATUOKA, Ingrid. Como Amílcar Cabral e Frantz Fanon inspiraram o pensamento de Paulo Freire. **Educação Integral**, [S. l.], 22 ago. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-amilcar-cabral-e-frantz-fanon-inspiraram-o-pensamento-de-paulo-freire/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MNU: as lutas e bandeiras ainda são as mesmas de 1978. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 20 jun. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mnu-as-lutas-e-bandeiras-ajnda-sao-as-mesmas-de-1978/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MNU: 35 anos de luta contra o preconceito racial. São Paulo: TVT, 8 out. 2013. 1 vídeo (3 min 42 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=erl3uiTqWcM>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MOTTA, Vânia Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Página inicial**. [S. l.: s. n.], [20--]. Disponível em: <http://mnu.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa; CAGNIN, Daiane Cecília; JUSTINO, Jaqueline Ferreira. A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da educação étnico-racial a partir da pedagogia decolonial. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-19, 2022.

O MOVIMENTO negro no Brasil. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 28 abr. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial! Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas; FAPERJ, 2013. 344 p.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 13-30, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Performance e estética nas lutas do movimento negro brasileiro para reeducar a sociedade. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e88354, 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jéssika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 145-175, 2021.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE JOVENS INVESTIGADORES, 7., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

PINOTTI, Melina Lima. **Ações afirmativas e ensino de história**: temáticas africanas e afro-brasileiras entre saberes e práticas. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro**: Ensino Médio. Rio de Janeiro: SEEDUC, [2021]. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-referencial-do-estado-do-rio-de-janeiro-ensino-medio,a85ee0a2-a645-492f-a6cf-7ec8912779ba>. Acesso em: 19 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/RJ nº 394, de 07 de dezembro de 2021**. Institui diretrizes para a implantação do documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio (DOC-RJ). Rio de Janeiro: CEE, 2021. Disponível em: <https://ibee.com.br/materia/deliberacao-cee-394-07-12-2021-institui-diretrizes-para-a-implantacao-do-documento-de-orientacao-curricular-do-estado-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 9-12.

SANTOS, C. R. *et al.* **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRIRNÉA, Andréa Melanda. A Lei 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. *In*: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 57-83.

SANTOS, Sara Carolina de C. D. **Afetos antirracistas**: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio/ago. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE A

Entrevistas

I - Professores que atuaram no componente curricular “Preconceito, Discriminação e Racismo” da Rede Estadual de Ensino – RJ

1. Qual o seu nome e área de atuação?
2. Como a temática contemplada pela Lei 10.639/03, adentrou na sua prática educativa?
3. Você já presenciou ou teve conhecimento de algum caso de racismo ocorrido no ambiente escolar?
4. Você está ministrando aula desse Componente Curricular pela primeira vez? Por que sua carga horária foi alocada nesse Componente Curricular? Foi a pedido?
5. Você recebeu orientações da Equipe Pedagógica da Unidade Escolar a respeito deste componente curricular? E material de apoio?
6. O que você acha dessa “autonomia curricular” proposta pela Reforma do Ensino Médio, para abordagem da temática étnico-racial?
7. Quais recursos didáticos e metodológicos você têm utilizado na preparação de suas aulas?
8. Como você seleciona os objetos de conhecimento que serão ministrados no Componente Curricular?
9. Você tem se deparado com alguma dificuldade na elaboração das aulas no Componente Curricular? Quais os maiores desafios?

II - Equipe Pedagógica da Rede Estadual de Ensino – RJ

1. Qual função você exerce na Escola? Há quanto tempo?
2. A Equipe Pedagógica participou de alguma Formação Continuada para se apropriar das mudanças estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio?
3. Quais foram as ações direcionadas pela Equipe Pedagógica para dinamizar a implementação do Novo Ensino Médio na Unidade Escolar?
4. De que maneira os Itinerários Formativos e Componentes Curriculares Eletivos são inseridos na grade curricular?
5. Existem critérios para alocação dos professores nos Itinerários Formativos (componentes curriculares eletivos)?

6. Como ocorre o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes nos componentes curriculares eletivos?
7. A Unidade Escolar vêm trabalhando com os mesmos componentes curriculares eletivos desde a implantação do Novo Ensino Médio (2022)?
8. Como ocorre a composição avaliativa dos componentes curriculares eletivos?

APÊNDICE B

Questionário Google Forms

Professores da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Rede Estadual de Ensino – RJ;

Pesquisa "A Reforma do Ensino Médio e as perspectivas curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais".

Este questionário integra a pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFRJ), com o título “ **A Reforma do Ensino Médio e as perspectivas curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais**”, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Luciana Conceição Pereira de Souza, orientada pelo professor Drº Amilcar Araujo Pereira. Com a coleta dos dados por este questionário aplicado aos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, queremos investigar o conhecimento e aplicabilidade da Lei Federal Nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em suas práticas docentes. Buscaremos informações dos percursos formativos dos docentes com a temática contemplada na referida Lei. Antes de você responder o questionário, solicitamos que leia e preencha o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO (professores da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Rede Estadual de Ensino – RJ)

Nome:

1- Gênero

- () Feminino
- () Masculino
- () Outros
- () Prefiro não declarar

2- Raça/Cor() Preta

- () Branca
- () Parda
- () Amarela

- ☐ Indígena
- ☐ Prefiro não declarar

3- Qual a sua formação acadêmica?

- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Filosofia
- ☐ Sociologia

4 - Há quanto tempo concluiu a graduação?*

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ entre 5 e 10 anos
- ☐ de 10 à 15 anos
- ☐ entre 15 e 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

5 - Rede de Ensino em que atua?

- ☐ Estadual
- ☐ Municipal
- ☐ Federal
- ☐ Privada
- ☐ Outras

6 - Município que atua?

7- Em sua formação acadêmica, você teve alguma disciplina que contemplasse a temática da Lei 10.639/03(Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8 - Após a conclusão da sua formação acadêmica, você já fez algum curso de extensão, Pós-Graduação, Mestrado ou Doutorado sobre a temática étnico-racial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9 - Você já participou de alguma Formação Continuada com a temática étnico-racial oferecida pela SEEDUC?

☐ Sim

☐ Não

10 - Você acha relevante o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

☐ Sim

☐ Não

11 - Você se sente preparado(a) para ministrar aula de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana numa perspectiva de Educação Antirracista?

☐ Sim

☐ Não

12 - Com qual frequência você costuma abordar a temática étnico-racial em suas aulas?

☐ Às vezes

☐ Sempre

☐ Em culminância de projetos

☐ Nunca

13 - No período de (2022-2024) você ministrou aula em alguma Disciplina Eletiva do Novo Ensino Médio?

☐ Sim

☐ Não

14 - Caso a resposta tenha sido afirmativa no item anterior, informe qual(is) disciplina(s) já ministrou:

☐ Práticas de Laboratório de Ciências Humanas

☐ Multiculturalismo

☐ Letramento Midiático

☐ De olho no Futuro

☐ Intervenção Social

☐ Preconceito, Discriminação e Racismo

☐ As transformações da Humanidade através das tecnologias

☐ As ciências humanas pelas Lentes do Cinema e da Fotografia

☐ Direitos Humanos e Cidadania

- ☐ Educação Ambiental: Um diálogo entre Ciências Humanas
- ☐ Descobertas e Transformações do mundo Contemporâneo
- ☐ Novas Estratégias de Aprendizagens das Ciências Humanas
- ☐ Rádio, HQs... Os Recursos Audiovisuais na Aprendizagem das Ciências Humanas
- ☐ Espacialidade, Globalização e Cinema

15 - Você faz parte de algum movimento social, grupo de estudos ou pesquisa em Educação Antirracista?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16 - Você tem conhecimento da existência de Comitês Étnico-Raciais nas Coordenadorias Regionais Metropolitanas de abrangência da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17- Você sabe quem é o Ponto Focal (professor dinamizador da temática étnico-racial) da sua Escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei do que se trata

APÊNDICE C



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciana Conceição Pereira de Souza, aluna de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a orientação do Professor Doutor Amilcar Araujo Pereira.

Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Por favor, leia cuidadosamente as informações a seguir para decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Caso haja alguma palavra ou frase que não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo.

A proposta deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) é explicar o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Com esse estudo queremos investigar como os professores da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estão alinhando suas práticas educativas de forma que contemplem os dispositivos da Lei Federal Nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em atendimento a proposta curricular do Novo Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de São João de Meriti- Rio de Janeiro. Caso aceite participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos são: responder um formulário virtual na plataforma Google Forms e uma entrevista semiestruturada, que solicitarão algumas informações pessoais, profissionais e sobre suas impressões e experiências sobre o tema da pesquisa.

Em que pese que todas as pesquisas com seres humanos podem envolver algum risco, informamos que como as questões propostas nos formulários ou entrevistas abordam temas sensíveis, há o risco de que os participantes possam se sentir constrangidos ou desconfortáveis ao responderem às perguntas, especialmente se revelarem experiências pessoais ou percepções delicadas. Nessa situação, você estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A fim de evitar os riscos que a pesquisa possa gerar, a pesquisadora responsável assume o compromisso de precaução e proteção dos participantes, adotando as seguintes providências: sigilo e anonimato, atenção a sinais de desconforto dos participantes, garantia que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, religiosos e éticos, além de garantia de liberdade em qualquer ação na sua participação.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Sua participação na pesquisa não trará benefícios diretos, porém, contribuirá para a expansão do diálogo entre os diferentes espaços educativos e fomentação de práticas pedagógicas que enfatizem a importância da promoção de uma educação para diversidade e o combate às práticas discriminatórias e preconceituosas perpetuadas na sociedade.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária. Caso decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, bem como em todas as fases da pesquisa. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Durante toda pesquisa, é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso tenha dúvidas, você poderá entrar em contato, pelo telefone (21) 986158483, e/ou pelo e-mail (lucianacesar1970@gmail.com), ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CFCH - Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Prédio da Decania do CFCH - Praia Vermelha, 3º andar - Sala 30. Telefone: (21) 3938-5167 / Email: cep.cfch@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Este termo deve ser assinado em duas vias, uma do(a) participante voluntário(a) e outra para os arquivos dos pesquisadores.

1 – Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE D

Parecer Consubstanciado do CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS ATUAIS PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Pesquisador: LUCIANA CONCEICAO PEREIRA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86533925.1.0000.5582

Instituição Proponente: Universidade Federal Do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.977.077

Apresentação do Projeto:

A pesquisa, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRJ, investiga a implementação do componente curricular "Preconceito, Discriminação e Racismo" no Novo Ensino Médio, com foco na formação docente e em práticas pedagógicas antirracistas. De abordagem qualitativa, a pesquisa será realizada por meio da aplicação de entrevistas e questionários com professores de Ciências Humanas de duas escolas estaduais de São João de Meriti (RJ). Pretende-se contribuir para uma educação mais inclusiva e voltada à valorização da diversidade étnico-racial.

A pesquisadora prevê entrevistar 8 pessoas, sendo 2 coordenadores pedagógicos, 2 docentes de ciências humanas e 4 docentes.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo "analisar os componentes curriculares que dialogam com a temática étnico- racial estabelecidos pelos Itinerários Formativos da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio e os saberes que estão sendo mobilizados pelos docentes, na construção das suas práticas educativas."

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E- cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 7.977.077

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresentou como riscos da pesquisa a possibilidade de haver constrangimento ou desconforto com as questões propostas na entrevista e/ou questionário. Informa, ainda, que o participante pode, nesses casos, se manifestar, para que a entrevista seja interrompida a qualquer momento, ou até mesmo para retirar o seu consentimento de participação.

Como benefícios da pesquisa vislumbra-se contribuir para a produção de dados relevantes sobre a implementação de componentes curriculares voltados à educação antirracista, promovendo reflexões pedagógicas e fortalecendo o diálogo entre escola e academia na construção de práticas educacionais mais inclusivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa investiga as atuais perspectivas curriculares para a educação das relações étnico-raciais no Novo Ensino Médio tendo como público-alvo professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e membros da equipe pedagógica de escolas estaduais em São João de Meriti (RJ). Serão realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários online. Os riscos da participação na pesquisa foram adequadamente descritos no projeto de pesquisa e no RCLE, assim como a forma de mitigação e os benefícios decorrentes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados folha de rosto, projeto de pesquisa, informações básicas de projeto e RCLE. Os documentos apresentados estão redigidos em linguagem clara e acessível. O RCLE, em particular, apresenta a pesquisa, os critérios de inclusão, apresenta riscos e forma de mitigá-los, garante o anonimato.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 7.977.077



Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2492428.pdf	09/09/2025 16:54:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE.pdf	09/09/2025 16:50:37	LUCIANA CONCEICAO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	06/02/2025 14:25:52	LUCIANA CONCEICAO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Roteirosdeentrevista.pdf	04/02/2025 22:59:25	LUCIANA CONCEICAO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/02/2025 22:57:27	LUCIANA CONCEICAO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAATUALIZADO.pdf	04/02/2025 22:55:55	LUCIANA CONCEICAO PEREIRA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 13 de Novembro de 2025

Assinado por:
FERNANDA MARIA DA COSTA VIEIRA
(Coordenador(a))

APÊNDICE E

Questões do Censo Escolar elaboradas pelos discentes mediados pela docente na disciplina eletiva
Preconceito, Discriminação e Racismo

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1 - Quem é você na escola? ☐ Funcionário(a) ☐ Aluno(a)- 1º série/E.M. ☐ Aluno(a)- 2º série/E.M. ☐ Aluno(a)- 3º série/E.M. 2 - Sexo ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não declarar 3 - Cor/etnia ☐ Branco ☐ Preto ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena 4-Credo/Religião ☐ Católico ☐ Evangélico ☐ Espírita ☐ Matriz africana ☐ Nenhum ☐ Outro 5 - Faixa Etária ☐ 14 a 20 anos ☐ 20 a 25 anos ☐ 25 a 35 anos ☐ 35 a 40 anos ☐ 40 ou mais 6 -Você conhece 10.639/03 (tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas)? ☐ Sim ☐ Não	1 - Você já foi discriminado por conta de seu cabelo? ☐ Sim ☐ Não ☐ Prefiro não declarar 2 - Você já perdeu uma oportunidade importante por conta da sua cor de pele? ☐ Sim ☐ Não 3 - Você já presenciou/sofreu uma abordagem policial motivada pelo preconceito racial? ☐ Sim ☐ Não ☐ Prefiro não declarar 4 - Sua família é majoritariamente de que cor/etnia? ☐ Branco ☐ Negro ☐ Indígena ☐ Amarelo ☐ Pardo 5 - Você é a favor das cotas raciais? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que são cotas raciais	1 - Acredita que a discriminação racial ainda é um problema significativo na sociedade hoje? ☐ Sim ☐ Não 2 -Você acha que a representatividade étnico-racial nas mídias é importante? ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez 3 - É possível alcançar uma verdadeira igualdade racial sem mudança nas políticas públicas? ☐ Sim ☐ Não ☐ Provavelmente 4-Você se sente eticamente incluído na sua escola? ☐ Sim ☐ Não ☐ Às Vezes 5 -Você acredita que pessoas de pele negra são tratadas de forma diferente na sociedade? ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

7- Você conhece a Lei 11.645/08 (estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da cultura indígena e afro-brasileira em todas às escolas?) ☐ Sim ☐ Não 8 - Em relação a estas leis, você é: ☐ A favor ☐ Contra ☐ Prefiro não declarar	6 - Você sente/acha que sua identidade étnico-racial impacta seu aprendizado e suas relações sociais e pessoais na escola? ☐ Sim ☐ Não ☐ Prefiro não declarar 7 - Você já recebeu acesso a programas de apoio educacional étnico-racial? ☐ Sim ☐ Não ☐ Prefiro não declarar	
Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
1 - Você já se sentiu ameaçado em uma abordagem policial? ☐ Sim ☐ Não ☐ Nunca sofri abordagem policial 2- Você acha que o racismo estrutural afeta a educação de pessoas negras no Brasil? ☐ Sim ☐ Não ☐ Nunca reparei 3 - Você saberia identificar um ambiente racista? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não tenho certeza 4- Você é a favor das cotas raciais? ☐ Sim ☐ Não	1 - Você já sofreu algum preconceito ao tentar arrumar um emprego? ☐ Sim ou ☐ Não 2 - Sua comunidade oferece cursos preparatórios (Enem ou militar),ou curso profissionalizantes? ☐ Sim ou ☐ Não 3 - Já deixou de fazer algo pós sua comunidade estava em conflito? ☐ Sim ou ☐ Não 4 - Você tem fácil acesso a consultas médicas fornecidas pelo SUS? ☐ Sim ou ☐ Não 5 - A temática étnico-racial deveria ser abordada nas escolas? ☐ Sim ou ☐ Não	1 - Racismo é crime? ☐ Sim ☐ Não 2 - Você aceita a desigualdade social ☐ Sim ☐ Não 3 -Você queria que o racismo acabasse? ☐ Sim ☐ Não 4 - Você aceita que as pessoas discriminam pessoas de raças diferentes ou gêneros diferentes? ☐ Sim ☐ Não 5 - você acha que as pessoas brancas devem ter um posicionamento sobre o racismo? ☐ Sim ☐ Não 6 - Já sofreu algum tipo de racismo?

5- Você se sente representado(a), em líderes/lugares de poder? ☐ Sim ☐ Não ☐ Nunca reparei		☐ Sim ☐ Não 7 - Você se incomoda com a sua aparência? ☐ Sim ☐ Não 8 - Você se importa se falarem sobre seu cabelo? ☐ Sim ☐ Não 9 - Você acha que as outras raças devem lutar contra o racismo? ☐ Sim ☐ Não
--	--	---

Links Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScK97gybj2-XFRRZXPWJUJZ-5-dbV52mKyySPaOgiF83Yul_0A/viewform?usp=sf_link

<https://docs.google.com/forms/d/1HyIuTMPIrDwfgouQmboxQvjam8Y2w4Kdet9qEzXrLuk/edit?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdU9DzqteHfgS872DjsfCMHCVEqwNNudlC_NL_B7BgyOsys7Q/viewform?usp=sf_link

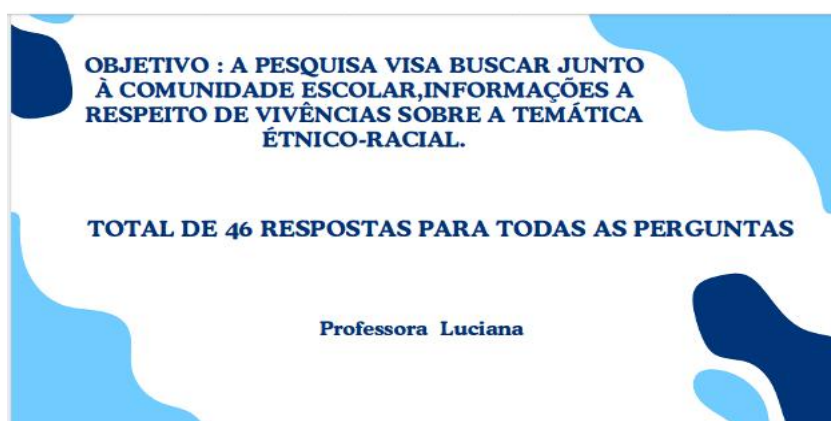
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf893m3UTMs0hQVHpIve5VSXYza0R41QRl6CLa_uC5DoAEiuQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0&pli=1&fbzx=-250611060087471845

4

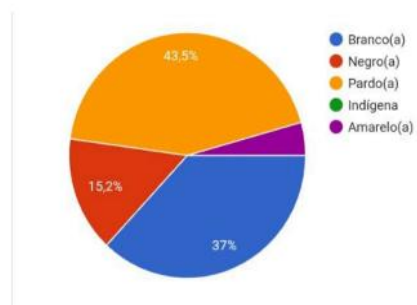
<https://forms.google.com/forms/d2oR2JA3HHD4w49o7>

APÊNDICE F

Resultados Preliminares

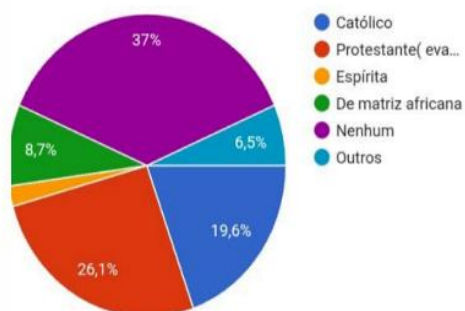


QUAL É A SUA COR/RAÇA?



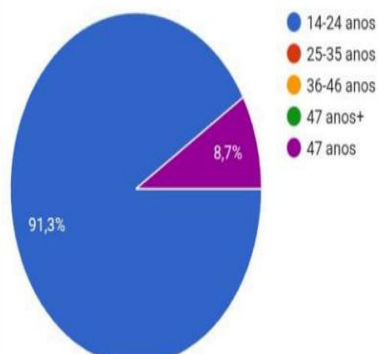
3

QUAL É A SUA RELIGIÃO?



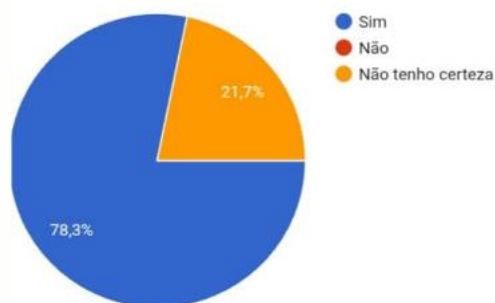
4

FAIXA ETÁRIA ?



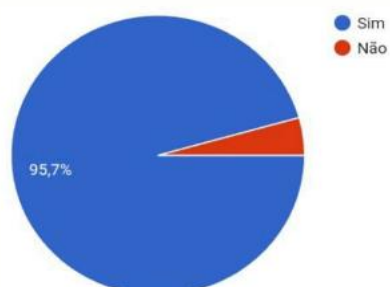
5

VOCÊ SABERIA IDENTIFICAR UM AMBIENTE RACISTA?



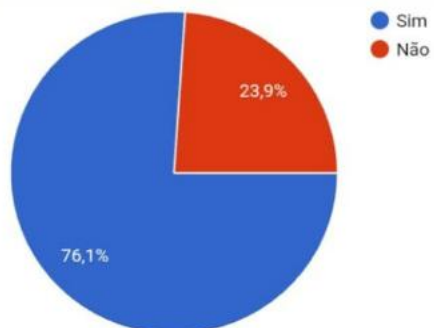
9

VOCÊ ACHA QUE O RACISMO ESTRUTURAL AFETA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS NO BRASIL? (RACISMO ESTRUTURAL: RACISMO ENRAIZADO)



10

VOCÊ É A FAVOR DAS COTAS RACIAS?



12

